

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

Μαρίας Βλαχάδη

Η σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών,
σε σχέση με την κοινωνική ένταξη και διαστρωμάτωση
των οικογενειών τους, στην ελληνική κοινωνία

(Γκάζι Αθηνών)

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΟΜΟΣ 1

Αθήνα 2004

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μαρίας Βλαχάδη

Η σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών,
σε σχέση με την κοινωνική ένταξη και διαστρωμάτωση
των οικογενειών τους, στην ελληνική κοινωνία

(Γκάζι Αθηνών)

ΤΟΜΟΣ 1

Αθήνα 2004

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΟΜΟΣ 1

1. Χρησιμότητα της έρευνας	ix
2. Ορισμός του θέματος	xiii
3. Ευχαριστίες	xix
4. Το πρόβλημα	xxi
4.1. Πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	xxii

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1.1. Οικογενειακές σχέσεις	1
1.2. Σχολική επίδοση	5
1.3. Συνθήκες ζωής-διαμονής	8
1.4. Αντιδράσεις (παραβατικότητα, ψυχοσωματικές ασθένειες, κάπνισμα κ. ά.)	9
1.5. Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου	12
1.6. Αναπαράστασεις	14
1.7. Στάσεις	15
1.8. Στερεότυπα	17
1.9. Προκαταλήψεις	19
1.10. Αξίες	20
1.11. Ταυτότητα	22
1.11.1. Εθνική ταυτότητα	24
1.11.2. Γλωσσική ταυτότητα	27
1.11.3. Θρησκευτική ταυτότητα	27
1.11.4. Πολιτισμική ταυτότητα	29
1.11.5. Διαπολιτισμική-πολυπολιτισμική ταυτότητα	31
1.11.6. Ευρωπαϊκή ταυτότητα	31
1.11.7. Κοινωνική ταυτότητα	33
1.12. Αυτοαντίληψη	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

2.1. Έννοια και σκοποί της οικογένειας	37
2.2. Μορφές οικογενειακής οργάνωσης	44
2.2.1. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την οικογένεια	44
α. Η μαρξιστική προσέγγιση για τις μορφές κοινωνικής συμβίωσης	44
β. Η οικογένεια ως ιστορική μορφή κοινωνικής συμβίωσης	49
γ. Η ταξική διάρθρωση της κοινωνίας και η ταξική συνείδηση	53
δ. Η προσέγγιση του Max Weber για την κοινωνική στρωματοποίηση	55
ε. Αστικές θεωρίες για την οικογένεια (Durkheim, Parsons)	57
2.2.2. Η συστημική προσέγγιση για την οικογένεια	59
2.2.3. Η προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας	72
α. Τα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας	72
β. Η Οικολογική ψυχολογία - Βασικά στοιχεία της θεωρίας του Bronfenbrenner	75
γ. Η θεωρία της Οικολογικής Ψυχολογίας του Berry	76
δ. Η θεωρία του "δυναμικού πεδίου" του Lewin	79
ε. Η θεωρία της Οικολογικής Ψυχολογίας του Γεώργα	81
α. Οι πέντε βασικές κατηγορίες της θεωρίας	81
β. Μεταβλητές που επηρεάζουν τις κατηγορίες	86

γ. Τοπολογική παράσταση της θεωρίας.....	89
2.2.4. Η δομολειτουργική προσέγγιση της οικογένειας.....	90
α. Περιεχόμενο των εννοιών: μορφή, δομή και λειτουργίες της οικογένειας.....	90
β. Ο βαθμός αλληλεπίδρασης τους με το αγροτικό και αστικό περιβάλλον.....	94
γ. Μορφή, δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας και οι ψυχολογικές τους επιπτώσεις στα άτομα-μέλη της.....	98
2.2.5. Συμπεράσματα.....	104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

3.1. Το ιδεολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο ως ευρύτερος χώρος διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ανθρώπου - Προσέγγιση εννοιών.....	110
I. Έννοια και κοινωνικός ρόλος της ιδεολογίας.....	110
II. Κουλτούρα.....	111
III. Βαθμίδες της ιδεολογίας.....	112
IV. Κοινωνική διάκριση των ιδεολογιών.....	112
3.2. Η έννοια της προσωπικότητας.....	113
3.2.1. Περιεχόμενο των εννοιών "προσωπικότητα", "χαρακτήρας" και τυπολογίες.....	113
3.2.2. Η προσωπικότητα κατά τον Eysenck - Γενικά συμπεράσματα.....	120

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ, ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ (Υποκειμενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου: το αποτέλεσμα των κοινωνικών επιρροών στον εσωτερικό του κόσμο).

4.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις στην έννοια του Εαυτού και της Αυτοαντίληψης.....	124
4.1.1. Η συμβολή του W. James.....	124
4.1.2. Η θέση των συμπεριφοριστών.....	125
4.1.3. Θεωρίες της κοινωνικής και συμβολικής αλληλεπίδρασης των Cooley και Mead.....	126
4.1.4. Οι απόψεις ορισμένων νεοφροϋδικών θεωρητικών.....	128
4.1.5. Οργανισμικές-ανθρωπιστικές θεωρίες.....	131
4.1.6. Η φαινομενολογική και η μορφολογική προσέγγιση.....	133
4.1.7. Η προσωπο-κεντρική θεωρία του Rogers.....	139
4.1.8. Η θεωρία του σχήματος ή "της προσωπικής θεωρίας" του Εαυτού, του Epstein.....	142
4.1.9. Θεωρίες χαρακτηριστικών και αιτιολογικού προσδιορισμού της συμπεριφοράς.....	145
4.1.10. Η κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura.....	147
4.2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί στην έννοια του Εαυτού.....	148
4.2.1. Ορισμός της έννοιας του Εαυτού.....	149
4.2.2. Συνιστώσες της έννοιας του Εαυτού.....	150
i). Αυτοαντίληψη.....	151
ii). Αυτοεκτίμηση.....	154
4.2.3. Μοντέλα της έννοιας του Εαυτού.....	160
4.2.4. Η υποκειμενική σπουδαιότητα κάθε επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση του ατόμου.....	161
4.3. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.....	167
4.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	167
4.3.2. Πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας.....	169
4.4. Σχέσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση.....	174

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

5.1. Εισαγωγή.....	178
5.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	179
5.3. Χαρακτηριστικά κοινωνικού αποκλεισμού.....	184
5.4. Διαστάσεις-μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού.....	185
5.5. Κατηγοριοποίηση και οργάνωση του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός».....	188

5.6. Προσδιορισμός των ομάδων που πλήττονται – όψεις κοινωνικού αποκλεισμού.....	192
5.7. Ρατσισμός, Στερεότυπα και Προκαταλήψεις: Μορφές μεροληπτικής συμπεριφοράς, έναντι της ετερότητας.....	198

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. Προσδιορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού των μουσουλμάνων και εκπαιδευτικός αποκλεισμός.....	200
6.2. Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών	201
6.2.1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο.....	203
6.2.2. Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης.....	204
6.2.3. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	204
6.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	205
6.2.5. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	205
6.3. Σκοπός της αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση.....	207
6.3.1. Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης στο νόμο 1566 / 85:.....	207
6.4. Εκπαιδευτικά Δικαιώματα των Μειονοτήτων. Η θέση της Κοινωνίας των Εθνών.....	209
6.4.1. Το Ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης.....	210
6.4.2. Συμβούλιο της Ευρώπης	211
6.4.2.1. Η Σύμβαση-πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων.....	211
6.4.2.2. Διατάξεις διεθνών συμβάσεων που δεσμεύουν την Ελλάδα.....	212
6.4.3. Η Συνθήκη των Σεβρών σχετικά με τις μειονότητες στην Ελλάδα (1920).....	212
6.4.4. Η Συνθήκη της Λοζάνης (24 Ιουλίου 1923).....	213
6.5. Ετήσια Έκθεση για το Σεβασμό των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1998-1999).....	214

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

7.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	215
7.1.1. Τι είναι διαπολιτισμός.....	215
7.1.2. Πολυπολιτισμός και Διαπολιτισμική αντιμετώπιση.....	216
7.1.3. Σχολείο και διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	218
7.2. Πολυπολιτισμική παιδεία – Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	221
7.2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση - έννοια και σκοπός.....	221
7.2.2. Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Το πρόβλημα.....	223
7.2.3. Τα όρια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.....	224
7.2.4. Διαπολιτισμική Διδακτική.....	228
7.2.5. Διδακτική διαδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	229
7.2.6. Ο χαρακτήρας της διαπολιτισμικής διδακτικής.....	231
7.2.7. Πολυπολιτισμικό Σχολείο.....	234
7.2.8. Πολυπολιτισμικό Πρόγραμμα.....	235
7.2.9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	237
7.2.10. Η σχολική επιτυχία στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο.....	239

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

8.1. Εισαγωγικά.....	242
8.2. Η Θρησκεία.....	245
8.3. Τα στερεότυπα.....	246
8.4. Κοινωνικοί θεσμοί.....	247
8.5. Η εκπαίδευση.....	248
8.6. Ο γλωσσικός και πολιτιστικός ευνουχισμός των Αθίγγανων και Πομάκων.....	248

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΑΘΗΝΑ: Η ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ.

9.1. Γκάζι: το εργοστάσιο του γκαζιού – φωταερίου.....	252
9.2. Το εργοστάσιο του γκαζιού: ιστορική αναδρομή.....	253
9.3. Η συνοικία «γκάζι» ή «γκαζοχώρι».....	254
9.4. Από το τότε στο τώρα.....	257
9.5. Το 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.....	259

ΤΟΜΟΣ 2
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	264
1.2. Ερευνητικές υποθέσεις.....	266
1.3 Μέσα και τρόπος συλλογής δεδομένων.....	268
1.4. Τα ερωτηματολόγια.....	269
1.5. Διανομή των ερωτηματολογίων.....	271
1.6. Διαδικασία επεξεργασίας των ερωτηματολογίων και ανάλυσης των δεδομένων.....	272
1.7. Περιγραφή του δείγματος.....	273
1.7.1. Μουσουλμάνοι Μαθητές Δημοτικών Σχολείων στο «Γκάτζι».....	273
1.7.1.2. Προσχολική Εκπαίδευση των Μουσουλμάνων μαθητών.....	276
1.7.1.3. Οι εντυπώσεις τους από την πρώτη τους μέρα στο ελληνικό σχολείο.....	277
1.7.1.4. Παροχή βοήθειας στο σπίτι στα μαθήματά τους.....	278
1.7.1.5. Η γνώμη του δασκάλου τους για τον καθένα χωριστά ως μαθητές.....	278
1.7.1.6. Τι πιστεύουν ότι θα τους εξασφαλίσει η σχολική επιτυχία.....	280
1.7.1.7. Ο τρόπος αντιμετώπισης μιας αποτυχίας στο σχολείο από τους γονείς τους.....	280
1.7.1.8. Ποια η σχέση των Μουσουλμάνων μαθητών με τους Έλληνες συμμαθητές τους.....	281
1.7.2. Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων στο «Γκάτζι».....	282
1.7.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	282
1.7.2.2. Εκπαίδευση σχετικά με τους Μουσουλμάνους μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.....	285
1.7.2.3. Τα προβλήματα των Μουσουλμάνων μαθητών, σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων.....	288
1.7.2.4. Παροχή βοήθειας στο καθημερινό έργο των δασκάλων μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη.....	290
1.7.2.5. Παράγοντες που ενισχύουν τη θετική στάση των γονιών των μαθητών.....	291
1.7.2.6. Παράγοντες που ευνοούν την αποδοχή των Μουσουλμάνων μαθητών από τους γηγενείς συμμαθητές τους.....	292
1.7.2.7. Η σχολική αποτυχία.....	293
1.7.2.8. Η θρησκεία καθοριστικός παράγοντας της απόδοσης των Μουσουλμάνων μαθητών στα μαθήματά τους.....	294
1.7.2.9. Διαφορές των Μουσουλμάνων μαθητών όσον αφορά την ένδυση.....	296
1.7.2.10. Συμμετοχή των Μουσουλμάνων μαθητών τους στις σχολικές γιορτές.....	297
1.7.2.11. Συχνότητα επικοινωνίας των Μουσουλμάνων γονέων με τους δασκάλους των παιδιών τους.....	298
1.7.3. Μουσουλμάνοι Γονείς.....	300
1.7.3.1. Στόχοι των γονέων για τα παιδιά τους στον τομέα της εκπαίδευσης.....	300
1.7.3.2. Επιθυμία για γάμο των παιδιών τους και μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα.....	301
1.7.3.3. Παροχή βοήθειας στα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου.....	301
1.7.3.4. Σχέση μεταξύ εργασίας των γονέων και καλής σχολικής επίδοσης των παιδιών τους.....	303
1.7.3.5. Ενασχόληση με τα βιβλία και τη γνώση γενικά.....	305
1.7.3.6. Εντοπισμός αρνητικών στοιχείων, στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Ελληνικό Σχολείο).....	306
1.7.3.7. Ύπαρξη αισθήματος φόβου στη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα.....	307

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

2.1. Κοινωνιο-ψυχολογική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών.....	308
2.1.2. Μειονότητα-πλειοψηφία.....	308
2.1.3. Μειονότητες-ενεργείς μειονότητες και κοινωνική επιρροή.....	310
2.1.4. Το γενετικό τριαδικό μοντέλο. (Οι μουσουλμάνοι ως μειονότητα και οι	

αλληλεπιδραστικές σχέσεις που διατηρούν.....	315
2.1.5. Κοινωνιοψυχολογική ανάλυση της συμπεριφοράς των μουσουλμάνων μαθητών	318
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:	
3.1. Μουσουλμάνοι μαθητές	
3.1.1. Μετανάστευση προς την Ελλάδα	320
3.1.2. Η φοίτησή στο Νηπιαγωγείο	322
3.1.3. Τι θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν.....	324
3.1.4. Η πρώτη μέρα στο Ελληνικό Σχολείο.....	326
3.1.5. Οι βαθμοί στο σχολείο.....	328
3.1.6. Μουσουλμάνοι μαθητές και ενδιαφέρον για τη σχολική του επίδοση.....	330
3.1.7. Παροχή βοήθειας στα μαθήματα	332
3.1.8. Η γνώμη των δασκάλων για το τι μαθητές είναι σύμφωνα με τη σχολική τους επίδοση..	334
3.1.9. Παροχή βοήθειας από τους δασκάλους.....	337
3.1.10. Η επιθυμητή συμπεριφορά των δασκάλων	339
3.1.11. Τι πιστεύουν ότι θα έχουν με τη σχολική επιτυχία	341
3.1.12. Η αντίδραση των γονέων σε περίπτωση αποτυχίας	343
3.1.13. Η σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους	345
3.2. Οι εκπαιδευτικοί	
3.2.1. Σχολείο που Υπηρετούν.....	347
3.2.2. Δυναμικότητα των Σχολείων τους σε Εκπαιδευτικό Προσωπικό.....	349
3.2.3. Χρόνια Υπηρεσίας.....	352
3.2.4. Έτος Αποφοίτησης	355
3.2.5. Διδάχτηκαν σχετικά με την Εκπαίδευση των Μουσουλμάνων Μαθητών.....	359
3.2.6. Παρακολούθηση ΠΕΚ, Εξομοίωση ή Μαράσλειο Διδασκαλείο	360
3.2.7. Ενημέρωσή σε θέματα Μειονοτήτων ή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.)	362
3.2.8. Γνώσεις σε θέματα Μετανάστευσης, Πολυπολιτισμικότητας και Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.....	363
3.2.9. Διδακτική εμπειρία σε Μουσουλμάνους Μαθητές	365
3.2.10. Η γνώμη για την προσαρμογή των Μουσουλμάνων Μαθητών.....	366
3.2.11. Σημαντικά Προβλήματα των Μουσουλμάνων Μαθητών	368
3.2.12. Η πιο Αποτελεσματική Μέθοδος Διδασκαλίας για την Τάξη τους.....	371
3.2.13. Βοήθεια στο Καθημερινό Έργο μέσα σε Πολυπολιτισμική Τάξη.....	373
3.2.14. Η αυτοπεποίθηση των Μαθητών τους	375
3.2.15. Ενίσχυση της Θετικής Στάσης των Γονέων	377
3.2.16. Η αποδοχή των Μουσουλμάνων από τους συμμαθητές τους.....	379
3.2.17. Καλύτερη Σχολική Επίδοση των Μουσουλμάνων μαθητών.....	381
3.2.18. Το ενδιαφέρον των Μουσουλμάνων Γονέων για την Επίδοση των Παιδιών τους	383
3.2.19. Η Επίδοση στην Τάξη σε σχέση προς το φύλο των μαθητών.....	385
3.2.20. Θρησκεία και απόδοση	387
3.2.21. Πώς αντιδρούν οι Μουσουλμάνοι Μαθητές σε Θέματα Διαπολιτισμικότητας.....	389
3.2.22. Πόσο ξεχωρίζουν στο Ντύσιμο οι Μουσουλμάνοι Μαθητές από τα άλλα παιδιά	392
3.2.23. Η Ομαδοποίηση των Μουσουλμάνων Μαθητών	394
3.2.24. Η συμμετοχή των Μουσουλμάνων Μαθητών στις Σχολικές Γιορτές.....	395
3.3. Οι γονείς των μουσουλμάνων μαθητών	
3.3.1. Η Εκπαίδευση των Παιδιών τους.....	399
3.3.2. Το μέλλον των παιδιών τους στην Ελλάδα	400
3.3.3. Παροχή Βοήθειας στα Παιδιά τους στο σπίτι	402
3.3.4. Αντίδρασή σε μια σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού τους	404
3.3.5. Συμμετοχή των παιδιών τους στις σχολικές γιορτές.....	407
3.3.6. Σχολική Επίδοση σε σχέση με καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση.....	408
3.3.7. Επάρκεια σε Χρήματα	411
3.3.8. Ύπαρξη Βιβλιοθήκης στο σπίτι.....	414
3.3.9. Επιθυμία συμμετοχής τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου	417
3.3.10. Απόδοση της αρνητικής γνώμης για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	419
3.3.11. Αίσθημα φόβου κατά τη διαμονή στην Ελλάδα	421

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
Γενικά συμπεράσματα	423
4.1. Συμπεράσματα της έρευνας	425
4.1.1. Ως προς τη διδασκαλία	425
4.1.2. Ως προς την κατάκτηση της γλώσσας	426
4.1.3. Ως προς το διδακτικό έργο	426
4.1.4. Ως προς τη σχέση δασκάλου – μαθητή – γονέα	427
4.1.5. Οι αναγκαίες πολιτικές	428
4.1.6. Ως προς τη διαπολιτισμικότητα	429
4.1.7. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής	432
5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	437
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	442

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Το ερωτηματολόγιο – εργαλείο της έρευνας.....	465

1. Χρησιμότητα της έρευνας

Στην Ελλάδα, οι μουσουλμάνοι, όπως και σε όλες σχεδόν τις χώρες, αποτελούν μια διακριτή πολιτισμική ομάδα με διαφορετική γλώσσα, με διαφορετικό τρόπο κι αντίληψη ζωής, που μέχρι πρόσφατα δεν περιλάμβανε το σχολείο, με αποτέλεσμα το ποσοστό αναλφαβητισμού του συνολικού πληθυσμού των μουσουλμάνων να ξεπερνά στις μεγαλύτερες, μάλιστα, ηλικίες, το 50%.

Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση, ειδικά στους μουσουλμάνους. Για τους μουσουλμάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία η οποία προετοιμάζει για το μέλλον.

Εκπαιδεύονται με τους παραδοσιακούς τρόπους και υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ των μεθόδων και των σκοπών των δύο συστημάτων. Στο σχολείο αισθάνονται έντονα τη σύγκρουση μεταξύ των δύο κόσμων: της οικογένειας και του σχολείου. Αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά συστήματα αξιών: της μουσουλμανικής και της μη μουσουλμανικής κοινωνίας, καθώς το παιδί δεν έρχεται στο σχολείο ως «άγραφο χαρτί», αφού ήδη έχει κοινωνικοποιηθεί στις αξίες και τους κανόνες της κοινότητάς του.

Είναι γνωστό ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής των παιδιών αυτών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζονται σε διάφορους τομείς της προσωπικότητάς τους, όπως στο ψυχοκοινωνικό, στο γνωστικό και στο θυμικό – συναισθηματικό επίπεδο.

Είναι φανερό πλέον η σχέση της εκπαίδευσης με τους μουσουλμάνους. Αφενός, μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί παρά μόνο λίγη προσοχή στις αξίες και τη δυναμική της εκπαίδευσης μέσα στην οικογένεια και αφετέρου ότι το παιδαγωγικό περιεχόμενο του σχολείου και της οικογένειας είναι ανόμοιο, αφού τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν προκύπτουν στην καθημερινή τους ζωή και είναι συνδεδεμένα με την προσωπική αλληλεπίδραση.

Οι αφηρημένες γενικεύσεις είναι για τους μουσουλμάνους μαθητές όχι μόνο άγνωστες αλλά και άχρηστες. Το σχολείο είναι γι' αυτούς, μέρος του «έξω κόσμου», καθώς η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική έρχεται συνήθως σε αντίθεση με την εκπαίδευση της οικογένειας, αντί να βασίζεται σ' αυτήν.

Η διαδικασία ένταξης των μαθητών που ανήκουν σε «άλλη» κοινωνία συντελείται μέσα σε ατμόσφαιρα «έντασης» εξαιτίας της γλωσσικής, πολιτισμικής και γνωστικής διαφοροποίησης των παιδιών αυτών και της πίεσης προς «συμμόρφωση», που ασκείται από το σχολικό και κοινωνικό περίγυρο.

Οι προσδοκίες των δασκάλων για την πρόοδο των μαθητών αυτών είναι, συχνά, χαμηλές, αφού ένα μικρό μόνο ποσοστό κατορθώνει να ξεπεράσει το χαρακτηρισμό του «κακού» μαθητή και να εξελιχθεί σε «καλό» ή σε «πολύ καλό» μαθητή.

Οι συμμαθητές τους, μη μουσουλμάνοι, αρκετές φορές είναι φορείς προκαταλήψεων, καθώς η συμπεριφορά τους διαμορφώνεται κυρίως από την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο συνήθως τοποθετείται αρνητικά προς τους μουσουλμάνους.

Με άλλα λόγια, τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας στο σχολείο βρίσκονται μπροστά σε μια διάσταση προτύπων και αξιών, μεταξύ της μουσουλμανικής και μη μουσουλμανικής κουλτούρας και σε μια διάσταση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές παιδαγωγικές, αυτής της μουσουλμανικής και μη μουσουλμανικής, με διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές μεθόδους, όπως θα δούμε στο ερευνητικό μέρος της μελέτης.

Η ομαλή ένταξη και προσαρμογή των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον και η αποδοχή τους από αυτό, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας.

Αναμφισβήτητα, οι γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον λειτουργούν για το παιδί αφενός ως πολιτιστικά και αφετέρου ως ψυχολογικά μοντέλα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης και κουλτούρας. Μεταδίδουν σ' αυτό, είτε μέσα από τη διαδικασία της αγωγής είτε μέσα από τη συμπεριφορά τους και τη στάση τους, αξίες, πεποιθήσεις, πιστεύω, αλλά αποτελούν για το παιδί φορείς κληρονομιάς του κοινωνικοπολιτισμικού και του γλωσσικού του κόσμου.

Το σχολείο συνεχίζει το έργο της αγωγής που άρχισε η οικογένεια ή «διορθώνει» μια λαθεμένη οικογενειακή αγωγή. Με τρόπο συστηματικό και μεθοδευμένο και με γνώμονα βασικές παιδαγωγικές αρχές και αξίες στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης πνευματικά και ψυχοσωματικά προσωπικότητας.

Τα πρώτα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης θεωρούνται ως τα πλέον βασικά και σημαντικά στην εδραίωση θεμέλιων λίθων στην οικοδόμηση της προσωπικότητας. Το παιδί εισάγεται στις περιοχές της νόησης και της κρίσης. Καλλιεργείται η ευθυκρισία, ο σεβασμός, η κατανόηση, το πέρασμα από το «εγώ» στο ευρύτερο «εμείς», η αποδοχή των κοινωνικών όρων και της συνεργασίας με τους άλλους.

Το σχολείο είχε και έχει πάντα μια τριπλή αποστολή: να διδάξει, να εκπαιδεύσει και να κοινωνικοποιήσει.

Στην μουσουλμανική κοινωνία η οικογένεια είναι αυτή που αναλαμβάνει την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Οι γονείς άρχισαν να αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο τη χρησιμότητα του σχολείου για τα παιδιά τους, αλλά τόσο όσο χρειάζεται για να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις ανάγνωσης και αριθμητικής ώστε να ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους ανάγκες. Άλλωστε, τα παιδιά ακολουθώντας τους γονείς τους στη δουλειά μαθαίνουν από πολύ νωρίς αυτά που θα τους χρειαστούν μελλοντικά για την επαγγελματική τους ενασχόληση.

Οι μουσουλμάνοι μαθητές έχουν ν' αντιμετωπίσουν στο σχολείο της κυρίαρχης κοινωνίας μαθησιακά, ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα.

Στο σχολικό περιβάλλον, αξιολογούνται και κρίνονται σύμφωνα με την προσαρμοστική συμπεριφορά τους και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Δηλαδή, «φωτογραφίζονται» σε επίπεδο διαπροσωπικών συμπεριφορών, όπως είναι η αποδοχή, από την πλευρά τους, κανόνων και αρχών, η ικανότητα ικανοποιητικής επικοινωνίας και συνεργασίας. Επίσης, σε επίπεδο συμπεριφορών που σχετίζονται με την ικανότητα εκδήλωσης συναισθημάτων, η θετική αυτοεκτίμηση και τέλος, σε επίπεδο συμπεριφορών που σχετίζονται με την υλοποίηση έργων, όπως είναι η συγκέντρωση προσοχής, η ενασχόληση και η ολοκλήρωση των εργασιών που αναλαμβάνουν, η ικανότητα αυτόνομης εργασίας, η παρακολούθηση οδηγιών κ.ά.

Η εικόνα των παιδιών αυτών, συνήθως, χρωματίζεται από «δειλία» στις σχέσεις με το δάσκαλο και με τα άλλα παιδιά, υπερβολικά υπάκουα ή ανυπάκουα, επιθετικά στο ομαδικό παιχνίδι, με φοβίες και με την τάση να συναναστρέφονται με παιδιά που έχουν ανάλογες εμπειρίες και κοινά βιώματα.

Επίσης, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που περιβάλλουν τους μουσουλμανόπαιδες έχουν επηρεάσει και την εκπαιδευτική τους κατάσταση, καθώς καθορίζουν στάσεις και συμπεριφορές απέναντί τους. Στο σχολείο έρχονται σε επαφή με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Το σχολείο είναι για τα παιδιά αυτά το σχολείο των «άλλων». Οι δάσκαλοι αποτελούν μέρος της κοινωνίας των «άλλων».

Κατά συνέπεια, το πρόβλημα της «συμμόρφωσης», της επικοινωνίας και της συνεργασίας εμφανίζεται έντονα καθώς συνοδεύεται από μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής.

Άλλο στοιχείο, αρνητικό στην ομαλή ένταξη τους στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα είναι και η ταξική διαφοροποίηση.

Τα παιδιά αυτά έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την δίγλωσση κοινωνικοποίησή τους, η οποία μεταφράζεται ως γλωσσική διαφοροποίηση.

Η διαφοροποίηση αυτή για τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων αποτελεί προνόμιο ενώ για τα παιδιά των μουσουλμάνων αποτελεί αφορμή για στιγματισμό. Άλλωστε, το σχολείο αντιπροσωπεύει ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την δική τους ταυτότητα και κουλτούρα.

Η γλώσσα, η κουλτούρα, οι ιδέες, ακόμη και η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου είναι προϊόντα μιας ξένης τάξης πραγμάτων.

Η κοινωνικοπολιτισμική και γλωσσική «συμμόρφωση» είναι μια απαίτηση του σχολείου για όλους τους μαθητές. Η ανταπόκριση των μαθητών σ' αυτή την απαίτηση εξαρτάται από τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά βιώματα και εμπειρίες με τα οποία έρχονται από την οικογένειά τους. Επειδή το σχολείο προσανατολίζεται κυρίως στα μεσαία στρώματα, η σχολική ένταξη των παιδιών αυτών είναι ευκολότερη από των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Η τακτική της εφαρμογή μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής πολιτικής του σχολείου με στόχο τη δημιουργία πολιτισμικής ομοιομορφίας δημιουργεί δυσπιστία κι επιφυλακτικότητα στους μουσουλμάνους μαθητές και τις οικογένειές τους για το ρόλο και τη σκοπιμότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού υποχρεώνονται να αρνηθούν τη «διαφορετικότητά» τους και να διαφοροποιηθούν γλωσσικά και πολιτισμικά.

Η πλειοψηφία των μουσουλμάνων είτε εγγράφεται στο ελληνικό σχολείο με μεγάλη καθυστέρηση είτε δεν εγγράφεται καθόλου. Από τα παιδιά που εγγράφονται, είναι μικρός ο αριθμός εκείνων που παρακολουθεί τακτικά το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα και δε διακόπτουν τη φοίτησή τους στις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Ανεξάρτητα, όμως, από το αν έχουν φοιτήσει ή όχι σε κάποιες τάξεις, οι περισσότεροι εγκαταλείπουν το σχολείο λειτουργικά αναλφάβητα και με αρνητικές εμπειρίες από την περίοδο της σχολικής τους φοίτησης.

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία χρειάζεται μια εκπαίδευση για όλους, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Έτσι, όλοι θα αισθάνονται ότι βρίσκονται «εντός» και όχι «εκτός» κοινωνίας. Κι' αυτή η αίσθηση του «ανήκειν» και «συμμετέχειν» είναι προϋπόθεση για ατομική και κοινωνική πρόοδο.

Η σημασία και η χρησιμότητα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας προκύπτει από τη σημασία και τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης. Με δεδομένη τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης, τελικός μας στόχος είναι η δυνατότητα παροχής βοήθειας τόσο στα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας όσο και στους ανθρώπους εκείνους, που έχουν αναλάβει την ευθύνη της αγωγής και της μάθησής τους, να ανταπεξέλθουν, όσο το δυνατόν με λιγότερο οδυνηρό τρόπο, στις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την προσπάθεια προσαρμογής των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον και εκπαιδευτική πραγματικότητα, δηλαδή, εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, προγράμματα, κανόνες και οδηγίες.

2. Ορισμός του θέματος.

Σήμερα το εκπαιδευτικό έργο εντάσσεται στο ιστορικό, κοινωνικό κι πολιτιστικό πλαίσιο μίας κοινωνίας που γίνεται ολοένα και περισσότερο περίπλοκη, που διεθνοποιείται και εκσυγχρονίζεται με απολύτως καινούργιους τρόπους και ρυθμούς και που αποκαλύπτει και αυξάνει κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές όπως και διαφορές ως προς τις αξίες. Έτσι, οι παραδοσιακές πλευρές του εκπαιδευτικού έργου, οι δομές και οι αξίες όπως επίσης και τα παιδαγωγικά μοντέλα, τίθενται σε δοκιμασία. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η επανατοποθέτησή μας στο πρόβλημα με στόχο την προσαρμογή μας σε νέα εκπαιδευτικά σχήματα και συστήματα¹.

Παραμένοντας, όμως, στο χώρο της εκπαίδευσης όλοι εμείς που ενδιαφερόμαστε γι' αυτή, δεν πρέπει να αποποιούμαστε τις ευθύνες που υπαγορεύει το καθήκον μας, να μορφώνουμε, καταγγέλλοντας μόνο τα κοινωνικά κακώς κείμενα και ζητώντας οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ηθικές και θρησκευτικές μεταρρυθμίσεις. Διαφορετικά θα γίνει σχεδόν αναγκαίο να καταπιέσουμε τις ατομικές ελευθερίες και να περιορίσουμε τους χώρους δράσης του καθενός για λόγους κοινωνικής συντήρησης. Έτσι θα επέλθει, σχεδόν αναπόφευκτα, ένας κύκλος καταπίεσης.

Η εκπαίδευση πάντα κινούνταν και ενθαρρύνονταν από την εμπιστοσύνη που έδειχναν σ' αυτή τα άτομα και από την ελπίδα ότι θα επέφερε καλύτερη ποιότητα ζωής για όλους. Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση δεν αποκρύπτει τα άσχημα της προκατάληψης, τα όρια των πολιτισμικών πραγματικοτήτων, των ατομικών και συλλογικών πνευματικών σχημάτων και μοντέλων συμπεριφοράς, τις φθορές που προκαλούν ορισμένοι τρόποι διδασκαλίας. Αντίθετα, η εκπαίδευση βασίζεται και καλλιεργεί τις θετικές δυνατότητες των ατόμων. Δείχνει εμπιστοσύνη σ' αυτές και πιστεύει στη βοήθεια του καθενός προς τον άλλον, με στόχο την ανάπτυξη και την ποιότητα ζωής, όλων των ανθρώπων και του καθενός ξεχωριστά. Η εκπαίδευση θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξει μεταστροφή και αλλαγή, καλή πρόθεση, που να ενθαρρύνεται από τον συναγωνισμό και τη διάκριση. Λειτουργώντας έτσι ο εκπαιδευτικός δεν είναι «αγιάτρευτα» αισιόδοξος, αλλά άτομο που έχει σιγουριά και ελπίδα στην αποστολή του.

¹ Βλ. Π. Μπερέρη, Μορφές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα, ΕΚΠΑ, 1999, παρ. 3.1. σελ 9-18

Σήμερα ο εκπαιδευτικός, στη γενιά που μεγαλώνει, οφείλει να εμπεδώσει μία συνείδηση για την ευρωπαϊκή συνύπαρξη και κατανόηση, να ξυπνήσει ένα αίσθημα που απαιτεί η κοινή λήψη αποφάσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το σχολείο, για να πραγματοποιήσει την ευρωπαϊκή διάσταση στη μόρφωση και στην εκπαίδευση, θα πρέπει να μεταδώσει γνώσεις προσαρμοσμένες στη γεωγραφική ποικιλία του ευρωπαϊκού χώρου με τις φυσικές, κοινωνικές και οικονομικές του δομές, όπως αυτές συναρτώνται με τις γραμμές ανάπτυξης, δηλαδή με τα σημεία αναφοράς μίας κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας στην πολυπλοκότητά της, με την πολυγλωσσία στην Ευρώπη και με τον πολιτιστικό πλούτο.

Η διαδεδομένη άποψη πως η αύξηση του φαινομένου της μετανάστευσης² προσέδωσε έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στις δυτικές κοινωνίες, επιβάλλει την εμβάθυνση του ζητήματος της μετανάστευσης και την εξαγωγή πορισμάτων που θα βοηθήσουν καλύτερα την κατανόηση αυτού του φαινομένου από παιδαγωγική άποψη.

Αν λάβουμε υπόψη τις κοινωνικές εντάσεις που συχνά συνεπάγεται η παρουσία τριτοκοσμικών μεταναστών – εξ' αιτίας των φθηνών εργατικών χεριών που προσφέρουν και χωρίς, μάλιστα, την προστασία κάποιου σωματείου - αν αναλογισθούμε την αύξηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στην Ευρώπη, θα καταλάβουμε το μεγάλο κίνδυνο που ενέχει αυτό το φαινόμενο και θα συνειδητοποιήσουμε πως όλα αυτά συνιστούν λόγους επαγρύπνησης. Είναι ξεκάθαρο πως είναι αναγκαίο να εφαρμοσθεί μία πολιτική για το φαινόμενο της μετανάστευσης, που ως στόχο θα έχει τη λύση των πιο άμεσων αναγκών των μεταναστών. Θα πρέπει να αντιμετωπιστούν και τα προβλήματα εκείνα που δημιουργούν συγκρούσεις και εμπόδια στον τομέα της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Μόνο με την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων θα αποφύγουν οι δυτικές κοινωνίες τις μεγαλύτερες εντάσεις αλλά και θα καταφέρουν μία συνάντηση πολιτισμών, ικανή να προτείνει νέες εκφράσεις εμπλουτισμένες με νέα στοιχεία. Μ' αυτόν τον τρόπο μάλιστα, θα φτάσουμε μελλοντικά και σε πιο ειρηνικές συνυπάρξεις και συμφωνίες, βασισμένες όχι σε στρατηγικές συμφερόντων και υπολογισμού σχέσης μέσων - αποτελεσμάτων, αλλά σε συμφωνίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ένταξης.

² Για μια σύντομη ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας: Καβουριάρης, Μ., Τα Αίτια της Μεταπολεμικής Μετανάστευσης, στο: Γ.Γ.Α.Ε., Πρόγραμμα Ερευνών Αποδημίας -Παλινοσέτησης του Ελληνικού Πληθυσμού, Αθήνα 1990, τ. Α', σ. 11-24.

Το να αντιμετωπίζει κανείς από παιδαγωγική-εκπαιδευτική άποψη τα προβλήματα που τίθενται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, παρουσιάζεται ως μία ευκαιρία ανάλυσης της κοινωνίας μας και των κυρίαρχων αξιών της³. Κατ' άλλους ζούμε μία εποχή που την χαρακτηρίζει ηθικά η απώλεια της «αρετής», η απώλεια, δηλαδή, σταθερής κοινωνικής συμπεριφοράς, που έχει αντικατασταθεί από υποκειμενικά συστήματα προτίμησης. Επίσης, υποστηρίζεται ότι σήμερα ο άνθρωπος απομονώθηκε, έχασε την ικανότητά του να επικοινωνεί, να συμφωνεί ειρηνικά.

Σ' αυτό το παρόν, όπου δε φαίνεται η σημασία του παρελθόντος και όπου δε διαφαίνεται ένα διαφορετικό μέλλον, παραμένει η υποχρέωση για τον παιδαγωγικό προβληματισμό να εισέλθει σ' αυτή τη νέα πολυπλοκότητα για να ενεργοποιήσει νέους μορφωτικούς ορίζοντες, όχι απλά επιβιοθητικούς αλλά κατάλληλους να πραγματοποιήσουν το μέγεθος του διαπολιτισμού, της συνάντησης με το μετανάστη του οποίου η οικονομική και κοινωνική κατάσταση είναι ασύμμετρη σε σχέση με εκείνη των ντόπιων.

Στον κόσμο που ζούμε περίπου το 20% του πληθυσμού καταναλώνει το 80% των πόρων. Σε πολλές χώρες ο μέσος όρος ζωής φτάνει τα 35 χρόνια. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε αυτή την κατάσταση ή να σκεφτόμαστε πως το δικό μας υπόδειγμα ανάπτυξης και συσσώρευσης των πόρων μπορεί να λειτουργήσει ακόμη. Κατά κάποιον τρόπο η πολυπλοκότητα αυτών των θεμάτων πρέπει να αντιμετωπιστεί. Υπολογίζεται ότι στην εποχή μας, στις μεγάλες αστικές περιοχές των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν υπάρχουν πλέον σχολεία στα οποία δεν φοιτούν παιδιά μεταναστών. Το ποσοστό των παιδιών αυτών κυμαίνεται από 7% έως 9%. Κοινή πραγματικότητα για όλα τα κράτη-μέλη αποτελεί πλέον η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία στα δημόσια σχολεία. Το φαινόμενο αυτό υποχρέωσε τα κράτη-μέλη να εντάξουν όλους τους μαθητές-μετανάστες σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος κοινωνικής αναταραχής⁴, σε περίπτωση περιθωριοποίησης των παιδιών αυτών. Ο κίνδυνος του κοινωνικοπολιτισμικού διαχωρισμού έχει γίνει πλέον ορατός στα αστικά κέντρα.

³ Βλ. Παπακωνσταντίνου, Θ., Δελλασούδα, Λ., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Έκθεση για την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων στην Ελλάδα αλλοδαπών, Αθήνα 1992, σελ 43, 52, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επίσης, Λινάρδος - Ρυλμον, Π., Αλλοδαποί εργαζόμενοι και αγορά εργασίας στην Ελλάδα, ΙΝ. Ε/ΓΣΕΕ, Αθήνα 1993.

Οι εμπειρογνώμονες της ευρωπαϊκής επιτροπής για την πολιτική μετανάστευσης και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση προειδοποιούν: «Αν αποτύχουμε να χειριστούμε σωστά αυτές τις προκλήσεις θα οδηγηθούμε αναπόφευκτα στην διεύρυνση των κοινωνικών ρωγμών, του κοινωνικοπολιτισμικού διαχωρισμού και του αποκλεισμού, με συνέπεια να διευρυνθούν οι διεθνικές συγκρούσεις και η βία»⁵.

Αναφέρουμε την κοινή δήλωση των αρχηγών κρατών και κυβερνήσεων κατά τη συνάντηση του Εδιμβούργου ότι «δεν πρέπει να υπάρχει θέση για το ρατσισμό και την ξενοφοβία» και επίσης ότι «οι νέες πολιτισμικές και γλωσσικές κοινότητες που δημιουργούνται είτε από την ελεύθερη κυκλοφορία των πολιτών, είτε από τους μετανάστες, δεν θα πρέπει να γίνονται συνώνυμες κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής μειονεξίας»⁶.

Μία εκπαιδευτική επιστημονική εργασία που θα έχει σαν στόχο τη δημιουργία εμπειριών, καταστάσεων, αξιών, νοημάτων και σχέσεων ικανών να βελτιώσουν την όψη της κοινωνικής και ατομικής ζωής, δεν μπορεί να χρησιμοποιεί σκληρές και ανελαστικές θεωρίες, απόλυτες απόψεις, ούτε μπορεί να απαιτεί να διαγράψει εξασφαλισμένες πορείες, απόλυτα πετυχημένες. Μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω μίας μεγάλης πολύπλοκης εργασίας, ιδιαίτερα κουραστικής και όχι χωρίς εμπόδια, αφού «οριοθετείται», «χτίζεται», αντιπαρατάσσεται στις συγκεκριμένες ανάγκες και σχέδια των ανθρώπων που κατοικούν τον κόσμο.

Σε μία ιστορική περίοδο γενικής διακίνησης ιδεών και σκέψεων, που ευνοείται από μετακινήσεις ολόκληρων πληθυσμών για λόγους πολιτικούς ή πολιτιστικούς, αλλά κυρίως, λόγω του συστήματος της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, που εκ των πραγμάτων έχει διαρρήξει το φράγμα του χώρου και του χρόνου, επιβάλλεται να δημιουργηθεί μία σκέψη ικανή να κινείται ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες, ικανή να αντιλαμβάνεται τις διαφορές, να τις υπερασπίζεται και παρόλα αυτά, να βρίσκει τις αντικειμενικές δυνατότητες συγχώνευσης.

Στη γενιά που μεγαλώνει τώρα, πρέπει να εμπεδωθεί μία συνείδηση για την ευρωπαϊκή συνύπαρξη και κατανόηση, να ξυπνήσει ένα αίσθημα που απαιτεί κοινή λήψη αποφάσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

⁴ Βλ. Φίλια, Β., Προβλήματα Κοινωνικού Μετασχηματισμού, Αθήνα 1974, σελ. 185. - Του ίδιου, Όψεις της Διατήρησης και της Μεταβολής του Κοινωνικού Συστήματος, Αθήνα 1979, σελ. 113.

⁵ Βλ. Φίλια, Β., Προβλήματα Κοινωνικού Μετασχηματισμού, ό.π, σελ. 187.

⁶ Βλ. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, αρ σ, 19.2.1976.σελ. 1.

Η σημερινή ελληνική κοινωνία - όπως και των άλλων κρατών της Ε.Ε.- χαρακτηρίζεται από γρήγορες βαθιές και αντιφατικές μεταμορφώσεις που καθορίζουν μία κατάσταση πολυπλοκότητας και προβληματισμού όσον αφορά τη ζωή των ατόμων. Έχει καθορισθεί μία διαδεδομένη αίσθηση ανασφάλειας στο πάγιο σύστημα αξιών και μια αυξανόμενη αντιφατικότητα στη διαγωγή και στους ατομικούς και ομαδικούς ρυθμούς της ζωής. Ωστόσο έχουν δημιουργηθεί νέες και περισσότερες ευκαιρίες για όλους, σπάζοντας οριστικά την παραδοσιακή δυσκαμψία των κοινωνικών τάξεων και βαθμίδων.

Μία παιδαγωγική - εκπαιδευτική περίσκεψη που αφορά τη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία δεν μπορεί παρά να είναι κριτική. Να γνωρίζει δηλαδή πως τα ήθη και έθιμα, οι συνήθειες, οι σκοποί και οι αξίες με τις οποίες έρχεται σε επαφή, παρόλο που είναι διαφορετικές, δεν είναι ιεραρχικά κατώτερες. Σεβασμός στον άλλον, σημαίνει σε πρώτο στάδιο, αμφισβήτηση της ύπαρξης μιας και μόνης αλήθειας, της δικής μας, την οποία οι άλλοι θα πρέπει να υιοθετήσουν προκειμένου να αναγνωρίσουν την ισότητα των συνδιαλεγόμενων. Έτσι ο καθένας μας έχει την υποχρέωση να αναγνωρίσει τη φύση και το βάρος των πολιτισμικών δεσμών του άλλου, με τους οποίους είναι δεμένος.

Η εκπαιδευτική πράξη παρέχει τη δυνατότητα της αναγνώρισης του δικαιώματος του άλλου να εξελιχθεί ξεκινώντας από το σημείο που ορίζουν οι ανάγκες του, οι αξίες του, οι προσδοκίες του, τα σχέδια του, το νόημα που ο ίδιος δίνει στο μέλλον του. Και είναι επίσης η εκπαιδευτική πράξη, όπως και η συζήτηση - κατανόηση, που δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας νέων νοημάτων, νέων προοπτικών, νέας αλήθειας ή πιο απλά νέων επιπέδων προσωπικής και υπαρξιακής συνείδησης, κοινωνικής ή απλά ανθρώπινης.

Η παρούσα μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος, που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, περιλαμβάνει στοιχεία τα οποία ανάγονται σε θέματα πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση στους βασικούς όρους: Οικογενειακές σχέσεις, Σχολική επίδοση, Αναπαραστάσεις, Στερεότυπα, Προκαταλήψεις, Αξίες, Ταυτότητα, Διαπολιτισμός, Πολυπολιτισμικό Σχολείο και Διαπολιτισμική Διδακτική. Στη συνέχεια θίγονται και αναλύονται τα μεγάλα ζητήματα της οικογένειας, της προσωπικότητας και της αυτοαντίληψης του ατόμου σε

συνάρτηση με τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Ακολουθεί η στοχοθεσία της εκπαίδευσης των παιδιών των μουσουλμάνων με ιδιαίτερη έμφαση στα προβλήματα προσαρμογής τους στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί η εμπειρική έρευνα η οποία αναφέρεται στην προσπάθεια να καθορίσουμε την κοινωνιο-ψυχολογική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών Δημοτικού σχολείου στην περιοχή «Γκάζι» της Αθήνας, καθώς και στις στάσεις των Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης έναντι στο πρόβλημα των παιδιών μουσουλμάνων. Μετά από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται παρουσίαση του ερευνητικού σχεδίου με βάση τις υποθέσεις της έρευνας. Μετά τη στατιστική ανάλυση και την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Στο τελευταίο μέρος, παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

3. Ευχαριστίες

Η γνωριμία και η συναναστροφή μου με τους μουσουλμανόπαιδες και τους γονείς τους, είτε στα σπίτια, που κατοικούσαν, είτε στα σχολεία, που φοιτούσαν, προσέφεραν, εκτός από την πολύτιμη εμπειρία, την επίγνωση ότι ο ρόλος της Εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατος και καθοριστικός στην προσαρμογή των ατόμων, διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, στον εκπαιδευτικό αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, πολλοί ήταν εκείνοι που προσέφεραν τη βοήθειά τους, με στήριξαν και με ενθάρρυναν. Σ' αυτούς αισθάνομαι την ανάγκη, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και τις ευχαριστίες μου.

Ο επιβλέπων καθηγητής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο κ. Νεοκλής Σαρρής, με τις γνώσεις του και την επιστημονική του κατάρτιση, πάντα με υπομονή και με ευγένεια, στάθηκε δίπλα μου κάθε φορά που χρειαζόμουν βοήθεια, ηθική ενίσχυση και πνευματική καθοδήγηση.

Η κ. Τζάνη Μαρία, Καθηγήτρια στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, με βοήθησε να ξεπερνώ δυσκολίες, που παρουσιάζονταν στην πορεία της εργασίας, με κατάλληλες υποδείξεις και συστάσεις προσφέροντας, κάθε φορά, θάρρος να προχωρήσω στην ολοκλήρωση της προσπάθειας.

Η κ. Άννα Λυδάκη, Καθηγήτρια στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, συμπαραστάθηκε με διακριτικότητα και ευγένεια.

Ο κ. Μπερερής Πέτρος, Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είχε την ευγένεια να μου παραχωρήσει αρκετό υλικό από το προσωπικό του αρχείο, σχετικό με τα προβλήματα εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων.

Ο κ. Κουτρομάνος Κωνσταντίνος, διευθυντής της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ, ακούραστα και με προθυμία παρακολούθησε όλη την πορεία της μελέτης.

Ο κ. Παπαπέτρου Σάββας, Κοινωνικός ψυχολόγος – Ερευνητής, συνέδραμε αποφασιστικά στην πορεία και στην ολοκλήρωση της έρευνας, αναλαμβάνοντας την επιμέλεια των κειμένων καθώς και το ερευνητικό μέρος.

Ο κ. Αθανασόπουλος Κωνσταντίνος βοήθησε σημαντικά στα πρώτα βήματα της ερευνητικής μελέτης.

Η κ. Κατερίνα Παρασκευοπούλου, Φιλολόγος, μου προσέφερε αρκετές πληροφορίες για την περιοχή του γκαζιού και την ευρύτερη περιοχή στην οποία έγινε η εμπειρική έρευνα.

Ευχαριστίες, θέλω ακόμη να εκφράσω προς τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές των σχολείων, που με δέχθηκαν στα σχολεία τους και με βοήθησαν με κάθε τρόπο, καθώς και προς

τους συναδέλφους μου, που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην ερευνητική προσπάθεια και συνεργάστηκαν.

Τέλος, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου, στα παιδιά μου, στο σύντροφό μου και στους γονείς μου. Πάντα δίπλα μου, με στήριζαν με υπομονή και καρτερικότητα.

M. B.

Καλοκαίρι 2004

4. Το πρόβλημα

Η νέα εσωτερική - κοινοτική διακίνηση θα φέρει νέες προκλήσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα: Αφ' ενός μεν, οι εργοδότες θα πρέπει να βρουν τους πιο άρτια καταρτισμένους εργάτες και εργαζόμενους, αφ' ετέρου δε και τα διάφορα κοινοτικά εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να αποδείξουν την ικανότητά τους να προσφέρουν όλο και πιο υψηλής ποιότητας εκπαίδευση με έμφαση κυρίως στη «δημόσια» (επιχορηγούμενη) παιδεία σε όλες τις κατηγορίες του πληθυσμού⁷.

Η πολιτιστική και γλωσσική ποικιλία έγινε κανονικό φαινόμενο του σχολικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα των «παλιών» μεταναστευτικών χωρών της κοινότητας και το ίδιο γίνεται και τώρα στις «νέες» χώρες μετανάστευσης, όπως είναι η Ελλάδα. Σήμερα δεν είναι γνωστό πόσα παιδιά έρχονται σε καθημερινή επαφή με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και κατά πόσο μπορεί η αγωγή τους να βελτιωθεί μέσα από αυτή την ποικιλία. Έχουμε ριζικές αλλαγές στα σχέδια οργάνωσης της κοινωνίας σε σχέση με την παρούσα επανάσταση των οικονομικών ανταλλαγών, της μετακίνησης και της επικοινωνίας. Συνθέτουν πολλά στοιχεία μιας διαδικασίας οικονομικού και κοινωνικού - πολιτισμικού μοντερνισμού που οδηγεί σε διαφοροποιήσεις, ειδικεύσεις και ατομικές διακρίσεις.

Η ελλιπής χρησιμοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της κοινότητας είναι εμφανής, αφού αποτελεί το κύριο δυναμικό και το μέλλον της ευρωπαϊκής οικονομίας απαιτεί εξειδικευμένο προσωπικό για να συμμετάσχει με επιτυχία στην αγωγή και κατάρτιση.

Τα θεμέλια της ανάπτυξης των θέσεων θα τεθούν από τα συστήματα εκπαίδευσης της κοινότητας. Η ηλικία του εργαζόμενου στην κοινότητα θα βάλει κι άλλους περιορισμούς στις αγορές εργασίας και τα συστήματα κοινωνικής ασφάλισης για να υπάρξει ισορροπία. Οι εργοδότες θα απαιτούν εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και θα πρέπει να βρεθεί κάποια λύση στο οικιστικό θέμα. Οι κοινωνίες μεταναστών και εθνικών μειονοτήτων θα συνεισφέρουν σ' αυτά με τη μόρφωση τους και κατάρτιση των μελών τους προκειμένου να εισαχθούν στην αγορά εργασίας. Αν δεν τους επιτρέψουν να συνεισφέρουν, αργότερα θα εκφράσουν βίαια την απογοήτευσή τους.

⁷ Βλ. Π. Μπερερή, Μορφές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα, ΕΚΠΑ, 1999, παρ. 3.1. σελ 9-18

Αυτό που ζητά ο μελλοντικός χώρος της παραγωγής, του εμπορίου και των δημόσιων υπηρεσιών είναι αυτονομία, προσαρμογή, αίσθηση ευθύνης, πρωτοβουλία κλπ. Οι ικανότητες αυτές, συνοψίζονται στην επικοινωνιακή και γλωσσική καταλληλότητα, κριτική έρευνα, ελεύθερη κρίση κλπ. Αν δε, αυτός ο συνδυασμός συσχετιστεί με τις αξίες της ανοχής, δικαιοσύνης, τον σεβασμό στους άλλους και στην αλληλεγγύη τότε έχουμε πετύχει τους στόχους της Σύγχρονης Αγωγής.

Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες στην επίτευξη αυτών των στόχων και όπου δε λαμβάνεται σοβαρά υπόψη δε γίνεται σωστή μετάδοση της γνώσης, των ικανοτήτων και των αξιών.

4.1. Πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

«Η ελεύθερη διακίνηση, ο διεθνισμός της αγοράς εργασίας, η αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος και η δημιουργία μεταναστών κάνει επιτακτική την ανάγκη στη δημιουργία νέων μεθόδων ως προς την εφαρμογή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας. Η παρουσία ανθρώπων με άλλη γλώσσα και πολιτισμό θέτει ερωτήματα όσον αφορά την τακτική ίσων ευκαιριών. Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία δεν είναι νέα φαινόμενα στην Ευρώπη, αλλά έχουν δώσει καινούργια διάσταση που αφορά την ανάδυση πολλών πολιτισμικών κοινωνιών»⁸.

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις λόγω των πολιτισμικών και γλωσσικών ποικιλιών. Οι όποιες προσπάθειες αποδείχθηκαν ανεπαρκείς και γι' αυτό χρειάζεται νέα μέθοδος για την αντιμετώπιση των προκλήσεων με σκοπό:

- Να βεβαιώσει η έρευνα ότι υπάρχει ανεπάρκεια στον τομέα της εκπαίδευσης μέσα στην Κοινότητα, για την αντιμετώπιση των μελλοντικών απαιτήσεων στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.
- Να δώσει απαντήσεις στην ανάγκη να γίνει η Κοινότητα περισσότερο συναγωνιστική στην παγκόσμια οικονομία.
- Να βοηθήσει με σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους στην αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλίας ως θετικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνίας

⁸ Έντυπο της συνάντησης των δημοσίων υπαλλήλων στις 11-12 Δεκεμβρίου 1991

μας.

- Να διαφυλάξει τη λειτουργικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης στις δημοκρατικές κοινωνίες.

Αναμένεται με βεβαιότητα ότι ο «εν ενεργεία» πληθυσμός της Κοινότητας θα μειωθεί στο απώτερο μέλλον (αρχές του 2000) και αυτό πρόκειται να επιφέρει αρκετές δυσκολίες στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις. Στα κράτη-μέλη που υπάρχουν εθνικές μειονότητες από χρόνια, η διαπαιδαγώγησή τους είναι προβληματική. Άλλα κράτη - μέλη τώρα αρχίζουν να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις και γι' αυτό πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Όπου υπάρχει αύξηση των μειονοτήτων, η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να συνεχιστεί για να βοηθήσει όλους τους νέους να μορφωθούν πλήρως.

Οι οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές σε όλη την Ευρώπη αναζητούν μεγαλύτερη ευκαμψία στα εκπαιδευτικά συστήματα, καλύτερη γλωσσική ικανότητα και πολιτισμική ενημέρωση των ατόμων. Σ' αυτό θα βοηθήσουν και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η αύξηση της πολιτισμικής ποικιλίας συμβαδίζει με την αύξηση ποικιλίας των συνθηκών της σχολικής ζωής. Σε μερικές περιοχές οι μαθητές επηρεάζονται από το αποτέλεσμα της ποικιλίας, ενώ σε άλλες έχουν από χρόνια την άμεση εμπειρία του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος.

Οι επιστημονικές μέθοδοι που αφορούν την ποικιλία γλωσσών και πολιτισμών πρέπει να επεκταθούν σ' όλους τους μαθητές.

Η γλωσσική εμπέδωση θα πετύχει αν στοχεύει:

- Στη διδασκαλία της γλώσσας δια μέσου της επικοινωνίας.
- Στο μαθαίνω γλώσσες για επικοινωνία. Είναι μεγάλης σημασίας καθώς η ποικιλία κάνει εξαιρετικά δύσκολη την πρόβλεψη των γλωσσών που θα χρειαστούν οι μαθητές όταν μεγαλώσουν.
- Στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας μίας «δεύτερης γλώσσας» και της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών, μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα⁹. Αυτό θα ωφελούσε όλους τους μαθητές.

Δεν υπάρχει μόνο στο ανθρώπινο δυναμικό ποικιλία, αλλά και στις σχολικές καταστάσεις και το περιβάλλον τους. Αυτό οδηγεί σε περισσότερη αυτονομία των σχολείων που βρίσκονται σε κεντρικές περιοχές, αφού οι πολιτισμικές και γλωσσικές

⁹ Γεωργογιάννη Π., Βασιλοπούλου Π., Γουρουτίδη Σ., Δομή, περιεχόμενο και λειτουργικότητα του διδακτικού υλικού (Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα με γλωσσάρια και οδηγίες για το δάσκαλο), Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου.

αλλαγές αφορούν αυτές κυρίως και η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις είναι μεγάλη για την επιτυχία των σχολείων τους.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1. Οικογενειακές σχέσεις

Όπως έχει διαπιστωθεί από πολλούς ερευνητές με το πέρασμα των χρόνων η δομή της οικογένειας διαφοροποιείται. Αναφέραμε προηγουμένως ότι πολλές φορές οι οικογενειακές σχέσεις επιδεινώνονται εξαιτίας της παλιννόστησης ειδικά στην περίπτωση των μικτών γάμων. Κανένας δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι δε γίνονται μικτοί γάμοι ανάμεσα σε Έλληνες και ξένους υπηκόους κι αυτό ισχύει εντός και εκτός του ελληνικού χώρου. Απλά θεωρείται λογικό στο σύνολο των γάμων που τελούνται στο εξωτερικό ένα σημαντικό ποσοστό να είναι μικτοί. Π.χ στη Γερμανία ο αριθμός στο σύνολο των Ελλήνων μεταναστών που ζούσαν εκεί κατά το 1980 με το σύζυγό τους, το 8% είχαν σύζυγο Γερμανίδα- ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις Ελληνίδες μετανάστριες¹ στη χώρα αυτή ήταν 4%.

Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μικτοί γάμοι (γάμος ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από /ανήκουν σε διαφορετικές εθνο-ομάδες) είναι ανεπιθύμητοι και ότι τέλος η αλλαγή της θρησκευτικής ταυτότητας από τη σκοπιά της θρησκευτικής ομάδας στην οποία ανήκε πριν από τη θρησκευτική μεταστροφή το άτομο, είναι όχι απλά ανεπιθύμητη αλλά ορίζεται ξεκάθαρα ως πράξη αμαρτωλή αν όχι και ως θρησκευτική προδοσία. Ο περιορισμός των μικτών γάμων ανήκε παλιότερα- χωρίς και σήμερα να έχει εκλείψει εντελώς-στις βασικές στρατηγικές των μεταναστευτικών ομάδων ή των ομάδων διασποράς (Έλληνες στην Αμερική, Εβραίοι στην Αμερική) για την εξασφάλιση της συνοχής στην ομάδα και την ίδια την αναπαραγωγή της εθνικής γλώσσας και του πολιτισμού της αρχικής ομάδας. Όπως ήταν αναμενόμενο, όμως, η πραγματικότητα των ανθρώπινων σχέσεων δεν ήταν δυνατόν να κινηθεί αποκλειστικά μέσα στο περιοριστικό πλαίσιο μιας εθνικής ενδογαμίας, με αποτέλεσμα τη σταδιακή άνοδο του ποσοστού των μικτών γάμων σε όλες τις χώρες όπου εγκαταστάθηκαν μετανάστες με τη βελτίωση της αντίστοιχης θέσης των μελών της ξένης ομάδας”.²

Είναι ενδιαφέρον να διαπιστώσουμε αν οι οικογένειες των μουσουλμάνων αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του διαζυγίου καθώς στην Ελλάδα ούτως ή άλλως το διαζύγιο-αν και λιγότερο από ό,τι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες-αποτελεί ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα με αυξητική τάση. Στη σχετική έκθεση της

¹ Μουσούρου Λ., 1990, σ. 283 και Ευρωπαϊκή Επικαιρότητα, 1996.

² Γκότοβος Αθ., 1996, σ.52.

Eurostat³ τονίζεται ότι 8% των παιδιών ή 5,62 εκατομμύρια από τα 72 εκατομμύρια παιδιών κάτω των 16 ετών στην ΕΕ ζουν σε μονογονικές οικογένειες⁴. Το αντίστοιχο ποσοστό στην Ελλάδα είναι 4%.

Το διαζύγιο μας απασχολεί γιατί αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόκλησης διαφόρων δυσάρεστων αποτελεσμάτων-αν και ένα παιδί υποφέρει όχι τόσο από το χωρισμό των γονέων του όσο από τη διαμάχη που υπάρχει μεταξύ τους⁵ καθώς τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών έχουν διπλάσιες πιθανότητες για εγκατάλειψη του σχολείου, ανεργία ή απώλεια εργασίας και κύηση κατά την εφηβεία⁶.

Επίσης οι χωρισμένες οικογένειες και αυτοί που επωμίζονται την ανατροφή των παιδιών μετά το διαζύγιο αντιμετωπίζουν συνήθως πέρα από τα λοιπά προβλήματα και οικονομικές δυσκολίες. Θεωρείται μάλιστα η διάλυση της οικογένειας ως ο πρώτος παράγοντας που προκαλεί φτώχεια στις μονογονικές οικογένειες⁷.

Όπως προηγουμένως ειπώθηκε στην Ελλάδα συχνά επιστρέφει για λόγους πρακτικούς, οικονομικούς κλπ. ο ένας μόνο εκ των δύο γονέων. Η εργασία του πατέρα και της μητέρας μακριά από το σπίτι έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη επικοινωνίας των γονέων μεταξύ τους αλλά και με τα παιδιά τους⁸.

Συνήθως υπερτονίζεται ο ρόλος της μητέρας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών που βοηθά στην καλύτερη διανοητική ανάπτυξη, ανάπτυξη προσόντων και σχολική επίδοση του παιδιού⁹.

Παρόλα αυτά και η παρουσία του πατέρα παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο γιατί αποτελεί-ειδικά για τα αγόρια-πρότυπο μίμησης μέσω του οποίου ο νέος μπορεί να δημιουργήσει τη δική του ταυτότητα, ενώ στην αντίθετη περίπτωση η απουσία του μπορεί να προκαλέσει την ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς¹⁰.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συντελεί, όπως έχει αποδειχτεί, στην καλύτερη πνευματική ανάπτυξη του νεαρού ατόμου και στην καλύτερη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν τους στόχους τους επίσης πολλές θετικές επιπτώσεις έχουν εντοπιστεί από τους ερευνητές σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών αυτής της κατηγορίας. Αυτό θεωρείται δικαιολογημένο, αν αναλογιστεί κανείς ότι:

³ “Ζώντας κάτω απ’ την ίδια στέγη-Οικογενειακά μοντέλα στην Ευρωπαϊκή Ένωση”

⁴ βλ. και Fthenakis W, Hatzichristou C., 1995, σ. 129-130

⁵ Emery R.E., 1982, 310-330,

⁶ Mc Lanahan S.S. & Sanderfur G., 1994, από Σχολική Αποτυχία, 1997, ΥΠ.Ε.Π.Θ.,

⁷ International year of family, 1994, σ. 21-29.

⁸ Μαδιανός Μ. κ.ά, 1988, σ. 51

⁹ Lombard A., 1981, Smilansky M., 1979.

¹⁰ Frechette M., & Leblanc M., 1987 βλ. και Radin N., 1981, σ. 409

“Οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς δίνουν περισσότερη προσοχή στη βελτίωση των παιδιών τους σε διάφορα θέματα (...) σε σύγκριση με τους λιγότερο μορφωμένους γονείς. Επιπλέον, οι μορφωμένοι γονείς θεωρούν την εκπαίδευση ως σημαντικό παράγοντα για την καλύτερευση της ζωής των απογόνων τους. Γι’ αυτούς π.χ. καλύτερη μόρφωση σημαίνει πιο καλοπληρωμένη εργασία κλπ¹¹.

Στην εργασία αυτή αναφερόμαστε συχνά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, γι’ αυτό θεωρούμε σκόπιμο να σκιαγραφήσουμε τον όρο “αναλφάβητος”. Όρος που σιγά -σιγά χάνει τη σημασία που είχε στο παρελθόν.

Στις μέρες μας δεν μπορεί κανείς να ορίσει με ακρίβεια τον αριθμό των αναλφαβήτων μιας κοινωνίας. Επί πλέον αυτοί που χθες θεωρούνταν εγγράμματοι σήμερα μπορεί να θεωρούνται αναλφάβητοι. Η UNESCO ορίζει ως εγγράμματο το άτομο που μπορεί να διαβάζει και να γράφει, να κατανοεί μια απλή και σύντομη περιγραφή γεγονότων της καθημερινής ζωής. Επομένως αναλφάβητος είναι εκείνος που δεν ανταποκρίνεται στον παραπάνω ορισμό. Συνήθως η φοίτησή του δεν ξεπερνά την Πέμπτη τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Τα τελευταία χρόνια σε μια σύγχρονη πόλη πολλές φορές μικρές ομάδες λειτουργούν ως υποκατάστατο του συστήματος συγγένειας μιας παραδοσιακής κοινωνίας-ομαδικές πολιτιστικές δραστηριότητες μπορούν να λάβουν χώρα στο πλαίσιο της οικογένειας ή έξω από αυτήν, σε λέσχη, αδελφότητα, σωματείο κλπ. Παρόλα αυτά όμως η οικογένεια δεν παύει να αποτελεί ένα συνεκτικό δεσμό ανάμεσα στα μέλη της¹².

Το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί σημαντικότατο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου και επηρεάζεται από τους εξής παράγοντες: πολιτιστικούς (επίπεδο σπουδών των γονέων), υλικούς (μισθός, επάγγελμα γονέων, μέγεθος-αριθμός δωματίων κατοικίας), στάσεις (στάσεις των γονέων για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, τη μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και για το είδος της ενίσχυσης που τους προσφέρουν) και τέλος, βαθμό της οικογενειακής ηρεμίας (οικογένεια διαλυμένη κλπ.)¹³.

Αντίθετα, η φτώχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η έλλειψη προσωπικών επαφών μέσα στην οικογένεια, η μη δυνατότητα ενημέρωσης για τα πλεονεκτήματα του επαγγελματικού προσανατολισμού, η αδυναμία σχεδιασμού κατάλληλων ενεργειών για το μέλλον, όλα αυτά δηλαδή που χαρακτηρίζουν μια εργατική οικογένεια, κληρονομούνται από τη μια γενιά στην άλλη.

¹¹ Alexopoulos D.S., 1995, Campeau R. et al., 1993, ό. 184

¹² Γεωργογιάννης Π., 1997, σ. 85.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει παγκόσμια στις μέρες μας και το θέμα της απασχόλησης των παιδιών σε διάφορους εργασιακούς τομείς. Από την έρευνά μας θα ενημερωθούμε για το αν οι νέοι του δείγματός μας εργάζονται. Επίσης θα αντλήσουμε πληροφορίες για τους λόγους για τους οποίους οι έφηβοι αυτοί ασκούν κάποιο επάγγελμα. Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1961 όρισε ότι τα παιδιά ηλικίας μικρότερης των 15 ετών απαγορεύεται να εργάζονται και προβλέπει μερικές εξαιρέσεις στην περίπτωση που πρόκειται για ελαφρά εργασία που δε θίγει την υγεία, την ηθική υπόσταση ή την εκπαιδευτική τους πρόοδο. (Άρθρο 7). Όταν μάλιστα πρόκειται για εργασίες επικίνδυνες το όριο αυτό της ηλικίας μεγαλώνει. Το 1987 το Συμβούλιο της Ευρώπης ζήτησε την προστασία και την επίβλεψη των εργαζομένων παιδιών από τα Κράτη-μέλη¹⁴.

Μετά από επισταμένη ανάγνωση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι το μέγεθος της οικογένειας επηρεάζει ποικιλοτρόπως την πρόοδο του παιδιού. Τα παιδιά που επιτυγχάνουν τις καλύτερες αποδόσεις είναι παιδιά που η οικογένειά τους δεν είναι ιδιαίτερα πολυάριθμη, 2 ή 3 παιδιά¹⁵.

Αντίθετα, παιδιά με πολλά αδέρφια (ιδιαίτερα περισσότερα από πέντε) έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από παιδιά με λιγότερα αδέρφια. Στην περίπτωση όμως αυτή το πρόβλημα σχετίζεται αφενός με το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού αλλά και του κοινωνικοοικονομικού στρώματος της οικογένειας¹⁶.

Επειδή όμως αναφερθήκαμε πολλές φορές στο ενδιαφέρον των γονέων προς τα παιδιά τους, εδώ θα πρέπει να αποσυνδέσουμε την ομαλή σχέση αγάπης από την αποπνικτική και στείρα άσκηση επιβολής των επιθυμιών των γονέων στην παιδική ηλικία. Πολύ χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα που αναφέρεται στην ψυχολογική γονεϊκή βία.

«Η ψυχολογική βία που ασκείται από τους γονείς προς τα παιδιά είναι μια έννοια που δεν μπορούμε εύκολα να ορίσουμε και να μετρήσουμε. Συχνά μεταφράζεται ως ενδιαφέρον και αγάπη. Περιβάλλεται από έναν ηθικοπλαστικό μανδύα. Τα όρια όμως μεταξύ του πραγματικού ενδιαφέροντος και της ψυχολογικής βίας είναι δυσδιάκριτα και ασαφή. Δυστυχώς, αυτή η μορφή βίας έχει έναν τελεολογικό χαρακτήρα. Διαπιστώνεται δηλαδή μέσα από τις συχνά τραγικές συνέπειές της»¹⁷.

¹³ Fraser F., 1959 από Kalogridou M., 1988 και Routledge H. & Kegan P., 1979, Marjoribanks K. (in press), 1979 b.

¹⁴ Child protection and care. Trends & Prospects, 1994

¹⁵ Brann P. & Lakrouf K., 1993, σ. 59

¹⁶ Καψάλης Αχ., 1989, σ. 130 και Consulting Psychologists Press, 1981, σ. 150.

¹⁷ Αρτινοπούλου Β., Τα Νέα, 19 Ιουνίου 1997, σ. 20.

1.2. Σχολική επίδοση

Η επανειλημμένη αποτυχία και η συνειδητή ή ασυνείδητη διαπίστωση της έλλειψης των ανάλογων ικανοτήτων επιφέρει στις περισσότερες περιπτώσεις ψυχικές διαταραχές και αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή.

Για τη σχολική αποτυχία υπάρχουν δύο ερμηνείες που οδηγούν καθεμιά σε ξεχωριστές προσεγγίσεις του θέματος. Η μία αφορά στην αποτυχία του μαθητή στο σχολείο και η άλλη στην αποτυχία του σχολείου απέναντι στο μαθητή. Ειδικότερα, όταν η έννοια της σχολικής αποτυχίας επικεντρώνεται στην αποτυχία του μαθητή αναφέρεται καταρχήν σε μαθητές που παρουσιάζουν ελλείψεις και κενά στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες ή ενδεχομένως και σε μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών σχετικών της σχολικής αποτυχίας, όπως η αρνητική εικόνα του εαυτού, αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, εγκατάλειψη του σχολείου, κλείσιμο στον εαυτό, εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς κλπ.

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση ή την απόφαση του μαθητή να εγκαταλείψει το σχολείο έχει αποδειχθεί από διάφορες έρευνες ότι είναι:

1. Το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή
2. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του
3. Το σχολικό περιβάλλον που περιλαμβάνει την υλικότεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές προσεγγίσεις κ. ά.
4. Η μελλοντική εργασιακή και κοινωνική αποκατάστασή του. Οι παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό με κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες των μαθητών είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε στάσεις αδιαφορίας, απόρριψης και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου¹⁸.

Αρνητικά επιδρούν και οι οικογένειες, όταν θέτουν μεν υψηλούς στόχους για το μέλλον των παιδιών τους, αλλά διαθέτουν περιορισμένα μέσα για την πραγματοποίηση των στόχων αυτών. Σ' αυτήν την κατηγορία υπάγονται και οι οικογένειες των μουσουλμάνων¹⁹.

Ο Thretheway M. (1970) έκανε μια διάκριση των κοινωνικών μεταβλητών που συμμετέχουν λιγότερο ή περισσότερο στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Μεταβλητές που οφείλονται

1. στην οικογένεια,
2. στο περιβάλλον π.χ. γεωγραφική τοποθεσία ή η υποκουλτούρα που βιώνει το παιδί στο περιβάλλον που ζει,

¹⁸ Τσολακίδου Σ., 1996, σ. 14.

¹⁹ Levin H.M. in Sewell W.H., Hauser R.M. & Featherman D.L. (eds), 1976, σ. 71.

3. Στην εθνική καταγωγή και
4. στις θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Όταν λοιπόν ένα παιδί εξαρχής έχει μειωμένες δυνατότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση και το κυριότερο ελάχιστοι πιστεύουν ότι θα καταφέρει να ξεφύγει από τον τίτλο του “κακού” μαθητή, βοηθώντας το κατάλληλα, πολύ δύσκολα θα μπορέσει να ξεφύγει από τον τίτλο που του έχουν απονείμει. Η εξαιρετική επιτυχία των λίγων ατόμων που ξεφεύγουν από το πεπρωμένο της ομάδας τους επιβεβαιώνει ακριβώς αυτή τη σχολική διάκριση και δίνει πίστη στο μύθο ότι το σχολείο είναι απελευθερωτική δύναμη ανάμεσα σ’αυτούς που είναι αποκλεισμένοι δίνοντας την εντύπωση ότι η επιτυχία είναι αποκλειστικά θέμα προσόντων και δουλειάς²⁰.

Ένας μαθητής χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς του “καλός”, όταν είναι εργατικός, επιμελής, πειθαρχημένος, προσεκτικός, υπάκουος, με καλούς τρόπους απέναντι στο δάσκαλό του, ενώ ακολουθεί πιστά τους δεοντολογικούς κανόνες της θεμιτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Αντίθετα ο “κακός” μαθητής περιγράφεται ως αδιάφορος, χωρίς διάθεση για μάθηση, τεμπέλης, άτομο που χρήζει σχεδόν ειδικής αγωγής θεραπείας, επιθετικός και ανεύθυνος. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη γνώμη πολλών, διαφοροποιείται πολλαπλασιάζοντας θετικές εμπειρίες στους μεν, αρνητικές στους δε, συνένοχος στο ρόλο που παίζεται στο σχολείο σε σχέση με τον “αποτυχημένο” ή μη ευνοημένο μαθητή²¹.

Για να επανέλθουμε όμως στο θέμα που μας ενδιαφέρει, δηλαδή τη σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών θα αναφέρουμε τα εξής:

Ο Μάρκου Γ. (1984, σ. 96) επισημαίνει το γεγονός ότι από τους παλινοστούντες μαθητές μικρή πλειοψηφία εξελίσσεται σε καλούς μαθητές, ότι ο προφορικός λόγος (ελληνικά) της συντριπτικής πλειοψηφίας έχει πληρότητα σε αντίθεση με το γραπτό (ορισμένες από τις δυσκολίες στα μαθήματα, όπως η Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά ανάγονται σε αδυναμία κατανόησης βασικών για τα μαθήματα όρων και εννοιών).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι περισσότεροι από τους μουσουλμάνους μαθητές που εγγράφονται για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο στις δυο ή τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αποφοιτούν από αυτό και εγγράφονται στη συνέχεια στο Γυμνάσιο χωρίς να κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα. Τα παιδιά αυτά και όσα ακόμη έρχονται στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία και εγγράφονται στο Γυμνάσιο ξεκινάνε τη φοίτησή τους στη Β/θμια Εκπαίδευση με

²⁰ Segall M.H. - Dasen P.R., Berry J.W.-Poortnga Y.H., 1993, σ. 72, Bourdieu P., 1974, Dale R. et al., 1976

²¹ Κάιλα Μ., 1995, σ. 47-50.

μια βασική αδυναμία στον τομέα της επικοινωνίας που εμποδίζει την ομαλή σχολική τους πρόοδο. Έτσι όμως περιορίζονται σε σημαντικό βαθμό οι μελλοντικές προοπτικές τους να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια και να μπουν στην αγορά εργασίας με ίδιους όρους με τους γηγενείς μαθητές. Αλλά το πιο κρίσιμο θέμα που αντιμετωπίζει το σχολείο αφορά στη διακοπή της φοίτησης των παιδιών αυτών από την υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης. Οι ομάδες αυτές δε διαθέτουν οικονομικούς πόρους από άλλες πηγές και επομένως η εκπαίδευση θα ήταν το κύριο εφόδιο για την επαγγελματική κατοχύρωση και την κοινωνική ανέλιξή τους (Π.Ι., 1999, σ.13).

Λόγω αυτής της κατάστασης οι μουσουλμάνοι μαθητές είναι δυσανεστήμενοι από την πορεία της ένταξης και το αντίστοιχο σχολείο και γενικά “τείνουν” να είναι εξαιρετικά κριτικοί απέναντι στους “ντόπιους” (στον τρόπο ζωής στην Ελλάδα, στις ανθρώπινες σχέσεις, στην έλλειψη υποδομής κλπ),

Οι βασικές αιτίες της μειωμένης σχολικής επιτυχίας είναι:

- Η πολυδιάστατη ετερογένεια των μαθητικών ομάδων²².
- Η μη ικανοποιητική οργάνωση των σχολείων, στα οποία φοιτούν, από το Υπουργείο Παιδείας, σε συνάρτηση με τη σύγχυση στη ταυτότητα, τη διγλωσσία, το επιπολιτιστικό άγχος και την ισχυρή επίδραση των συνομήλικων σε ένα “κλειστό” προς την κοινότητα σχολείο
- Η δυσχερής παρακολούθηση των μαθημάτων σε κανονικό σχολείο.
- Η έλλειψη πληροφόρησης για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η έλλειψη έρευνας για την ανατροφοδότηση των προγραμμάτων, η συχνή αλλαγή των εκπαιδευτικών.
- Η γνώση κάποιας τοπικής διαλέκτου²³
- Το ακατάλληλο διδακτικό υλικό και οι μη επαρκώς προετοιμασμένοι για το συγκεκριμένο διδακτικό έργο εκπαιδευτικοί

Παρόλα αυτά θεωρούμε παρακινδυνευμένο να καταλήξουμε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και ότι η σχολική αποτυχία είναι το κατεξοχήν φαινόμενο που τους χαρακτηρίζει. Εξάλλου, όπως αποδείχτηκε παραπάνω όλοι οι μαθητές μπορεί να αποτύχουν σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή της μαθητικής τους ζωής.

Η ΕΕ θεωρεί ότι για να μειωθεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και οι αρνητικές επιπτώσεις της ο αγώνας πρέπει να επικεντρωθεί στους ακόλουθους τομείς: στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, ως ένα βασικό στοιχείο για

²² Μάρκου Μ.-L. -Borloz, 1984, σ. 187 κ.ε.

την ενσωμάτωση στη σχολική κοινότητα, στη μείωση του χάσματος μεταξύ σχολείου-γονέων-τοπικών κοινοτήτων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών²⁴.

1.3. Συνθήκες ζωής-διαμονής

(κατοικία, χώρος, περιβάλλον, μετακινήσεις)

Ο χώρος, το περιβάλλον και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει ένα άτομο μπορούν να επιδράσουν την ψυχική και βιολογική του ηρεμία και να αυξήσουν τις πιθανότητες καλύτερης προσαρμογής, όπως στην περίπτωση των μουσουλμάνων²⁵.

Η αδυσώπητη μοναξιά στις σύγχρονες πόλεις και μεγαλουπόλεις ενισχύει τη βαθύτερη μοναξιά του ανθρώπου, όσο κι αν βρίσκεται σε σχέση και συναλλαγή με τους όμοιους του²⁶.

Το άτομο στο νέο τύπο κατοικίας του ούτε “συνυπάρχει” ούτε “συγκατοικεί”. Απλά “υπάρχει” και “κατοικεί” σ’ ένα χώρο όπου υπάρχουν και κατοικούν σ’ αυτόν και κάποια άλλα άτομα. Η ανωνυμία και η έλλειψη επικοινωνίας ακόμα και στο χώρο της κατοικίας εντείνουν την “αλλοτρίωση” και την “αποξένωση” που νιώθει το άτομο στο χώρο της πόλης²⁷.

Ένα σπίτι που το μέγεθός του π.χ. δεν καλύπτει τις ανάγκες μιας οικογένειας, είναι φυσικό να προκαλεί αισθήματα ανικανοποίησης και εκνευρισμού ή ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς²⁸. Οι μουσουλμάνοι και τα παιδιά τους, όταν διαμαρτύρονται για το χώρο διαμονής τους δεν έχουν ίσως αντιληφθεί ότι οι περισσότεροι Έλληνες στην Ελλάδα είναι μεν ιδιοκτήτες ενός σπιτιού ή διαμερίσματος αλλά τα σπίτια είναι μικρότερα σε έκταση από όσο οι ένοικοί τους θα ήθελαν και ότι γενικά στα νοικοκυριά των μεσογειακών κρατών επικρατεί πολυκοσμία. Στο κάθε δωμάτιο δεν αντιστοιχεί απαραίτητα ένα μόνο άτομο. Ωστόσο η έλλειψη ευρυχωρίας δεν είναι το μόνο πρόβλημα των σπιτιών στις μεσογειακές πόλεις. Είναι και η ρύπανση και η ηχορύπανση η οποία ανέρχεται στο υπ’ αριθμό ένα πρόβλημα των ευρωπαϊκών συνοικιών²⁹.

Εκτός όμως από τις συνθήκες της κατοικίας ενός μαθητή εξίσου μας ενδιαφέρει και η χωροταξική οργάνωση της σχολικής του τάξης που επίσης επιδρά στον ψυχισμό του, εφόσον περνά αρκετές ώρες από τη ζωή του μέσα σ’

²³ Γεωργογιάννης Π., 1997, σ. 74

²⁴ Onestini C., 1997, σ. 11–13.

²⁵ Μαδιανός Μ. κ. ά., 1988, σ. 86.

²⁶ Kristeva J., 1985, σ. 27

²⁷ Νικολαΐδου Σ., από Λαμπέρη- Δημάκη Ι., 1987, σ. 310

²⁸ Fischer G.N., 1992, σ. 84 βλ. και Moscovici S., Graumann C. & Kruse L., 1984, σ. 529-536, Lawrence J., 1974, σ. 712-720.

αυτόν. “Η χωροταξική οργάνωση της σχολικής τάξης δεν είναι ουδέτερη, αντίθετα, παραπέμπει και υποβάλλει σε ορισμένο είδος σχέσεων, τόσο ανάμεσα στους μαθητές και το διδάσκοντα όσο και μεταξύ των μαθητών, (...) επίσης δεν πρέπει να αγνοείται ο παράγοντας της ευκολίας πρόσβασης που έχει ο μαθητής στο σχολείο του (απόσταση, φιλικότητα περιβάλλοντος κλπ.³⁰ .

Οι μουσουλμάνοι μαθητές, ανεξάρτητα από το αν αυτό έγινε με ή χωρίς τη θέλησή τους, θα πρέπει να προσαρμοστούν σε ένα καινούργιο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Από μόνο του αυτό το γεγονός μπορεί να αποτελέσει αρνητικό παράγοντα για την ομαλή ανάπτυξή τους καθώς, όπως παρατηρήθηκε από τους Wooster A.D. & Harris G. (1972, σ. 195-9), οι γονείς που λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων μετακινούνται συχνά στερούν από τα παιδιά τους τις ευκαιρίες ανάπτυξης της αντίληψης εαυτού σε σύγκριση με τα παιδιά που δε μετακινούνται συχνά.

Αν μάλιστα αναλογισθούμε τη μικρή ηλικία των παιδιών, είναι αναμφίβολα ένας παράγοντας πολύ σημαντικός στη διαδικασία της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής και ότι τα παιδιά 3-4 ετών και οι έφηβοι 13- 18 ετών φαίνεται να είναι οι πιο ευάλωτοι στις δυσκολίες (Packard V., 1973, σ. 248-249), αντιλαμβανόμαστε γιατί θεωρούμε σημαντικό να ερευνήσουμε βαθύτερα την επίδραση της κατοικίας στον πληθυσμό του δείγματός μας.

1.4. Αντιδράσεις (παραβατικότητα, ψυχοσωματικές ασθένειες, κάπνισμα κ. ά.)

Έρευνα του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με άλλα ευρωπαϊκά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Γερμανίας, Ολλανδίας) έδειξε μεταξύ άλλων ότι από τα 20.000 κρούσματα νεανικής εγκληματικότητας που κατέγραψαν το 1989, ο αριθμός τους το 1998 ανήλθε στα 45.000³¹.

Η εγκληματικότητα είναι μια μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην οποία η απόκλιση προσδιορίζεται με βάση τις νόρμες που έχουν συμπεριληφθεί και παγιωθεί στην ποινική νομοθεσία. Η ύπαρξη εγκληματικότητας δηλώνει, σε συνδυασμό βέβαια με άλλους παράγοντες, μια σαφή περιθωριοποίηση³².

Συνήθως τα άτομα νεαρών ηλικιών εξωθούνται ευκολότερα προς την παραβατικότητα λόγω της ψυχολογικής τους ιδιαιτερότητας και των μεγάλων προβλημάτων που πιθανόν αντιμετωπίζουν και μπορεί να προέρχονται από το

²⁹ Η Καθημερινή, 29-8-1999, σ. 21

³⁰ βλ. Βασιλειάδου Μ. & Παυλή-Κορρέ Μ., 1996, σ. 12-15

³¹ Η Καθημερινή, 7 Μαρτίου 1999, σ. 28

³² Θανοπούλου Μ., ΓΓΑΕ, 1999, σ. 330-6.

οικογενειακό ή το επαγγελματικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας από το 1980 έως σήμερα παρατηρείται αύξηση της εγκληματικότητας των ανηλίκων κατά 93%, ενώ αποδεικνύεται μύθος ότι η αύξηση της εγκληματικότητας συνδέεται αποκλειστικά με τους Αλβανούς και τους άλλους λαθρομετανάστες αφού αυτοί αποτελούν μόλις το 2,4% των δραστών. (Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 21-5-1995, σ. 18).

Έχει μάλιστα παρατηρηθεί ότι οι ανήλικοι παραβάτες - παιδιά μεταναστών στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αγόρια, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 5,6% είναι κορίτσια.

Οι λόγοι που ωθούν τα νέα παιδιά στην αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι: η συναισθηματική στέρηση³³, η μη αναγνώριση εαυτού και η αμφιβολία η σχολική αποτυχία Σε αντίστοιχη έρευνα του Πανεπιστημίου Πατρών έγινε εμφανές ότι: “Οι μαθητές που εκδηλώνουν αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά είτε ως σχολική επιθετικότητα και καταστροφικότητα είτε ως παρενόχληση του μαθήματος και απειθαρχία χαρακτηρίζονται συχνά από σχολική αποτυχία, αρνητικές στάσεις προς το σχολείο και τους καθηγητές και αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα, όπως διαζύγιο, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις κλπ. Κατά τους Choquet M., Ledoux S., (1994, ό. 225) “η εθνική καταγωγή, η πατρική στέρηση, ο τόπος διαμονής, ή το επάγγελμα του πατέρα παίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκέντρωση προβλημάτων”.

Εκτός από την επιθετική συμπεριφορά ένας έφηβος μπορεί να αντιδράσει στις πιέσεις που ασκούνται πάνω του με τρόπους που συνειδητά ή ασυνείδητα επιδρούν στην υγεία του. Παρόλο που σήμερα κανείς δε θα αμφισβητήσει ότι οι καπνιστές αποτελούν όλο και περισσότερο μια μειονότητα, αν όχι μειοψηφία, ή τουλάχιστον αντιμετωπίζονται ως τέτοιοι στην κοινωνία, όπου αναπτύσσεται με πειστικό τρόπο ένα πνεύμα των καιρών δυσμενές στο κάπνισμα, πολλοί είναι οι νέοι που αντιμετωπίζουν το κάπνισμα ως διέξοδο στα προβλήματά τους³⁴.

Αν οι γονείς καπνίζουν διπλασιάζεται η πιθανότητα να γίνει και το παιδί καπνιστής. Επίσης η πίεση από τους συνομηλίκους του και οι δεσμοί μαζί τους είναι πιθανόν οι πιο σημαντικοί παράγοντες που θα επηρεάσουν την απόφαση του παιδιού να καπνίσει ή να μην καπνίσει. Σημαντικό ρόλο παίζουν η πολιτική του σχολείου και οι δάσκαλοι/ες ως πρότυπα.

Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή αυτοαντίληψη (self perception) παίζουν σημαντικό ρόλο, μεταξύ των άλλων, για το αν οι νέοι θα εξελιχθούν ή όχι σε καπνιστές. Οι έφηβοι με χαμηλή

³³ Καραθανάση Α., 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, σ. 118 βλ. και Μαδιανός Μ., κλπ., 1988, σ. 51, Merton R.K, 1957

αυτοαντίληψη σε ό,τι αφορά τη σχολική τους επίδοση και συμπεριφορά εντάσσονται στις ομάδες υψηλού κινδύνου (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 1995, σ. 19).

Από τη στιγμή που ο έφηβος χαρακτηρίζεται καπνιστής ασκούνται πάνω του διάφορες δυνάμεις. Ο καπνιστής ανταπαντά αναπτύσσοντας αμυντικούς μηχανισμούς που αφορούν τη συμπεριφορά του και επομένως για να επηρεαστεί και να σταματήσει να καπνίζει πρέπει πρώτα να αρθούν αυτά τα ψυχολογικά εμπόδια.

Ο καπνιστής σε μια κατάσταση επιρροής-της οποίας είναι ο στόχος-η οποία αποσκοπεί στον περιορισμό της συμπεριφοράς του και η οποία τελικά τον εκτιμά αρνητικά, επισκιάζεται από την αποκατάσταση της αυτονομίας της εκτίμησης και της συμπεριφοράς και από τη διατήρηση μιας θετικής ταυτότητας. Αυτές οι διαφορετικές δυναμικές προέρχονται από το ότι η σχέση μεταξύ πηγής (αντι-καπνιστής) και στόχου (καπνιστής) είναι ασύμμετρη και τοποθετεί αποφασιστικά τον τελευταίο σε μια περιθωριακή ή μειονοτική θέση ή τουλάχιστον σε μια θέση του να είναι “διαφορετικός”³⁵.

Η σημερινή βιομηχανική και καταναλωτική κοινωνία με τις τεράστιες απαιτήσεις και τους μεγάλους προβληματισμούς πιέζει έντονα το άτομο και συχνά δημιουργεί καταστάσεις άγχους.

Το άγχος γεννιέται κατά τον Freud S. (Vol 20, 1959) από την απειλή της σωματικής και ψυχικής ακεραιότητας του ατόμου (βλ. 1989, σ. 67) και αυξάνεται κατά το τέλος της εφηβείας, δηλαδή στις τελευταίες τάξεις της Β/θμιας εκπαίδευσης, κατά την περίοδο των ανώτερων σπουδών, της επαγγελματικής επιλογής.

Από τα δώδεκα χρόνια και μετά, σε συνδυασμό με τις έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις, την προσπάθεια για προσαρμογή στους νέους ρόλους, την ετερόφυλη έλξη, την οικονομική εξάρτηση από την οικογένεια, την τάση διατήρησης της αυτοτέλειας της προσωπικότητας, την αποδοχή των κοινωνικών νόμων κλπ. μπορεί να προκληθεί το εφηβικό άγχος (Mitchell C., 1973).

Πολλές φορές και η διγλωσσία μπορεί να προκαλέσει στον νεαρό συνθήκες πρόκλησης άγχους³⁶.

Οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερο άγχος έχουν περισσότερα σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα ιδιαίτερα αϋπνίες, πονοκεφάλους απώλεια χρόνου, αισθήματα απογοήτευσης

³⁴ Διαδικασίες Κοινωνικής Επιρροής, Πρόλογος: Παπαστάμου Στ., επιμέλεια: Παπαστάμου Στ. και Μαντόγλου Α., 1996, σ. 221-222.

³⁵ Freedman J.L. & Doob A.N., Παπαστάμου Στ., 1996, σ. 222

³⁶ Hamers J. F. & Blanc M.H.A., 1989, σ. 107, Javier R.A. & Alpert M., 1986, σ. 419-35.

Αν θέλουμε λοιπόν να διατηρήσουμε μια υγιή σχέση με τους εφήβους σεβόμενοι τις ανάγκες τους θα πρέπει τους φερόμαστε με όσο το δυνατόν πιο ήπιο τρόπο. Και εδώ θα πρέπει να σταθούμε με μεγαλύτερη προσοχή στον τρόπο που αντιδρά ο εκπαιδευτικός στις περιπτώσεις που χρήζουν τιμωρίας. Τότε δηλαδή που οι έφηβοι επειδή παραβαίνουν τις νόρμες εκδηλώνεται η επίπληξη και η “τιμωρία” ακριβώς επειδή αυτή η παράβαση και η ύπαρξη διαφορών ως προς τη συνηθισμένη κοινωνική συμπεριφορά αποτελούν εμπόδιο στη συλλογική λειτουργία (Παπαστάμου Στ., 1993, σ. 36-7 και σ. 255). Ο Μήτσης Ν. (1992, σ.24-25) αναφέρει ότι η γνώση αφομοιώνεται πληρέστερα, όταν ενδυναμώνεται και αμείβεται άμεσα.

Δεν έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές προτιμούν τον εκπαιδευτικό που δεν μπορεί να επιβληθεί στην τάξη του ή που δεν μπορεί να τιμωρήσει, όταν επιβάλλεται, ένα παιδί. Για τους μαθητές καλός δάσκαλος είναι αυτός που μπορεί και κρατάει την τάξη χωρίς τιμωρίες πολλές και με ένα ήρεμο αλλά σταθερό τρόπο. Την τιμωρία και την αυστηρότητα τη δέχονται, όταν όμως είναι δίκαιη και λογική. Η πειθαρχία πρέπει να επιβάλλεται μέσα σε ένα περιβάλλον ήρεμο, φιλικό, που να επιτρέπει την έκφραση γνώμης και στο οποίο ο δάσκαλος σέβεται τις ιδέες των μαθητών. Μέσα στις επιθυμίες των μαθητών υπάρχει μια κάποια αντίφαση. Τα παιδιά θέλουν να νιώθουν ελεύθερα αλλά κάτω από κάποιο έλεγχο. Δε θέλουν ούτε πλήρη απουσία κανόνων πειθαρχίας ούτε υπέρμετρη πειθαρχία. Ειδικά σε σχολεία με μικτούς πολιτισμικά πληθυσμούς υπάρχει πάντοτε το ενδεχόμενο εκδήλωσης επιθετικότητας (φραστικής ή έμπρακτης) από ορισμένους μαθητές ενάντια σε άλλους. Ως εκ τούτου εναπόκειται στον εκπαιδευτικό ο τρόπος επίλυσης του προβλήματος. Ή αποφασίζει να ασχοληθεί με το φαινόμενο ή κρίνει ότι δεν τον αφορά, αφού δεν αναφέρεται στη διδακτέα ύλη³⁷.

1.5. Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου

Σήμερα με τον όρο “ελεύθερος χρόνος” εννοούμε ένα σύνολο απασχολήσεων, στις οποίες μπορεί να επιδίεται το άτομο με τη θέλησή του, είτε για να διασκεδάσει, να ενημερώνεται, να μορφώνεται, να συμμετάσχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις, να δημιουργεί, να αναπαύεται, όταν απαλλάσσεται από οικογενειακές, επαγγελματικές και κοινωνικές υποχρεώσεις.

³⁷ Για την τιμωρία γενικά και τον τρόπο επιβολής των ποινών ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις των ακόλουθων συγγραφέων: Bernard Douet, 1987, Mably, 1789; από Foucault M., 1975, σ. 22, Neil A.S., 1970.

Από πολλούς, λανθασμένα βέβαια, ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται συνήθως άχρηστος, μη παραγωγικός, κενός. Ωστόσο φαίνεται ότι οι νέοι αντλούν όλο και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις πρακτικές του που μπορεί να είναι καταστροφικές (ναρκωτικά, αλκοολισμός κλπ.) ή εποικοδομητικές (αθλητισμός, ταξίδια κλπ.) για την προσωπικότητά τους.

Δυστυχώς οι νέοι σήμερα παραπονούνται ότι δεν έχουν ελεύθερο χρόνο με το σχολικό φόρτο που επωμίζονται .

Όπως παρατηρεί ο Τσουκαλάς Κ. (1986, σ. 222) φτάνουμε στο σημείο όπου ο χρόνος βιώνεται σαν μια αδιάκοπη πάλη ανάμεσα στον “ελεύθερο” και στο “δέσμιο” χρόνο που δεν είναι δυνατόν να νοηθούν ο ένας χωρίς τον άλλον.

Οι μαθητές φαίνεται ότι έχουν μειωμένο ενδιαφέρον πνευματικών δραστηριοτήτων και κοινωνικών διεξόδων και προτιμούν δραστηριότητες που τους ξεκουράζουν και στιγμιαία τους ευχαριστούν³⁸

Το αποτέλεσμα είναι ότι ελάχιστοι έφηβοι ασχολούνται με τη συστηματική ανάγνωση βιβλίων.

Τα βιβλία αγοράζονται, δωρίζονται αλλά δε διαβάζονται. Κοσμούν βιβλιοθήκες δανειστικές ή σπιτικές και μονάχα ξεσκονίζονται. Αν σκεφτεί κανείς ότι το ποσοστό των ενηλίκων αναγνωστών υπολογίζεται σε 5% αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά μάλλον ακολουθούν τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων³⁹. Θεωρούμε πολύ εύστοχη την παρατήρηση της συγγραφέως παιδικών βιβλίων Σαρρή Ζ. που θεωρεί τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο ως “μια σχέση δημιουργική η οποία για να αναπτυχθεί χρειάζεται όχι μόνο πραγματικός χρόνος αλλά και “ψυχικός χρόνος”. Έτσι “ένα παιδί που δε θα γίνει αναγνώστης-πολύ χειρότερα ένα παιδί αναλφάβητο-δε θα στερηθεί μόνο τη γνωριμία με μεγάλους συγγραφείς αλλά και τη δυνατότητα να εξερευνήσει μέσω του γραπτού λόγου ποικίλες περιοχές του πνεύματος”

Η απομάκρυνση του παιδιού από την ανάγνωση βιβλίων οφείλεται από πολλούς στο ενδιαφέρον του για την ηλεκτρονική ενημέρωση.

Ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι η τηλεόραση δίνει μια τεράστια προσέγγιση πληροφοριών. Αλλά αυτό δε σημαίνει ότι αρκεί από μόνη της για να διαμορφώσει έναν πολιτισμό ή ότι η μαζική επικοινωνία είναι μονόπλευρη, χωρίς άμεση ανατροφοδότηση.

Ιδιαίτερα σημαντική για την έρευνά μας θεωρούμε τις παρακάτω απόψεις:

“Με την τηλεόραση και γενικότερα με τους μαζικούς τρόπους ενημέρωσης υπάρχει αποκλεισμός κάποιων ειδών έκφρασης. Εστιάζουν πάντοτε στον μέσο όρο, χωρίς να επιτρέπουν τη διάδοση του “διαφορετικού”⁴⁰

³⁸ Kokkevi A. et al, 1995, σ. 674 βλ. και Gras A.,1974.

³⁹ Η Καθημερινή, Κυριακή 9 Μαΐου 1999, σ. 49

⁴⁰ Μπουρντιέ Πιέρ, Το ΒΗΜΑ, 1999, σ. 10-11

Ο χρόνος που αναλώνεται από τους νέους για την παρακολούθηση της τηλεόρασης μπορεί να τους στερεί από άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις, όπως την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης, μιας ενδιαφέρουσας κινηματογραφικής ταινίας, την επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία κλπ. όλες αυτές τις εκδηλώσεις που κατά τον Bourdieu αποτελούν το πολιτιστικό κεφάλαιο του ατόμου⁴¹.

Για να δούμε όμως και τη θετική πλευρά των πραγμάτων αναφέρουμε ότι τα ΜΜΕ μπορούν να επέμβουν με πολύ δραστήριο τρόπο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων και στον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών από τους απλούς πολίτες.

1.6. Αναπαραστάσεις

“Ο κόσμος είναι η αναπαράστασή μου” έλεγε ο Schopenhauer (1814). Η Denise Jodelet στο έργο της “Τρελοί και τρέλα σε μια αγροτική περιοχή της Γαλλίας. Μια μονογραφική προσέγγιση” ορίζει την κοινωνική αναπαράσταση ως εξής:

Κοινωνική αναπαράσταση καλείται το προϊόν και η διαδικασία μιας νοητικής δραστηριότητας μέσω της οποίας ένα άτομο ή μια ομάδα ανασυντάσσει την πραγματικότητα που αντιμετωπίζει και της αποδίδει μια ειδική σημασία.

Ο Παπαστάμου Στ. (1993, σ. 192) γράφει “οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στις σχέσεις που εγκαθιδρύονται ανάμεσα στις ομάδες”. Σε αυτό συμφωνεί και ο Gilly M., (1980) ο οποίος τονίζει ότι “το παιχνίδι των διομαδικών σχέσεων καθορίζει τη δυναμική των αναπαραστάσεων. Η ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις ομάδες κατευθύνει τις αναπαραστάσεις που έχουν τα μέλη για τον εαυτό τους, για την ομάδα τους, για τις άλλες ομάδες και τα μέλη τους”⁴².

Από τους Moscovici S., Hewstone M. (1983) υπογραμμίζεται ότι ενώ η επιστήμη αναρωτιέται κυρίως για το “γιατί” και το “πώς” οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την απάντηση “επειδή”.

Για τις αναπαραστάσεις ένας άλλος ορισμός είναι του Abric J.-C., (1988, σ. 188), “Η αναπαράσταση είναι ένα οργανωμένο σύνολο απόψεων, στάσεων, πεποιθήσεων και πληροφοριών που αναφέρονται σε ένα αντικείμενο ή σε μια κατάσταση. Καθορίζεται δε σε ένα τόσο από το ίδιο το υποκείμενο (την ιστορία

⁴¹ βλ. και Newsoms J. & Newsoms E., 1977.

⁴² βλ. και Snyder M. & Cantor N., σ. 330-342, 1979, από Μαντόγλου Α., Κοινωνικές αναπαραστάσεις, 1995, σ. 25

του, τα βιώματά του) και από το κοινωνικό και ιδεολογικό σύστημα μέσα στο οποίο υπεισέρχεται, όσο και από τη φύση των σχέσεων που διατηρεί το υποκείμενο με αυτό το κοινωνικό σύστημα” ή “Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ορίζονται ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα μιας κοινωνιοψυχολογικής διεργασίας μέσα από την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ανασυγκροτεί την πραγματικότητα με την οποία βρίσκεται αντιμέτωπο και της προσδίδει μια ιδιαίτερη σημασία”⁴³.

Η Jodelet D. (από S. Moscovici (ed.), 1984, σ. 131-133) αναφέρει τα εξής: “αναπαριστώ σημαίνει αντικαθιστώ παίρνω τη θέση κάποιου. Με αυτήν την έννοια η αναπαράσταση είναι το νοητικό αναπαριστώμενο κάποιου πράγματος (αντικείμενου, προσώπου, γεγονότος, ιδέας κτλ.)”.

Οι αναπαραστάσεις πρωτοεμφανίστηκαν στο χώρο της κοινωνιολογίας με τον Durkheim (1898) ο οποίος έκανε τη διάκριση μεταξύ των συλλογικών και ατομικών αναπαραστάσεων, θέλοντας να επισημάνει την ιδιομορφία της συλλογικής σκέψης σε σχέση με την ατομική. Η πρώτη όμως κοινωνιοψυχολογική θεωρητική προσέγγιση των κοινωνικών αναπαραστάσεων έγινε από τον Moscovici S. (1961) ο οποίος πιστεύει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες στην καθημερινή μας ζωή, στις σχέσεις που εγκαθιδρύουμε με τους άλλους, στην επικοινωνία, στις ανθρώπινες γενικότερα δραστηριότητες. Είναι μέσα απ’ αυτές που τα άτομα “διαβάζουν”, αποκωδικοποιούν και ελέγχουν κοινωνιογνωστικά την πραγματικότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξη και η λειτουργία μιας κοινωνίας στηρίζεται πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις⁴⁴.

1.7. Στάσεις

Στάση είναι μια ψυχική οργάνωση με θετικό ή αρνητικό προσανατολισμό αναφορικά με το αντικείμενό της και ο οποίος εκφράζεται είτε μέσα από τη γενικότερη συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής κατηγορίας, είτε μέσα από μια σειρά αντιδράσεων, η σημασία των οποίων είναι κοινή σε όλους. Η στάση δηλαδή δεν είναι ένα σύνολο από γνώμες (πολλές φορές ετερόνομες μεταξύ τους) η λειτουργία της έχει επιλεκτική δράση στο σύνολο των εκδηλώσεων ενός ατόμου (Παπαστάμου Στ., 1993, σ. 482).

Η Jodelet D. (1984, σ. 25) θεωρεί ότι στάση είναι μια ψυχική δομή, σχετικά σταθερή που εκφράζει το γενικό προσανατολισμό, αρνητικό ή θετικό, ενός

⁴³ βλ. και Abric J.-C., 1989, από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 23

⁴⁴ Moscovici S., 1976, από Παπαστάμου Στ., Εισαγωγή: Μαντόγλου Α., 1995, σ. 13-19.

ατόμου ή μιας ομάδας απέναντι στο αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης.

Ο Γεώργας Δ. (1990) αναφέρει τον εξής ορισμό: “Με τη χρήση της έννοιας στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και τέλος, με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς».

Κατά τον Allport F.H. (1935), “μία στάση είναι μία πνευματική ή νευρική διάθεση, οργανωμένη από τις εμπειρίες που ασκεί μια κατευθυντήρια και δυναμική επίδραση πάνω στη διαγωγή-συμπεριφορά ενός ατόμου σχετικά με όλα τα αντικείμενα και όλες τις καταστάσεις με τις οποίες συνδέεται”.

Ο Laswell H. (1952) μας αναφέρει ότι οι στάσεις:

- συνήθως συνδέονται με εξωτερικές εικόνες
- επηρεάζουν την αντίδραση του ατόμου ώστε να εκδηλώνει συμπάθεια, αντιπάθεια, μίσος κλπ.
- σχετίζονται με τις διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις. Παρουσιάζουν αντίσταση στην αλλαγή και βρίσκονται ανάμεσα στους κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά.

Επιπλέον διακρίνει τρεις κατηγορίες στάσεων: τις ατομικές (προδιάθεση που οδηγεί ένα άτομο-που δρα ατομικά-να δράσει ή να αντιδράσει με έναν ορισμένο τρόπο μπροστά σε ένα εξωτερικό ερέθισμα), τις κοινές στάσεις (κοινές σε μια ομάδα ατόμων) και τέλος τις μαζικές στάσεις (δηλαδή στάσεις που οδηγούν ένα σύνολο-ένα πλήθος ατόμων-να δράσουν με ένα ορισμένο τρόπο σε μια δεδομένη κατάσταση).

Ο Γεώργας Δ. υιοθετεί για τις στάσεις τις ακόλουθες απόψεις: οι στάσεις συμπεριλαμβάνουν το στοιχείο της σταθερότητας. Οι στάσεις είναι σταθερές, δεν αλλάζουν εύκολα και αντιστέκονται στην αλλαγή, ενώ μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον.

Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει και άλλους όρους που έχουν αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες με τη λέξη στάσεις, όπως θέσεις, πεποιθήσεις.

Η αλλαγή των στάσεων των πολιτών, όσον αφορά κρίσιμα ζητήματα της κοινωνίας, είναι κύριο μέλημα κάθε κράτους. Ωστόσο στην πραγματικότητα, οι φορείς του κράτους συνήθως δεν συνειδητοποιούν ότι το πρόβλημα είναι ουσιαστικά η αλλαγή των στάσεων. Αντιθέτως προσπαθούν να αλλάξουν απευθείας τη συμπεριφορά των πολιτών. Δεν γνωρίζουν, δηλαδή τη συνάρτηση της συμπεριφοράς με τη στάση –ότι η συμπεριφορά κατευθύνεται, τόσο από το γνωστικό στοιχείο, όσο και από το συναισθηματικό στοιχείο της στάσης (Γεώργας Δ., 1990).

1.8. Στερεότυπα

Με την έννοια “στερεότυπο” κατανοούμε το (συν)αίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας, το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία που παράγει συγκινησιακή αντίδραση. Στην έννοια του συμπεριλαμβάνονται και γνωστικές διεργασίες, όπως π.χ. η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών (Αζίζι-Καλαντζή Α., κ.ά., 1996, σ. 2).

Ένας άλλος ορισμός είναι ο ακόλουθος: “Τα στερεότυπα είναι η αντίληψη που δημιουργεί ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων για οποιοδήποτε γεγονός ή ομάδες ατόμων και σχηματίζεται σε συνάρτηση με τις στάσεις και προκαταλήψεις τους, συναισθηματικά φορτισμένες και όχι σαν αποτέλεσμα αντικειμενικής παρατήρησης. Διαπιστώθηκε ότι οι αντιστάσεις και η εμμονή στα στερεότυπα είναι τόσο πιο έντονες όσο το στοιχείο που πρέπει να αλλάξει διατηρεί περισσότερες σχέσεις με άλλα στοιχεία, όσο περισσότερο βρίσκεται σε ένα πιο βαθύ επίπεδο της κοινωνικής πραγματικότητας και όσο περισσότερο είναι ασυνειδητοποιήτο στα άτομα”⁴⁵.

Κατά τον Γκότοβο Αθ., το στερεότυπο είναι αποτέλεσμα της στερεοτυπικής σκέψης. Στερεοτυπική σκέψη ονομάζεται στην κοινωνική ψυχολογία εκείνη η σκέψη, η οποία με αφετηρία την ταξινόμηση ενός ατόμου σε μια κοινωνική κατηγορία π.χ. λευκός, Έλληνας, νέος κτλ. οδηγείται σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις ως προς τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει κάθε άτομο που ανήκει σε μια ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες. Η στερεοτυπική σκέψη είναι εργαλείο της στερεοτυπικής αντίληψης του άλλου και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στο στερεότυπο, δηλαδή σε μια γενίκευση για το πώς συγκροτείται κάθε φορά ο άλλος.

Χαρακτηριστικά για το στερεότυπο είναι αφενός η αξιολογική διάσταση που περιέχεται στην (στερεοτυπική) εικόνα για τον “άλλο”, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία αυτός εντάσσεται, η αξιολόγησή του μπορεί να είναι από άκρως θετική μέχρι και άκρως αρνητική (Tumin M.M., 1958, σ. 256-63) και αφετέρου η υπερβολή, με την έννοια της μη ρεαλιστικής απόδοσης των ιδιοτήτων (θετικών ή αρνητικών) που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζουν μια ομάδα και κατ’ επέκταση κάθε της μέλος (Γκότοβος Αθ., 1996, σ. 16, βλ. και Allport G., (1954, σ. 203) κατά τον οποίο το κύριο πρόβλημα των διομαδικών στερεότυπων αντιλήψεων είναι ότι τα χαρακτηριστικά των διαφόρων ομάδων υπεραπλουστεύονται.

⁴⁵ Μακρίδου Ε.- Τέττερη Ι., 1985, σ. 153-7.

Τα στερεότυπα έχουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Θετικές γιατί βοηθούν τον άνθρωπο να προβλέπει και να προλαμβάνει κάποιους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης κάποιου ο οποίος ανήκει σε μια ομάδα-κατηγορία και αρνητικές γιατί πολλά από τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που προσάπτονται στα μέλη μιας ομάδας ανθρώπων μπορεί να ανταποκρίνονται στο ελάχιστο ή και να μην ανταποκρίνονται καθόλου στην πραγματικότητα⁴⁶.

Όταν δεχόμαστε ένα στερεότυπο πολλές φορές ασυναίσθητα περιμένουμε από τον άλλον στον οποίο αναφέρεται το στερεότυπο να συμπεριφερθεί μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο που είναι σύμφωνος με το στερεότυπο που του έχουμε προσάψει. Ταυτοχρόνως βέβαια και η δική μας συμπεριφορά είναι ανάλογη των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών που δημιουργήσαμε γι' αυτόν. Μερικές φορές ο Άλλος εκπληρώνει αυτές τις προσδοκίες όχι γιατί είναι αυτό που το στερεότυπο του προσάπτει αλλά γιατί αναμένεται από αυτόν να συμπεριφερθεί έτσι χωρίς να του δίνονται ουσιαστικές ευκαιρίες να αποδείξει το αντίθετο (Αζίζι-Καλαντζή Α., κ. ά., 1996, σ. 24).

Ας μην ξεχνάμε για παράδειγμα την "αυτοεκπληρώμενη προφητεία" (fullfilling profecy) στο χώρο της εκπαίδευσης των Rosenthal R. & Jacobson L. (1968).

Κοινωνικό στερεότυπο υπάρχει, όταν πολλά μέλη μιας ομάδας τονίζουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας τους και τα μέλη μιας άλλης ομάδας, ενώ, ταυτόχρονα, τονίζουν και τις ομοιότητες που υφίστανται μεταξύ των μελών αυτής της ομάδας. Ο Bourdieu P. για παράδειγμα (1979) δείχνει πώς κατασκευάζονται οι κοινωνικές (κοινωνιοψυχολογικές μάλλον) ταυτότητες περνώντας μέσα από τη διαδικασία διαφοροποίησης, για θέματα φαινομενικά άσχετα μεταξύ τους, όπως οι αισθητικές προτιμήσεις, η διατροφή κλπ. (Παπαστάμου Στ., 1993, σ. 206).

"Το στερεότυπο εστιάζεται πάνω σε κάποιο χαρακτηριστικό, το οποίο διαχωρίζει μια κοινωνική κατηγορία από άλλες ομοειδείς. Το χαρακτηριστικό αυτό κινείται πάνω σε κάποιον άξονα διαχωρισμού των κοινωνικών υποκειμένων. Τα στερεότυπα δηλαδή προϋποθέτουν την κατηγορική αντίληψη του άλλου, την ταξινόμησή του σε κάποια από τις γνωστές κατηγορίες. Οι διαχωριστικές γραμμές (χρώμα, καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, επάγγελμα, ανατομία κλπ.) είναι τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές" (Γκότοβος Αθ., 1996, σ. 20).

Αν θέλουμε να διαπιστώσουμε τι είδους στερεότυπα υπάρχουν ανάμεσα σε δυο διαφορετικές ομάδες και το κυριότερο πώς αυτά εκφράζονται από τα δύο ενδιαφερόμενα μέρη αρκεί πολλές φορές να προσέξουμε και αξιολογήσουμε τις λέξεις που έρχονται αυτόματα στο μυαλό, ενώ εκφράζονται η μία ομάδα για την

⁴⁶ Αζίζι-Καλαντζή Α., κ. ά., 1996, σ. 21 βλ. και Tajfel H., 1981

άλλη. Στην περίπτωση αυτή η χρήση των επιθέτων (που συνήθως εμπεριέχουν υποτιμητική σημασία) παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μέρη του λόγου⁴⁷.

Πιο συγκεκριμένα ο Osgood θεωρεί ότι η συναισθηματική φόρτιση του λόγου με βάση την κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης έχει τρεις διαστάσεις την αξιολόγηση (π.χ. καλό-κακό, τίμιο-άτιμο), τη δυναμικότητα (π.χ. δυνατό-αδύνατο, δύσκολο-εύκολο), την ενεργητικότητα (π.χ. νεανικό-γέρικο, περίεργο-αδιάφορο). Άλλωστε ο Osgood έχει δείξει ότι οι έννοιες, οι λέξεις, οι στάσεις σε κάθε γλώσσα, εκφράζονται από τις τρεις παραπάνω διαστάσεις με τη σημαντική διαφορά ότι τα χαρακτηριστικά επίθετα που εκφράζουν την κάθε διάσταση διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα και τέλος η ίδια η λέξη ενδέχεται να έχει διαφορετική συναισθηματική φόρτιση σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

1.9. Προκαταλήψεις

Αν το στερεότυπο παραπέμπει στην εικόνα που έχω για τον άλλον ως μέλους μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας και ειδικότερα στην αξιολογική της διάσταση, η λέξη προκατάληψη περιγράφει μια στάση του υποκειμένου απέναντι στον ατομικό ή συλλογικό “άλλον”, κάτι που τον προδιαθέτει ευνοϊκά ή δυσμενώς απέναντί του. Η αρνητική ή θετική προδιάθεση- η προκατάληψη-δεν πυροδοτείτε από τις ατομικές, ιδιοσυγκρασιακές ιδιότητες του άλλου, αλλά από την κοινωνική του ταυτότητα.

Από τον Tumin M.M., (1958, 36, σ. 256-63) τονίζεται ότι η κοινωνική διάκριση δεν είναι τίποτε άλλο τελικά παρά η υλοποίηση μιας προκατάληψης που υπάρχει απέναντι σε μια κοινωνική ομάδα (από Γκότοβος Αθ., 1996. σ.31).

Ο Lynch J. (1987) αναφέρει τρεις κύριες κατευθύνσεις/ θεωρίες που επεξηγούν τη διαδικασία απόκτησης προκαταλήψεων. Αυτές έχουν σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου, τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς και τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται ένα άτομο (Καλαντζή - Αζίζι Α. κ. ά., 1996).

Ενδιαφέρον έχει και η άποψη του Fisher G. N (1992) που θεωρεί ότι η προσωπικότητα και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες αλληλοεξαρτώνται και καθορίζουν τη δημιουργία των προκαταλήψεων. Ο ίδιος μάλιστα συμπληρώνει

⁴⁷ Maisonneuve J., 1996, σ. 110 βλ. και Παπαστάμου Στ., 1989, Mugny G., Παπαστάμου Στ., Moscovici S. ed., 1984, Triandis H.C. & Vassiliou V., 1967, Asch S.E., 1946, 41, 263, Osgood C.E., 1964, 66, σ. 171-200.

ότι σε μια κοινωνία που η δομή της χαρακτηρίζεται από ανισότητα οι προκαταλήψεις εξυπηρετούν κατά κύριο λόγο τις κυρίαρχες ομάδες αφενός στο να ορίσουν τις θέσεις τους και αφετέρου στο να διατηρήσουν τα κεκτημένα.

1.10. Αξίες

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις αξίες για τις οποίες έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί:

“Με αξίες ή σύστημα αξιών εννοούμε ένα σύνολο από κατηγορίες με έκδηλη αξιολογική σημασία που εκφράζουν τους ιδανικούς και άρα επιθυμητούς τρόπους και όρους ύπαρξης, σκέψης και δράσης σε μια δοσμένη κοινωνία” (Σακαλάκη Μ., 1984, σ. 32) ή “Η αξία είναι μία σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού χαρακτηριστική ενός ατόμου ή κάποιας ομάδας και η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων, μέσων, και δράσεων που υπάρχουν στην κοινωνία. Η κρίσιμη λέξη που διευκρινίζει τη διαφορά μεταξύ στάσεων και αξιών στον ορισμό αυτό είναι το επιθυμητό. Δηλαδή οι αξίες αναφέρονται σε συλλήψεις, ιδέες σε συμπεριφορά που η κοινωνία αξιολογεί ως επιθυμητές⁴⁸.

Οι αξίες σύμφωνα με την άποψη της Σακαλάκη Μ., (1984, σ. 28) παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Ενώ οι νόρμες ταυτίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς και υποδεικνύουν την κατάλληλη διαγωγή στον τομέα των ηθών, της καθημερινής πράξης του νόμου, οι αξίες από την πλευρά τους ταυτίζονται με γενικότερες αρχές (principles) προορισμένες να νομιμοποιήσουν και να επικυρώσουν αυτά που οι νόρμες υπαγορεύουν ή απαγορεύουν. Πρόκειται πάντα για τις αξίες μιας ορισμένης κοινωνίας σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο και όχι για απόλυτες αξίες που υπερβαίνουν το χώρο και το χρόνο. Ένα άλλο στοιχείο είναι ο ιεραρχικός τους χαρακτήρας. Μερικές από αυτές θεωρούνται κυρίαρχες και εξαιρετικά σημαντικές, σε άλλες αποδίδεται μικρότερη σημασία ή υιοθετούνται από μια μειονότητα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η συναισθηματική φόρτιση που τις επενδύει εξασφαλίζοντας στις αξίες τη δύναμη και την αποτελεσματικότητά τους και κατευθύνοντας και καθιστώντας τις ικανές να κατευθύνουν τα άτομα μιας κοινωνίας. Τέλος, είναι αυτονόητο ότι οι αξίες εμπνέουν τις αξιολογικές κρίσεις, καθορίζουν δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κρίνουν τους συνανθρώπους τους, τον ίδιο τον εαυτό τους, τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους. Ορισμένοι κοινωνιολόγοι θεωρούν το σύστημα αξιών σαν παράγοντα που προσδιορίζει με καθοριστικό τρόπο την εξέλιξη μιας κοινωνίας. Στην ουσία οι αξίες δεν μπορούν από μόνες τους να

⁴⁸ Γεώργας Δ., 1990 από Kluckhohn C., 1951, σ. 395.

ασκήσουν επιρροή επί των κοινωνικών δομών ή των αλλαγών που υφίστανται οι κοινωνικές δομές. Οι τελευταίες αυτές προκύπτουν από απλά αίτια (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά κλπ.) και δεν είναι δυνατό να αναχθούν σ' έναν και μόνο καθοριστικό παράγοντα.

Επομένως, συμπληρώνει η ίδια συγγραφέας “οι αξίες δεν μπορούν να μελετηθούν, αν δεν ενταχθούν μέσα στο ιδεολογικό, πολιτισμικό, κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καθίσταται σαφής και κατανοητή η σημασία τους” (σ.32).

Οι αξίες, τέλος, μπορεί να είναι προσωπικές, κοινωνικές κλπ. “Προσωπικές αξίες είναι τα ενδιαφέροντα ή τα κίνητρα της προσωπικότητας του ανθρώπου, γεννιούνται μέσα από τις ανθρώπινες ανάγκες κι από εγγενείς επιθυμίες και κίνητρα και μεταβιβάζονται από την εμπειρία. Κοινωνικές είναι αυτές που συμμερίζονται τα μέλη μιας κοινωνίας, δημιουργούνται με την αλληλεπίδραση των προσωπικών αξιών και αντανακλούν κατά κάποιον τρόπο το σύστημα αξιών του πολιτισμού στον οποίο είναι ενταγμένο το άτομο. Οι κοινωνικές αξίες συμβάλλουν στην προσαρμογή (ένταξη) του ατόμου στην ομάδα και στην κοινωνία, ενώ πολλές υποστηρίζουν και συντηρούν την υπάρχουσα κοινωνική διάρθρωση. Η κοινωνία βασίζεται σ' ένα σύστημα αξιών τις οποίες διατηρεί”.

Στο βιβλίο των Segall M.H.-Dasen P.R., Berry J.W.-Poortnga Y.H. (1993, σ. 357) αναφέρονται οι σύγχρονες αξίες του Kahl J.(1968).

Η προσέγγιση αυτή αφορά τέσσερις υποθέσεις σχετικές με τις αξίες: 1) οι παραδοσιακές και οι σύγχρονες κοινωνίες διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλά σημεία, ανάμεσα στα οποία ο καταμερισμός εργασίας, το επίπεδο της τεχνολογίας, ο βαθμός της αστικοποίησης, ο τύπος της οικονομίας, το σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, το σύστημα της εκπαίδευσης και των επικοινωνιών και το σπουδαιότερο το σύστημα αξιών 2) οι αξίες επηρεάζουν είτε την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη ενός έθνους ως συνόλου, είτε τη συμπεριφορά των ατόμων που έχουν ανοδική κοινωνική κατεύθυνση 3) οι αξίες με κατάλληλη μέτρηση μπορούν να διαφοροποιήσουν τις κοινωνικές ομάδες και να προβλέψουν τις μορφές συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις 4) η κάθε παραδοσιακή/σύγχρονη αξία μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεχής μεταβλητή που κυμαίνεται από την ακραία προσήλωση στην παράδοση έως τον ακραίο εκσυγχρονισμό, έτσι ώστε το κάθε άτομο μπορεί να τοποθετηθεί σε κάποιο σημείο της μεταβλητής αυτής.

Ένα άλλο στοιχείο σχετικό με τις αξίες είναι ότι (οι αξίες) βρίσκονται σε συνεχή κίνηση από μια παραδοσιακή σε μια νεότερη θέση. Κατά κανόνα, οι ονομαζόμενες σύγχρονες αξίες μιας γενιάς γίνονται τα παραδοσιακά πρότυπα της επόμενης. Όμως η σταθερότητα ή η ρευστότητα των αξιών μπορεί αν

δημιουργήσει κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα⁴⁹, όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν αντιφατικές προτάσεις. Αισθάνονται τότε αμηχανία και τελικά βιώνουν πολιτισμική σύγκρουση.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα μετά από τη σύντομη προσέγγιση των αξιών ότι η ερμηνεία τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τις προσωπικές επιλογές, επάγγελμα, πολιτική τοποθέτηση, θρησκεία, μορφωτικό επίπεδο κ.λπ. (Κακανά-Δόμνα Μ., 1994, σ. 90-93).

1.11. Ταυτότητα

Υπάρχουν πολλές απόψεις και θεωρίες οι οποίες προσπαθούν να ορίσουν με ακρίβεια την έννοια της λέξης ταυτότητα, πράγμα που τελικά αποδεικνύεται αρκετά επίπονη προσπάθεια.

Η ταυτότητα είναι έννοια εξαιρετικά αόριστη και “σκοτεινή” τόσο πολυσήμαντη όσο και η έννοια της κουλτούρας. Για τούτο και είναι δύσκολο να οριστεί. Εξαιτίας των πολιτιστικών, κοινωνικών και ψυχοβιολογικών συνθηκών που τη χαρακτηρίζουν βρίσκεται στο επίκεντρο των ατομικών και κοινωνικών αλλαγών αποδεικνύοντας ότι η αναζήτηση ταυτότητας είναι “μια διαδικασία που αφορά το άτομο αλλά και την κουλτούρα της κοινότητας στην οποία το άτομο ανήκει” (Κορωναίου Α., 1992, σ. 44).

«Η εμπλοκή του ατόμου σε διαπροσωπικά δίκτυα, η υπαγωγή του σε κοινωνικές κατηγορίες και ομάδες συνιστούν το περιεχόμενο της ταυτότητας και υπαγορεύουν την υιοθέτηση ρόλων καθώς και την αποδοχή πεποιθήσεων και αξιών»⁵⁰

«Η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι μια μεταφυσική ιδέα και ούτε είναι έμφυτη ή κληρονομείται (με εξαίρεση κάποια στοιχεία της, όπως το φύλο ή η εθνοτική καταγωγή), αλλά διαμορφώνεται κάτω από κάθε φορά συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές, οικογενειακές, σχολικές συνθήκες και στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης του ατόμου μ’ αυτές».

"Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το άτομο αποτελούν την προσωπική ταυτότητα" (Γεωργογιάννης Π., 1995, σ. 164).

"Η αίσθηση του μοναδικού και ανεπανάληπτου, του αυστηρά προσωπικού στοιχείου που χαρακτηρίζει τα δρώντα υποκείμενα (Goffman, E., 1975, σ. 75).

«Η προσωπική ταυτότητα συμβάλλει μαζί με την εθνική, πολιτισμική και κοινωνική στη σύνθεση της ταυτότητας του Εγώ (Δαμανάκης Μ., 1999, σ.41).

⁴⁹ Γκιζέλη Γρ., Καυταντζόγλου Ρ., Τεπέρογλου Α., Φίλια Β., 1984, σ. 119

⁵⁰ Δραγώνα Θ., από Φραγκουδάκη Α.-Δραγώνα Θ., 1997, σ. 74.

Είναι επίσης σημαντικό το στοιχείο ότι "ο εαυτός που χαρακτηρίζεται από πολιτιστικά και κοινωνικά στοιχεία μεταλλάσσεται συνεχώς καθώς επηρεάζεται από καθημερινές αλληλεπιδράσεις"⁵¹

Η Κορωναίου Α. (1992, σ. 44) θεωρεί ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας αφορά στην πραγματικότητα δύο ταυτότητες την προσωπική και την πολιτιστική-εθνική ταυτότητα που είναι στενά συνδεδεμένες, ενώ ο Γεωργογιάννης Π. (1995, σ. 164) αναφέρει ότι η ταυτότητα ενός ατόμου αποτελείται από τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το άτομο (η προσωπική ταυτότητα) και από στοιχεία τα οποία απορρέουν από τη συμμετοχή του στην ομάδα ή σε ομάδες (κοινωνική ταυτότητα).

Κατά τον Λίποβιτς Θ. (1988, σ. 95) η ταυτότητα δεν είναι τίποτα άλλο παρά η συσσώρευση των (καλών ή κακών) αποτελεσμάτων μιας σειράς ταυτίσεων ενός υποκειμένου με άλλα υποκείμενα μέσω του μηχανισμού της συμπάθειας/αντιπάθειας απέναντί τους και αυτή η συσσώρευση καταγράφεται ασυνείδητα στη Μνήμη. Η ανάλυση της ταυτότητας αποτελεί ένα είδος "αρχαιολογίας" της ψυχής, μέσα από την οποία αποκαλύπτονται τα ετερόκλητα απομεινάρια περασμένων εμπειριών, αγώνων, επιρροών τραυμάτων, ηττών, νικών κλπ.

«Την εθνική και την πολιτισμική ταυτότητα τις θεωρούμε ως συνθετικά στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία μαζί με την προσωπική (ατομική) ταυτότητα συνθέτουν την ταυτότητα του εγώ» (Δαμανάκης Μ., 1999, σ. 42).

«Η έννοια της προσωπικής ταυτότητας παραπέμπει σε όλες τις διαστάσεις του εαυτού που καθιστούν το άτομο μοναδικό, διαφορετικό, ξεχωριστό από τους άλλους, όπως συγκεκριμένες φυσικές ιδιότητες, ψυχολογικά χαρακτηριστικά, ιδιοσυγκρασία, πνευματικές ανησυχίες, προσωπικές προτιμήσεις και άλλα».

Η Παπαστυλιανού Δ. (1992, σ. 76-77) ειδικά για τον έφηβο γράφει: Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στην εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του ως πρόσωπο. Η εικόνα αυτή θα πρέπει να έχει ολότητα και σταθερότητα μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Να έχει, δηλαδή ο έφηβος μια ενιαιότητα του Εγώ, να βιώνει να βιώνει μια προοδευτική και αδιάκοπη συνέχεια ανάμεσα σ' αυτό που υπήρξε στα χρόνια της παιδικής ηλικίας και σ' αυτό που προσδοκά να είναι στο μέλλον.

Εθνική, η ενιαιότητα του εαυτού και η συγχρονική σταθερότητα αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της διαμορφούμενης ταυτότητας του εφήβου. Στην περίπτωση των παλιννοστούντων μαθητών που ανήκουν σε μία υποομάδα ενός ευρύτερου πολιτιστικού περιβάλλοντος, η ενιαιότητα αυτή δεν είναι εύκολος στόχος γιατί οι ταυτίσεις είναι πολλαπλές.

⁵¹ Ladmiral J.R.-Lipiansky E.M., 1989, σ. 126.

Επομένως θα ήταν ιδιαίτερα παρακινδυνευμένο στην περίπτωση των παλιννοστούτων εφήβων (αλλά και των υπόλοιπων ατόμων γενικά) να καταλήξουμε εύκολα σε ένα χαρακτηρισμό της ταυτότητά τους, αν δε διερευνήσουμε παράλληλα την εθνική, κοινωνική, πολιτισμική κλπ. ταυτότητά τους.

1.11.1. Εθνική ταυτότητα

Παρόλο που η εθνική ταυτότητα ορίζεται από πολλούς παράγοντες όπως: η γλώσσα, η θρησκεία και η εκπαίδευση η σημασία αυτών των παραγόντων είναι σχετική καθώς ποικίλει από άτομο σε άτομο (Driedger L., 1975, σ. 150-162).

Πότε όμως και κάτω από ποιες συνθήκες μπορούμε να πούμε με σαφήνεια ότι ένα άτομο ανήκει σε μια εθνική ομάδα και ότι ταυτίζεται με αυτή;

Οι Rosenthal D.A. & Hrynevich C., (1985, σ. 723-742) προσπαθώντας να δώσουν κάποια κύρια στοιχεία της εθνικής ταυτότητας αναφέρουν εκτός από τους τρεις προαναφερόμενους παράγοντες και τις κοινωνικές δραστηριότητες, την πολιτιστική παράδοση, την οικογενειακή ζωή, τα φυσικά χαρακτηριστικά⁵².

Κατά τον Kelman H.D., (1976) η ύπαρξη και μόνο κοινών πολιτιστικών στοιχείων ανάμεσα στα μέλη ενός συνόλου δεν συνιστά γνώρισμα επαρκές για τον προσδιορισμό του ως έθνους. Θα πρέπει επιπλέον τα ίδια τα μέλη του συνόλου αυτού να διαθέτουν συνείδηση του γεγονότος ότι τα κοινά αυτά στοιχεία συνιστούν τους ιδιαίτερους εκείνους δεσμούς που υπαγορεύουν τη σύνδεση μεταξύ τους (σ. 9-10) και συμπληρώνει ότι δύο ισχυρές ψυχολογικές ανάγκες ευθύνονται για την ταύτιση του ατόμου με την εθνική του ομάδα, η ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπροστασία και η ανάγκη για υπέρβαση του εαυτού του ως τα όρια των δυνατοτήτων του.

Ο Allport F.H. αναφέρει ότι τα στοιχειώδη κριτήρια για τον προσδιορισμό μιας εθνικότητας είναι στη βάση τους ψυχολογικά και είναι αποδεκτά από το σύνολο των μελών μιας εθνικής ομάδας. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ένα σώμα κοινών παραδόσεων, κοινής ιστορικής συνέχειας καθώς και έναν κώδικα κοινών αρχών-στοιχεία τα οποία αποτελούν το τεκμήριο και συνάμα, την ουσία της εθνότητάς τους. Όταν ένα άτομο συμμερίζεται και τηρεί με αφοσίωση ιδέες κοινές με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, τότε το άτομο ανήκει στους κόλπους της εθνικής του ομάδας⁵³.

Παρόμοια άποψη διατυπώνεται και από τον Παπαστάμου Στ., (1989, σ. 123) “οι σχέσεις των ανθρώπων με το έθνος τους και τους σημαντικότερους θεσμούς

⁵² βλ. και Αβδελά Ε., από Φραγκουδάκη Α.-Δραγώνα Θ., 1997, σ. 33.

⁵³ Thomas J.B., NFER Publishing Company, 1980.

του μπορεί να εκφράζει την ουσιαστική αποδοχή της ταυτότητάς τους και η αποδοχή ορισμένων πολιτικών στάσεων και πεποιθήσεων μπορεί να χρησιμεύει για τη διατήρηση αυτής της σχέσης και τον αυτοκαθορισμό τους που θεμελιώνεται σ' αυτήν".

«Η εθνική όψη της ταυτότητας, όπως και κάθε άλλη-τοπική, ταξική, θρησκευτική, του φύλου-, κατατάσσει τα άτομα διαφοροποιώντας τα. Η έμφαση είναι στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες. Και όσο πιο ορατές είναι οι διαφορές τόσο πιο σταθερές, διαρκείς και «φυσικές» φαίνονται. Αλλά η διαφοροποίηση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αντίθετα είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, όπου υψηλότερη θετική αξία έχει το οικείο, το γνωστό, το «δικό μας». οι εικόνες που έχουν συχνά οι εθνικές ομάδες για τους άλλους λαούς δεν είναι παρά η εθνική ανεστραμμένη εικόνα των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών». Η αίσθηση απειλής της εθνικής ταυτότητας συναρτάται με αισθήματα αποστέρησης, αδικίας και διάκρισης. Τα αισθήματα αυτά μπορεί να ενέχουν θέση τόσο αιτίου όσο και αιτιατού, είτε επειδή αποτελούν πρόκληση για την ταυτότητα είτε επειδή εκπληρώνουν μια αμυντική λειτουργία.

Ένα καίριο ζήτημα είναι εκείνο της ανάπτυξης και στήριξης της ελληνικής ταυτότητας των παιδιών των νεότερων γενιών των εκτός Ελλάδας Ελλήνων (αλλά βέβαια και των ενηλίκων) όπως και της εξασφάλισης της δυνατότητας τους να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, εφόσον επιστρέψουν. Και το ζήτημα αυτό έχει τρεις, εν πολλοίς αλληλένδετες όψεις:

- α) την επαφή με τη σύγχρονη ελληνική πολιτισμική πραγματικότητα όσο και με την ελληνική παράδοση
- β) την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας
- γ) την επαφή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα-δηλαδή τη δημιουργία ή τη διατήρηση της δυνατότητας (επαν)ένταξης σ' αυτό.

Για το Δαμανάκη Μ., (1989, σ. 181) ο Απόδημος Ελληνισμός δεν αποτελεί για την Ελλάδα μόνο οικονομικό, αλλά προπάντων "πολιτισμικό και εθνικό κεφάλαιο".

Αυτό σημαίνει ότι το οικονομικό στοιχείο δεν αρκεί για την μακροπρόθεσμη διασφάλιση των δεσμών μεταξύ "μητρόπολης" και Απόδημου Ελληνισμού. Η διασφάλιση αυτή είναι δυνατή μόνο με τη διατήρηση και την καλλιέργεια της "πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας" των απόδημων Ελλήνων.

Γι' αυτό και (σ. 37) επισημαίνει τα εξής: "υπογραμμίζουμε ότι παρόλο από κοινωνιολογικής άποψης η μετακίνηση ατόμων ελληνικής καταγωγής από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα ισοδυναμεί με μετανάστευση εμείς χρησιμοποιούμε τους όρους "παλιννόστηση" και "παλιννοστούντες", για να εκφράσουμε μέσα από αυτούς την ιδεολογική, ψυχολογική διάσταση, (...) που χαρακτηρίζει και προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό

τη διαδικασία ένταξης αυτών των ατόμων στην ελλαδική κοινωνία. Υποθέτουμε ότι η ένταξη αυτών των ατόμων είναι από ψυχολογικής πλευράς πιο επίπονη και ψυχοφθόρα από εκείνη των αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα. Οι τελευταίοι έχουν ένα γεωγραφικό (χώρα προέλευσης) και πολιτισμικό σημείο αναφοράς στο οποίο μπορούν να προσφεύγουν ιδιαίτερα σε περιπτώσεις απόρριψης και στιγματισμού από την κυρίαρχη ομάδα. Σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς μετανάστες οι οποίοι ανήκουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό σύστημα από εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, οι ομογενείς μετανάστες (παλιννοστούντες), ενώ νομίζουν και θέλουν να ανήκουν στο ίδιο σύστημα με την κυρίαρχη ομάδα, σε αρκετές περιπτώσεις βιώνουν την απόρριψη και το στιγματισμό⁵⁴.

Δυστυχώς στην Ελλάδα δε γνωρίζουμε ούτε πόσοι είναι εκείνοι που λογίζονται σήμερα Έλληνες ούτε πώς βιώνουν την ελληνικότητά τους σε τι δηλαδή συνίσταται η ελληνική τους ταυτότητα. Από την πλευρά της Ελλάδας το ποιοτικό (θα λέγαμε) επίπεδο, κατά κάποιο τρόπο “ποσοτικοποιείται”. Η βίωση της ελληνικότητας μεταφράζεται σε βαθμό γνώση της ελληνικής γλώσσας, σε συχνότητα εκκλησιασμού στην Ορθόδοξη εκκλησία, σε τήρηση των ελληνικών εθίμων⁵⁵. Στο ίδιο θέμα αναφέρεται και ο Eideneur H. που στον Οικονομικό Ταχυδρόμο (6 Ιουλίου 1995, σ. 45) γράφει ότι ο περιορισμός της έννοιας “Έλληνας” στους κατοίκους του Ελλαδικού χώρου σημαίνει τον αποκλεισμό της έννοιας “φορέας του ελληνικού πολιτισμού”.

Σύμφωνα με τις Δραγώνα Θ.- Φραγκουδάκη Α., (1997, σ. 15) «Η εθνική ταυτότητα, όπως και οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα, δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης». Υπάρχει κίνδυνος η ελληνική ταυτότητα να χαθεί (ή να αλλοιωθεί ουσιαστικά) στην ξένη χώρα σαν συνέπεια μιας διαδικασίας συνήθως μακρόχρονης». Επομένως η διαμόρφωση της ελληνικής-εθνικής ταυτότητας των νέων εξαρτάται από τη χώρα από την οποία ήταν εγκατεστημένοι, τη διάρκεια και τη μονιμότητα της εγκατάστασής τους κλπ., αλλά έχει σχέση επίσης και με την ίδια την παλιννόστηση καθώς και με τις αυξημένες σήμερα δυνατότητες επικοινωνίας. Υπάρχει επίσης η περίπτωση η ελληνική ταυτότητα των παλιννοστούντων εφήβων να μην έχει διαφοροποιηθεί από αυτήν που είχαν οι γονείς τους, όταν μετανάστευσαν στη χώρα υποδοχής. Η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των νέων αυτών αλλά και όλων των απόδημων Ελλήνων πρόκειται εν τέλει για ζήτημα άμεσα συνδεδεμένο με την ίδια την επιβίωση του έθνους. Η προς διατήρηση ή απώλεια ταυτότητα είναι ταυτότητα εθνική.

⁵⁴ Πετρινώτη Ξ., 1993, σ. 37.

⁵⁵ Μουσούρου Λ., 1990, ΓΓΑΕ, σ. 318.

Το φαινόμενο μάλιστα της παλιννόστησης βοήθησε, ώστε ο Ελλαδικός χώρος να αφυπνισθεί στην οδυνηρή πραγματικότητα της έντασης και της σημασίας των προβλημάτων που συνδέονται με την απώλεια της εθνικο-κοινωνικής ταυτότητας.

«...Στο σύγχρονο έθνος-κράτος το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας...»⁵⁶

1.11.2. Γλωσσική ταυτότητα

Για τη σημασία και τη σπουδαιότητα της γλώσσας είτε ως μητρικής είτε ως ξένης έχουμε αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, εκτενώς. Απλά λοιπόν θα ανακεφαλαιώσουμε υπογραμμίζοντας ότι “η γλώσσα παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο σε κάθε ανθρώπινη επικοινωνία και ταυτόχρονα στην προβολή αλλά και εξέλιξη της ταυτότητάς του ατόμου. Παράλληλα με άλλους τρόπους επικοινωνίας, όπως χειρονομίες, μιμική, η γλώσσα αποτελεί το βασικό εργαλείο του ατόμου για την έκφραση των στάσεών του και των προσδοκιών του και το βοηθά να παρουσιάσει την αποκλειστικότητά του” (Γεωργογιάννης Π., 1996, σ. 55). Όπως θα διαπιστωθεί και πιο κάτω η γλώσσα αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που χαρακτηρίζουν την εθνική ταυτότητα.

1.11.3. Θρησκευτική ταυτότητα

Ο ρόλος της Ορθόδοξης Εκκλησίας στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των εκτός Ελλάδας Ελλήνων έχει επανειλημμένα τονιστεί και είναι αναμφισβήτητος. Και τούτο γιατί οι ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού είναι κατά κανόνα κοινότητες με εθνικοθρησκευτικό χαρακτήρα, έχουν άξονα την Εκκλησία, που διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την αναπαραγωγή της ταυτότητας των μελών της κοινότητας ως Ελλήνων της διασποράς⁵⁷.

Πολλοί μελετητές πιστεύουν ότι η θρησκεία βοηθά γενικά στην ομαλή ανάπτυξη του ανθρώπου και μείωση των διαφόρων ψυχολογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει (European Congress of Psychology, 1995, σ. 561). Δικαιολογείται ίσως έτσι η τάση των μεταναστών να αποζητούν παρηγοριά και βοήθεια στους κόλπους της εκκλησίας θεωρώντας ότι θα βοηθηθούν στην επίλυση των ποικίλων προβλημάτων τους.

⁵⁶ Αβδελά Ε., από Φραγκουδάκη Α.-Δραγώνα Θ., 1997.

⁵⁷ Μουσούρου Λ., ΓΓΑΕ, 1990, σ. 312 βλ. και Καλοκαιρινού Γρ., στην εφημερίδα ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 10-12-1995, σ. 9 και 19 Νοεμβρίου, 1995, σ. 9.

Η εκκλησία είναι γνωστό ότι πάντα φρόντιζε να διατηρεί στενές σχέσεις με τον απόδημο Ελληνισμό και αυτό φαίνεται και από την πρόσφατη δήλωση του Οικουμενικού Πατριάρχη Βαρθολομαίου, στην Κωνσταντινούπολη, στο προεδρείο του ΣΑΕ.

“Χαίρομεν διότι εις το τελικόν ψήφισμα του ιδρυτικού συνεδρίου του Αποδήμου Ελληνισμού αναφέρεται ρητώς και η Ορθοδοξία ως ο “συνεκτικός ιστός του Οικουμενικού Ελληνισμού”, ως επίσης και η ανάγκη συνεχίσεως της αγαστής συνεργασίας Εκκλησίας και Έθνους υπέρ του μέλλοντος των νέων γενεών των αποδήμων” και συνεχίζει “Το ενδιαφέρον ης Εκκλησίας δια τον απόδημον Ελληνισμόν είναι ζωηρόν και ανύστακτον. Ανάλογος και η ευθύνη και το χρέος της προς αυτόν, διότι ο απόδημος Ελληνισμός είναι θεσμός καθαρώς πνευματικός και εκκλησιοκεντρικός και μόνη η εκκλησιαστική οργάνωσις εγγυάται την ενότητα και την διατήρησίν του...” από την Ελευθεροτυπία, (20-2-1996, σ. 46).

Για έναν Έλληνα, πολλές φορές, το να λέει ότι είναι πιστός σημαίνει επιβεβαίωση ότι είναι Έλληνας (ΕΚΚΕ, 1984, σ. 130).

Η παραδοχή της συμβολής της θρησκείας στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και γλώσσας δεν παραβλέπεται από πολλούς ξένιους επιστήμονες. Για παράδειγμα ο Lacarrière J., σε συνέντευξη στη Simonnet D., (ΤΟ ΒΗΜΑ, 18-7-1999, σ. 12), αναφέρει "Η Ελλάδα είναι κυρίως μια χώρα ορθόδοξη και βαλκανική (...) δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι η ελληνική είναι η μητρική γλώσσα του χριστιανισμού, ότι τα Ευαγγέλια γράφτηκαν στα Ελληνικά. Η ελληνική γλώσσα επιβίωσε χάρη στη θρησκεία".

Είναι φανερό ότι αν θέλουμε να αξιολογήσουμε τη θρησκευτική πίστη των εφήβων γενικά, και ειδικότερα των παλινοστούντων, δημιουργείται πρόβλημα γιατί δεν είναι σαφές ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος.

"Εφόσον οι επιστήμονες δεν έχουν αναπτύξει μια μεθοδολογία για την ακριβή μέτρηση του συστήματος πίστεων και της θρησκευτικής συμπεριφοράς ενός ατόμου ή μιας ομάδας, χρησιμοποιούν ορισμένους δείκτες θρησκευτικής δραστηριότητας για να τα μετρήσουν. Για παράδειγμα ο εκκλησιασμός έχει χρησιμοποιηθεί ως δείκτης θρησκευτικότητας αν και δεν αποκαλύπτει τα πραγματικά θρησκευτικά αισθήματα και τις πεποιθήσεις ενός προσώπου ή μιας κοινωνικής μονάδας" (ΕΚΚΕ, 1984, σ. 127).

Επίσης ο Μουζέλης Ν. (1978, σ. 63) για το ίδιο πρόβλημα ισχυρίζεται ότι για τον Έλληνα ορθόδοξο, το να είναι καλός χριστιανός σημαίνει πριν απ' όλα να ακολουθεί όσο πιο πιστά γίνεται τους συμβατικούς κανόνες που αφορούν τον εκκλησιασμό, τη νηστεία κλπ.

1.11.4. Πολιτισμική ταυτότητα

Πριν προχωρήσουμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση της πολιτισμικής ταυτότητας θεωρούμε σκόπιμο να προηγηθεί μια αναφορά στη λέξη πολιτισμός ή “κουλτούρα”.

Για τη λέξη αυτή και κυρίως για τη σημασία της υπάρχουν πάμπολλες ερμηνείες. Οι Kroeber A. L. & Kluckhohn C. (1952) ανέλυσαν 360 διαφορετικούς ορισμούς που διατυπώθηκαν σε όλο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών.

Επίσης οι Dasen P.R., Berry J.W., σε σχετικό με το θέμα βιβλίο τους έδωσαν 150 ορισμούς του πολιτισμού που συναντώνται στην ανθρωπολογική λογοτεχνία.

Καθώς δεν είναι δυνατόν να εξαντλήσουμε όλα όσα γράφτηκαν για την έννοια της κουλτούρας θα αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιους ορισμούς.

Στο περιοδικό «Φιλολογική», (Κόκκινος Γ., 1996, σ. 44) γράφτηκαν τα εξής:

Ο όρος “κουλτούρα” έχει ιστορία τριακοσίων ετών, όπως διαπιστώνει ο Νίκος Δεμερτζής, στο έργο Κουλτούρα, νεωτερικότητα και πολιτιστική κουλτούρα” , (1989, σ. 87) μολονότι βεβαίως με την έννοια της πνευματικής καλλιέργειας αναδύεται στην αγγλική γλώσσα ήδη από το έτος 1420⁵⁸. Χαρακτηρίζεται ωστόσο από μια ασυνήθιστη για επιστημονικό κατά βάση όρο πολυσημία.

“Στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τη λέξη “πολιτισμός” για να ορίσουμε ταυτόχρονα και τον πολιτισμό ως κατάσταση, δηλαδή αυτό που σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες θα λεγόταν civilisation και τον πολιτισμό ως ειδική στάση δηλαδή τον πολιτισμό ως culture”⁵⁹

Κατά την άποψη της Κορωναίου Α., (1992, σ. 27) «Κουλτούρα είναι η σημασία που προσδιορίζει το σύνολο των φιλοσοφικών ή μουσικών ή λογοτεχνικών ή καλλιτεχνικών κλπ. δημιουργιών που επικαλύπτουν με ένα συμβολικό και αισθητικό δίκτυο τη ζωή μιας κοινωνίας. Σ’ αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στην καλλιεργημένη ή σοφή ή ανθρωπιστική κουλτούρα που στην πράξη εντοπίζεται στα υψηλά επεξεργασμένα προϊόντα της Γνώσης και της Τέχνης. Είναι φανερό ότι ο ελληνικός όρος Παιδεία ανταποκρίνεται καλύτερα σ’ αυτή τη σημασία.

Κουλτούρα επίσης είναι η σημασία που προσδιορίζει το σύνολο των πρακτικών και των γνώσεων διανοητικών και υλικών. Σ’ αυτή την περίπτωση η έννοια προσεγγίζει τους ορισμούς των ανθρωπολόγων. Περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους αισθάνεται κανείς, σκέφτεται και πράττει: από την

⁵⁸ Clyde Kluckhohn “Κουλτούρα” από: Gould J., Kolb W.L., Λεξικό κοινωνικών επιστημών υπό την αιγίδα της Unesco, 1972 τόμος 2^{ος}, σ. 488

⁵⁹ Βενιζέλος Ε., 1998, σ. 27.

τροφή, την ενδυμασία και τους καλούς τρόπους συμπεριφοράς ως τα ΜΜΕ, τις βιομηχανικές τεχνικές και τις πλέον διαφορετικές ανθρώπινες δραστηριότητες».

Ο Γκότοβος Αθ. (1996, σ. 62) αναφέρει ότι με τη λέξη κουλτούρα ορίζουμε ένα σύνολο εσωτερικών κανόνων, γνώσεων και πρακτικών που μοιράζονται από τα μέλη μιας ομάδας και που ορίζουν έναν τρόπο του υπάρχουν και του ζειν μέσα στην κοινωνία. Ο Tylor E. (1964) γράφει ότι η έννοια της κουλτούρας εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο δεδομένων που ορίζουν τον τρόπο ζωής και συμπεριλαμβάνουν τις πεποιθήσεις, τις τέχνες, την ηθική, τους νόμους, τα ήθη και έθιμα καθώς και άλλες ικανότητες και συνήθειες που αποκτήθηκαν από το άτομο ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας.

Αντίστοιχα κατά τον Κρασανάκη Γ., (1984) η έννοια της κουλτούρας είναι ένα σύνολο κατακτημένων γνώσεων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, της ευαισθησίας και της κρίσεως⁶⁰.

Για τον Βακαλιό Θ., (1990, σ. 34-35) η σύγχρονη εμπειρία επιβάλλει να υιοθετήσουμε την αντίληψη η οποία αναφέρεται σε όλες τις πλευρές της ζωής του ανθρώπου και της κοινωνίας συνολικά και για κάθε τομέα έκφρασής της.

Η διατήρηση των παραδόσεων ενός λαού συντελεί και στη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας του ατόμου "Τα συστήματα του κάθε πολιτισμού πρέπει να συνδυαστούν για να σχηματίσουν ένα είδος γλώσσας, ένα σύνολο λειτουργιών που επιτρέπουν την εγκαθίδρυση ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες ενός ορισμένου τύπου επικοινωνίας. Κάθε σύστημα π.χ. συγγένεια, φαγητό, πολιτική ιδεολογία, τελετουργίες γάμου, μαγείρεμα κλπ. αποτελεί μια μερική έκφραση ενός συνολικού πολιτισμού, που συλλαμβάνεται τελικά σαν μια μοναδική γιγάντια γλώσσα" Claude Levi –Strauss, μετ. Βασδέκη Γ., 1983).

Συμπληρωματικά για τη διατροφή ο Μαδιανός Μ., (1988, σ. 165) διατυπώνει την άποψη "η τροφή εκτός από την καθαρά βιολογική αξία που έχει για τον οργανισμό έχει αποκτήσει και συμβολικές αξίες κοινωνικής και ψυχολογικής σημασίας, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες κοινωνίες"⁶¹ Όπως βλέπουμε η έννοια της κουλτούρας περιλαμβάνει ένα σύνολο από στοιχεία που το άτομο προσλαμβάνει και κάνει κτήμα του μέσα από τη συχνή επαφή. Αυτό για να γίνει κατανοητό ότι η κουλτούρα που επισκεπτόμαστε ως τουρίστες παραμένει "εξωτική" δηλαδή δεν την προσεγγίζουμε και την κατακτάμε. Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε λοιπόν απαραίτητο να διευκρινιστεί από τους παλινοσοτούντες μαθητές αν πριν από τη μόνιμη εγκατάστασή τους στην Ελλάδα είχαν επισκεφτεί τη χώρα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα και αν αυτό

⁶⁰ Dictionnaire "Le Petit Robert", 1979, σ. 436

⁶¹ βλ. και Παπαστάμου Στ., 1989, σ. 153.

επαναλαμβανόταν συχνά⁶².

Στη διάδοση των πολιτιστικών στοιχείων σπουδαίο ρόλο παίζει και η Εκπαίδευση “Ο Πολιτισμός και η Εκπαίδευση είναι δυο άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους έννοιες”⁶³. Πάντως ένα άτομο για να αναγνωριστεί ως μέλος της ομάδας στην οποία ζει αναγκάζεται πολλές φορές να δεχτεί και να επιδιώξει τις αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες για να σταματήσει ο διαχωρισμός και η διάκριση.

Η πολιτιστική ταυτότητα του ατόμου και ιδιαίτερα του μετανάστη, και κατ’ επέκταση και του παλιννοστούντα, μπορεί να διαφοροποιηθεί από φαινόμενα όπως, π.χ. της αφομοίωσης, της “ενσωμάτωσης” ή του “επιπολιτισμού”⁶⁴.

Τέλος, νομίζουμε ότι θα έπρεπε να προσεχθεί το εξής στοιχείο: ένα άτομο μπορεί να προτιμά, για να καλύπτει τις επικοινωνιακές του ανάγκες, να χρησιμοποιεί μια άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική του (συνήθως αυτή της πλειοψηφίας), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απορρίπτει απαραίτητα και την πολιτιστική του ταυτότητα.

1.11.5. Διαπολιτισμική-πολυπολιτισμική ταυτότητα

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν κάναμε εκτενή αναφορά τόσο στην έννοια της πολυπολιτισμικής-διαπολιτισμικής ιδέας, όσο και στις αρχές που τη διέπουν. Έτσι δεν κρίναμε αναγκαίο να κάνουμε επιπλέον διασάφηση των εννοιών αυτών. Με βάση την αποδοχή ότι σήμερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση στα διαπολιτισμικής φύσης προβλήματα που απασχολούν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο θα εξετάσουμε αν οι μουσουλμάνοι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με αυτούς έχουν αποκτήσει διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική ταυτότητα. Έχουν δηλαδή αποδεχτεί την προκύπτουσα ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα;

1.11 6. Ευρωπαϊκή ταυτότητα

Η Ελλάδα αποτελεί πλέον ισότιμο κράτος-μέλος της ΕΕ. Αυτό σημαίνει ότι κάθε Έλληνας πολίτης είναι συγχρόνως και πολίτης της Ευρώπης. Με αυτή τη λογική και η ταυτότητα των Ελλήνων εφήβων (συμπεριλαμβανομένων και των παλιννοστούντων) θα πρέπει να περιέχει στοιχεία της ευρωπαϊκής ιδέας και να θεωρείται ως δεδομένο ότι η ειρηνική συνύπαρξη των λαών της Ευρώπης

⁶² Ladmiral J.R.- Lipiansky E.M., 1989, σ. 141.

⁶³ Παϊζης Ν., Θεοδωρίδης Μ., από το πρόγραμμα Μελίνα, 1994, σ. 5.

⁶⁴ Campeau R. Et al., 1993, βλ. επίσης Berry J. W., & Kim U., σ. 207, Redfield R., Linton R. & Herskovits M.J., 1936, σ. 149-152, Graves T.D., 1967, σ. 337-350.

αποτελεί σήμερα μια πραγματικότητα, έναν υπαρκτό στόχο-παρόλα τα πολυεθνικά, πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά στοιχεία που συνυπάρχουν.

Τα πλεονεκτήματα της απόκτησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας γίνονται εμφανή αν μελετήσουμε ανάμεσα στα άλλα και την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών της⁶⁵. "Ο κόσμος στον οποίο ζούμε στην πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια συνεχώς αυξανόμενη αλληλοεπίδραση. Όλο και περισσότεροι νέοι, στη διάρκεια της προσωπικής ή επαγγελματικής τους ζωής, έρχονται σε επαφή με στοιχεία πολυπολιτισμικά. Γνωρίζοντας λοιπόν την ευρωπαϊκή ιστορία τους βοηθάμε να αντιληφθούν ανάλογα τη διαφορετικότητα της ηπείρου μας και τις κοινές της αξίες. Πρόκειται για προνομιούχο μέσο που ευνοεί την ανάδυση μιας πραγματικής ευρωπαϊκής ταυτότητας που σέβεται εξίσου τις εθνικές ταυτότητες.

Το να είσαι Ευρωπαίος πολίτης και συγχρόνως πολίτης της δικής σου χώρας αποτελεί για τον καθένα μας έναν διπλό πολιτισμικό εμπλουτισμό τον οποίο μπορούμε να καλλιεργήσουμε μόνο μέσω της δυνατής και πεπαιδευμένης ευρωπαϊκής πεποίθησης, δηλαδή μέσω του κοινού πολιτισμού μας με όλες τις διαφορές που από πάντα τον τρέφουν και επομένως επιβάλλεται να διατηρηθούν. (...) Η Ευρώπη δεν ορίζεται μόνο γεωγραφικά, ιστορικά ή πολιτικά. Είναι μια ανάμειξη όλων αυτών των στοιχείων που ορίζουν πάνω απ' όλα έναν τρόπο ζωής, αντίληψης, σκέψης, ζωής (σ. 13-15).

Επίσης ο Manziini Ezio (Commission Européenne, 1997) γράφει ότι "Η Ευρώπη μπορεί να θεωρηθεί ως μια περιοχή προικισμένη με πολιτιστικές ρίζες και ηθικές αξίες...".

Αναφορικά με την ευρωπαϊκή σκέψη συναντάμε διάφορες θέσεις που τις εκφράζουν μελέτες από τον ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο.

Ο Couloubaritsis L. (1992) εξετάζει το θέμα κάτω από το πρίσμα της προσφοράς της αρχαίας ελληνικής σκέψης στη γένεση της ευρωπαϊκής σκέψης "Αν δεχτούμε ότι η ελληνική σκέψη γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα, όταν το επέτρεψαν οι πολιτικές συνθήκες, και ότι αυτή η σκέψη γνώρισε μεν μεγάλη άνθηση στο παρελθόν αλλά μέχρι σήμερα δεν έχει ολοκληρώσει τον κύκλο της, τότε μπορεί να αποτελέσει μια ελπίδα, μια έμμεση επίδραση στο μετασχηματισμό που επιτελείται στην Ευρώπη".

Η ευρωπαϊκή σκέψη-συνείδηση δικαιολογείται, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη Γ. από τους ακόλουθους λόγους: " οι κοινές καταβολές στην πολιτισμική ταυτότητα των χωρών της Ευρώπης, στην παιδεία και στην τέχνη, στη σκέψη και τις αξίες που καλλιέργησαν, η παράλληλη παράδοση και ιστορία τους, η χριστιανική θρησκεία και η κοινής (ινδοευρωπαϊκής) καταγωγής γλώσσα

⁶⁵ Από τον Jacques Delors (Bellieni N. & Rossetti S., 1993, Εισαγωγή

τους είναι που συνέχει τους λαούς της Ευρώπης σε Κοινότητα και δημιουργεί ό,τι αποκαλούμε “ευρωπαϊκή συνείδηση”⁶⁶.

Για τη θέση της ελληνικής ταυτότητας και τις σχέσεις που δημιουργούνται από τη συνάντησή της με άλλους πολιτισμούς ο Μάρκου Γ. ισχυρίζεται "Η απαίτηση για μια ευρωπαϊκή ταυτότητα συνδέεται με την ανάπτυξη τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς που ξεπερνούν τα εθνικά πλαίσια μέσα στα οποία ορίστηκαν οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι κανόνες των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Σήμερα η αναζήτηση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας σχετικοποιείται μέσα από τη διεθνοποίηση των αξιών και των κανόνων. Αν προχωρήσει η ευρωπαϊκή ενοποίηση και στο βαθμό που επιδιώκεται με τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας (συνείδησης), τότε η ελληνική ταυτότητα θα αποκτήσει μια περιφερειακή έκφραση δίπλα στις άλλες, που θα αναζητείται στην ευρύτερη ευρωπαϊκή ταυτότητα. (Μάρκου Γ., ΥΠ.Ε. Π. Θ., Αθήνα, 1996, σ. 57-58).

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η ευρωπαϊκή ταυτότητα δε θεωρείται ότι βάζει σε κίνδυνο την εθνική καθώς δεν επιθυμεί να την υποκαταστήσει αλλά αντίθετα να τη βοηθήσει να διατηρηθεί προσαρμόζοντας την στις νέες πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές απαιτήσεις του σήμερα (βλ. και Ladmiral J.R. - Lipiansky E.M., 1989, σ. 9).

1.11.7. Κοινωνική ταυτότητα

Ο Erikson ήταν ο πρώτος που αναγνώρισε την κοινωνιο-ψυχολογική φύση της ταυτότητας και το σημαντικό ρόλο που παίζει το κοινωνικό περιβάλλον στην αναγνώριση και υποστήριξη του "εγώ" (από Kroger J., 1989. Βλ. και Erikson E.H., 1968).

Κάθε άτομο κατοικεί σε μια κοινωνία που αποτελείται από πρόσωπα υπαρκτά ή φανταστικά, ήρωες, φίλους και εχθρούς, αδέρφια και γονείς με τους οποίους βρίσκεται σε στενή μόνιμη σχέση (Moscovici S., 1984, σ. 5).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν ένα πολύπλοκο δίκτυο διαμεσολαβημένων κοινωνικών σημασιών που προσφέρουν υλικό απαραίτητο για την κατασκευή της κοινωνικής.

Οι δεσμοί του ατόμου με τα μέλη της ομάδας καθρεφτίζονται στην αντίληψη που έχει σχετικά με τον κοινωνικό του εαυτό. Οποιαδήποτε κοινωνική σχέση, στην οποία εμπλέκεται το άτομο –είτε πρόκειται για την οικογένεια, την ενορία της εκκλησίας, τους συναδέλφους, το έθνος του είτε πρόκειται για τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ανήκει –συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του (Γεώργας Δ. 1993, σ. 379).

⁶⁶ Συνέδριο 1991, Γραφείο της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην Ελλάδα.

Η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου συνδέεται κατά τον Tajfel H. (1972, σ. 292) με τη γνώση της ένταξής του σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες και με τη συγκινησιακή και αξιολογική σημασία που απορρέει από τη συμμετοχή αυτή.

Ουσιαστική απειλή για την κοινωνική ταυτότητα είναι εκείνη που προέρχεται από την υπαγωγή σε μια ομάδα, η οποία δεν μπορεί να αξιολογηθεί θετικά συγκρινόμενη με άλλες ομάδες. Η απειλή, που είναι προϊόν ομαδικής δυναμικής, δεν είναι αναγκαίο να προσωποποιηθεί: απευθύνεται στο άτομο ως ένα οποιοδήποτε μέλος μιας κοινωνικής ομάδας και όχι ως συγκεκριμένη προσωπικότητα. Ωστόσο την ίδια στιγμή μια τέτοια απειλή μπορεί και να προσωποποιηθεί.

1.12. Αυτοαντίληψη

Οι απόψεις των διαφόρων ερευνητών συγκλίνουν προς το συμπέρασμα ότι, όταν ένα άτομο δεν έχει για τον εαυτό του θετική εικόνα (κι αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες) τότε δε διατηρεί με αυτόν αρμονικές σχέσεις.

Είναι σημαντικό το στοιχείο ότι η αυτοεκτίμηση ξεχωρίζει τον άνθρωπο από το ζωικό βασίλειο (Burns R.B., 1979, σ. 3).

Η επιθυμία θετικής αυτοαξιολόγησης έχει τόση σημασία για την κοινωνική ταυτότητα όσο και για την προσωπική⁶⁷. Ας δούμε όμως με περισσότερες λεπτομέρειες τι συμβαίνει, όταν ζητάμε από ένα άτομο να αυτοαξιολογηθεί:

Η εικόνα για τη σωματική διάπλαση, η εντύπωση για τη νοητική μας δυνατότητα, η αντίληψη για την κοινωνικότητά μας και η αυτοεκτίμηση συμπροσδιορίζουν την ιδέα που σχηματίζουμε για τον εαυτό μας (Ζαφειροπούλου Μ., 1997, σ. 107).

Η υπαγωγή μάλιστα σε μια υποδεέστερη ομάδα εν δυνάμει επιδικάζει στα μέλη της μια αξιολογικά αρνητική κοινωνική ταυτότητα και κατ' επέκταση χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Στην ηλικία των τριών ετών εμφανίζεται μια αίσθηση της αυτοαντίληψης (Allport G.W., 1961, σ. 23). Ο Erikson E.H. (1968, σ.52-68) δίνει τον ακόλουθο ορισμό.

Η αυτοαντίληψη κατά πολλούς είναι η άποψη του ατόμου, η έννοια και εκτιμήσεις για το άτομό του συμπεριλαμβανόμενης και της εικόνας που έχει για το πώς τον βλέπουν οι άλλοι και για το πώς θα επιθυμούσε να είναι. Αυτή η εικόνα τροφοδοτείται από την προσωπική κρίση του ατόμου για το εαυτό του αξιολογώντας τον μέσα στο περιβάλλον που ζει. (...)Έτσι για τον εαυτό του,

⁶⁷ Tajfel H., 1978, Tajfel H. & Turner J., 1979.

όπως είναι, ο καθένας εκφράζει μια άποψη για το πώς θα ήθελε να είναι, για το πώς τον βλέπουν οι άλλοι και πώς τον κρίνουν ως μαθητή, καθηγητή, φίλο κτλ.

Ο Freud S. (1921) ισχυρίστηκε ότι η συνείδηση του εαυτού φαίνεται αδιαχώριστη από τη συνείδηση του Άλλου... ο Εαυτός για να αναγνωρίζεται, έρχεται σε αντίθεση, διαφοροποιείται και ταυτίζεται μ' έναν Άλλο⁶⁸.

Γενικά, κάθε άνθρωπος έχει την τάση να κρίνει τις προσωπικές του αντιλήψεις και ικανότητες μέσα στα πλαίσια ενός πεδίου σύγκρισης επιλέγουμε κατά προτίμηση για σημεία αναφοράς αυτούς των οποίων η γνώμη και οι ικανότητες είναι παρεμφερείς με τις δικές μας (Παπαστάμου Στ., 1993, σ. 80).

Με άλλα λόγια ο εαυτός μας, όσον αφορά το σώμα μας, την εξυπνάδα μας, το σύνολο γενικά της προσωπικότητάς μας, αντανακλά την ιδέα που σχηματίζουμε γι' αυτόν μέσω των άλλων.

Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος ως προς το πώς μας αξιολογούν οι άλλοι παίζει ένα σημαντικό ρόλο σε επαγγελματικές ομάδες, όπως οι καθηγητές, ηθοποιοί, διερμηνείς κτλ. Οι άνθρωποι αυτοί αλλά και οι υπόλοιποι δέχονται ότι στη σκέψη του άλλου υπάρχουν ορισμένες κρίσεις για την εμφάνισή τους, τους τρόπους συμπεριφοράς, βοήθειας, χαρακτήρα, φίλους κτλ. και στη συνέχεια οι ίδιοι επηρεάζονται από τις κρίσεις αυτές (Burns R.B., 1975, 181-9).

Ο Γεώργας Δ. (1993, σ. 26) μάλιστα συμπληρώνει ότι "Η συμπεριφορά μας ως συγγενών, εργαζομένων, μελών οργανώσεων κλπ. καθορίζεται από τις προσδοκίες των άλλων για το ρόλο μας οι προσδοκίες του ρόλου λαμβάνουν συχνά το χαρακτήρα επιβολής ή υποχρέωσης ελέγχοντας ουσιαστικά την κοινωνική συμπεριφορά μας".

Πολλές παραβατικές συμπεριφορές ή ισχυρές τάσεις των νέων για συμμόρφωση αιτιολογούνται από αυτήν ακριβώς την απόρριψη του Εαυτού από τους άλλους. "Η μη αναγνώριση του εαυτού από τον άλλον συνιστά τη βασική ίσως μορφή προσβολής του εγώ"⁶⁹

Στην αυτοαντίληψη σημαντικό ρόλο παίζει και η τάση του ατόμου να θεωρεί για τις πράξεις του υπεύθυνους τους άλλους ή τον εαυτό του.

Υπάρχουν άτομα που πιστεύουν στον ενδοπροσωπικό έλεγχο (internal locus of control) άτομα δηλαδή που δέχονται ότι η έκβαση σε κάποιο γεγονός της ζωής τους οφείλεται στη δική τους συμπεριφορά και άτομα που πιστεύουν στον εξωπροσωπικό έλεγχο (external locus of control) των γεγονότων της ζωής. Τα άτομα αυτά δέχονται ότι άλλοι παράγοντες έξω από τις δυνατότητες του προσωπικού ελέγχου, είναι αυτοί που καθορίζουν την έκβαση κάθε προσωπικού τους γεγονότος. Η διαφορά αυτή μεταξύ του ενδοπροσωπικού και εξωπροσωπικού ελέγχου των γεγονότων της ζωής με άλλα λόγια, εντοπίζεται

⁶⁸ Βλ. και Turner J. C., 1981, Turner J. C., 1982, Mead's G.H., 1981, σ. 31.

στο κατά πόσο πιστεύει το άτομο ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις ατομικές του προσπάθειες και στα αποτελέσματα τους.

Όταν λοιπόν ζητήσαμε από το μαθητικό πληθυσμό της έρευνάς μας να μας εκφράσει το βαθμό ικανοποίησής του από την προσπάθεια που καταβάλλει στο σχολείο θελήσαμε αφενός μεν να ελέγξουμε το πώς αντιμετωπίζεται η αποτυχία από τους εφήβους γενικά αλλά και να σκιαγραφήσουμε σε ποιον μπορούμε να επιρρίψουμε τη σχετική ευθύνη.

⁶⁹ Τσαλίκογλου Φ., 1989, σ. 68.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ :ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.

2.1. Έννοια και σκοποί της οικογένειας.

Η εξέλιξη του θεσμού της οικογένειας μέσα από τα διάφορα σχήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφόρων κοινωνιών, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις του θεσμού με τη δεδομένη κοινωνία στην οποία κάθε φορά εντάσσεται, αποτέλεσε αντικείμενο της κοινωνιολογικής μελέτης από πολύ παλιά, γι' αυτό και η οικογένεια συνδέθηκε με τις διάφορες μορφές κοινωνικο - οικονομικής οργάνωσης της κοινωνίας και την κοινωνική διαστρωμάτωση.

Ωστόσο, σήμερα, αυτό που κυρίως επιζητούν οι μελέτες για την οικογένεια, είναι οι λειτουργίες τις οποίες αυτή επιτελεί, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις των ρόλων των μελών της.

Όλο και περισσότερο σήμερα γίνεται αντιληπτό ότι ο πρωταρχικός σκοπός της οικογένειας τείνει στην συναισθηματική κάλυψη των μελών της, αφού σταδιακά αποδεσμεύθηκε από τον οικονομικό της ρόλο ως μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης που αντιστοιχούσε στην οργάνωση της αγροτικής κοινωνίας. Η μεγάλη πλειοψηφία των σύγχρονων οικογενειών συνδέεται με την παραγωγή μέσω της οικονομικής δραστηριότητας των μελών της που βρίσκονται σε παραγωγική ηλικία σε ανεπτυγμένες επιχειρήσεις, ενώ έχει μειωθεί ο χρόνος ένταξης των μελών της στην παραγωγή, αφού οι σπουδές παρατείνουν το χρόνο παραμονής των νέων ατόμων στα πλαίσια της πατρικής τους οικογένειας, αλλά και το χρόνο ψυχοκοινωνικής τους ωριμότητας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί κάποιες αντιφάσεις σε επίπεδο ρόλων, εφόσον:

- Οι παλιές νοοτροπίες που επικρατούσαν για την αλληλεπίδραση των μελών της, είναι πλέον δυσλειτουργικές, αλλά παραμένουν, ως βαθιά ριζωμένη κοινωνική συνείδηση, κατά την άσκηση των ρόλων των νέων ανθρώπων, δημιουργώντας εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις για τις επιλογές τους.
- Η ένταξη της γυναίκας στην παραγωγή, μαζί με την πλασματική εικόνα της ανεξαρτησίας που της μεταφέρει, συνήθως την εγκλωβίζει σε δύο πολύ βασικούς ρόλους για τη ζωή της, της μητέρας και της εργαζόμενης. Τα οφέλη από αυτούς τους ρόλους δεν είναι εύκολο να αποδώσουν μέσα στο ζευγάρι, όταν και ο άνδρας δεν έχει μάθει να μοιράζεται τις ευθύνες της οικογένειας και όταν οι ανάγκες επιβάλλουν στον καθένα να ανταποκρίνεται εναλλάξ στις οικογενειακές του υποχρεώσεις, οπότε η σύγχρονη οικογένεια απειλείται από την αποξένωση του ζευγαριού και μη εκπλήρωση του βασικού σκοπού της.

- Οι πάγιες αξίες στις οποίες βασιζόταν η παλιά ενότητα της οικογένειας δεν έχουν αντικατασταθεί από ένα σύγχρονο σύστημα αξιών, ώστε τα μέλη της οικογένειας να αναζητούν διαρκώς την ταυτότητά τους μέσα σ' αυτήν, χωρίς να γνωρίζουν τι πρέπει και τι δεν πρέπει να αμφισβητήσουν. Η σύγχυση σχετικά με το τι θέλει ο καθένας για τον εαυτό του ανάμεσα στα πολλά πρότυπα με τα οποία έρχεται σε επαφή, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο και για τις οριακές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα ζευγάρια. Έτσι, ενώ το ζήτημα της διάλυσης της οικογένειας είναι κατ' ουσία κοινωνικό, ο καθένας το αποδίδει στις αμέλειες του άλλου (προβολή, μετατόπιση, άρνηση της πραγματικότητας και απάρνηση των συναισθημάτων, ώστε να αντέξει κανείς το βάρος της απώλειας) ή στον εαυτό του (αυτοκαταστροφικές τάσεις, κατάθλιψη), με όλες τις επιπτώσεις στα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοια πλαίσια.

Έτσι, μέσα από τα εναλλακτικά σχήματα οικογένειας, οι νέοι άνθρωποι προσπαθούν να εδραιώσουν την ανάγκη τους για αποδοχή και προσφορά αγάπης κατά τρόπο διαφορετικό από το μέχρι σήμερα καθολικό πρότυπο της συμβατικής οικογένειας, πολλά όμως ζητήματα που αφορούν τις λειτουργίες της οικογένειας σε πρακτικό επίπεδο (κοινωνικοποίηση παιδιών, οικονομική συνοχή των μελών της, συναισθηματική στήριξη των μελών της), χωλαίνουν και επιζητούν λύσεις από κοινωνικούς φορείς, όταν οι γονείς δεν είναι πλέον σε θέση να ανταπεξέλθουν.

Ως πρωτογενής κοινωνική ομάδα η οικογένεια στοχεύει στη συνέχιση της ζωής (αναπαραγωγική λειτουργία) και στην εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται (δια βίου κοινωνικοποίηση και κοινωνική ένταξη) (Τσαούσης, 1989). Οι σκοποί τους οποίους επιτελεί, εφόσον αφορά τυποποιημένους τρόπους ομαδικής και ατομικής δράσης, συνδέουν το δημόσιο με τον ιδιωτικό βίο, μέσα από τις διάφορες μορφές με τις οποίες η οικογένεια εμφανίζεται. (Μουσούρου, 1989, σ. 15).

Η οικογένεια αποτελεί, λόγω της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, βιοψυχοκοινωνικό σύστημα (Bronfenbrenner, 1979. Bertalanffy, 1973 & 1968. Goldenberg, & Goldenberg, 1980. Minuchin, 1974 & 1984. Minuchin & Fisherman, 1981. Δεκλερής, 1988. Βασιλείου, 1987. Κατάκη, 1997. Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Συνεπώς, η διαφοροποίηση της δομής και των λειτουργιών της οικογένειας, ώστε να ανταποκρίνεται, μέσω της οργάνωσης του ιδιωτικού βίου, στις δομές του ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας, είναι φαινόμενο αναπόφευκτο. Η διαφοροποίηση της οικογένειας μέσα από την εξέλιξή της στο

χρόνο είναι όχι μόνο αναπόφευκτη, αλλά και αναγκαία. Εξάλλου, η διαφορά μεταξύ της αντιμετώπισης των θεμάτων που άπτονται της οικογενειακής δομής και λειτουργίας στη σύγχρονη εποχή σε σχέση με την παλιότερη, είναι ότι παλιά τα θέματα αυτά δημιουργούσαν ιδιαίτερη συγκινησιακή φόρτιση στους τελικούς αποδέκτες, δηλαδή τα ίδια τα μέλη της οικογένειας, λόγω των έντονων στερεοτύπων που συνδέονταν με τις κυρίαρχες κοινωνικές και οικογενειακές αξίες, οπότε η συνήθης προτιμώμενη λύση ήταν η κάλυψη των προβλημάτων μέσα από συμβατικές σχέσεις και διάφορες προφάσεις. Σήμερα, που οι κοινωνικές συνθήκες ευνοούν την έκφραση της ανεξάρτητης βούλησης του ατόμου και οι στερεοτυπικές μορφές συμπεριφοράς αμφισβητούνται, είναι πιο εύκολο για τα νέα ζευγάρια να εκθέτουν τον εαυτό τους για τις δυσλειτουργίες της σχέσης και να επιδιώκουν μια πιο ειλικρινή σχέση με τα μέλη της οικογένειάς τους, μέσα από εναλλακτικά, σε σχέση με την πυρηνική μορφή, σχήματα οικογένειας, τα οποία δεν θεωρούνται πλέον και ως αποκλίνοντα (Norton, 1987). Οι μορφές, με τις οποίες συναντάται η οικογένεια στο πέρασμα του χρόνου, καθώς και τα διάφορα εναλλακτικά σχήματα με τα οποία εμφανίζεται σήμερα, περιγράφονται στις επόμενες ενότητες μέσα από τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες τονίζουν άλλοτε την αντιστοιχία της δομής της οικογένειας με την κοινωνική δομή και άλλοτε την εσωτερική λειτουργία των ιεραρχικά διαρθρωμένων ρόλων των μελών της. Εδώ όμως, σε μία πρώτη προσέγγιση των μορφών οικογένειας, θα παραθέσουμε τα διάφορα σύγχρονα *εναλλακτικά σχήματα*, όπως περιγράφονται κυρίως μέσα από τις αλληλεξαρτήσεις των μελών της σε στενότερο ή ευρύτερο πλαίσιο (Μουσούρου, 1989, σ. 78):

Πυρηνική οικογένεια: είναι η επικρατέστερη μορφή οικογένειας στις μέρες μας. Χαρακτηρίζεται από συναισθηματική αυτάρκεια σε σχέση με το ευρύτερο συγγενικό πλαίσιο και από έντονη συναισθηματική αλληλεπίδραση των μελών της. Δίνει έμφαση στη σχέση του ζευγαριού, γύρω από την οποία οικοδομείται και η σχέση με τα παιδιά. Παρουσιάζεται σε αντιδιαστολή με την πατριαρχική οικογένεια, τονίζοντας συνήθως τις σχέσεις αμοιβαιότητας και σχετικής ισοτιμίας των δύο συζύγων και τον παιδοκεντρικό της χαρακτήρα, όπου το παιδί στηρίζεται στους γονείς για τη δική του εξέλιξη και μελλοντική ανεξαρτησία. Η ίδια μορφή οικογένειας παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία και ως *συζυγική οικογένεια*.

Ανεξάρτητη οικογένεια: είναι το είδος της πυρηνικής οικογένειας που ζει ανεξάρτητα από άλλες συγγενικές συζυγικές οικογένειες, προϊόν της αστικοποίησης, όπου το βάρος για το μέγιστο των παιδιών πέφτει

αποκλειστικά στο ζευγάρι και σε φορείς κοινωνικοποίησης (βρεφονηπιακούς σταθμούς) ή βοηθητικά πρόσωπα που το βοηθούν επί πληρωμή, όταν και οι δύο σύζυγοι εργάζονται. Το πλεονέκτημα αυτής της μορφής οικογένειας είναι ότι το ζευγάρι έχει τη δυνατότητα να επιλέξει, πέρα από τους επηρεασμούς άλλων συγγενικών προσώπων, τις φιλικές και άλλες σχέσεις που θα αναπτύξει παράλληλα με την αυτονομία του, το μειονέκτημα όμως για τα παιδιά, κάτι που φαίνεται στην εφηβική τους ηλικία, αλλά και για τους γονείς όταν η σχέση τους περνάει κρίση, είναι ότι αποκόβεται συνήθως από τις ρίζες και δεν μπορούν τα συγγενικά πρόσωπα να παρέμβουν για να τους στηρίξουν.

Συμβατική οικογένεια: περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της ανεξάρτητης συζυγικής οικογένειας, αλλά χαρακτηρίζεται ως συμβατική γιατί δημιουργείται απαραίτητα μέσω του θεσμού του γάμου και χαρακτηρίζεται από αυστηρά καθορισμένους ρόλους ανά φύλο και ηλικία. Είναι, θα λέγαμε, το είδος της οικογένειας που προσεγγίζει, ως προς το σύστημα αξιών που αφορούν τη λειτουργία και τις σχέσεις των μελών της, τη μορφή της πατριαρχικής οικογένειας και το είδος της πυρηνικής οικογένειας που περισσότερο σήμερα αμφισβητείται, λόγω αδυναμίας συναισθηματικής κάλυψης των μελών της, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλες μορφές σχέσεων στα πλαίσια άλλων οικογενειών.

Ευρεία ή εκτεταμένη οικογένεια: αναφερόμαστε σ' αυτό το είδος οικογένειας, όταν θέλουμε να υπονοήσουμε ότι κάθε μέλος της είναι ελεύθερο να δεχτεί ή να αποποιηθεί τους δεσμούς με ορισμένους συγγενείς (Litwak, 1960).

Ως κυριότερη μορφή εκτεταμένης οικογένειας αναφέρεται συνήθως η πατριαρχική, με τους αυστηρά καθορισμένους ρόλους από τον πατέρα - αφέντη προς τα παιδιά του και τα εγγόνια του κατά πατρική γραμμή, σήμερα όμως, με τον όρο αυτό χαρακτηρίζουμε και σχήματα οικογένειας που δεν έχουν σχέση με την πατριαρχική ιεραρχία, εφόσον οι συγγενικοί δεσμοί δεν είναι πλέον τόσο ισχυροί.

Πατρογραμμική και πατροτοπική πατριαρχική οικογένεια: είναι η οικογένεια που αποτελείται από τους γονείς και το γιο (με τη γυναίκα και τα παιδιά του) ή τους γιούς (με τις γυναίκες και τα παιδιά τους), όπως και τα άγαμα ενήλικα τέκνα (γιούς και κόρες) των γονέων. Οι σχέσεις τους διαμορφώνονται σε αυστηρά καθορισμένα πλαίσια όπου μετράει η γνώμη του αρχηγού της οικογένειας πιο πολύ από τη γνώμη των άλλων και που η βούλησή του περνάει σαν άγραφος

νόμος στα παιδιά του, χωρίς να μπορεί να αμφισβητηθεί. Οι σχέσεις είναι συνεκτικές, κάτι που δημιουργεί ασφάλεια στα μέλη, με προσκόλληση σε παραδοσιακά ήθη και για τα μάτια της κοινωνίας, υπάρχει η αντίληψη της αμοιβαιότητας μεταξύ των αδελφών και η στήριξη σε περίπτωση διαφόρων γεγονότων (γάμοι, γεννήσεις, θάνατοι), αλλά δεν υπάρχει δυνατότητα αντίθετης έκφρασης λόγω της αυστηρή κριτικής και της στερεοτυπικής σκέψης, ενώ η θέση της γυναίκας, ανεξάρτητα από το τι προσφέρει στην πραγματικότητα, είναι υποβιβασμένη και καταξιώνεται μόνο μέσα από το ρόλο της σαν μάνα, και κυρίως σαν μάνα γιών, τους οποίους πρέπει να διαπαιδαγωγήσει με τα ίδια πρότυπα για τη συνέχιση της οικογενειακής συνοχής.

Νεοτοπική οικογένεια: είναι η οικογένεια στην οποία η συγγενικοί δεσμοί είναι κάθετοι, ενώ δεν αναπτύσσονται σχέσεις με αδελφούς των γονέων και τα παιδιά τους.

Οικογένεια προσανατολισμού: είναι η οικογένεια στην οποία γεννήθηκε το άτομο και μετέχει μαζί με τους γονείς και τα αδέρφια του (οριζόντια γραμμή συγγένειας). Ο όρος που αντιστοιχεί στην οικογένεια που το ίδιο το άτομο θα δημιουργήσει με τον/την σύζυγο, ονομάζεται *οικογένεια αναπαραγωγής*.

Εξαρτημένη οικογένεια: είναι η οικογένεια που διαβιώνει σε εξάρτηση με άλλες μορφές οικογένειας, εξάρτηση η οποία επεκτείνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της.

Διευρυμένη συζυγική οικογένεια: πρόκειται για ενδιάμεση μορφή μεταξύ σύγχρονης πυρηνικής και εκτεταμένης οικογένειας (Michel, 1993, σ. 149). Σ' αυτή τη μορφή οικογένειας μπορεί το ζευγάρι να επιλέξει να φιλοξενεί, για παράδειγμα, μία ανύπαντρη θεία η οποία μεγαλώνει και τα παιδιά μαζί με τη δική της συντροφιά, ή ένα παιδί συγγενούς που οι δύο σύζυγοι συμφωνούν ότι μπορεί να προσφέρουν τη βοήθειά τους για σπουδές, ή για άλλο σπουδαίο λόγο.

Οικογένεια κορμός: είναι η οικογένεια στην οποία ο πρωτότοκος γιός και η οικογένειά του ζουν μαζί με τους γονείς του.

Οικογένεια σε σχήμα "T": είναι η διευρυμένη συζυγική οικογένεια, η οποία περιλαμβάνει, εκτός από τους γονείς και τα παιδιά τους και τους γονείς των δύο συζύγων (παππούδες). Είναι η μορφή που προτείνουν οι Rosser & Harris (1965, σσ. 199-204), προκειμένου οι γονείς να έχουν τη βοήθεια των γονέων τους με

ασφάλεια για το μέγαλωμα και την ανατροφή των παιδιών και οι ίδιοι να μπορούν να προσφέρουν στο χώρο της εργασίας τους και προκειμένου να διατηρηθεί η οικογενειακή ταυτότητα.

Οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας: Σ' αυτό το είδος οικογένειας και οι δύο σύζυγοι αποδίδουν πρωταρχικό ρόλο στο χώρο της εργασίας τους και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Με παρόμοια σημασία χρησιμοποιείται και ο όρος *επαγγελματοκεντρική οικογένεια*. (Rapport & Rapport, 1965, σ. 18). Στην μορφή αυτή οικογένειας, που αναπτύσσεται κυρίως στις Δυτικές κοινωνίες, οι εξουσίες των συζύγων δεν είναι οριζόντιες, αλλά κάθετες, αφού οι σύζυγοι είναι υπεύθυνοι και για τα "έξω" και για τα "μέσα" του σπιτιού. (Μαντζιαφού-Κανελλοπούλου, 1979).

Επαναστατική ή ανατρεπτική οικογένεια: Στο σχήμα αυτό αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στο επάγγελμα από τη σύζυγο, ενώ στην οικογένεια και το μέγαλωμα των παιδιών από το σύζυγο.

Παραδοσιακή οικογένεια: Σ' αυτό το σχήμα, παρά το γεγονός ότι και οι δύο σύζυγοι εργάζονται και μπορεί να έχουν επαγγελματικές φιλοδοξίες, η επαγγελματική σταδιοδρομία αφορά μόνο το σύζυγο, ενώ η σύζυγος κυρίως στρέφει την προσοχή της στην οικογένεια.

Οικογένεια "άδεια φωλιά": ονομάζεται έτσι η οικογένεια των μεσηλικών γονέων, από τους οποίους έχουν πια φύγει τα παιδιά για το δικό τους δρόμο (σπουδές, επαγγελματική ανεξαρτησία) και οι σύζυγοι πρέπει να κάνουν έναν απολογισμό της μέχρι τώρα ζωής τους και να αναδιαρθρώσουν τις σχέσεις τους ώστε να ξεπεράσουν την "*κρίση γονέων*" που συνήθως ακολουθεί τον αποχωρισμό των παιδιών.

Χωλή ή οιονεί μονογονεϊκή οικογένεια: Πρόκειται για τη μορφή πυρηνικής οικογένειας στην οποία οι σύζυγοι ζουν ξεχωριστά για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα κυρίως για επαγγελματικούς λόγους (π.χ. οικογένειες ναυτικών, μεταναστών, κρατουμένων ή συζύγων που είναι υπάλληλοι και υπηρετούν σε διαφορετικά μέρη) και συνήθως την επιμέλεια και την ανατροφή των παιδιών την έχει η μητέρα, αλλά και οι δύο σύζυγοι προσβλέπουν σε μια επανασύνδεση στο μέλλον, δεδομένου ότι η οικογένειά τους είναι χωλή εξ ανάγκης. Παρόλο που τα προβλήματά τους δεν είναι ίδια σε έκταση και μορφή με αυτά των άλλων μορφών

μονογονεϊκών οικογενειών, ωστόσο αντιμετωπίζουν επίσης πολλαπλά προβλήματα που δημιουργούνται κυρίως από την απουσία του άλλου γονέα και από την υπερφόρτωση εκείνου που έχει στην ευθύνη του τη φύλαξη των παιδιών. *"Τόσο οι τυπικές όσο και οι οιονεί μονογονεϊκές οικογένειες, έχουν το κοινό γνώρισμα της μοναξιάς και της υπερευθύνης του ενός γονέα"*. (Μαντζιαφού-Κανελλοπούλου, 1981, σ. 20).

Μονογονεϊκή οικογένεια: είναι η νέα, συνήθως μεταβατική μορφή οικογένειας που προκύπτει από την επιλογή άρνησης (ή απώλεια) της συζυγικής σχέσης, αλλά όχι και της γονικής σχέσης. Μπορεί να προκύπτει από διάσταση - διαζύγιο, από το θάνατο του ενός γονέα ή από εκούσια μονογονεϊκότητα (άγαμες μητέρες). Όταν η μητέρα παραμένει υπεύθυνη για την ανατροφή και την επιμέλεια των παιδιών (οι περισσότερες περιπτώσεις μετά το διαζύγιο και η άγαμη μητρότητα) μιλάμε για μορφή μονογονεϊκής οικογένειας με *μόνο γονέα τη μητέρα*, ενώ όταν κύριος υπεύθυνος είναι ο πατέρας (κυρίως μετά το θάνατο της συζύγου του), μιλάμε για μονογονεϊκή οικογένεια με *μόνο γονέα τον πατέρα*.

Όπως αναφέρει ο Θωμάς Μπαμπάλης (2003, σ. 21): *"Ακόμη κι αυτές οι μορφές οικογενειών κάθε άλλο παρά απεικονίζουν την πραγματική ποικιλία που υπάρχει σήμερα στον κόσμο. Όταν τρεις Αμερικανοί ψυχίατροι (οι Kellam, Ensminger & Turner) επιχείρησαν να καταγράψουν τις μορφές οικογενειών που συνάντησαν σε μια φτωχογειτονιά Αφροαμερικανών στο Σικάγο, εντόπισαν όχι λιγότερους από 86 (!) συνδυασμούς ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων και σχημάτων "μητέρας-γιαγιάς", "μητέρας-θείας", "μητέρας-πατριού", "μητέρας-άλλου προσώπου" κ.ά."*

2.2. Μορφές οικογενειακής οργάνωσης.

Είδαμε εν συντομία τις βασικές μορφές και τα διάφορα εναλλακτικά σχήματα οικογένειας που εμφανίζονται στις σύγχρονες κοινωνίες, ή που, πάντως, αφορούν τις σχέσεις που διαρθρώνονται ανάμεσα σε άτομα που συνδέονται μεταξύ τους με συγγενικούς δεσμούς ή εξ αγχιστείας, όπως αυτές οι σχέσεις προσπαθούν να εκφράσουν τις σύγχρονες ανάγκες των ατόμων - μελών της. Για την πληρέστερη κατανόηση του θεσμού της οικογένειας, θα κάνουμε μια πιο εκτεταμένη αναφορά στην εξέλιξή της, η οποία θα μας δώσει και τη δυνατότητα εμβάθυνσης στις σημερινές σχέσεις της οικογένειας, αλλά και της αντίληψης για τη διαχρονικότητα του θεσμού. Ξεκινώντας από την Κοινωνιολογική προσέγγιση για την αντιστοιχία οικογενειακής και κοινωνικής δομής, θα προχωρήσουμε στη Συστημική προσέγγιση της οικογένειας από πλευράς Ψυχολογίας, που απαντά στα ερωτήματα για τη λειτουργία των σχέσεων μέσα στην οικογένεια και τη λεγόμενη "κρίση" του θεσμού και κατόπιν στην προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας, οι αναλύσεις της οποίας σήμερα παρουσιάζονται ως οι πλέον έγκυρες και βασιζόμενες σε ερευνητικά δεδομένα, ενώ επαυξάνουν με ιδιαίτερο σεβασμό τα δεδομένα της συστημικής προσέγγισης της οικογένειας. Θα καταλήξουμε, όπως είναι αναπόφευκτο, στη δομολειτουργική προσέγγιση της οικογένειας, έχοντας την ικανοποίηση ότι ξεκαθαρίσαμε το πιο καυτό κοινωνικό και ταυτόχρονα ιδιωτικό θέμα του "πώς" και "γιατί" της οικογένειας σήμερα.

2.2.1. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την οικογένεια.

α. Η μαρξιστική προσέγγιση για τις μορφές κοινωνικής συμβίωσης.

Στη μακρόχρονη ιστορική εξέλιξη, ο άνθρωπος οργανώνει τη ζωή του με ένα ιστορικά συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος αντιστοιχεί κάθε φορά στις φυσικές και κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες. Οι τρόποι με τους οποίους αντικρίζουμε, κατά την εξέλιξη της ιστορίας, τους ανθρώπους ενωμένους για να αντιμετωπίσουν τη φύση, να εξασφαλίσουν τα αναγκαία για την επιβίωσή τους αγαθά και να ανεβάσουν το βιοτικό τους επίπεδο, ονομάζονται μορφές κοινωνικής συμβίωσης. Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, οι μορφές αυτές είναι ιστορικές, δηλαδή καθορίζονται από τον τρόπο παραγωγής της κοινωνίας, ο οποίος είναι συνάρτηση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων και την μορφή των σχέσεων παραγωγής των υλικών αγαθών. Σύμφωνα με τον Marx (1978/1859), στην εξέλιξη των κοινωνιών, ο τρόπος παραγωγής των υλικών

αγαθών αποτελεί το καθοριστικό στοιχείο:

"Το γενικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξα και που όταν πια το είχα αποκτήσει, χρησίμευε σαν οδηγός στις μελέτες μου, μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: Στην κοινωνική παραγωγή της ζωής τους, οι άνθρωποι έρχονται σε καθορισμένες, αναγκαίες, ανεξάρτητες από τη θέλησή τους σχέσεις, σε παραγωγικές σχέσεις που αντιστοιχούν σε μια ορισμένη βαθμίδα ανάπτυξης των υλικών παραγωγικών δυνάμεων. Το σύνολο αυτό των παραγωγικών σχέσεων αποτελεί την οικονομική διάρθρωση της κοινωνίας, την πραγματική βάση, που πάνω της υψώνεται ένα νομικό και πολιτικό εποικοδόμημα και στην οποία αντιστοιχούν ορισμένες μορφές κοινωνικής συνείδησης. Ο τρόπος παραγωγής της υλικής ζωής καθορίζει την κοινωνική, πολιτική και πνευματική πορεία (προτσές) της ζωής γενικά. Δεν είναι η συνείδηση των ανθρώπων που καθορίζει το είναι τους, μα αντίθετα το κοινωνικό είναι τους καθορίζει τη συνείδησή τους. Σε μία ορισμένη βαθμίδα της εξέλιξής τους, οι υλικές παραγωγικές δυνάμεις της κοινωνίας έρχονται σε αντίφαση με τις υπάρχουσες παραγωγικές σχέσεις ή - πράγμα που αποτελεί μονάχα τη νομική γι' αυτό έκφραση - με τις σχέσεις ιδιοκτησίας, μέσα στις οποίες είχαν κινηθεί ως τώρα. Από μορφές ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων οι σχέσεις αυτές μεταβάλλονται σε δεσμά τους. Τότε έρχεται η εποχή κοινωνικής επανάστασης. Με την αλλαγή της οικονομικής βάσης ανατρέπεται, αργότερα ή γρηγορότερα, ολόκληρο το τεράστιο εποικοδόμημα. Όταν εξετάζουμε τέτοιες ανατροπές, πρέπει να κάνουμε πάντα τη διάκριση ανάμεσα στην υλική ανατροπή στους οικονομικούς όρους της παραγωγής, που μπορούμε να τους διαπιστώσουμε με ακρίβεια φυσικών επιστημών, και στις νομικές, πολιτικές, θρησκευτικές, καλλιτεχνικές ή φιλοσοφικές, δηλαδή τις ιδεολογικές μορφές, μέσα στις οποίες οι άνθρωποι συνειδητοποιούν αυτή τη σύγκρουση και παλεύουν ως τη λύση της. Όσο λίγο μπορούμε να κρίνουμε ένα άτομο από τη γνώμη που έχει το ίδιο για τον εαυτό του, άλλο τόσο μπορούμε να κρίνουμε μια τέτοια εποχή ανατροπής από τη συνείδησή της, μάλλον πρέπει να εξηγήσουμε τη συνείδηση αυτή απ' τις αντιφάσεις της υλικής ζωής, απ' τη σύγκρουση που υπάρχει ανάμεσα στις κοινωνικές παραγωγικές δυνάμεις και στις παραγωγικές σχέσεις".

Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, τα στάδια εξέλιξης της υλικής παραγωγής έχουν το χαρακτηριστικό ότι προχωρούν από το κατώτερο στο ανώτερο και από το απλό στο σύνθετο. Από τους τρόπους παραγωγής διαμορφώνεται η τυπολογία των Κοινωνικών Συστημάτων: Στο Πρωτόγονο Κοινοτικό Σύστημα διακρίνουμε δύο στάδια υλικής παραγωγής, την άγρια κατάσταση (τροφοσυλλεκτική περίοδος) και το στάδιο της βαρβαρότητας (όπου

έγινε ο πρώτος μεγάλος κοινωνικός καταμερισμός εργασίας ανάμεσα σε κτηνοτροφία και γεωργία, εισάγοντας την ανταλλαγή ως νέο στοιχείο της παραγωγής. Στο Δουλοκτητικό Κοινωνικό Σύστημα (εισαγωγή στην περίοδο του Πολιτισμού ή εποχή του σιδήρου) το πρόβλημα της κυκλοφορίας-διανομής των αγαθών ανάμεσα στις νεοσύστατες πόλεις (όπου παράγονται χειρωνακτικά προϊόντα) και την ύπαιθρο (αγροτικά προϊόντα) λύνεται μέσα από ένα νέο θεσμό, του εμπορίου. Στο Φεουδαρχικό Κοινωνικό Σύστημα η παραγωγή ανταλλάσσεται πλέον έξω από τα κλειστά όρια της κοινότητας, εδραιώνεται η εμπορευματοποιημένη παραγωγή που είχε ξεκινήσει στην αρχαία δουλοκτητική κοινωνία και εμφανίζεται η νέα τάξη, των αστών, οι οποίοι αρχικά αναλαμβάνουν το ρόλο του εμπόρου και αργότερα θα αποτελέσουν την τάξη που θα στηρίξει το Καπιταλιστικό Κοινωνικό Σύστημα, ενώ η κεφαλαιοκρατική πλέον παραγωγή θα περάσει από το πρώτο στάδιο (της συντεχνίας) στη βιομηχανική παραγωγή και αργότερα τη μετα-βιομηχανική που χαρακτηρίζει την επανάσταση της υψηλής τεχνολογίας και το στάδιο του κρατικο-μονοπωλιακού καπιταλισμού.

Όσον αφορά τις *μορφές κοινωνικής συμβίωσης*, συνοπτικά θα λέγαμε τα εξής:

- Στο Πρωτόγονο Κοινοτικό Σύστημα εμφανίζεται αρχικά επικρατεί η *ορδή* ή *ανθρώπινη αγέλη* όπου λόγω έλλειψης εργαλείων παραγωγής ο άνθρωπος εγκαθίσταται σε σημεία που ευνοούν την εύρεση τροφής και μεταβάλλει την προσωρινή εγκατάστασή του, όταν οι κλιματολογικές ή άλλες συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος αλλάζουν, ακολουθώντας *νομαδική ζωή* ("Κάτω" Παλαιολιθική εποχή - άγρια).
- Αργότερα, στο δεύτερο στάδιο της Πρωτόγονου Κοινοτικού Συστήματος, το στάδιο της "βαρβαρότητας", που ιστορικά εντοπίζεται στη "Μέση και Άνω" Παλαιολιθική εποχή και εποχή του χαλκού, κυρίαρχη μορφή κοινωνικής συμβίωσης είναι το *γένος*.

Η εξέλιξη του γένους μέσα από το Πρωτόγονο Κοινοτικό Σύστημα πέρασε από δύο στάδια: της *μητριαρχίας*, όπου η συγγένεια των μελών του γένους υπολογιζόταν κατά γυναικεία γραμμή και σχετίζεται με την *μόνιμη εγκατάσταση* των οικογενειών (οι μητέρες με τα παιδιά τους) σε πιο εύφορες περιοχές, όπου αρχίζει και η πρώτη ενασχόληση με την καλλιέργεια και την εξημέρωση κάποιων ζώων (αρχικά το άλογο και αργότερα το πρόβατο και το βόδι). Οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και η υπεύθυνη θέση της γυναίκας απέναντι στο γένος την είχαν κάνει ικανή να αντιμετωπίζει τις πιο δύσκολες συνθήκες και να απολαμβάνει την εκτίμηση των μελών του γένους: ο μύθος των Αμαζόνων, των γυναικών που υπεράσπιζαν την ακεραιότητα του γένους από επιδρομές άλλων

γενών, ανάγεται σε αυτήν ακριβώς την περίοδο. Η οικονομική οργάνωση της κοινότητας του γένους χαρακτηρίζεται από τη *συλλογική ιδιοκτησία* των μέσων παραγωγής και τον *φυσικό καταμερισμό εργασίας* (ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες). Οι γυναίκες ασχολούνται με τη γεωργία και οι άντρες με την κτηνοτροφία, που σταδιακά θα γίνει ο πιο σταθερός τρόπος επιβίωσης ("ποιμενική ζωή").

Το δεύτερο στάδιο εξέλιξη του γένους είναι αυτό της *πατριαρχίας*, όπου η συγγένεια των μελών του γένους υπολογιζόταν κατά αντρική γραμμή. Είναι η εποχή του σιδήρου, που επέτρεψε στον άνδρα να εγκαταλείψει τη νομαδική ζωή και να πάρει στα χέρια του τα εργαλεία παραγωγής, κάτι που οδήγησε αργότερα στη δουλοκτητική κοινωνία. Πάντως, κριτήριο της ένταξης ενός ατόμου στο γένος, ήταν η *εξ αίματος συγγένεια* με κάποιον κοινό πρόγονο (αρχικά με τη μητέρα και αργότερα με τον πατέρα) και επομένως η συγγένεια α', β', γ' κ.λ.π. βαθμού με τα άλλα μέλη του γένους.

Ανώτερη του γένους μορφή κοινωνικής συμβίωσης είναι η *φυλή*, η οποία διατηρεί, όπως και το γένος, σαν κριτήριο ένταξης για τα μέλη, την συγγένεια εξ αίματος. Στην αρχή η φυλή προήλθε από την ένωση δύο αρχικών γενών, αφού η εξωγαμία υποχρέωνε τα μέλη τους να διατηρούν μόνιμες σχέσεις (γαμήλιες, οικονομικές, πολιτιστικές). Με την αύξηση του πληθυσμού των γενών, αλλά και του αριθμού των γενών σε κάθε φυλή, σταθεροποιείται η μόνιμη εγκατάσταση σε συγκεκριμένο εδαφικό χώρο και δημιουργείται η έννοια της εδαφικής και οικονομικής κοινότητας. Παράλληλα, αναπτύσσεται μία κοινωνική συνείδηση, ενιαία γλώσσα (διάλεκτος) μεταξύ των μελών της φυλής και η εξωγαμία αντικαθίσταται από την ενδογαμία, μέσα στα πλαίσια της φυλής. Προς το τέλος της προταξικής κοινωνίας, συνήθως βρίσκουμε τη φυλή να είναι κυρίαρχο στρατιωτικό και διοικητικό σώμα, διαιρεμένο σε γένη και φατρίες. *Φατρία* θεωρείται κάθε αρχικό γένος (το γένος - μητέρα) που, σε συνδυασμό με άλλα αρχικά γένη, δημιουργεί τη φυλή. Κάθε φατρία περιλαμβάνει περισσότερα από δύο γένη - κόρες. Όπως αναφέρει ο Fr. Engels (1884):

" Η φατρία ήταν ένα αρχικό γένος - μητέρα, χωρισμένο σε πολλά γένη - κόρες, που τα συνένωνε και συχνά τα ανήγαγε όλα σ' ένα κοινό γενάρχη... Όλα τα γένη της φατρίας ήταν λοιπόν κυριολεκτικά αδερφικά γένη. Ακόμη και στον Όμηρο, η φατρία εμφανίζεται σαν στρατιωτική μονάδα...έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση, σε περίπτωση φόνου ενός μέλους της, να καταδιώκει το φονιά... Έχει επίσης κοινά ιερά και κοινές γιορτές...είχε ακόμα έναν αρχηγό (φατρίαρχο)...που έκανε συνελεύσεις, έπαιρνε δεσμευτικές αποφάσεις και είχε κάποια δικαστική και διοικητική εξουσία...

Η φυλή αποτελείται από κάμποσες συγγενικές φατρίες. Στην Αττική υπήρχαν 4

φυλές, με 3 φατρίες η καθεμιά και η κάθε φατρία είχε 30 γένη. Αυτός ο ακριβολογημένος καθορισμός των ομάδων προϋποθέτει συνείδηση, σχεδιασμένη επέμβαση στην αυθόρμητα γεννημένη συγκρότηση".(Marx & Engels: τ. Β', σ. 295-296).

Με την εμφάνιση της Πόλης - Κράτους συμπίπτει η δημιουργία μιας νέας μορφής κοινωνικής συμβίωσης, της *λαότητας*. Η λαότητα προήλθε είτε από την ένωση συγγενικών από άποψη καταγωγής και γλώσσας φυλών, είτε από φυλές με διαφορετική γλώσσα, οι οποίες προήλθαν σαν αποτέλεσμα της κατάκτησης ορισμένων φυλών από άλλες.

Ιστορικά, οι λαότητες λειτουργούν στο Δουλοκτητικό και Φεουδαρχικό Κοινωνικό Σύστημα. Η κοινότητα του γένους, σαν οικονομική μονάδα, έχει παραχωρήσει τη θέση της στην πατριαρχική οικογένεια. Η λαότητα, με την εδαφική, γλωσσική, οικονομική και πολιτιστική κοινότητα των μελών της, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να περάσει η ανθρωπότητα, με την εμφάνιση του Καπιταλιστικού Κοινωνικού Συστήματος, σε μια άλλη μορφή κοινωνικής συμβίωσης, το έθνος.

Το έθνος είναι *"ιστορικά διαμορφωμένη κοινότητα ανθρώπων που δημιουργείται στην πορεία της διαμόρφωσης κοινού τόπου διαμονής, κοινών οικονομικών στόχων, κοινής λογοτεχνικής γλώσσας, ορισμένων κοινών χαρακτηριστικών πολιτισμού και χαρακτήρα που αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του"*. (Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, τ. 10, σ. 140).

Ιστορικά, η δημιουργία των εθνών τοποθετείται στα τέλη του μεσαίωνα, την εποχή της Αναγέννησης. Σύμφωνα με τη μαρξιστική ανάλυση, η δημιουργία του έθνους ήταν κοινωνική αναγκαιότητα, προκειμένου να ικανοποιήσει η ανερχόμενη αστική τάξη την ιστορική της αποστολή, δηλαδή τη διεύρυνση της εμπορευματοποιημένης παραγωγής, μέσα από την ενιαία εθνική αγορά και το ενιαίο αστικό εθνικό κράτος. Το αντίστοιχο με το εθνοκράτος και την ταχύτατα εξελισσόμενη εμπορευματοποιημένη παραγωγή εποίκοδόμημα ήταν, λοιπόν, η επικράτηση νέων οικονομικών (ατομική ιδιοκτησία για την ανάπτυξη της βιομηχανίας - σταδιακή αντικατάσταση των φεουδαρχικών κοινωνικών δομών από καπιταλιστικές δομές), πολιτικών θεσμών (Κοινοβουλευτισμός) και κοινωνικών θεσμών (κράτος πρόνοιας σε παιδεία, υγεία και άλλες κοινωνικές παροχές), που έθεσαν τις βάσεις για την *αστικοποίηση* και την ανάπτυξη του *ατομικισμού*, όπως τον γνωρίζουμε σήμερα, στις ανθρώπινες σχέσεις.

Το έθνος είναι, λοιπόν, ιστορική μορφή κοινωνικής συμβίωσης η οποία βασίζεται στην εδαφική, οικονομική, πολιτιστική κοινότητα των μελών της κοινωνίας. Η *ταξική διάρθρωση*, αντίθετα, προσδιορίζει τη δομή, το περιεχόμενο

του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Μεταξύ των τάξεων των ανταγωνιστικών κοινωνιών δεν υπάρχει κοινότητα συμφερόντων, αλλά πάλη. Επομένως το έθνος είναι ο ευρύτερος χώρος στον οποίο εκδηλώνονται οι ταξικές αντιθέσεις. Τα αστικά κράτη ήταν εθνικά κράτη και η άνοδος της αστικής τάξης δεν μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη δημιουργία μιας "εθνικής ιδεολογίας". Η εθνική αυτή ιδεολογία βρίσκει σαν τελικούς αποδέκτες τα μέλη της κοινωνίας, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση "εθνικής συνείδησης". Η εθνική συνείδηση, σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, αντανακλά τους υλικούς όρους ύπαρξης της αστικής κοινωνίας (αστική - εργατική τάξη) και μέσα της αντιπαλεύουν η αστική κοινωνική συνείδηση - μέρος της αστικής ιδεολογίας - και η προλεταριακή κοινωνική συνείδηση - μέρος της μαρξιστικής ιδεολογίας.

Όπως κάθε κοινωνικό φαινόμενο, έτσι και το έθνος έχει μία ιστορική εξέλιξη η οποία, σύμφωνα με τον Marx, θα οδηγήσει κάποτε στην αντικατάσταση του από κάποια ανώτερη μορφή κοινωνικής συμβίωσης. Ο Marx οραματίστηκε μία μελλοντική μορφή ανάπτυξης των κοινωνιών μέσα από συλλογικές παραγωγικές σχέσεις, όπου η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, η εξάλειψη των αντιθέσεων των εθνών, η εξασφάλιση ειρηνικής οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης όλων των λαών, θα επιτρέψουν την τοποθέτηση των οικονομικών και κοινωνικών ζητημάτων σε μία διεθνή βάση, όπου θα λειτουργούν οι αρχές του σεβασμού, της ελευθερίας, της ανεξαρτησίας και της συνεργασίας των λαών. Η πραγματικότητα έδειξε, μέχρι σήμερα, ότι οι ρίζες του ανταγωνισμού των λαών (το εθνικό ζήτημα) κρατούν γερά και ότι ο άνθρωπος φτάνει σε απόγνωση όταν έχει να θυσιάσει, για όλη τη ζωή του, την απόλαυση των στοιχειωδών αγαθών στο όνομα μιας μελλοντικής ισότητας, που δεν θα προλάβει ο ίδιος, αλλά ούτε και τα παιδιά του να τη ζήσει.

β. Η οικογένεια ως ιστορική μορφή κοινωνικής συμβίωσης.

Η οικογένεια εντάσσεται στη σφαίρα της *διαβίωσης*, όπου περιλαμβάνονται, με την πλατιά έννοια του όρου, όλοι οι υλικοί και πολιτιστικοί όροι της ζωής των ανθρώπων, έξω από τα πλαίσια της άμεσης παραγωγικής και κοινωνικοπολιτικής τους δράσης. Η οικογένεια διαπερνά όλες τις άλλες μορφές κοινωνικής συμβίωσης που αναφέρθηκαν, καθώς και όλους τους κοινωνικοοικονομικούς σχηματισμούς. Η βασική αναγκαιότητα που καλύπτει η οικογένεια είναι αναπαραγωγή του ανθρώπινου γένους, η προστασία και η ανατροφή των παιδιών. Η εξέλιξη της οικογένειας, σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, διέπεται από τους γενικότερους νόμους που χαρακτηρίζουν την

ανάπτυξη της κοινωνίας στο σύνολό της, αλλά και συμβαδίζει με αυτή την ανάπτυξη. Έτσι, μαζί με την ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών, αλλάζει μορφή και η οικογένεια, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές δομές. Παράλληλα αλλάζει και η υφή των σχέσεων μέσα στην οικογένεια, ώστε ο γάμος, που αποτελεί υποθεσμό νομιμοποίησης των οικογενειακών σχέσεων μέσα στην κοινωνία, να αλλάζει και αυτός μορφή.

Σύμφωνα με τη μαρξιστική ανάλυση (Engels, 1978/1884), το Πρωτόγονο Κοινοτικό Σύστημα γνώρισε δύο μορφές γάμου: τον Ομαδικό γάμο (που αντιστοιχεί στην άγρια κατάσταση - ορδή) και τον Ζευγαρωτό γάμο (που αντιστοιχεί στην περίοδο της βαρβαρότητας - γένος).

1. Ομαδικός γάμος:

εδώ, ολόκληρες ομάδες από άνδρες και ολόκληρες ομάδες από γυναίκες κατέχουν αμοιβαία η μία την άλλη. Επικρατούν οι λεγόμενες "σεξουαλικές σχέσεις χωρίς κανόνα", με την έννοια ότι δεν υπήρχαν, για τον πρωτόγονο άνθρωπο της άγριας κατάστασης, που ζούσε στα πλαίσια της αγέλης, οι περιορισμοί που επιβλήθηκαν αργότερα.

α). Πρώτη βαθμίδα οικογένειας στα πλαίσια του ομαδικού γάμου είναι η *αιματοσυγγενική οικογένεια*: οι γαμικές ομάδες χωρίζονται κατά γενεές, όπου απαγορεύονται οι σχέσεις μεταξύ προγόνων και απογόνων (γονέων - παιδιών), αλλά επιτρέπονται οι σχέσεις μεταξύ αδελφών και αδελφάδων. Όλα τα αδέλφια μπορούν να είναι σύζυγοι μεταξύ τους, κάτι που οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι διάφορες συγγενείς ανωμαλίες στους απογόνους τους (π.χ. τερατογένεση) οφείλονταν στην επιμειξία ανάμεσα στα αδέλφια. Οι σχέσεις αυτές θεωρήθηκαν "ταμπού", απαγορεύτηκαν και αντικαταστάθηκαν από σχέσεις μελών της αγέλης με μακρύτερο βαθμό συγγένειας. Έτσι, τη θέση της αιματοσυγγενικής, παίρνει η λεγόμενη "πουναλουανή" οικογένεια.

β). Η *πουναλουανή οικογένεια* (πουναλούα = σύντροφος, συντάιρος) είναι η ανώτερη μορφή ομαδικού γάμου. Και σε αυτή τη μορφή υπάρχει κοινότητα ανδρών και γυναικών, από την οποία όμως αποκλείονται οι αδελφοί των γυναικών και οι αδελφές των ανδρών. Αργότερα αποκλείστηκαν και οι σχέσεις ανάμεσα σε ξαδέλφια μέχρι τον β' βαθμό συγγένειας. Αποτέλεσμα ήταν να απαγορευτούν οι σχέσεις μέσα στην ίδια αγέλη και να αρχίσει η διαμόρφωση του γένους, όπου αναγνωρίζονταν μόνον οι οικογενειακές σχέσεις μεταξύ μελών από διαφορετικά γένη. Τότε διαμορφώνεται και η *αρχή της αποκλειστικότητας των συζύγων*, αρχικά για ορισμένο χρονικό διάστημα. Έτσι, με την είσοδο στην περίοδο της βαρβαρότητας περνάμε σε μια νέα μορφή

γάμου, τον Ζευγαρωτό.

2. Ζευγαρωτός γάμος:

Στον Ζευγαρωτό γάμο νομιμοποιήθηκαν οι οικογενειακές σχέσεις μεταξύ μελών διαφορετικών γενών, ισχυροποιώντας με αυτό τον τρόπο το γένος, ως μορφή κοινωνικής συμβίωσης. Σύμφωνα με τον Morgan, από τα μέλη διαφορετικών γενών δημιουργήθηκε μια φυσικά και πνευματικά ανώτερη ράτσα ανθρώπου, αφού ο ανθρώπινος εγκέφαλος περιέλαβε τις ικανότητες και των δύο γενών και μειώθηκαν τα φαινόμενα συγγενών ανωμαλιών. Οι σταθερές γαμήλιες, οικονομικές και πολιτιστικές σχέσεις μεταξύ δύο γενών δημιούργησαν τη φυλή, για την οποία μιλήσαμε στις μορφές κοινωνικής συμβίωσης.

Και στις δύο περιπτώσεις, του ομαδικού και του ζευγαρωτού γάμου υπήρχε *μητριαρχία*, αφού η συγγένεια μπορούσε να ελεγχθεί μόνο από την πλευρά της μητέρας. Από οικονομική άποψη αυτό σήμαινε ότι τα σκεύη και τα εργαλεία της παραγωγής κληρονομούνταν από τη μητέρα στα παιδιά, άρα παρέμεναν στο μητρικό γένος. Μετά τον πρώτο όμως μεγάλο κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, όπου η κτηνοτροφία, εργασία αποκλειστικά των ανδρών που έκαναν ποιμενική ζωή, αναπτύχθηκε πολύ περισσότερο από τη γεωργία, που εξαρτώνταν κατά πολύ από τις κλιματολογικές συνθήκες, τα κοπάδια των ζώων - ως πρωτογενής παραγωγή και ως εμπόρευμα - περιέρχονταν στο γένος της καταγωγής τους, δηλαδή στα αδέρφια τους και στα παιδιά των αδελφών τους και όχι στα παιδιά τους, που ανήκαν στο γένος της μητέρας τους. Με τον ζευγαρωτό γάμο και την αποκλειστικότητα των δύο συζύγων, άρα την εγκατάσταση του πατέρα στο γένος της γυναίκας του, δημιουργήθηκε η ανάγκη να περιέρχεται η περιουσία στα παιδιά του (πατρικό γένος). Αυτή η αντίφαση λύθηκε με την αντικατάσταση του μητρικού από το πατρικό δίκαιο.

"Έπρεπε λοιπόν το μητρικό δίκαιο να ανατραπεί και ανατράπηκε. Κι αυτό δεν ήταν διόλου δύσκολο όσο μας φαίνεται σήμερα. Γιατί αυτή η επανάσταση - μια από τις πιο ριζικές που έζησαν οι άνθρωποι - δεν χρειαζόταν να θίξει ούτε ένα από τα ζωντανά μέλη του γένους. Όλα τα μέλη του μπορούσαν να μείνουν και τώρα ό,τι ήταν πριν. Έφτανε η απλή απόφαση ότι στο μέλλον οι απόγονοι των αρσενικών μελών θα μένουν στο γένος, ενώ θα αποκλείονταν οι απόγονοι της γυναίκας και θα περνούσαν στο γένος του πατέρα τους. Έτσι ανατράπηκε ο υπολογισμός της καταγωγής από τη γυναικεία γραμμή και εφαρμόστηκε η αντρική γραμμή καταγωγής και το πατρικό κληρονομικό δίκαιο". (Engels, 1978/1884, σ. 245).

3. Μονογαμία:

είναι η μορφή του γάμου που ισχύει σε όλα τα κοινωνικοοικονομικά συστήματα, την εποχή του πολιτισμού. Πρώτη μορφή οικογένειας στη μονογαμία είναι η *πατριαρχική* οικογένεια, η οποία βασίζεται στο πατρικό δίκαιο. Η πατριαρχική οικογένεια σήμανε την υποδούλωση του γυναικείου φύλου: η θέση της γυναίκας ήταν όμοια με τη θέση των δούλων. Γυναίκες, δούλοι και ελεύθερα πρόσωπα βρίσκονταν κάτω από την πατρική εξουσία του αρχηγού της οικογένειας (*pater familias*), ο οποίος είχε δικαίωμα ζωής και θανάτου επάνω τους. Ο Αριστοτέλης αναφέρει ως στοιχεία του "οίκου" τα ζώα ("βους αρωτήρας", το βόδι που σέρνει το άροτρο), τους δούλους ("ομιλούντα εργαλεία") και την "γυναίκα" (που έχει το ρόλο να "πολλαπλασιάζει" την οικογένεια και να ανατρέφει τα παιδιά της με τις κατεστημένες αρχές).

Σύμφωνα με την μαρξιστική ανάλυση, ενώ όλες οι προηγούμενες μορφές οικογένειας λειτούργησαν με βάση την αρχή της "φυσικής επιλογής", η πατριαρχική οικογένεια είναι η πρώτη μορφή οικογένειας που βασίζεται σε οικονομικά κριτήρια - το συμφέρον κληρονομιάς της πατρικής περιουσίας. Μαζί με την μονογαμία δημιουργήθηκε και ο θεσμός της προίκας (η εξαγορά της γυναίκας από την οικογένειά της), καθώς και οι θεσμοί της μοιχείας και της πορνείας. Η μονογαμία - θεσμός που αφορούσε μόνο τις γυναίκες στην ουσία, αφού οι άνδρες είχαν πλήρη ελευθερία στη σύναψη σχέσεων - επειδή βασιζόταν σε οικονομικά αίτια, απέκλεισε και τη δυνατότητα γάμου που να βασίζεται σε αμοιβαίο αίσθημα αγάπης.

Την εποχή του καπιταλισμού βαθαίνει η κρίση της αστικής οικογένειας, ενώ αλλάζει σταδιακά η ποιότητα των σχέσεων της μονογαμίας για τις εργατικές οικογένειες, που δεν έχουν περιθώρια "οικονομικών συναλλαγών". Η βιομηχανική επανάσταση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την απελευθέρωση της γυναίκας, μέσα από την ένταξή της στην καπιταλιστική παραγωγή. Σύμφωνα με τον Karl Marx, η απελευθέρωση αυτή θα επέλθει όταν εξαλειφθούν οι οικονομικές συνθήκες που τη δημιούργησαν, δηλαδή στο κομμουνιστικό κοινωνικό σύστημα, όπου η οικογένεια δεν θα είναι πλέον οικονομική μονάδα της κοινωνίας, και τα συμφέροντά της θα τα φροντίζει η κοινωνία μέσα από την σχεδιοποιημένη παραγωγή.

γ. Η ταξική διάρθρωση της κοινωνίας και η ταξική συνείδηση.

Θα περιοριστούμε εδώ στην έννοια της κοινωνικής τάξης και σε όσα ζητήματα μπορεί να αφορούν το θέμα της οικογένειας, η οποία ταυτόχρονα αποτελεί και σημείο αναφοράς με συγκεκριμένη ταξική προέλευση, κατά την εξέλιξη των κοινωνιών.

Εκτός από τις μορφές κοινωνικής συμβίωσης που αναφέραμε, οι κοινωνίες ορισμένων ιστορικών περιόδων οργανώνονται, από οικονομική άποψη, μέσα από κοινωνικές τάξεις, κοινωνικά στρώματα, κάστες κ.λ.π. Η μαρξιστική ανάλυση θεωρεί ως καθοριστικό κριτήριο για την ένταξη του ατόμου σε μια κοινωνική τάξη τη σχέση του προς τα μέσα παραγωγής της κοινωνίας (ιδιοκτησίας ή μη ιδιοκτησίας). Τον ορισμό των κοινωνικών τάξεων δεν τον έδωσε ο Μαρξ στο "Κεφάλαιο" όπου ανέλυσε τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, αλλά ο Lenin, στο έργο του "Η μεγάλη πρωτοβουλία":

"Τάξεις ονομάζονται μεγάλες ομάδες ανθρώπων που ξεχωρίζουν μεταξύ τους από τη θέση που κατέχουν μέσα σ' ένα ιστορικά καθορισμένο σύστημα της κοινωνικής παραγωγής, από τη σχέση τους (στο μεγαλύτερο μέρος κατοχυρωμένη και διατυπωμένη σε νόμους) προς τα μέσα παραγωγής, από το ρόλο τους στην κοινωνική οργάνωση της εργασίας και συνεπώς από τους τρόπους που ιδιοποιούνται τη μερίδα του κοινωνικού πλούτου που διαθέτουν και από το μέγεθος αυτής της μερίδας. Τάξεις είναι εκείνες οι ομάδες ανθρώπων, που η μια μπορεί να ιδιοποιείται τη δουλειά της άλλης, χάρη στη διαφορά της θέσης που κατέχει μέσα σ' ένα καθορισμένο σύστημα της κοινωνικής οικονομίας". (Lenin, 1976-1981/1919, τ. 39, σ. 15).

Ο όρος "θέση", στον ορισμό αυτό των κοινωνικών τάξεων, είναι συνάρτηση των σχέσεων που διαμορφώνονται στην παραγωγή, δηλαδή "ταξική θέση", η οποία καθορίζει και την κοινωνική θέση του ατόμου σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Για το θέμα του ότι η μαρξιστική προσέγγιση θεωρεί ως καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη του ατόμου σε μία κοινωνική τάξη τη σχέση του (ιδιοκτησίας ή μη ιδιοκτησίας) προς τα μέσα παραγωγής, παραθέτουμε ένα σημείο από την ανάλυση της Rosa Luxemburg (1976, σ. 92-93) :

"Οι κοινωνικές σχέσεις που μπορούν να χρησιμεύσουν για τον προσδιορισμό του χαρακτήρα της παραγωγής είναι πολλές και διάφορες: καταμερισμός της εργασίας, διανομή των προϊόντων μεταξύ των καταναλωτών, ανταλλαγή. Αυτές οι

πτυχές της οικονομικής ζωής, αυτές καθαυτές, εξαρτώνται από την παραγωγή, που είναι ο αποφασιστικός παράγοντας... Δεν μιλάμε εδώ για τεχνικές σχέσεις, ούτε για το μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τελειοποίησης των μέσων παραγωγής, με τα οποία εργάζονται οι άνθρωποι, ούτε για τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν στην εργασία τους. Μιλάμε για τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στην ανθρώπινη δύναμη της εργασίας και τα άψυχα μέσα της παραγωγής, μιλάμε για το εξής ζήτημα: σε ποιόν ανήκουν τα μέσα παραγωγής;"

Όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μορφή των σχέσεων παραγωγής και στη μορφή της κοινωνίας, παραθέτουμε εδώ τη σκέψη του Marx: *"Οποιοσδήποτε κι αν είναι οι κοινωνικές μορφές της παραγωγής, συντελεστές της παραμένουν πάντα οι εργάτες και τα μέσα παραγωγής. Μα εφόσον οι εργάτες είναι χωρισμένοι από τα μέσα παραγωγής, και οι πρώτοι και τα δεύτερα είναι μόνο "δυνάμει" συντελεστές της παραγωγής. Για να γίνει παραγωγή, πρέπει να ενωθούν. Ο ειδικός τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η ένωση κάνει να διακρίνονται οι διάφορες οικονομικές εποχές της κοινωνικής διάρθρωσης". (Marx, 1979, τ. 2, σ. 34).*

Επομένως, με την έννοια της *ταξικής διάρθρωσης* εννοείται η ιστορική μορφή με την οποία μας παρουσιάζεται κάθε κοινωνία με δεδομένη κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και συγκεκριμένη μορφή (χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή συλλογικό) των σχέσεων παραγωγής. Έτσι εισάγεται και η τυπολογία των Κοινωνικών Συστημάτων σε Πρωτόγονο, Δουλοκτητικό, Φεουδαρχικό, Καπιταλιστικό και Σοσιαλιστικό. Στα τρία ενδιάμεσα κοινωνικά συστήματα οι κοινωνικές τάξεις είναι ανταγωνιστικές (δουλοκτήτες - δούλοι, φεουδάρχες - δουλοπάροικοι, αστοί - εργάτες), ενώ δημιουργούνται διάφορα κοινωνικά στρώματα που είτε προετοιμάζουν την είσοδο στο επόμενο κοινωνικό σύστημα (όπως οι έμποροι που με την οικονομική ισχύ που απέκτησαν στο φεουδαρχικό σύστημα δημιούργησαν την ανερχόμενη αστική τάξη που εδραίωσε τον καπιταλισμό), είτε είναι αναγκαία για τη λειτουργία του συστήματος λόγω της ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων (όπως τα μεσαία στρώματα στον αναπτυσσόμενο καπιταλισμό που έχουν σχέση με τριτογενείς απασχολήσεις: δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες, διανοήση, εμπόριο κλπ).

Η ταξική θέση του ατόμου επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταξικής του συνείδησης. Έτσι, η αστική ιδεολογία (που αντανάκλα τους υλικούς όρους ύπαρξης της αστικής τάξης) διαμορφώνει την αστική ταξική συνείδηση και η μαρξιστική ιδεολογία (που αντανάκλα τους υλικούς όρους ύπαρξης της εργατικής τάξης) διαμορφώνει την εργατική ταξική συνείδηση.

Η κοινωνική τάξη, λοιπόν, λειτουργεί ως ομάδα αναφοράς στο βαθμό που το άτομο διαθέτει *ταξική συνείδηση*, δηλαδή επίγνωση των ιδιαίτερων συμφερόντων της τάξης του και συνείδηση του ιστορικού της ρόλου. Συνεπώς, η συμπεριφορά, οι στάσεις, οι αξίες του ατόμου, ο κοινωνικός εαυτός του, καθορίζονται από την αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική τάξη με τα μέλη της οποίας ταυτίζεται και ότι τα ατομικά του συμφέροντα επηρεάζονται και εξαρτώνται από τη θέση που κατέχει η δεδομένη κοινωνική τάξη στην κλίμακα της κοινωνικής ιεράρχησης και από τις δυνατότητες που του προσφέρει. Ο αξιολογικός προσανατολισμός του ατόμου εξαρτάται τόσο από την ταξική του θέση όσο και από το βαθμό ανάπτυξης της ταξικής του συνείδησης. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να επισημάνουμε τον κίνδυνο της *ψευδούς* ταξικής συνείδησης, όταν το άτομο ταυτίζεται με τα συμφέροντα μιας κοινωνικής τάξης διαφορετικής (συνήθως ανώτερης) από εκείνης στην οποία ανήκει. Γενικά οι κοινωνικές τάξεις είναι στενότερα συνδεδεμένες με τις ιδεολογικές δομές μιας δεδομένης περιόδου και επηρεάζουν το σύστημα απόψεων του ατόμου και την κοινωνική του συμπεριφορά.

δ. Η προσέγγιση του Max Weber για την κοινωνική στρωματοποίηση.

Εκτός από τη μαρξιστική (ρεαλιστική) αντίληψη για τις κοινωνικές τάξεις, έχει διαμορφωθεί και διατυπωθεί, κατά τρόπο συγκροτημένο από τον Max Weber (1978) μια άλλη θεωρητική προσπέλαση των κοινωνικών τάξεων. Η θεωρία του ανήκει στις "εκλεκτικιστικές" θεωρίες της λεγόμενης "πολλαπλούς στρωματοποίησης", που βλέπουν την κοινωνία να διαιρείται ταυτόχρονα σε πολλά αυτοτελή συστήματα, τα οποία αφενός συνυπάρχουν και αφετέρου είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους (νομιναλιστική αντίληψη).

Έτσι ο Weber ανέλυσε στη θεωρία του ότι η κοινωνική στρωματοποίηση δεν εξαντλείται με το χωρισμό της κοινωνίας σε οικονομικά στρώματα, αλλά ότι συνυπάρχουν με αυτά, στρώματα που διακρίνονται από κοινωνικά ή πολιτικά γνωρίσματα. Και καταλήγει στη διάρθρωση της κοινωνίας με βάση τους εξής τύπους κοινωνικής διαστρωμάτωσης:

i). *Οικονομικός* : αντιστοιχεί η "κοινωνική τάξη", για την οποία δίνει τον εξής ορισμό:

"Μπορούμε να μιλήσουμε για "τάξη" όταν (1) ένας αριθμός προσώπων έχουν κοινό ένα συγκεκριμένο συντελεστή των βιοτικών ευκαιριών τους, στο βαθμό που (2) ο συντελεστής αυτός αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά από τα οικονομικά

συμφέροντα της κατοχής αγαθών και εισοδηματικών ευκαιριών και (3) αντιπροσωπεύεται υπό τις συνθήκες της αγοράς του αγαθού ή της εργασίας". (Timasheff & Theodorson, 1980, σ. 260).

Γίνεται φανερό, ότι στην ίδια κοινωνική τάξη κατατάσσει τα άτομα ανάλογα με τη σχέση τους προς την κατανάλωση των αγαθών ("της κατοχής αγαθών και εισοδηματικών ευκαιριών"), δηλαδή την αγοραστική τους ικανότητα, ανεξάρτητα από το αν προέρχεται από περιουσιακή κατάσταση του ατόμου ή οποιοδήποτε άλλο εισόδημα - πάντως, η σχέση προς τα μέσα παραγωγής αποτελεί στον ορισμό του μόνο μία πιθανότητα ("ή της εργασίας").

Ενός τέτοιου είδους ταξική κατηγοριοποίηση προϋποθέτει αστικές κοινωνίες με έντονα αναπτυγμένα τα στοιχεία του ανταγωνισμού και του καταναλωτισμού. Η ταξική συνείδηση δεν συνιστά γνώρισμα των κοινωνικών τάξεων σε μια τέτοιου είδους κατηγοριοποίηση.

ii). Κοινωνικός: αντιστοιχεί η "κοινωνική θέση" (θέση γοήτρου - status). Διαμορφώνεται από την εκτίμηση που απολαμβάνει κάθε άτομο από τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Κατά τον Weber, η κοινωνική θέση υπαγορεύει ένα τρόπο ζωής, ο οποίος είναι δεσμευτικός για τα άτομα, γιατί ανταποκρίνεται στις κοινωνικές αναμονές. Μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το άτομο εντάσσεται και ενσωματώνεται σε ένα κοινωνικό σύνολο, αποκτά δηλαδή μια θέση μέσα στο σύνολο και γίνεται φορέας της κοινωνικής κληρονομιάς που συνιστά τη συλλογική ταυτότητα των μελών της συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης. Από την ιεραρχική του κατάταξη (θέση) στην κοινωνική πυραμίδα απορρέει ο κοινωνικός του ρόλος, που αναφέρεται στην ενέργεια ή τη δράση του κατόχου της θέσης, δηλαδή στην αναμενόμενη από το κοινωνικό σύνολο συμπεριφορά, για τον κάτοχο της συγκεκριμένης θέσης. Κατά την άσκηση του κοινωνικού του ρόλου, το άτομο αφομοιώνει τις κοινωνικές αξίες που αντιστοιχούν στη θέση αυτή και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους κανόνες που απορρέουν από το ρόλο του. Η κοινωνική θέση είναι, κατά τον Weber, ανεξάρτητη από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο. Άτομα με καλή ή κακή οικονομική κατάσταση μπορούν να έχουν την ίδια κοινωνική θέση, ανάλογα με τις κοινωνικές τους συμμετοχές και δραστηριότητες.

iii). Πολιτικός: αντιστοιχούν οι "ομάδες εξουσίας" (ομάδες δύναμης - πολιτικά κόμματα). Εδώ δηλαδή ο Weber εντάσσει τις ομάδες συλλογικής δράσης, ανεξάρτητα από την κοινωνική και πολιτική τους προέλευση.

Παρόλο που ο Weber δεν ανέπτυξε μια θεωρία ειδικά για την οικογένεια, από

τη θεωρία του για την κοινωνική διαστρωμάτωση συνάγεται ότι μια οικογένεια κατέχει μια συγκεκριμένη θέση στην κοινωνία, ανάλογα με τον τρόπο ζωής και τις κοινωνικές συναλλαγές της, μέσα από τις οποίες τα μέλη της κοινωνικοποιούνται και διαμορφώνουν ηθικές αξίες, οι οποίες στηρίζουν και το κύρος της οικογένειας.

ε. Αστικές θεωρίες για την οικογένεια (Durkheim, Parsons).

Η θεωρία του Durkheim (1888) για την οικογένεια είναι εξελικτική, όπως και του Engels (που βασίζεται στο έργο του Morgan, 1887/1971), με τη διαφορά ότι δεν έχει κανένα επηρεασμό από το διαλεκτικό υλισμό, αντίθετα θεωρείται αιτιοκρατική (Mischel, 1993) γιατί θεωρεί ως αίτια εξέλιξης της δομής της οικογένειας την εξέλιξη των κοινωνικών θεσμών. Έτσι, ο μετασχηματισμός της κοινωνίας δημιουργεί αντίστοιχη τυπολογία κοινωνιών (από την αρχαϊκή κοινωνία στο χωριό, από το χωριό στην πόλη και μετά στο κράτος) με αντίστοιχη διαδοχή των μορφών της οικογένειας, βάσει του νόμου της "προοδευτικής συστολής". Καθώς συρρικνώνεται ο τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας, η οικογένεια διαμορφώνεται έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στους κοινωνικούς θεσμούς, αφού "το όλον είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του". Έτσι, το θέμα της μορφής, της δομής και της λειτουργίας της οικογένειας αντιμετωπίζεται από τον Durkheim ως θέμα καθαρά κοινωνιολογικό, δεν αφορά την ψυχολογία, αφού από μόνα τους τα φυσικά πρόσωπα δεν συστήνουν οικογένεια, αν αυτή δεν υπόκειται στους παρόντες θεσμούς.

Η προσέγγιση του Parsons για την οικογένεια (1943, 1949, 1965) θεωρείται "δομολειτουργική" και ένα μεγάλο μέρος της ανάλυσής της περιγράφεται στην αντίστοιχη ενότητα, μέσα και από τις πιο σύγχρονες θεωρίες για την οικογένεια, συνδεδεμένη και με τις σύγχρονες έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας από τον Δ. Γεώργα και τους συνεργάτες του. Εδώ θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι το πλαίσιο προσέγγισης της οικογένειας αφορά την αναπροσαρμογή της κατά την κοινωνική εξέλιξη, η οποία νοείται κυρίως ως βαθμός αντίστασης της κοινωνίας στις οικονομικές ή άλλες μεταβολές, μέσα από τη διατήρηση ισορροπίας των θεσμών της κοινωνίας. Σ' αυτό το πλαίσιο, η έννοια της λειτουργίας θεωρείται ζωτική για την επιβίωση του υποσυστήματος της οικογένειας, καθώς μια σειρά από καθιερωμένες λειτουργίες (εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση, κοινωνική ασφάλιση κλπ.) περνούν από την αποκλειστική ανάληψή τους από την εκτεταμένη οικογένεια της αγροτικής κοινωνίας στην πυρηνική οικογένεια της βιομηχανικής κοινωνίας των πόλεων. Έτσι η οικογένεια γίνεται από μονάδα αυτόνομης παραγωγής, μονάδα κατοικίας και κατανάλωσης, σπάζοντας και τους

αντίστοιχους δεσμούς μεταξύ των σχετικά αυτόνομων μελών της.

Παρόλο που η θεωρία του Parsonς δεν έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά σε πολλά σημεία, όπως για παράδειγμα στη χώρα μας για το θέμα της κατοίκησης με την έννοια της γειτονίας των μελών της πυρηνικής με την εκτεταμένη οικογένεια (Γεώργας, Γκαρή, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς, Παπαλόη, υπό δημοσίευση), είναι σημαντική γιατί αποτέλεσε τη βάση για τη διατύπωση θεωριών σχετικών με τη δομή (ως αριθμός μελών, θέσεις και ρόλοι) και τη λειτουργία (ως τρόποι ικανοποίησης των φυσικών και ψυχολογικών αναγκών των μελών της, με στόχο την επιβίωση) της οικογένειας, διαμορφώνοντας κριτήρια τα οποία κρίθηκαν και ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν και από τις σύγχρονες θεωρίες για την οικογένεια. Ξεκινώντας από τον ορισμό του Murdock (1968, σ. 1) για την οικογένεια ως *"κοινωνική ομάδα με χαρακτηριστικά την κατοίκηση στον ίδιο χώρο, την οικονομική συνεργασία και την αναπαραγωγή"*, καθώς και τη θέση του για την οικουμενικότητα του οικογενειακού πυρήνα μετά από τη μελέτη 250 κοινωνιών, οι περισσότεροι ερευνητές κατέληγαν σε ορισμούς όπου προέχουν οι νομικοί ή βιολογικοί δεσμοί για το χαρακτηρισμό μιας ομάδας ως οικογένειας, από τους οποίους δημιουργείται η βασική τριάδα *"μητέρα-πατέρα-παιδί"* (Funder, 1993), οπότε κάθε αποκλίνουσα από αυτό το σχήμα οικογένεια αντανάκλα το κοινωνικό στερεότυπο του κυρίαρχου τύπου (Μουσούρου, 1989. Muncie, Wethelerr, Dallos & Cohrane, 1995). Έτσι, μέσα στο κλίμα της σύγχυσης που επικρατεί αναφορικά με τους ρόλους και τους σκοπούς της οικογένειας, αναδύεται μια άλλη λογική, η οποία είναι σε θέση να δικαιολογήσει τα υπάρχοντα σχήματα οικογένειας στις σύγχρονες κοινωνίες, ενισχύοντας την άποψη της ανθεκτικότητας του θεσμού: *"η ερμηνεία των φαινομένων που συνδέονται με τη συμβατική οικογένεια, αυτή η ίδια η έννοια και η διαδικασία αποδοχής των ορίων του συμβατικού, όπως και τα εναλλακτικά προς την οικογένεια αυτή σχήματα οργάνωσης του ιδιωτικού βίου, παραμένουν εν πολλοίς εκτός των θεωρητικών προβληματισμών. Άρα βασικές προϋποθέσεις του ιδεότυπου λείπουν. Και, αντίθετα, αυτό που ενδεχομένως εκλαμβάνεται ως ιδεότυπος δεν είναι παρά ένα στερεότυπο, η περιγραφή ενός ιδεώδους που υπάρχει όχι στην πραγματικότητα, αλλά στη φαντασική της σύλληψη, ένας μύθος... Η αναγνώριση της ρευστότητας αυτής δεν υποσκάπτει την οικογένεια, αλλά, αντίθετα, ενισχύει την εμπιστοσύνη στην ανθεκτικότητά της. Σε μια έντονα διαφοροποιημένη και μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπως είναι η σύγχρονη, τι πιθανότητες θα είχε ένα (οποιοδήποτε) μοναδικό και απολύτως σταθερό σχήμα;"* (Μουσούρου, 1989, σ. 68).

2.2.2. Η συστημική προσέγγιση για την οικογένεια.

Η συστημική προσέγγιση συνδέει το άτομο με τη μορφή της οικογένειας και τις εξελίξεις των κοινωνιών στα πλαίσια της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων. Πρόκειται για μια προσπάθεια της γνωστικής ψυχολογίας να αναλύσει και να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά ατόμων, οικογενειών και ευρύτερων συστημάτων μέσω της "πληροφορίας", δηλαδή των κωδικών επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων. Η ανάλυση αυτή θα λέγαμε ότι είναι πιο κοντά στα ζητούμενα της έρευνάς μας, επειδή αναζητούμε ακριβώς τις επιπτώσεις της πλημμελούς επικοινωνίας στα πλαίσια της οικογένειας που ήδη βρίσκεται σε κρίση, συνήθως πολύ πριν από το διαζύγιο, αλλά που δεν είναι σε θέση να ελέγξει τα στοιχεία αυτά που είναι απαραίτητα για μια αρμονική σχέση. Θα προσεγγίσουμε λοιπόν, περιοριστικά στις έννοιες που αφορούν το θέμα μας, τη Γενική Θεωρία των Συστημάτων, προκειμένου να μπούμε στο νόημα των όσων πρεσβεύει η συστημική θεωρία για τη λειτουργία της οικογένειας. Είναι σημαντικό να τονίσουμε την προσφορά της, σε πρακτικό πλέον επίπεδο, μέσω της διερεύνησης των ανθρώπινων σχέσεων, για τον εντοπισμό των αιτίων της οικογενειακής κρίσης και την υποβοήθηση, μέσω θεραπευτικών διεργασιών, των μελών των σύγχρονων οικογενειών να συνεχίσουν να δεσμεύονται στην πρωτογενή ομάδα που διαμόρφωσαν μέσα από ελπίδες και όνειρα και που χωρίς αυτήν νοιώθουν ότι δεν μπορούν πλέον να ζουν.

Σύστημα είναι *"ένα δομημένο σύνολο"* ή *"ένα σύνολο στοιχείων λειτουργικά συνδεδεμένων"* ή, σύμφωνα με τον ορισμό του Rapoport (1970, σ. 22), *"σύστημα είναι ένα τμήμα του κόσμου που θεωρείται μία ενότητα ικανή να διατηρεί την ταυτότητά της εν μέσω αλλαγών που συμβαίνουν γύρω της και μέσα της"*.

Με βάση την ανάλυση του Αριστείδη Ζαφρανά, *"σα σύστημα μπορούμε να ορίσουμε τα πάντα, από έναν άνθρωπο ή ένα κτίριο μέχρι ένα σύννεφο, μια πηγή ή μια διαδήλωση"*. Όσον αφορά την οικογένεια, πρόκειται για ένα συγκεκριμένο, ανοικτό, μικτό, τελεολογικό σύστημα, για τους εξής λόγους:

α). είναι *συγκεκριμένο σύστημα*, δηλαδή πραγματικό, αληθινό και όχι υποθετική θεωρητική κατασκευή, όπως π.χ. θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε το σύμπαν. Η οικογένεια, ως συγκεκριμένο σύστημα, αποτελείται από συγκεκριμένα στοιχεία ή υποσυστήματα (π.χ. τα μέλη της, που αποτελούν επίσης διαφορετικά συστήματα με συγκεκριμένες νοητικές και συγκινησιακές λειτουργίες), καθώς και από πλέγματα στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (π.χ. οι

σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συζύγων, μεταξύ γονέων και παιδιών κλπ). Οι σχέσεις μεταξύ των μερών ενός συστήματος αποτελούν και τις μεταβλητές του συστήματος, στην περίπτωση της οικογένειας δηλαδή μεταβλητές αποτελούν ο αριθμός των μελών της (π.χ. το ζευγάρι, δημιουργεί δική του οικογένεια εφόσον αποκτήσει ένα παιδί), το μέγεθος (π.χ. πυρηνική ή εκτεταμένη), η ταχύτητα ροής της πληροφορίας και οι ουδοί επικοινωνίας, δηλαδή τα κατώφλια απόκρισης -εσωτερική ιδιότητα του συστήματος - σε στοιχεία του περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσονται (π.χ. η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας, με την μεγάλη ταχύτητα ροής των πληροφοριών δεν διευκολύνει τις εσωτερικές διεργασίες των μηνυμάτων, ώστε να βλέπουμε συχνά το σύστημα της οικογένειας να παραμένει παθητικό και αμέτοχο στις εξωτερικές εξελίξεις, διότι κινδυνεύει να χάσει τη σταθερότητά του). Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε το εξής: *"Εκφράζοντάς την κατά έναν πιο περίπλοκο τρόπο, μπορούμε να πούμε ότι πληροφορία είναι ο αριθμός των βαθμών ελευθερίας που έχει κανείς να διαλέξει, σε μια δεδομένη κατάσταση, μεταξύ εναλλακτικών λύσεων. Αυτή η έννοια αποδεικνύει ότι η πληροφορία μπορεί να μετρηθεί με μονάδα τον αριθμό των αποφάσεων που χρειάζονται για να επιτευχθεί μια ορισμένη βεβαιότητα...Λέμε ότι η πληροφορία αλλάζει τη μορφή του συστήματος που τη δέχεται, γιατί διαμορφώνει τα βασικά μέρη του σύμφωνα με το μήνυμα που εμπεριέχει, έτσι ώστε η νέα μορφή του συστήματος να εμπεριέχει την πληροφορία..."* (Ζαφρανάς, 1988).

β). είναι ανοικτό σύστημα, δηλαδή επιβιώνει μέσω της ανταλλαγής μάζας-ύλης, ενέργειας και πληροφορίας. Όλα τα ζωντανά συστήματα (π.χ. ο άνθρωπος, οι κοινωνικές ομάδες και η κοινωνία ως σύνολο) επεξεργάζονται μερικές μορφές μάζας, ενέργειας και πληροφορίας και τις μεταβάλλουν σε άλλες. Η κίνηση αυτή είναι δράση, που μεταβάλλει ποιοτικά και ποσοτικά τις εισερχόμενες πληροφορίες, ώστε, όταν αυτές εξέρχονται από το εκάστοτε συγκεκριμένο σύστημα, να επιδρούν με διαφορετικό, πιο αδύναμο όμως τρόπο στο υπερσύστημα από το οποίο προήλθαν. Έτσι, η οικογένεια δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από τη δομή της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται, αλλά και οι οποιεσδήποτε μεταβολές στη δομή και τη λειτουργία της, που προκαλούνται λόγω των εισερχόμενων πληροφοριών και μετατρέπονται σε νέα ποιότητα, δεν μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τις κοινωνικές δομές, παρά μόνο μέσα από μακροχρόνιες διαδικασίες. Επηρεάζουν όμως καθοριστικά τα μέρη του συστήματος, δηλαδή τις αντιλήψεις των μελών της για ζητήματα που αφορούν τη θέση του καθενός μέσα στο σύστημα, το δικό του ρόλο και το ρόλο του άλλου

μέλους, με λίγα λόγια τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών της οικογένειας, από τις οποίες εξαρτάται και η όλη λειτουργία του συστήματος. Εάν οι σχέσεις αυτές βοηθούν, σε συναισθηματικό πλέον επίπεδο, μέσω αμοιβαίας εμπιστοσύνης, την πρόσληψη των πληροφοριών τόσο από το εξωτερικό, όσο και από το εσωτερικό περιβάλλον του συστήματος, τότε υπάρχει συνεχής ποιοτική αλλαγή, δηλαδή αλλαγή προς το καλύτερο, τόσο της συνολικής λειτουργίας του συστήματος, όσο και κάθε μέλους ξεχωριστά. Διαφορετικά, οι πληροφορίες παραπιοούνται, διαστρεβλώνονται και δεν μπορούν να ληφθούν αποφάσεις που θα οδηγήσουν σε ορισμένη βεβαιότητα του συστήματος. Τότε η οικογένεια περνάει κρίση.

Το ότι η οικογένεια αποτελεί ανοικτό σύστημα, δεν σημαίνει ότι μπορεί να λειτουργήσει χωρίς το βασικό στοιχείο των συστημάτων, που είναι τα όρια του συστήματος. Εξετάζοντας την οικογένεια ως σύστημα, θεωρείται *"υπερσύστημα"* (*"supra-system"*) σε σχέση με τα μέρη που την αποτελούν, δηλαδή τα άτομα, τα οποία θεωρούνται ως *"υποσυστήματα"* (*"sub-system"*). Τότε μπορούμε να φανταστούμε την οικογένεια σαν ένα μεγάλο κύκλο που περιλαμβάνει άλλους ομόκεντρους κύκλους. *"Στην εικόνα αυτή των ομόκεντρων κύκλων, οι ίδιοι οι κύκλοι αντιπροσωπεύουν τα όρια του συστήματος (χώρου) που περικλείουν. Στα ανθρώπινα συστήματα όριο θα μπορούσε να θεωρηθεί η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε δύο συστήματα του ίδιου επιπέδου και όλα θα ξεχωρίζουν το σύστημα από το υπερσύστημά του και θα καθορίζουν τα υποσυστήματα που περιέχει... Το όριο μιας οικογένειας αφορά περισσότερο τις διακρίσεις ανάμεσα στον ιδιαίτερο βαθμό με τον οποίο τα μέλη της οικογένειας μοιράζονται εμπειρίες και πληροφορίες σε σύγκριση με τους απ έξω, καθώς και με κάποια επικέντρωση κίνησης ή επικοινωνίας μέσα στο χώρο, με έννοια δυναμική μάλλον, παρά στατική. Με τον ίδιο τρόπο, το όριο ενός υποσυστήματος της οικογένειας, όπως π.χ. το γονεϊκό ζευγάρι, αναγνωρίζεται από τον ιδιαίτερο βαθμό σωματικής οικειότητας, από το πόσο είναι εκτεταμένες, ιδιωτικές και βαθιές οι πληροφορίες που ανταλλάσσουν, καθώς και από το βαθμό και τη διάρκεια της αφοσίωσης στη σχέση τους η οποία είναι διαφορετική από τις σχέσεις που έχει ο κάθε σύζυγος με τα άλλα μέλη της οικογένειας. Το "όριο" υποδηλώνει ένα σημείο μετάβασης, όπου μπορούν να παρατηρηθούν διαφορές στη δομή, τη λειτουργία, τη συμπεριφορά κ.τ.λ., στη μια ή στην άλλη πλευρά. Αν το κοιτάξουμε από μια άλλη σκοπιά, το όριο καθορίζεται από τους κανόνες που υπαγορεύουν ποιος μπορεί να συμμετέχει σε ορισμένα είδη συναλλαγής και ανταλλαγής πληροφοριών και ποιος δεν μπορεί. Με τεχνικούς όρους, που ισχύουν για όλα τα συστήματα, ο Miller (1965, σ. 214) καθορίζει το όριο ως αυτή την περιοχή γύρω από το εξωτερικό μέρος του*

συστήματος "πάνω από την οποία υπάρχει λιγότερη μεταβίβαση ύλης / ενέργειας και πληροφοριών από όση μέσα στο σύστημα ή μέσα στο περιβάλλον του" (Skynner, 2001).

Η έννοια των ορίων συνδέεται με την έννοια της δυνατότητας που έχει ένα σύστημα να αποφασίζει, ανάλογα με τις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για την έννοια του αποφασίζοντος υποσυστήματος (*decider subsystem*), το οποίο χαρακτηρίζεται από τον Miller ως "το ουσιώδες καθοριστικό υποσύστημα που ελέγχει ολόκληρο το σύστημα, η αιτία που κάνει τα υποσυστήματα και τα συνιστώμενα μέρη να "συν-δρουν", χωρίς το οποίο δεν υπάρχει σύστημα..."(σ. 204). "Αν υπάρχουν πολλαπλά, παράλληλα αποφασίζοντα υποσυστήματα, χωρίς να είναι ιεραρχημένα σε υποτελή και ανώτερα, τότε δεν πρόκειται για ένα σύστημα, αλλά για πολλαπλά". (σ. 199). Από τα συστήματα μόνο το αποφασίζον είναι ουσιαστικό με την έννοια ότι ένα σύστημα παίρνει τις αποφάσεις για λογαριασμό του. Ένα ζωντανό σύστημα δεν μπορεί να υπάρξει, αν το αποφασίζον υποσύστημα μετατεθεί προς τα επάνω (στο υπερσύστημα), προς τα κάτω (στο υποσύστημα) ή προς τα έξω (σε άλλο σύστημα, δηλαδή παρασιτικό ή συμβιωτικό). (Miller, 1965, σ. 222).

Έτσι, μεταφέροντας την έννοια του αποφασίζοντος συστήματος στο χώρο της οικογένειας, το μέλος ή τα μέλη (γονείς) που αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο, δίνουν τη δυνατότητα της ικανοποίησης όλων των υποσυστημάτων, αφού με τις αποφάσεις τους διασφαλίζουν τη συνοχή όλου του συστήματος, η τύχη του οποίου εξαρτάται ακριβώς από το συντονισμό των δράσεων προς όφελος του συνολικού συστήματος, μέσα από το οποίο επιβιώνουν και τα υποσυστήματα. Σύμφωνα με τον Skynner, η ιεραρχία του αποφασίζοντος συστήματος "έχει προφανώς τεράστια σημασία για μας (τους θεραπευτές), όταν εξετάζουμε τον καταμερισμό εξουσίας ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα της οικογένειας. Αν τουλάχιστον δεν υπάρχει μια ιεραρχία με κυρίαρχο είτε τη μητέρα είτε τον πατέρα, ή κάποιο ικανοποιητικό σύστημα που να εξασφαλίζει συνεργασία των δύο γονέων - ίσως με καταμερισμό αποφάσεων, σαφώς καθορισμένους ξεχωριστούς ρόλους ή εναλλασσόμενη κυριαρχία - τότε δε θα υπάρχει μια οικογένεια αλλά δύο". (Skynner, 2001, σ. 199-200).

γ). είναι μικτό σύστημα, δηλαδή αποτελείται από ζωντανά και άβια ή άψυχα στοιχεία, π.χ. η οικογένεια δημιουργείται από ζωντανούς ανθρώπους, αλλά η επιβίωσή της προϋποθέτει και την ύπαρξη στέγης, επίπλων, χρήματος, υλικών αγαθών. Η έννοια των υλικών αναγκών συνδέεται επίσης με την έννοια της επεξεργασίας της πληροφορίας, αφού οι περισσότερες ανάγκες είναι κοινωνικά

προκαθορισμένες και δημιουργούν ένα σύνολο κοινωνικών αντιλήψεων για τις απαιτήσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν τα άτομα, προκειμένου να θεωρούν ότι επιβιώνουν αξιοπρεπώς στη δεδομένη κοινωνία. Για να είμαστε πιο ακριβείς, υποθέτουμε ότι το μίνιμουμ των υλικών αναγκών των μελών της οικογένειας δεν θα πρέπει να υπολείπεται του μίνιμουμ των απαιτήσεων της κοινωνίας για εισόδημα, στέγη, μόρφωση, περίθαλψη κλπ. Όμως η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των πραγματικών και των κοινωνικά διαμορφωμένων αναγκών του ατόμου ενέχει τον μη ορατό κίνδυνο της αλλοτρίωσης, της αποξένωσης από τον ίδιο τον εαυτό, αφού ο αγώνας για επιβίωση, τις περισσότερες φορές, δεν ξεκινάει με το εσωτερικό κριτήριο του τι επιθυμεί κάποιος να κάνει με βάση τα ενδιαφέροντα και μετρώντας τις ικανότητές του, ούτε με την αναζήτηση των δικών του πραγματικών ψυχικών και υλικών αναγκών, αλλά με βάση το κριτήριο του τι απαιτείται να κάνει προκειμένου να εκπληρώσει την προσδοκία μιας υποτιθέμενης μελλοντικής ικανοποίησης στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι. Κατ' επέκταση, έχουμε μια δράση χωρίς αντίκρουσμα, όταν η πολυπλοκότητα αφενός των δομών και αφετέρου των αξιών, στάσεων και αντιλήψεων της σύγχρονης κοινωνίας δεν βοηθάει την επεξεργασία των πληροφοριών που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον της οικογένειας, με αποτέλεσμα το σύστημα να κινδυνεύει να καταστραφεί. Ο μόνος τρόπος για να μπορέσει το σύστημα να διατηρήσει την ταυτότητά του, είναι να αναπροσαρμόζει, στα ήδη σταθερά χαρακτηριστικά του, τα νέα εισερχόμενα ερεθίσματα, επιτυγχάνοντας την αναγκαία για την επιβίωσή του δυναμική ισορροπία, τόσο σε σχέση με το υπερσύστημα (π.χ. η δομή και η λειτουργία της οικογένειας να είναι ανάλογη με τη δομή και λειτουργία του κοινωνικού συστήματος), όσο και με τα υποσυστήματά του (π.χ. οι αντιλήψεις του κάθε μέλους της οικογένειας να αποτελούν στοιχείο ανατροφοδότησης των σχέσεων μεταξύ των μελών της).

δ). είναι *τελεολογικό σύστημα*, δηλαδή κινείται σε μια κατεύθυνση, προς ένα τελικό σκοπό (finality). Για το σκοπό αυτό, τα ζωντανά συστήματα έρχονται σε σχέσεις εξ ανάγκης, μέσα από τις οποίες ανιχνεύουν το περιβάλλον τους, διαπιστώνουν ποια είναι τα χρήσιμα στοιχεία για την επιβίωσή τους και ποια τα άχρηστα ή εχθρικά, καθιερώνουν συμπεριφορές που εναρμονίζονται με το σκοπό τους. Όλες οι παραπάνω διεργασίες συνεπάγονται μάθηση και προσαρμογή. Γι' αυτό και ονομάζονται συστήματα "με κατεύθυνση" (goal oriented) ή "κυβερνητικά", πέρα από το γεγονός ότι είναι συγκεκριμένα και ανοιχτά. Ο σκοπός, δηλαδή του συστήματος, είναι ένα πρόσθετο στοιχείο,

προϋπόθεση για τη διατήρηση της σταθερότητάς του.

"Οι σκοποί έχουν σχέση με μαθημένη ή ηθελημένη συμπεριφορά. Μάθηση δε σημαίνει μόνο ότι η συμπεριφορά αλλάζει σαν επακόλουθο μιας εμπειρίας (π.χ. πλησιάζεις μια φωτιά, καίγεσαι και δεν την ξαναπλησιάζεις), αλλά ότι η συμπεριφορά αλλάζει και προς το καλύτερο. Το νόημα του "καλύτερου" προσδίδεται από τη διατήρηση της ομοιόστασης. Αν το κάψιμο εξυπηρετούσε την επιβίωση, το σύστημα που "κάηκε" μια φορά θα συμπεριφέρονταν τώρα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ξανακαεί.

Αντίθετα, συμπεριφέρεται έτσι ώστε να υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες να ξανακαεί, διότι αυτός ο τύπος συμπεριφοράς προάγει, σε τελευταία ανάλυση, τη διατήρηση της ομοιοσυστασίας του. Αυτό λοιπόν είναι το νόημα του "καλύτερου" για τα συγκεκριμένα συστήματα. Έτσι, οι ζωντανοί οργανισμοί επιβιώνουν μέσω της διαδικασίας της προσαρμογής στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, με τη βοήθεια της μάθησης.

Ο Ashby (1960), σε μια έξοχη ανάλυση των προβλημάτων της "συμπεριφοράς προσαρμογής", προχωρεί από τους σκοπούς στις αξίες και από τις αξίες στη συμπεριφορά. Δείχνει ότι κάθε υποσύστημα του σώματος έχει τις δικές του αξίες, που είναι δυνατό να επηρεάζουν τους δικούς του σκοπούς". (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1989α, σσ. 19-20).

"...Όταν το νευρικό σύστημα μαθαίνει, η συμπεριφορά του αλλάζει προς το "καλύτερο". Όταν, ωστόσο, παρατηρούμε τα διάφορα τμήματά του, βρίσκουμε ότι η αξία της συμπεριφοράς ενός τμήματος δεν μπορεί να κριθεί, προτού γίνει γνωστή η συμπεριφορά των άλλων μερών του και οι αξίες των συμπεριφορών τους δεν μπορεί να γίνουν γνωστές, παρά μόνο τη στιγμή που θα γίνει γνωστή η συμπεριφορά του πρώτου τμήματος. Άρα, όλες οι εκτιμήσεις είναι με προϋποθέσεις και εξαρτάται η κάθε μία από τις άλλες. Άρα, δεν υπάρχει κριτήριο για το "καλύτερο" που να μπορεί να δοθεί απόλυτα, δηλαδή χωρίς όρους" (Ashby, 1960, σ. 7).

"Εφόσον όλες οι αξιολογήσεις είναι μεν υπό όρους, αλλά ταυτόχρονα η συμπεριφορά του ατόμου αλλάζει πάντα προς το καλύτερο, θα έπρεπε, θεωρητικά τουλάχιστον, να υπάρχει ένας όρος με τον οποίο να ταιριάζει αυτό το καλύτερο.

Ο Ashby, σε μία συζήτηση που επεκτεκτείνεται σ' όλο το βιβλίο του, αποδεικνύει ότι αυτός ο όρος είναι η "σταθερότητα του συστήματος" (ομοιόσταση), η οποία είναι απαραίτητη για την επιβίωσή του (δηλαδή τη συνέχιση της ύπαρξής του ως συστήματος)". (Ζαφρανάς, 1989α, σσ. 20-21).

"Το γεγονός ότι η σταθερότητα ενός συστήματος είναι μια από τις ιδιότητες του

συστήματος ως συνόλου, σχετίζεται με το γεγονός ότι η παρουσία της σταθερότητας υποδηλώνει πάντα κάποιον συντονισμό πράξεων μεταξύ των επιμέρους τμημάτων" (Ashby, 1960, σ. 57).

Η οικογένεια ως ανοικτό τελεολογικό σύστημα, προβάλλει τις δικές της άμυνες για την επιβίωσή της, προϋπόθεση απαραίτητη για την εκπλήρωση του σκοπού της. Ο σκοπός είναι έννοια διαχρονική και κεντρικής σημασίας για την ύπαρξη του συστήματος. Συνδέεται με τη δομή του συστήματος και αλλάζει πολύ πιο αργά από τους επιμέρους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται πιο πολύ με τη λειτουργία του συστήματος.

Στο βιβλίο της *"Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας"*, η Χ. Κατάκη αναλύοντας την εξέλιξη της δομής της ελληνικής οικογένειας μέσα από τη συστημική προσέγγιση, παρατηρεί για τις έννοιες που προαναφέραμε τα εξής: *"Το περιεχόμενο της γνωστικής κατηγορίας "σκοπός" εξηγεί γιατί τα μέλη της οικογένειας είναι και παραμένουν μαζί....Ο σκοπός έχει αναγνωριστεί ως κεντρική έννοια για την κατανόηση των ζωντανών συστημάτων αλλά και το σχεδιασμό των παρεμβάσεων....Ο Shannon επέμενε ότι ο σκοπός θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος ενός ολοκληρωμένου μοντέλου επικοινωνίας και προειδοποίησε ότι δε θα έπρεπε να αρχίζουμε με την ανάλυση των μηνυμάτων που παράγονται (αναφέρεται εδώ στη θεραπευτική διαδικασία). Αντίθετα, υποστήριξε ότι θα πρέπει να προηγείται η προσπάθεια να κατανοήσουμε τις διεργασίες που οδηγούν στην παραγωγή των μηνυμάτων. Σε παλιότερη εργασία μας (Katakis & Katakis, 1982) εισάγαμε την έννοια της τελεονομικής εντροπίας, την οποία ορίσαμε ως το μέτρο της αταξίας στα πολυεπίπεδα συστήματα που επεξεργάζονται πληροφορίες και λαμβάνουν αποφάσεις. Συνδέσαμε δηλαδή άμεσα το βαθμό αταξίας ενός συστήματος με τη σκοποστρεφία του συμπεριφορά. Η απώλεια της κατεύθυνσης είναι στενά συνδεδεμένη με την αύξηση της αταξίας σε ένα ζωντανό σύστημα".* (Κατάκη, 1998, σ. 244).

Ο ορισμός της *"τελεονομικής εντροπίας"* βασίζεται στην άποψη ότι στα πολυεπίπεδα, αυτορυθμιζόμενα και αυτοκατευθυνόμενα βιοψυχοκοινωνικά συστήματα (όπως τα άτομα, η οικογένεια, η κοινωνία) η αταξία εξαρτάται από παράγοντες που έχουν σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους του συστήματος....

Όπως είναι γνωστό, η εντροπία είναι μία από τις βασικότερες έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Μπορεί να οριστεί πολύ γενικά ως το μέτρο της αταξίας σε ένα σύστημα, δηλ. της αταξίας των μορίων στο χώρο και την κίνηση. Αργότερα ο Shannon, που θεωρείται ο πατέρας της Πληροφορικής, συνέδεσε την έννοια της

εντροπίας με το θόρυβο στην πληροφορία. Στη δική μας θεωρητική εργασία η τελεονομική εντροπία αναφέρεται στο "θόρυβο" που δημιουργείται στο σύστημα κατά την προσπάθειά του να επιτελέσει τους στόχους του". (Κατάκη, 1998, σ. 62, υποσημείωση)....

Σαφώς υπάρχει διαφορά μεταξύ των εννοιών σκοπός και στόχος : "Στόχος" ενός συστήματος λέγεται η δι' αμοιβαίων επιδράσεων με τον περίγυρό του εξασφάλιση ορισμένων πηγών, ώστε να διατηρήσει τούτο ή και να διαφοροποιήσει την οργάνωσή του. Η επιτυχία στην επίτευξη των στόχων είναι ανάλογη με την ικανότητα του συστήματος να αξιοποιήσει τις πηγές του περιβάλλοντός του. (Κατάκη, 1998, σ. 63, υποσημείωση).

Η ιδιότητα του συστήματος να μεταβάλλει τους επιμέρους στόχους του ονομάζεται μορφογένεση, ενώ η ιδιότητα του συστήματος να μεταβάλλει τον κεντρικό σκοπό του ονομάζεται μεταλλαγή. Με αναφορά την οικογένεια ως σύστημα, η Χ. Κατάκη παρατηρεί τα εξής για τη μορφογένεση: "Κάθε ζωντανός οργανισμός επιβιώνει μόνο όταν διαθέτει την ευελιξία να αναθεωρεί τους στόχους του, ακόμη και τους βασικότερους σκοπούς πάνω στους οποίους στηρίζεται η ίδια του η ύπαρξη. Επεξεργάζεται τις πληροφορίες που παίρνει από το περιβάλλον του, ιεραρχεί και βάζει προτεραιότητες. Έτσι καταφέρνει να διατηρεί μια λειτουργική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, η οποία του επιτρέπει να επιβιώνει και να αναπτύσσεται....(Κατάκη, 1998, σ. 78).

Η αναθεώρηση όμως του σκοπού για την ύπαρξη οποιουδήποτε ζωντανού οργανισμού συνεπάγεται αλλαγή της ίδιας της δομής του. Αλλά τέτοιες αλλαγές - στη βιολογική εξέλιξη των ειδών ονομάστηκαν μεταλλαγή - δεν μπορεί παρά να είναι μακροχρόνιες και επώδυνες. (Κατάκη, 1998, σ. 87).

Η "σχέση" είναι μια πολύ γενική έννοια και αποτελεί απλώς τη βασική προϋπόθεση για οποιαδήποτε αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους, για τη συνεργασία και τη λήψη αποφάσεων, για το συντονισμό ενεργειών και επιδιώξεων. Η δημιουργία, έστω και θετικής, λειτουργικής σχέσης δεν είναι αρκετή για τη διατήρηση της μόνιμης συμβίωσης δύο ανθρώπων. Και μπορεί να υπάρξει θετική αλληλεπίδραση χωρίς επαλληλότητα σε σκοπούς και στόχους. Η σχέση, δηλ. ο διάλογος, η επικοινωνία, η συναλλαγή, είναι το μέσον για το συντονισμό ενεργειών και επιδιώξεων μέσα στην ομάδα....Με το να θεωρούν τα νέα ζευγάρια τη σχέση ως αυτοσκοπό, εκδηλώνουν τη διαισθητική αναγνώριση πως η λειτουργική συναλλαγή ανάμεσά τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμβίωσή τους. Η έμφαση δηλ. στη σχέση... φαίνεται να αποτελεί μέρος των προωθητικών διεργασιών που τείνουν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για μελλοντικές μορφές οικογένειας (Κατάκη, 1998, σ. 80).

ε). Ήδη αναγκαστήκαμε να κάνουμε αναφορά σε όρους όπως "υπερσύστημα", "υποσύστημα", "σχέση", "λειτουργική σύνδεση στοιχείων", "ιεραρχία προτεραιοτήτων". Θα αναλύσουμε λοιπόν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων, την *ιεραρχία*: πρόκειται για την κατάταξή τους σε επίπεδα, ή, όπως αναφέρει ο Mesarovic (1970, σ. 34) *"...Μερικά από τα χαρακτηριστικά που έχει κάθε ιεραρχία...είναι η κάθετη διάταξη των υποσυστημάτων που απαρτίζουν το όλο σύστημα, η προτεραιότητα δράσης ή το δικαίωμα επέμβασης των υποσυστημάτων ανωτέρου επιπέδου προς τα κατώτερα επίπεδα και η εξάρτηση των ανωτέρων υποσυστημάτων από την απόφαση κατωτέρων επιπέδων.... Υπάρχει ωστόσο μια αλληλεξάρτηση λειτουργιών και η επεξεργασία των εισερχομένων εξαρτάται από την καλή λειτουργία όλων των υποσυστημάτων, παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια προτεραιότητα λειτουργίας που κατευθύνεται ως εντολή από τα ανώτερα προς τα κατώτερα επίπεδα"...."....Το υπερσύστημα λοιπόν επιβάλλει ορισμένες υποχρεώσεις στα υποσυστήματά του, ενώ τα υποσυστήματα είναι υποχρεωμένα να υπάρχουν μέσα σε ισορροπίες που στα ζωντανά συστήματα ονομάζουμε ομοιόσταση". (Ζαφρανάς, 2002, σ.26).*

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο εγκέφαλος, τα όργανα του ανθρώπου, ο ίδιος ο άνθρωπος, η οικογένεια και οι άλλοι θεσμοί στους οποίους εντάσσεται αλλά και η κοινωνία ως σύνολο, αποτελούν συγκεκριμένα, ανοικτά, ζωντανά συστήματα "με κατεύθυνση" (goal oriented), με όλα τα υποσυστήματα και την ιεραρχία τους. Επιπλέον, προκειμένου να λειτουργήσουν, μπορεί να χρειάζονται ως εισερχόμενα, πολλά από τα εξερχόμενα (ήδη επεξεργασμένα ερεθίσματα) των υποσυστημάτων τους. Για παράδειγμα, τα ερεθίσματα που φτάνουν στον άνθρωπο ως μέλος μιας οικογένειας, μπορεί να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, ως εξερχόμενη πληροφορία πλέον, από τα άλλα μέλη του συστήματος της οικογένειας και, μέσω της επικοινωνίας, εφόσον στόχος είναι η επιβίωση, να αποτελούν ρυθμιστικό παράγοντα της λειτουργίας του συστήματος. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στην έννοια της "δικτυωτής αιτιότητας" (network causality, Weiss, 1974).

"Η δικτυωτή αιτιότητα σημαίνει ότι μια επενέργεια σ' ένα μέρος του συστήματος προκαλεί μία ολόκληρη σειρά αντιδράσεων, και όχι μία μόνο αντίδραση, καθώς κάθε κρίκο τον επεξεργάζεται στην ουσία ολόκληρο το σύστημα. Επομένως, μία μεταβολή σε συγκεκριμένο υποσύστημα ενός συστήματος που προκλήθηκε απ' έξω, δεν έχει ως αποτέλεσμα μία απλή σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ ορισμένων μόνο στοιχείων του συστήματος, δηλαδή ορισμένων μόνο υποσυστημάτων του, αλλά προκαλεί γενικότερες μεταβολές, με αποτέλεσμα

εξερχόμενο ανάλογο κυρίως με το σύστημα και όχι με την αιτία". (Ζαφρανάς, 1988).

Στο επίπεδο της θεραπείας της οικογένειας, η έννοια της δικτυωτής αιτιότητας μας οδηγεί στην αναγνώριση της αδυναμίας επίλυσης των προβλημάτων της οικογένειας μέσα από τη θεραπεία του κάθε μέλους της ξεχωριστά, το οποίο αναδύεται μέσα από τη μακρόχρονη εμπειρία στο χώρο της ψυχανάλυσης, η οποία κατευθυνόταν με βάση το αξίωμα της γραμμικής αιτιότητας, υποθέτοντας ότι η επίλυση του προβλήματος του κάθε ξεχωριστού ατόμου μπορεί να γίνει σε αναφορά με τη θεραπεία των βαθύτερων εσωτερικών του προβλημάτων και ανεξάρτητα από τον χώρο του "σχετίζεσθαι". Ο Skynner περιγράφει αυτή την αδυναμία με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο, συνδέοντας το θέμα των ορίων, όπως και με τις αρχές της θετικής και της αρνητικής ανάδρασης, που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα όρια του συστήματος της οικογένειας.

"Η περίπτωση του θεραπευτή που προσπαθεί να αλλάξει ένα άτομο χωρίς να εξετάζει τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει οποιαδήποτε επιτυχία του σε ολόκληρο το σύστημα της οικογένειας μοιάζει πολύ με την περίπτωση του ανθρώπου που ανάβει φωτιά σε ένα δωμάτιο του κεντρικά θερμαινόμενου σπιτιού... Ο ασθενής σημειώνει βελτίωση στο νοσοκομείο (όρια υποσυστήματος κλειστά = η πόρτα των δωματίων κλειστή) αλλά υποτροπιάζει μόλις είναι αρκετά καλά ώστε να γυρίσει στο σπίτι ή ίσως, ακόμα, και χειροτερεύει κατά την επίσκεψη ενός γονέα (όρια ανοιχτά = οι πόρτες των δωματίων ανοιχτές). Όχι μόνο είναι δύσκολο να τον αλλάξει κανείς προς το καλύτερο όσο παραμένει συνδεδεμένος με την οικογένειά του, αλλά είναι επίσης δύσκολο να τον κάνει κανείς να "χειροτερέψει" όσο αποτελεί μέρος αυτού του συστήματος. Με άλλα λόγια, αντιληφθήκαμε μερικές από τις σαφείς αιτίες της τρομερής δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο καθένας όταν προσπαθεί να αλλάξει άτομα χωριστά από το σύστημα της οικογένειάς τους ή να αλλάξει οικογένειες ανεξάρτητα από την επίδραση των γειτονικών κοινοτήτων, εφόσον εξακολουθούν να έχουν στενή ψυχική επαφή με αυτές και, επομένως, να επηρεάζονται βαθύτατα από τις ευρύτερες δομές μέσα στις οποίες ζουν". (Skynner, 2001, σσ. 192-193).

Ποιό είναι το εξερχόμενο αποτέλεσμα, με βάση τη θεωρία των συστημάτων, από μια οικογενειακή δομή που περιβάλλεται από πολύπλοκα και αντιφατικά κοινωνικά ερεθίσματα και από συνεχείς κοινωνικές μεταβολές; Θα λέγαμε, με αρκετή πλέον βεβαιότητα, ότι το ανάλογο με τις σύγχρονες ταχύτατα μεταβαλλόμενες οικογενειακές δομές εξερχόμενο αποτέλεσμα, το οποίο αναφέρεται πλέον στο σύστημα και όχι στην αιτία καθαυτή με βάση την οποία αναδύεται στην επιφάνεια, είναι η σύγχυση, η οποία δημιουργεί την ανάγκη

αναζήτησης και επαναπροσδιορισμού, σε γνωστικό πλέον επίπεδο, των σκοπών της. Πρόκειται, στην ουσία, για αντιφατικά γνωστικά αυτοαναφορικά συστήματα, τα οποία αντανakλούν τις δυσκολίες επεξεργασίας των νέων πληροφοριών, ενόψει του κόστους της σταθερότητας.

Επανερχόμαστε και πάλι στα λόγια της Κατάκη, που αντανakλούν το σκεπτικό που περιγράψαμε: "...Ασάφεια, σύγχυση και σύγκρουση σχετικά με το σκοπό ύπαρξης μιας οικογένειας μοιραία θα διοχετευτούν και στο υπόλοιπο γνωστικό σύστημα, αφού οι κατευθυντήριες αρχές για τη συμπεριφορά (αξίες, ρόλοι και κανόνες συμπεριφοράς) απορρέουν από αυτόν. Συγκριτικά, ασάφεια, σύγχυση και σύγκρουση σχετικά με τις γνωστικές κατηγορίες κατώτερου επιπέδου μπορεί να είναι λιγότερο ζημιογόνες για τη λειτουργικότητα.... Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο με το οποίο συνδέεται ένα σύμπτωμα, τόσο μεγαλύτερη η αντίσταση που προβάλλει η οικογένεια στις ενδεχόμενες αλλαγές.... "Άκαμπτα" οικογενειακά συστήματα είναι εκείνα στα οποία το σύμπτωμα φανερώνει συγκρούσεις που συνδέονται με κώδικες βασικούς για την ύπαρξη και διατήρησή τους". (Κατάκη, 1998, σ.245).

Το γνωστικό αυτοαναφορικό σύστημα της οικογένειας σε δεδομένο χωρο-χρόνο αποτελεί την οικοθεωρία της: "Ανάμεσα στα διάφορα σύνολα εσωτερικών αναπαραστάσεων που μπορεί να κατασκευάσει ο ανθρώπινος νους, η οικοθεωρία αποτελεί το σύστημα αυτοαναφοράς που έχει κατασκευάσει ένα άτομο, μια οικογένεια αλλά και οποιαδήποτε πολιτιστική ομάδα για την οικογενειακή ζωή και τις οικογενειακές σχέσεις....(σ. 238)....Αλλιώς: "το σύνολο των πεποιθήσεων και αντιλήψεων (Γνωστικό Σύστημα Αυτοαναφοράς) που έχει ένα άτομο ή μια οποιαδήποτε κοινωνική οντότητα για το σκοπό της ύπαρξης της οικογένειας και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της (αξίες, ρόλοι, κανόνες συμπεριφοράς). (Κατάκη, 1998, σ. 18).

Να σημειωθεί εδώ ότι η έννοια της οικοθεωρίας παρακάμπτει το δίλημμα αν οι κατασκευές της "πραγματικότητας" είναι προσωπικές (κονστρουκτιβισμός) ή κοινωνικές (κονστρουξιονισμός). (Κατάκη, 1990). Κι αυτό γιατί, με δεδομένο ότι η οικοθεωρία ενός συγκεκριμένου συστήματος είναι μέρος της οικοθεωρίας του υπερσυστήματός του, η οικοθεωρία ενός μέλους μιας οικογένειας μπορεί να θεωρηθεί η εξατομικευμένη έκφραση της κοινής οικοθεωρίας που έχουν συγκατασκευάσει τα μέλη της οικογένειας. Με το ίδιο σκεπτικό, η οικοθεωρία μιας οικογένειας ως μέλους μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ενότητας μπορεί να θεωρηθεί η επιμέρους έκφραση της κοινής οικοθεωρίας που έχουν συγκατασκευάσει τα μέλη της ενότητας αυτής ως σύνολο. (Κατάκη, 1998, σ. 263).

Οι δομημένες γνωστικές κατηγορίες της οικοθεωρίας της οικογένειας, όπως παρουσιάζονται από την Κατάκη, είναι οι εξής:

- α). Οι αυτοαναφορικές αντιλήψεις για το σκοπό της δημιουργίας οικογένειας. (Γιατί φτιάχνουμε, γιατί αποτελούμε οικογένεια).
- β). Ο βασικός αξιολογικός προσανατολισμός που δίνει τις κεντρικές κατευθυντήριες γραμμές και τους περιορισμούς για την οικογενειακή ζωή. (Τι μας ενώνει, τι μας κρατάει μαζί).
- γ). Οι ορισμοί των ρόλων που ανατίθενται και που αναλαμβάνουν τα μέλη της οικογένειας. (Ποιά η θέση και τα καθήκοντα του καθενός).
- δ). Η αντίληψη και η αξιολόγηση κανόνων συμπεριφοράς που αφορούν συγκεκριμένες οικογενειακές καταστάσεις. (Πώς συμπεριφερόμαστε, δηλ. κάθε είδους καθημερινές συνήθειες και διευθετήσεις χώρου και χρόνου, δραστηριότητες, τελετουργίες κ.λ.π.). (Κατάκη, 1998, σ. 243).

Η ιεραρχική διάταξη των επιμέρους δομών μας δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε: α). όλο το φάσμα των αλλαγών που συντελούνται σε ένα άτομο, οικογένεια ή ευρύτερη κοινωνική ομάδα και β). την πορεία και τα στάδια που ακολουθούν οι αναθεωρήσεις των γνωστικοσυγκινησιακών δομών που συνιστούν την οικοθεωρία. Λόγω της ιεραρχικής διάταξης των δομών οι εξελικτικές διεργασίες ακολουθούν ανοδική και αλυσιδωτή πορεία, προχωρούν δηλαδή από τη βάση (κανόνες συμπεριφοράς) προς την κορυφή (σκοπό), δηλαδή προς όλο και πιο περιεκτικά γνωστικοσυγκινησιακά πλαίσια. Οι αξίες, αν μιλούμε για οικοθεωρία, ή η ταυτότητα, αν αναφερόμαστε στο Γενικό Σύστημα Αυτοαναφοράς του ατόμου για τον εαυτό του, και ο σκοπός είναι γνωστικοσυγκινησιακές δομές κεντρικής σημασίας για την κατανόηση των επιλογών, των ενεργειών και των αλληλεπιδράσεων μιας συγκεκριμένης οντότητας. Η κρισιμότητα των αλλαγών που παρατηρούνται κρίνεται με βάση το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η γνωστικοσυγκινησιακή δομή η οποία αναθεωρείται. Δηλ. ανακατασκευές που αφορούν τις αξίες και το σκοπό δημιουργίας οικογένειας θεωρούνται πιο κρίσιμες από τις αλλαγές στους ρόλους και στους τρόπους συμπεριφοράς. (Κατάκη, 1998, σ. 265).

Αν υποθέσουμε λοιπόν ότι η κρίση της σύγχρονης οικογένειας βασίζεται στο νόμο της "δικτυωτής αιτιότητας" του Weiss, που αποτελεί ιδιότητα των ανοικτών συστημάτων, τότε υπάρχει κάποια ελπίδα για σταθεροποίηση της οικογενειακής δομής στο μέλλον; Θα ήταν πολύ απαισιόδοξη σκέψη για την εξέλιξη των κοινωνιών η μη ύπαρξη εναλλακτικής λύσης. Η λύση αυτή θα βρεθεί μέσα από την αναζήτηση των νέων σκοπών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που θα

αποτελέσουν το περιεχόμενο της νέας οικοθεωρίας και θα υλοποιηθούν από τις επερχόμενες γενιές, μέσα και από τη στήριξη νομικών και πολιτικών επιλογών (όπως ήταν η αναθεώρηση του Οικογενειακού Δικαίου το 1983). Εξάλλου, η τάξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση επιβίωσης του συστήματος και υποθέτουμε ότι και εδώ θα ισχύσει ο νόμος του "προοδευτικού διαχωρισμού" (progressive segregation) που ισχύει και στις θετικές επιστήμες: *"...είναι η διαδικασία, με την οποία όλα τα συστήματα παρουσιάζουν μια διαίρεση σε λειτουργική και ιεραρχική διάταξη των υποσυστημάτων τους. Οφείλεται στην εξελικτική ανάπτυξη του συστήματος, κατά τη διάρκεια της συνεχούς πορείας του. Για τ' ανθρώπινα συστήματα η πορεία αυτή είναι φυσικά συνυφασμένη με τη διαρκή κίνηση των κοινωνιών που τελικά είναι συνυφασμένη με τη διαρκή αλλαγή του φλοιού της γής, που είναι συνυφασμένη με τη διαρκή κίνηση του μικρού μας, αντι-εντροπικού σύμπαντος, που είναι μία συνεχής κίνηση από το τυχαίο και το χάος προς την τάξη και την πολυπλοκότητα"* (Ζαφρανάς, 1988).

2.2.3. Η προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας.

α. Τα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας.

Αυτό που διαχωρίζει την Κοινωνική Ψυχολογία από τις δύο κοντινότερες σ' αυτήν επιστήμες (Κοινωνιολογία και Ψυχολογία), είναι η σύγχρονη μελέτη και ανάλυση των κοινωνιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων που παρεμβαίνουν καθοριστικά στην παραγωγή των κοινωνιοψυχολογικών φαινομένων.

Η Κοινωνική Ψυχολογία προσπαθεί να μην ανάγει τα κοινωνιοψυχολογικά φαινόμενα στην ψυχολογική τους μόνο διάσταση, ούτε όμως να τα υπάγει μόνο στην κοινωνιολογική τους υπόσταση. Πρόκειται για "διάρθρωση" του ψυχικού και του κοινωνικού παράγοντα, δεδομένης της συνθετότητας των κοινωνιοψυχολογικών φαινομένων και της πολυπραγμοσύνης της κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης. Επομένως, αυτό που κάνει την Κοινωνική Ψυχολογία να ξεχωρίζει από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες δεν είναι η θεματολογία της, αλλά η μεθοδολογία που επικαλείται, γιατί χρησιμοποιεί κυρίως την πειραματική μέθοδο για να ελέγξει την ορθότητα των υποθέσεων της. Επίσης, ένα σημείο διάκρισης είναι η ιδιαιτερότητα του "βλέμματός" της, γιατί θεωρεί ότι σε κάθε κοινωνιοψυχολογικό φαινόμενο συνυπάρχουν και διαρθρώνονται μεταξύ τους ψυχικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Σε κάθε κοινωνιοψυχολογικό φαινόμενο μπορούμε να διακρίνουμε μηχανισμούς που αφορούν τη δυναμική του φαινομένου αυτού και να κάνουμε τις αντίστοιχες αναλύσεις στα εξής επίπεδα:

- Το *ενδοατομικό επίπεδο*: μελετώνται οι μηχανισμοί οι οποίοι, σε ατομικό επίπεδο, καθιστούν εφικτή την οργάνωση των εμπειριών του ατόμου, μέσα από την επεξεργασία τους. Εδώ ανήκουν τα μοντέλα της "γνωστικής ασυμφωνίας" (Festinger, 1957) και της "κατηγοριοποίησης" (Tajfel, 1981).
- Το *διατομικό επίπεδο*: αφορά τη δυναμική των σχέσεων που μπορεί να εγκαθιδρυθούν σε μία ορισμένη στιγμή και περίσταση μεταξύ ορισμένων ατόμων και δημιουργούν συγκρούσεις και τάσεις μεταξύ τους. Εδώ ανήκει το μοντέλο της "κοινωνικής απόδοσης" (Kelley, 1966, 1972), όπου μελετάται και αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αποδίδουν το ένα στο άλλο τις προθέσεις τους.
- Το *διομαδικό επίπεδο*: παρεμβάλλει την έννοια της κοινωνικής θέσης για να εξηγήσει διαφορές στις σχέσεις των ατόμων, οι οποίες στην ουσία προϋπάρχουν της πειραματικής συνθήκης.

- Το *ιδεολογικό επίπεδο*: βασίζεται στην άποψη ότι κάθε κοινωνία αναπαράγει "ιδεολογίες", συστήματα κοινωνικών αναπαραστάσεων και πεποιθήσεων που πρέπει να δικαιολογήσουν και να διατηρήσουν τους ήδη υπάρχοντες συσχετισμούς δυνάμεων (π.χ. το πείραμα του Milgram (1965) με τα ηλεκτροσόκ).

Καθένα από αυτά τα επίπεδα αντιστοιχεί σε μία πλευρά της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, είναι όμως ανεπαρκές, γιατί αναπαράγει την ψυχολογική ή κοινωνιολογική γνώση. Γι' αυτό χρειάζεται διάρθρωση και συνδυασμός όλων των παραπάνω επιπέδων.

Η επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας, λοιπόν, χάρη στις έννοιες και στα επεξηγηματικά μοντέλα που διαθέτει, κρίνεται πρόσφορη για τη μελέτη του συστήματος απόψεων, των αξιών και των στάσεων των ατόμων που αποτελούν τη συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής ομάδας που εξετάζουμε, καθώς και των παραμέτρων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους, εντός των ορίων του υπάρχοντος κοινωνικού πλαισίου.

Από την άλλη πλευρά, η τάση γενίκευσης των πορισμάτων της ψυχολογίας σε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, ώθησε τους ψυχολόγους στο να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας. Σύμφωνα με τον Δ. Γεώργα (1986α), *"το αποτέλεσμα είναι δύο τάσεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ψυχολογία, πρώτον, η οικολογική ψυχολογία, η οποία έχει σκοπό τη διευκρίνιση των φυσικών, κοινωνικών και ανθρώπινων παραμέτρων που διέπουν τα ψυχολογικά φαινόμενα κάποιας κοινωνίας, και δεύτερον, η διαπολιτισμική ψυχολογία η οποία έχει ως σκοπό την ανεύρεση των δομικών ομοιοτήτων και διαφορών στις επιμέρους φυσικές, κοινωνικές και ανθρώπινες παραμέτρους, που επηρεάζουν το άτομο σε όλες τις κοινωνίες..."*. Έτσι τα επιστημονικά μέσα για τη μελέτη του αξιολογικού συστήματος του ατόμου που διαθέτει η κοινωνική ψυχολογία συμπληρώνουν εκείνα της κοινωνιολογίας. Η επιστήμη της κοινωνιολογίας διερευνά τις αξίες μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο των εννοιών της ιδεολογίας και της κοσμοθεωρίας, ως ένα γενικότερο σύστημα αποδεκτό από τα μέλη μιας κοινωνίας. Οι έννοιες αυτές αναφέρονται στις πολιτισμικές δομές της κοινωνίας, συνιστούν ένα σύστημα εξήγησης και κατανόησής της και ρυθμίζουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου, αλλά εξαρτώνται από παραμέτρους οι οποίες συνδέονται με την κοινωνικοοικονομική δομή της κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, η επιστήμη της ψυχολογίας διερευνά τις αξίες ως περιεχόμενο του τρόπου σκέψης του ατόμου που διαμορφώνει το γνωστικό σύστημα

αυτοαναφοράς του (όπως είδαμε και κατά την ανάλυση της συστημικής προσέγγισης για την οικογένεια) και ως συγκινησιακές αντιδράσεις του μεμονωμένου ατόμου έναντι των δομών της κοινωνικής πραγματικότητας. Η κοινωνική ψυχολογία θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη μελέτη των αξιών και των συνακόλουθων στάσεων του ανθρώπου, συμπληρώνοντας τα πορίσματα των κοινωνιολογικών ερευνών για τη σχέση ατόμου και κοινωνίας. Οι δύο αυτές έννοιες αφορούν την κοινωνική ψυχολογία από την πλευρά του ανθρώπου, με αντικείμενο διερεύνησης τον τρόπο κατά τον οποίο καθένας επηρεάζεται από το ισχύον αξιολογικό σύστημα της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει κι αλληλεπιδρά, εκδηλώνοντας στάσεις, δηλαδή συμπεριφορά.

Ειδικότερα, οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τον άξονα των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου και καθορίζουν τόσο τον κοινωνικό του ρόλο σε σχέση με το Εγώ και τους άλλους όσο και την ταυτότητα του Εγώ, εφόσον είναι συστατικά στοιχεία της εικόνας του Εαυτού. Έτσι, αποτελούν τη λογική συνέχεια των αξιών του ατόμου, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στο ευρύτερο σύνολο που ορίζουν οι πολιτισμικές δομές. Οι πολιτισμικές δομές εντάσσονται στο σύνολο των ιστορικών δομών που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία. Εάν οι αξίες αντιπροσωπεύουν θέσεις για επιθυμητούς τρόπους και όρους ύπαρξης, σκέψης και δράσης σε μια κοινωνία, οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τις προδιαθέσεις πραγματικής συμπεριφοράς του ατόμου, που εμπεριέχουν στοιχεία γνωστικά, συναισθηματικά και αξιολογικά και θεωρούνται τάσεις αποδοχής ή απόρριψης ενός δεδομένου συστήματος αξιών. Τόσο οι αξίες, όσο και οι στάσεις καθορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου, δημιουργούνται, αναπτύσσονται και δύσκολα μεταβάλλονται στο χρόνο, εντάσσονται και καθορίζουν το σύστημα απόψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και για την κοινωνία.

Η κοινωνική ψυχολογία, λοιπόν, μελετά τις επιρροές των άλλων ατόμων ή των ομάδων και του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος στη νόηση, στα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και στη συμπεριφορά των ατόμων. Παράλληλα, με τα επεξηγηματικά μοντέλα που διαθέτει, καθιστά δυνατή τη μελέτη της κοινωνικο-οικονομικής δομής της κοινωνίας, την οποία θεωρεί υπεύθυνη για τον καθορισμό του ρόλου του ατόμου μέσα σ' αυτή και για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων χαρακτήρων. Θα περιοριστούμε στην ανάπτυξη της θεωρίας της οικολογικής ψυχολογίας, ως μιας σύγχρονης θεωρίας της κοινωνικής ψυχολογίας με ανοδική πορεία ερευνών στη χώρα μας, με την οποία μπορούν να εξηγηθούν και τα θέματα που αφορούν τη δομή και λειτουργία της δομής της οικογένειας. Τα πορίσματα από τη συστημική προσέγγιση της οικογένειας και τα πορίσματα που

έχουν γίνει σε επίπεδο οικολογικής προσέγγισης, μας βοήθησαν να καταλήξουμε στη δομολειτουργική προσέγγιση της οικογένειας, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία και από τα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας που περιγράψαμε.

β. Η Οικολογική ψυχολογία – Βασικά στοιχεία της θεωρίας του Bronfenbrenner.

Ο U. Bronfenbrenner (1977) όρισε την οικολογία ως *"την επιστημονική μελέτη της επάλληλης και αμοιβαίας συμμόρφωσης, κατά τη διάρκεια της ζωής, μεταξύ ενός αναπτυσσόμενου ατόμου και του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντός του, καθώς η διαδικασία αυτή επηρεάζεται από σχέσεις εντός και μεταξύ του συγκεκριμένου περιγύρου του, και επίσης όπως επηρεάζεται από το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο"*. (Bronfenbrenner, 1977, σ. 514). Η θεωρία του βασίζεται στις αρχές της θεωρίας των γενικών συστημάτων, μέρος της οποίας αναπτύξαμε ήδη κατά την ανάλυση της συστημικής προσέγγισης για την οικογένεια. Έτσι, λοιπόν, ο Bronfenbrenner εισάγει ένα οικολογικό μοντέλο, που αποτελείται από τέσσερα υποσυστήματα. Το κάθε υποσύστημα εντάσσεται ιεραρχικά στο ανώτερό του υποσύστημα, ενώ υπάρχει αλληλεπίδραση των υποσυστημάτων μεταξύ τους. Τα υποσυστήματα αυτά ορίζονται ως εξής:

- *Μικροσύστημα*: αφορά το σύμπλεγμα των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ του ατόμου και του άμεσου περιβάλλοντός του (στην περίπτωση μας, το σύμπλεγμα των σχέσεων μεταξύ των ρόλων και των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου, στα πλαίσια της οικογένειας).
- *Μεσοσύστημα*: αφορά το σύμπλεγμα των σχέσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων στα οποία εντάσσεται το άτομο (στην περίπτωση μας, ο έφηβος ως μέλος ταυτόχρονα της οικογένειάς του, της σχολικής τάξης, της ομάδας των συνομηλίκων του).
- *Εξωσύστημα*: αφορά κυρίως τους αδόμητους παράγοντες και τους άτυπους κοινωνικούς θεσμούς που επηρεάζουν το άτομο με τρόπο έμμεσο, μέσω όμως και του μικροσυστήματος στο οποίο ανήκει (στην περίπτωση μας, ο έφηβος της μονογονεϊκής οικογένειας ως αναπτυσσόμενος σε μια γειτονιά που διατηρεί ορισμένες αντιλήψεις για τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών, ο έφηβος ως δέκτης μηνυμάτων και προτύπων συμπεριφοράς από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή ως δέκτης ενός συγκεκριμένων προτύπων μέσω της διασκέδασης, του προτεινόμενου τρόπου ζωής από την κοινωνία).
- *Μακροσύστημα* : αφορά το ευρύτερο δομημένο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα από

την οργάνωση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών θεσμών, που επηρεάζουν, ως ιεραρχικά ανώτερο επίπεδο, τα άλλα τρία υποσυστήματα και κατ' επέκταση τα άτομα που εντάσσονται σ' αυτά (στην περίπτωση μας, οι οικονομικές παροχές για τις μονογονεϊκές οικογένειες που θα προδιαγράψουν, σε ένα βαθμό, το επίπεδο της ζωής, της μόρφωσης, καθώς και τις δυνατότητες μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης των παιδιών των οικογενειών αυτών, η νομική κάλυψη για θέματα διατροφής, επικοινωνίας, πιθανής άσκησης ψυχολογικής ή σωματικής βίας προς το παιδί κλπ.).

γ. Η θεωρία της Οικολογικής Ψυχολογίας του Berry.

Το μοντέλο του John Berry μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα πλέον συγκροτημένα μοντέλα της σύγχρονης οικολογικής ψυχολογίας, καθώς συνεξετάζει την αλληλεπίδραση των οικολογικών στοιχείων, των κοινωνικών φαινομένων και των ψυχολογικών διαφοροποιήσεων που οδηγούν το άτομο σε βιολογικές και πολιτιστικές προσαρμογές. Κεντρικό θεώρημα του οικολογικού πλαισίου που πρότεινε ο Berry είναι ότι *"το άτομο προσαρμόζεται στο φυσικό του περιβάλλον, με μορφές που ανταποκρίνονται στις βιολογικές, πολιτιστικές και ψυχολογικές ανάγκες του..."*. (Γεώργας, 1986α, σ. 78).

Ο Berry εισάγει πέντε παραμέτρους μέσα από τις οποίες εξηγεί πώς τα οικολογικά στοιχεία μπορούν να επιδράσουν στα πολιτιστικά και βιολογικά στοιχεία και με τη σειρά τους αυτά να διαμορφώσουν συγκεκριμένες ψυχολογικές συμπεριφορές, αξίες και γνωρίσματα. Στόχος, δηλαδή, του μοντέλου είναι να δώσει απάντηση στο ερώτημα *"πώς οι οικολογικές παράμετροι επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις ιδιότητες του ατόμου"* (Berry, 1971).

Οι παράμετροι τις οποίες θεωρεί ο Berry ως βάση για την ανάπτυξη αξιών, στάσεων και άλλων κοινωνικών χαρακτηριστικών του ατόμου είναι (1979a, 1979b):

Το οικολογικό πλαίσιο:

αφορά τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος (κλιματολογικά και γεωφυσικά), τα οποία προσδιορίζουν τα όρια μέσα στα οποία αναπτύσσονται οι συγκεκριμένοι τρόποι παραγωγής. Η τυπολογία του για τις κοινωνίες (θηρευτικές, κτηνοτροφικές, αγροτικές κλπ.), δεν έχει βεβαίως σχέση με την τυπολογία της μαρξιστικής προσέγγισης, αφού το οικονομικό και συνακόλουθα το δημογραφικό στοιχείο εξαρτώνται από το φυσικό περιβάλλον, χρησιμοποιεί όμως την έννοια του συστήματος, για να δείξει την αλληλεπίδραση των παραμέτρων που εξετάζει

μεταξύ τους και προς το άτομο. Από αυτή την άποψη, η διάκριση σε πατριαρχική, εκτεταμένη ή πυρηνική οικογένεια, είναι αποτέλεσμα του φυσικού περιβάλλοντος που καθορίζει τους τρόπους επιβίωσης των ανθρώπων. Αυτό που τον ενδιαφέρει στο σύστημα είναι η λειτουργία, με τις έννοιες που έχουμε δει να αναπτύσσονται από τους θεωρητικούς της λειτουργικής προσέγγισης της κοινωνιολογίας. Έτσι, λειτουργία (*function*) είναι "το θετικό αποτέλεσμα που έχει η ύπαρξη ή συμπεριφορά του τμήματος ενός συστήματος για ένα ή περισσότερα άλλα τμήματα ή για ολόκληρο το σύστημα, και ιδιαίτερα για τη συντήρησή του" ή, κατά τον Marion Levy, η λειτουργία είναι όρος γένους και αναφέρεται σε κάθε αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό, γι' αυτό και διακρίνεται σε ευλειτουργία και δυσλειτουργία. Η άποψη αυτή δεν επικράτησε. Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο λειτουργία με την έννοια του θετικού αποτελέσματος. Και λειτουργικά προαπαιτούμενα (*functional imperatives*), σύμφωνα με τον Talcott Parsons (1951) είναι οι τέσσερις βασικές λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί ένα σύστημα, προκειμένου να εξασφαλίσει την ύπαρξη και διατήρησή του: "η προσαρμογή, η επιδίωξη σκοπών, η δυναμικότητα και η ενσωμάτωση. Οι δύο πρώτες ικανοποιούν εξωτερικές ανάγκες του συστήματος. Οι δύο δεύτερες εσωτερικές ανάγκες". (Τσαούσης, 1987, σσ. 171-172).

Μεταφέροντας την έννοια της λειτουργίας στο χώρο της, η οικολογική ψυχολογία υποστηρίζει ότι "κάποια κοινωνική συνήθεια, ή κάποιο ψυχολογικό χαρακτηριστικό συμβάλλει στην επιβίωση ή στη διατήρηση του συστήματος ή της ψυχολογικής ισορροπίας. Οι δε κοινωνικές συνθήκες ή συμπεριφορές που λειτουργούν, δηλαδή που οδηγούν στην επιτυχή προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αφομοιώνονται ως κοινωνικοί θεσμοί, ως αξίες, ως γνωρίσματα της προσωπικότητας, ως γνωστικά σχήματα. Ενώ στον αντίποδα, στη δυσλειτουργία, οι κοινωνικοί θεσμοί ή οι αξίες που δεν συμβάλλουν στη διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικού ή ψυχολογικού συστήματος δεν αφομοιώνονται ή παύουν να ισχύουν". (Γεώργας, 1986α, σ. 79).

Οι πολιτιστικές προσαρμογές:

αφορούν τις διάφορες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας, οι οποίες απορρέουν από την ανάγκη για προσαρμογή των ατόμων στο οικολογικό περιβάλλον (Berry, 1976). Στοιχεία κάθε μορφής κοινωνίας είναι η ιεραρχία της, η συνακόλουθη διαφοροποίηση των ρόλων των μελών της, καθώς και οι τρόποι διαπαιδαγώγησης των παιδιών, που διαμορφώνουν αντίστοιχες κοινωνικές συμπεριφορές. Μια μελέτη των Barry, Child & Bacon (1959), "δείχνει τη συνάρτηση διαπαιδαγώγησης των παιδιών και μορφής παραγωγής της κοινωνίας.

Σε αγροτικές κοινωνίες η έμφαση των γονέων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών αφορά γνωρίσματα όπως η συμμόρφωση, η υπακοή και η υπευθυνότητα. Αντιθέτως, γνωρίσματα όπως η επιτυχία, η ανεξαρτησία και η αυτάρκεια συσχετίστηκαν αρνητικά με τις αξίες που προσπάθησαν οι γονείς να μεταδώσουν στα παιδιά τους". (Γεώργας, 1986α, σ. 80).

Οι βιολογικές προσαρμογές:

αφορούν τις επιπτώσεις του φυσικού περιβάλλοντος στη νόσηση και τα σωματικά χαρακτηριστικά τα οποία, σε βάθος χρόνου, μπορεί να σχηματίσουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ατόμων που ζουν σε διαφορετικές κοινωνίες (Berry, 1971). Αναφέρεται ως παράδειγμα η μη επαρκής κατανάλωση πρωτεΐνης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε καθυστερημένη νοητική ανάπτυξη ή η προσαρμογή της όρασης στο φως ανάλογα με τις συνθήκες του οικολογικού περιβάλλοντος. Τέτοιου είδους προσαρμογές εξηγούνται και από την επιστήμη της φυσιολογίας του εγκεφάλου, με την έννοια των ερεθισμάτων που φτάνουν στα αισθητήρια όργανα δημιουργώντας αντίστοιχες συνδέσεις στους νευρώνες - π.χ. έρευνες με γατάκια που μεγάλωσαν σε περιβάλλον όπου το φως έφτανε με γραμμώσεις στην όρασή τους κατά την κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης των νευρώνων, έδειξαν τα γατάκια έβλεπαν μόνο μέσα από γραμμώσεις τα αντικείμενα του περιβάλλοντος και οδήγησαν στην άποψη ότι δεν αναπτύχθηκαν οι νευρώνες στα σημεία όπου δεν υπήρχε φως, με αποτέλεσμα να μείνουν τυφλά κατά το ήμισυ και στο υπόλοιπο της ζωής τους. Κυρίως όμως αφορούν θέματα που έχουν σχέση με την φυλογένεση και τις μακροχρόνιες αλλαγές κατά την εξέλιξη του είδους ("*Η χρήση του όρου φυλή εξυπακούει την έννοια της υποδιαίρεσης του ανθρώπινου είδους με βάση τα βιολογικά χαρακτηριστικά - όπως το χρώμα του δέρματος, των μαλλιών, το σχήμα του κρανίου κ.λ.π. - που μεταβιβάζονται κληρονομικά*" : Βασιλείου & Σταματάκης, 1992, σ. 402). Στην περίπτωση της οικογένειας, θα ενδιέφερε κυρίως η βιολογική προσαρμογή μέσω της θεωρίας της μάθησης, με την έννοια ότι όταν δεν υπάρχουν, κατά τις κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης του εγκεφάλου - από τη μήτρα μέχρι και τα νηπιακά χρόνια - κατάλληλα σε ποιότητα και επαρκή σε ποσότητα ερεθίσματα, ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν αναπτύσσει τα αντίστοιχα τμήματα που έχουν σχέση με αυτά τα ερεθίσματα και δεν διευκολύνεται κατόπιν στη γενικότερη προσαρμογή του. Και εδώ μπορούμε να μιλάμε από την τροφή και το άγχος της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη, μέχρι τις επιπτώσεις του σύγχρονου αστακού περιβάλλοντος στο μυϊκό σύστημα και τη διάθεση του ατόμου, ή τη συνακόλουθη ποιότητα σχέσεων που μπορεί να αναπτύξει.

Οι κοινωνικές αλλαγές:

ο Berry αναφέρεται κυρίως στις αλλαγές που μπορούν να επιφέρουν κυρίως τα νέα δομημένα σχήματα στις αξίες, στη συμπεριφορά, στα νοητικά σχήματα του ατόμου, αλλαγές που μπορούν να προκύψουν από την μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος, του πολιτικού συστήματος, του νομικού πλαισίου, του βαθμού αστικοποίησης και ανάπτυξης της τεχνολογίας και του συνακόλουθου τρόπου ζωής. Για το θέμα που εξετάζουμε, π.χ. πώς μπορεί να επηρεάσει η αλλαγή του Οικογενειακού Δικαίου τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας, ή η σχετική νομοθεσία για την προστασία του εισοδήματος της μονογονεϊκής οικογένειας κ.λ.π.

δ. Η θεωρία του "δυναμικού πεδίου" του Lewin.

Η θεωρία του Berry βασίζεται στο οικολογικό πρότυπο του Bronfenbrenner, όπως ήδη αναπτύχθηκε, και σε τοπολογικές έννοιες του Lewin, οι οποίες αφορούν τη δυναμική της ομάδας: Ο Lewin ενσωμάτωσε στη θεωρία του στοιχεία της "ολικής προσέγγισης", τα οποία ακολουθούνταν από τη Gestalt κλινική θεραπευτική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία "το όλο είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών" (ας θυμηθούμε και τη θεωρία του Durheim για την αλληλεπίδραση ατόμου - κοινωνίας). Ο Lewin (1951) πρότεινε τον παρακάτω ορισμό: *"το όλο διαφέρει από το σύνολο των μερών"*, με την έννοια ότι *"όταν συγκεντρώνεται ένας αριθμός ατόμων σε μία ομάδα, δημιουργούνται δυναμικές που δεν υπάρχουν, τόσο στις αντιδράσεις μεμονωμένων ατόμων όσο και στις αντιδράσεις που χαρακτηρίζονται στις δυαδικές σχέσεις"*. (Γεώργας, 1986β, σ. 29).

Έτσι διατύπωσε τη *"θεωρία του δυναμικού πεδίου"*, τα κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι:

- οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων εξαρτώνται από την οργάνωση του πεδίου σε κάποια δεδομένη στιγμή
- η ανάλυση της δυναμικής της ομάδας προχωρεί από το ολικό προς το μερικό
- η οργάνωση του πεδίου συμβολίζεται με τυπολογικά σύμβολα, και
- η δυναμική της ομάδας αναλύεται με ψυχολογικές και κοινωνικές έννοιες.

Τοπολογικά, η θεωρία του περιλαμβάνει το άτομο ως δέκτη των ερεθισμάτων μέσω του συνόλου των αισθησιοκινητικών του οργάνων και των κεντρικών

ψυχολογικών λειτουργιών του, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την επαφή του με τον περιβάλλοντα ψυχολογικό χωρο-χρόνο και μπορούν να το επηρεάσουν σε κάθε στιγμή. Αυτός ο ψυχολογικός χωρο-χρόνος δεν περιλαμβάνει μόνο τις επιρροές μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας (π.χ. οικογένεια), αλλά επιρροές που δέχεται το άτομο από την επαφή του με όλα τα πιθανά σχήματα και κοινωνικές συνθήκες, εφόσον αυτά είναι σημαντικά γι' αυτό και μπορούν να το επηρεάσουν άμεσα (ας θυμηθούμε και την επίδραση των "σημαντικών άλλων" στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου). Ο ψυχολογικός χωρο-χρόνος του ατόμου περιβάλλεται επίσης από ένα "ξένο κέλυφος", που αποτελεί τον ψυχολογικό χωρο-χρόνο της ομάδας, όπου λειτουργούν οι οικολογικοί παράγοντες, οι οποίοι υπό όρους θα μπορούσαν να επηρεάσουν το άτομο. Επομένως, αν φανταστούμε το άτομο ως μέλος μιας οικογένειας, τόσο το ίδιο όσο και τα άλλα μέλη της οικογένειάς του επηρεάζονται από τους παράγοντες που υπάρχουν στο οικολογικό περιβάλλον, η επιλογή όμως των ερεθισμάτων από τον εγκέφαλο όπως και ο βαθμός στον οποίο θα επηρεαστούν διαμορφώνοντας νέα σχήματα για τις αξίες, τις σχέσεις και "επί παντός επιστητού", διαφέρει για κάθε άτομο - μέλος της οικογένειας, όπως διαφέρει και για την οικογένεια ως σύνολο. Εδώ θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι παίζουν ρόλο άλλες μεταβλητές που αφορούν τον τρόπο επικοινωνίας και το βαθμό εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Γι' αυτό και όταν μια σχέση βασίζεται σε αυταρχικά πρότυπα, την πρωτοβουλία για την επιλογή των πληροφοριών και επομένως για τη λήψη των αποφάσεων την παίρνει το πρόσωπο που παίζει τον ηγετικό ρόλο στη σχέση και τα άλλα πρόσωπα υπακούουν στους νόμους της συμμόρφωσης και της υποταγής, ενώ όταν η σχέση βασίζεται σε δημοκρατικά πρότυπα, υπάρχει συναλλαγή κατά την επεξεργασία των πληροφοριών και σύμπνοια στη λήψη αποφάσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (όπου το κάθε μέλος όμως, όπως και η κάθε σχέση λειτουργεί ως υποσύστημα). Πάνω στο θέμα αυτό ο Lewin μας δίνει δύο τοπολογικές εκδοχές - διαγράμματα για τις υποομάδες και τη δυναμική της ομάδας σε αυταρχικό και σε δημοκρατικό πεδίο. (Γεώργας, 1986β, σ. 32).

Η θεωρία του Lewin προκάλεσε τη βάση για τη μελέτη φαινομένων που αναπτύσσονται κατά τη δυναμική της ομάδας και για τις διορθωτικές παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν κατά τη θεραπεία οικογένειας. Αντιλαμβανόμαστε τη συμβολή της σε θέματα που αφορούν οικογένειες σε κρίση, όπως και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας μετά το διαζύγιο.

ε. Η θεωρία της Οικολογικής Ψυχολογίας του Γεώργα.

Το έντονο ενδιαφέρον ορισμένων ψυχολόγων για τη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου που να μπορεί να ερμηνεύσει την πολύπλοκη συμπεριφορά του ανθρώπου, οι κατά καιρούς προσπάθειες για προσαρμογή της θεωρίας των γενικών συστημάτων στην ανάλυση της δυναμικής της ομάδας και της οικογένειας, οι τοπολογικές έννοιες του Lewin στη θεωρία του δυναμικού πεδίου, οι συστημικές έννοιες του Bronfenbrenner καθώς και το οικολογικό πλαίσιο του Berry, είναι μερικοί από τους λόγους που οδήγησαν τον Γεώργα στο να προτείνει μια "Θεωρία της Οικολογικής Ψυχολογίας".

α. Οι πέντε βασικές κατηγορίες της θεωρίας.

Το Οικολογικό Ψυχολογικό Πρότυπο, συναποτελούν πέντε κατηγορίες:

Ι. Τα οικολογικά στοιχεία: πρόκειται για τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος που ενδέχεται να επηρεάσουν όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Το φυσικό περιβάλλον, οι κλιματολογικές συνθήκες, τα γεωφυσικά στοιχεία συνιστούν το οικολογικό πλαίσιο στο οποίο προσαρμόζεται το άτομο με μορφές που ικανοποιούν τις βιολογικές, πολιτιστικές και ψυχολογικές ανάγκες του. Η οικονομική ζωή της κοινότητας, η δημογραφική ανάπτυξή της και οι πολιτιστικές προσαρμογές της εξαρτώνται από το οικολογικό πλαίσιο. Η οικονομία, η χωροταξική οργάνωση, ο πληθυσμός, η κοινωνική ιεραρχία, οι κοινωνικοί ρόλοι, οι αρχές διαπαιδαγώγησης που διαμορφώνονται στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συνόλου συμβάλλουν στην επιτυχή προσαρμογή του στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και συνεπώς στην επιβίωση και διατήρησή του. Κοινωνικοί θεσμοί, αξίες, κοινωνικές συνήθειες, γνωστικά σχήματα, ψυχολογικά χαρακτηριστικά, συμπεριφορές υπάρχουν και διατηρούνται με κριτήριο τη "λειτουργικότητά" τους, δηλαδή τη συμβολή τους στη διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικού ή ψυχολογικού συστήματος ανάλογα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Το οικολογικό περιβάλλον, στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, διακρίνεται σε "αγροτικό" (rural) και "αστικό" (urban) κυρίως για λόγους μεθοδολογικούς, καθώς επιτρέπει την *"αναγωγή του αγροτικού χώρου σε τυπολογικό αντίποδα του αστικού"*. Σε επόμενη ενότητα εξετάζουμε πιά αναλυτικά το βαθμό

αλληλεπίδρασης μορφής, δομής και λειτουργιών της οικογένειας με το αγροτικό και αστικό περιβάλλον.

II. Η οργάνωση και οι θεσμοί της κοινωνίας: αντιπροσωπεύουν τους συναινετικούς κανόνες της κοινωνίας και αντανakλούν το επίπεδο ανάπτυξής της. Αναφέρονται στην οικονομική οργάνωση, στην πολιτική οργάνωση και στο πολιτικό σύστημα με το νομικό του καθεστώς, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στη θρησκεία και στα μέσα επικοινωνίας. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές ομάδες και κάτω από την επίδραση τυπικών και άτυπων θεσμών τα άτομα εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και αποκτούν μια συλλογική ταυτότητα. Το ρόλο αυτό τον ασκεί, ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης πρώτα η οικογένεια και, ανάλογα με την ανάπτυξη της κοινωνίας και οι άλλοι φορείς. Το θεσμικό τυπικό πλαίσιο προσδιορίζει τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να κινείται και η ίδια η οικογένεια κατά την άσκηση των λειτουργιών της.

III. Οι δεσμοί με ομάδες της μικρής κοινότητας: αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων ομάδων που συναποτελούν τη μικρή κοινότητα (ανθρώπινο στοιχείο). Βασικό αξίωμα των κοινωνικών επιστημών αποτελεί η θέση ότι κάθε άτομο ανήκει σε κάποια ομάδα με τα μέλη της οποίας βρίσκεται σε αλληλεπίδραση. Στο θέμα αυτό, βασικό ρόλο διαδραματίζει η μεταβλητή που αναφέρεται στο βαθμό της ανθρώπινης επαφής, η οποία αναπτύσσεται παρακάτω.

Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, η κοινωνική αλληλεπίδραση και ο βαθμός της ανθρώπινης επαφής έχει διερευνηθεί από τον Festinger (1954) με τη θεωρία της *κοινωνικής σύγκρισης*, αλλά και από πλειάδα θεωρητικών σχετικά με τα ζητήματα κοινωνικοποίησης, συμμόρφωσης, υπακοής, λειτουργίας της ομάδας, ενώ οι δεσμοί κυρίως αναζητούνται ως παράγοντες διαμόρφωσης των σχέσεων αλληλεπίδρασης στις κρίσιμες για το άτομο ομάδες, όπως είναι η σχολική τάξη, ο χώρος της εργασίας του, ο χώρος άθλησης κ.λ.π. Το άτομο, κοινωνικοποιείται μαθαίνοντας ρόλους μέσα από την επαφή με τους άλλους. Έτσι, δεν είναι η αφηρημένη έννοια "το σχολείο" ή "ο χώρος εργασίας" που λειτουργούν κοινωνικοποιητικά. Αντίθετα, μέσα από την επαφή με του ατόμου με τους συμμαθητές, τους δασκάλους, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και άλλους διαμορφώνει την *αντίληψη του γενικευμένου άλλου* που καθορίζει τη συμπεριφορά του. Εσωτερικεύει στην πραγματικότητα συμπεριφορές, κανόνες και αξίες που προσιδιάζουν σε ορισμένες θέσεις. Το άτομο ενσωματώνεται στην κοινωνία και αποκτά μια κοινωνική ταυτότητα που ανταποκρίνεται στις

κοινωνικές επιταγές. Επειδή η *κοινωνικοποίηση* αποτελεί διαδικασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του ατόμου, η επαφή του με τα άλλα άτομα ή ομάδες και οι δεσμοί που παράγονται συνιστούν σημαντική μεταβλητή στη διαμόρφωση ψυχολογικών ιδιοτήτων και στην εκδήλωση πραγματικών συμπεριφορών του ατόμου.

Οι δεσμοί, επομένως, κάθε ατόμου με άλλα άτομα και ομάδες αντανακλούν την ποιότητα των σχέσεών του με το κοινωνικό του περιβάλλον και συμβάλλουν με τρόπο καθοριστικό στη διαμόρφωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από την πιστή εφαρμογή και υπακοή στους κοινωνικούς θεσμούς μέχρι την απόρριψή τους (Asch, 1951). Τα ηγετικά πρόσωπα σε μία κοινωνία και ιδιαίτερα στα πύο περιορισμένα χωροταξικά πλαίσια αποτελούν την εκπροσώπησή της προς τα άτομα και μεταφέρουν τα μηνύματά της, ανάλογα με το ισχύον πολιτικό και νομικό πλαίσιο (ας θυμηθούμε τις πελατειακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των στελεχών του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος και ενός μεγάλου αριθμού ατόμων στην ελληνική κοινωνία). Επομένως, η επαφή με κάποιο εκπρόσωπο της κοινωνίας επηρεάζει περισσότερο τη συμπεριφορά του ατόμου σε σχέση με τον αφηρημένο θεσμό (Γεώργας, 1986α, σ. 85).

Όσον αφορά τους δεσμούς που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του οικολογικού αγροτικού περιβάλλοντος, χαρακτηρίζονται από σχέσεις στενής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των μελών της κοινότητας. Οι *θέσεις* των ατόμων στις απλές παραδοσιακές κοινωνίες είναι κατά κανόνα δοτές, κληρονομικά καθορισμένες. Οι *ρόλοι* που απορρέουν είναι προκαθορισμένοι με βάση το κανονιστικό πρότυπο που επικρατεί. Ο *κοινωνικός έλεγχος* ασκείται άμεσα και αποτελεσματικά με γνώμονα την αντίδραση των άλλων: κεντρική θέση σ' αυτή την περίπτωση κατέχει η *έννοια της τιμής*, του τρόπου που το άτομο αξιολογείται από τους άλλους. Οι *πολιτισμοί της ντροπής* διαμορφώνονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί η μικρή κλειστή κοινότητα.

Αντίθετα στα αστικά κέντρα, που εμφανίζονται και αναπτύσσονται παράλληλα προς την εμφάνιση και ανάπτυξη της κρατικής εξουσίας και του φαινομένου της εκβιομηχάνισης, παρατηρείται χαλάρωση των δεσμών ανάμεσα στους κατοίκους. Οι *τυπικές μέθοδοι κοινωνικού ελέγχου* αντικαθιστούν την υποταγή σε μια κοινή παράδοση. Κεντρική θέση κατέχει η *έννοια της αμαρτίας*. Η συμπεριφορά του ατόμου αξιολογείται από το ίδιο με γνώμονα τη *συμφωνία ή την ασυμφωνία της προς ένα κανόνα, ανεξάρτητα από την αντίδραση των άλλων που προκαλεί*. Η οικολογία της πόλης ευνοεί την ανωνυμία, τη χαλάρωση των δεσμών και την αποπροσωποποίηση των θεσμών. Η ανταγωνιστική και ατομιστική

συμπεριφορά συνιστά χαρακτηριστικό της ποιότητας των δεσμών που διαμορφώνονται στο οικολογικό πλαίσιο της πόλης. Οι αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις αναπτύσσονται με κριτήριο κάποιο κοινό χαρακτηριστικό (εθνικότητα, ιδέες, χρήμα, φυλή, ενδιαφέροντα) χωρίς να στηρίζονται σε συγκεκριμένα συναισθήματα, χωρίς να προωθείται κάποιου είδους συγκινησιακή φόρτιση, χωρίς να επιδιώκεται η συλλογικότητα. Η *ναρκισσιστική επιδίωξη της αυτοεκπλήρωσης* σφραγίζει την ποιότητα των σχέσεων και δεσμών που αναπτύσσονται οι άνθρωποι στο αστικό οικολογικό πλαίσιο. Η *ανεξαρτητοποίηση του ατόμου* συνιστά επιδιωκόμενο σκοπό των κοινωνικοποιητικών μηχανισμών αυτού του περιβάλλοντος.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, οι δεσμοί μέσα στην κλειστή κοινότητα που επιβίωνε στα πλαίσια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν τόσο ισχυροί και καθοριστικοί, ώστε να μην μπορεί να τους διαχωρίσει κανείς από τις εξίσου ισχυρές ενδοοικογενειακές αλληλεξαρτήσεις (Γιαννουλόπουλος, 1975). Με την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους και με την αστικοποίηση του ελληνικού χώρου, ο θεσμός της κοινότητας κλονίζεται και η κοινοτική ζωή συρρικνώνεται στην *ευρεία οικογένεια* · οι διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις αναπτύσσονται μέσα στον κύκλο των "δικών μας ανθρώπων". Στην ελληνική κοινωνία η ένταξη στον κύκλο αυτό δεν βασίζεται μόνο στο βαθμό συγγένειας, αλλά σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς που προωθούν τις αλληλεξαρτήσεις, την αμοιβαιότητα, τη συμπαράσταση και προϋποθέτουν τη συμμόρφωση στους κοινούς σκοπούς της ομάδας. Η εσω-ομάδα ορίζεται κατά τρόπο υποκειμενικό. Είναι "οι άνθρωποι που νοιάζονται για μένα και με τους οποίους μπορώ να δημιουργήσω αλληλεξαρτήσεις". Με βάση τον ορισμό των Βασιλείου αυτό που ενδιαφέρει είναι όχι το ποιος είσαι και ποιος είναι ο άλλος, αλλά το τι κάνεις εσύ για κείνον και τι κάνει αυτός για σένα. *Οι σχέσεις, λοιπόν, με τα άτομα της έσω-ομάδας χαρακτηρίζονται από συνεργασία και άμιλλα ενώ, αντίθετα, οι σχέσεις με πρόσωπα που δεν ανήκουν στον κύκλο των "δικών μας ανθρώπων" είναι έντονα ανταγωνιστικές.* Το φιλότιμο συνιστά την κατεξοχήν κοινωνική αξία που καθορίζει τη συμπεριφορά των ατόμων στο πλαίσιο του κύκλου των "δικών μας ανθρώπων". "Φιλότιμος" είναι αυτός που με τη συμπεριφορά του προωθεί τις αλληλεξαρτήσεις, τη συλλογικότητα και τα συμφέροντα του κύκλου των "δικών μας ανθρώπων". Οι αξίες της συμμόρφωσης, της υπακοής, της υπευθυνότητας, οι στενοί δεσμοί, η αλληλεξάρτηση, οι αλληλοϋποχρεώσεις, η αραγής ενότητα χαρακτηρίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται οι Έλληνες στην εσω-ομάδα που ανήκουν. Οι κοινοτικές αξίες αναπαράγονται στο αστικό περιβάλλον συρρικνωμένες στο πλαίσιο της ευρείας

οικογένειας, η οποία αναφέρεται στο είδος των αλληλεξαρτήσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή του κύκλου δικών που αναφέρεται στα πάγια δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής οργάνωσης μιας ομάδας. Η οικολογία του αστικού περιβάλλοντος, ωστόσο, ευνοεί την ατομική ανεξαρτησία, την προστασία της προσωπικής ζωής, την ανωνυμία, τη χαλάρωση των δεσμών και υπονομεύει τις παραδοσιακές αξίες της ελληνικής κοινωνίας. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, με τις ραγδαίες εξελίξεις σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, η *σύγχυση αξιών* χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες συμπεριφορές. Ο Έλληνας βιώνει μια βαθιά σύγκρουση ανάμεσα στα πολιτιστικά βιώματα της συλλογικότητας και τις νέες τάσεις ατομιστικής πορείας που χαρακτηρίζουν την εποχή μας.

IV. Η οικογένεια: εκτός από τα οικολογικά στοιχεία και η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, διότι η οικογένεια ερμηνεύει τις κοινωνικές αξίες μεταδίδοντας στα άτομα το νόημα των θεσμών και διαμορφώνει τους δεσμούς με την κοινότητα.

"Εκδηλο είναι ότι σε κοινότητες που δεν υπάρχει ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, η ένταξη του παιδιού στην κοινότητα γίνεται κατευθείαν μέσω της συμμετοχής του στη δουλειά, της μύησής του στις θρησκευτικές παραδόσεις κ.ο.κ. Η μορφή της οικογένειας διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία. Στις αγροτικές περιοχές κύριο χαρακτηριστικό είναι η εκτεταμένη οικογένεια, που περιλαμβάνει τρεις ή περισσότερες γενεές προσώπων που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς καταγωγής. Άλλο είδος είναι η πολυγαμική οικογένεια, που αποτελείται από πολλαπλές και παράλληλες νόμιμες γενετήσιες ενώσεις ενός των συζύγων και από τα τέκνα που προέρχονται από τις ενώσεις αυτές. Η πυρηνική οικογένεια παρατηρείται σε αστικές περιοχές και αποτελείται από δύο γενεές προσώπων. Η μονογονεϊκή οικογένεια αποτελείται από ένα γονέα. Είναι η μορφή που παίρνει η οικογένεια όταν ο γονέας είναι άγαμος ή διαζευγμένος και παρατηρείται συχνά σε αστικές περιοχές στις βιομηχανικές κοινωνίες". (Γεώργας, 1986α, σ. 86).

V. Το άτομο: οι διαφοροποιήσεις στις επί μέρους ιδιότητες του ανθρώπου, η νόηση, η αντίληψη, οι αξίες, οι στάσεις, τα κίνητρα συμπεριφοράς και η προσωπικότητα - όπως και οι βιολογικές παράμετροι - προσδιορίζουν το άτομο που αποβαίνει δέκτης των τεσσάρων προηγούμενων παραγόντων επίδρασης. Οι επιδράσεις αυτές και τα ανωτέρω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου

καθορίζουν τον τρόπο δράσης του ατόμου στο πλαίσιο της κοινωνίας. Για το θέμα των αξιών, των αναπαραστάσεων, των στάσεων και γενικά των στοιχείων της επίκτητης συμπεριφοράς του ατόμου, επίσης αφιερώνονται ειδικά κεφάλαια.

β. Μεταβλητές που επηρεάζουν τις κατηγορίες.

Εκτός από τις πέντε βασικές κατηγορίες του Οικολογικού πλαισίου, τέσσερις άλλες μεταβλητές συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των ψυχολογικών ιδιοτήτων του ατόμου.

- I. *Η διασπορά των οικολογικών στοιχείων*, η οποία αναφέρεται σε στοιχεία πληθυσμιακά, όπως ο αριθμός των μελών της οικογένειας, η πυκνότητα πληθυσμού σε αστικές περιοχές ή κοινότητες, οι κλιματολογικές συνθήκες του χώρου, τα γεωγραφικά στοιχεία και το πολιτικό και πολιτειακό σύστημα της κοινωνίας.
- II. *Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών στοιχείων*. Οι διαφορές δηλαδή μεταξύ των πολύπλοκων κοινωνικών σχέσεων σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, σε σχέση με το απλό πολιτιστικό σύστημα μιας μικρής κοινότητας.
- III. *Ο βαθμός της ανθρώπινης επαφής*, ο οποίος έχει άμεση σχέση με το άτομο, την οικογένεια, τους δεσμούς με ομάδες και κοινότητες και τους θεσμούς της κοινωνίας, γι' αυτό και θα αναφερθούμε κάπως πιο πολύ σε σχέση με τις άλλες μεταβλητές. Αξίωμα της μεταβλητής αυτής είναι ότι *"όσο περισσότερη επαφή υπάρχει μεταξύ του ατόμου και των προσώπων του περιβάλλοντός του, τόσο περισσότερο επηρεάζονται και διαφοροποιούνται οι ψυχολογικές του ιδιότητες"*. (Γεώργας, 1986α, σ. 87).

Η ανθρώπινη επαφή έγινε αντικείμενο έρευνας από ψυχολόγους διαφορετικών τάσεων, όλοι όμως συμφώνησαν στη σημασία της για την επιβίωση και την ανάπτυξη του ανθρώπου, ενώ το φαινόμενο της *προσκόλλησης (attachment)* έγινε αντικείμενο διερεύνησης μέχρι τις μέρες μας. Ιδιαίτερα κατά τη βρεφική ηλικία, η ανθρώπινη επαφή αποτελεί βασικό στοιχείο της υγιούς συναισθηματικής, κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης (Schaffer, 1971, 1977. Bowlby, 1951, 1969/1982, 1988a). Η προσκόλληση, ως η πρώτη σταθερή διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται από το παιδί κατά τη βρεφική ηλικία, με την εκδήλωση σαφούς επιλεκτικής προτίμησης στη μητέρα ή/και στα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος που φροντίζουν το παιδί, αποτελεί το πρωτότυπο, πάνω στο οποίο διαμορφώνονται οι μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού. Με βάση το φαινόμενο αυτό διαμορφώνεται και το φαινόμενο του

"άγχους προς τα ξένα πρόσωπα", ως αντίδραση σε μία αποκλίνουσα από τα γνωστικά σχήματα του παιδιού μορφή και ως ένδειξη της ωρίμανσης των γνωστικών του ικανοτήτων, όπως και το φαινόμενο του "άγχους του αποχωρισμού" (Bowlby, 1988b). Ο Bowlby, παρόλο που κινείται στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, υποστήριξε ότι η προσκόλληση έχει τις ρίζες της σε εγγενείς βιολογικές σταθερές που κατανοούνται μόνο στα πλαίσια της φυλογενετικής προοπτικής. Επηρεασμένος και από τα πειράματα του εθολόγου Konrad Lorenz (1952), για την κρίσιμη περίοδο στην πορεία της ανάπτυξης, κατά την οποία εκδηλώνεται το φαινόμενο της αποτύπωσης, δηλαδή της προσκόλλησης του νεογέννητου ζώου στην κοντινότερη κινούμενη μορφή, του οποίου η έλλειψη μπορεί να οδηγήσει σε αναστολή ανάπτυξης μιας εγγενούς συμπεριφοράς, εφόσον δεν υπάρχει το ανάλογο ερέθισμα (στο πείραμά του, ο στενός σύνδεσμος της προσκόλλησης που εκδηλώνουν τα νεογέννητα χηνάκια με την κοντινή κινούμενη μορφή του ερευνητή), ο Bowlby κατέληξε στο συμπέρασμα ότι "η προσκόλληση έχει τις ρίζες της σε εγγενείς βιολογικές σταθερές, οι οποίες μπορούν να κατανοηθούν μόνο μέσα στα πλαίσια της φυλογενετικής προοπτικής. Ο άνθρωπος έχει τη μακρότερη παιδική ηλικία, τη μεγαλύτερη περίοδο ανωριμότητας και εξάρτησης. Για να μπορέσει λοιπόν το βρέφος να επιζήσει, πρέπει να διαθέτει ένα σταθερό σύστημα συμπεριφοράς, το οποίο, μέσω της ανταποδοτικής φροντίδας, θα βοηθεί να μειωθεί ο κίνδυνος καθόλη τη μακρά περίοδο της παιδικής του ηλικίας. Το παιδί διαθέτει ορισμένες αντιδράσεις με τις οποίες σηματοδοτεί τις ανάγκες του και προσανατολίζει τη συμπεριφορά των άλλων. Από την ανταπόκριση που θα βρουν οι αντιδράσεις αυτές από τα γύρω πρόσωπα καθορίζονται και τα κοινωνικά του διαφέροντα και οι διαπροσωπικές του σχέσεις. Το φαινόμενο της προσκόλλησης θεωρείται ότι είναι ένα εγγενές σύστημα συμπεριφοράς, κοινό σε όλα τα ζωικά είδη". (Παρασκευόπουλος, 1984, τ. 1, σ. 209).

Τα πειράματα του Harlow (1958, 1962) οδήγησαν επίσης σε συμπεράσματα σχετικά με τις επιπτώσεις της αποστέρησης της σωματικής επαφής κατά την κρίσιμη περίοδο στις λειτουργίες του εγκεφάλου που αναπτύσσονται κατά την περίοδο αυτή, στο βαθμό που ανεστάλη η διαμόρφωση του αντίστοιχου είδους ενστικτώδους συμπεριφοράς. Η Ainsworth (1992), παρόλο που διαφέρει ως προς την αιτιολογία του φαινομένου, συνηγορεί στη σημαντικότητά του για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρεί ότι η προσκόλληση δεν είναι κάτι το στατικό, ούτε εγγενές χαρακτηριστικό (όπως, π.χ. ο έλεγχος των σφιγκτήρων), αλλά αναπτύσσεται και αλλάζει καθώς μεγαλώνει το βρέφος και αποκτά περισσότερες εμπειρίες. Από τις τρεις περιπτώσεις στις

οποίες κατηγοριοποιεί τα βρέφη της έρευνάς της στην Ουγκάντα (χωρίς -ακόμη- προσκόλληση, ανασφαλή και ασφαλή), η "ανασφαλής" προσκόλληση αναπτύσσεται σε παιδιά που οι μητέρες τους ήταν οι ίδιες πολύ ανήσυχες ή είχαν εγκαταλειφθεί από τους συζύγους τους ή διακατέχονταν από άλλα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα. Αντίθετα, οι περιπτώσεις βρεφών με "ασφαλή προσκόλληση" στις έρευνές της, αναπτύσσονταν στα πλαίσια μιας υγιούς μορφής αλληλεπίδρασης με τη μητέρα, όπου η μητέρα είναι απολύτως διαθέσιμη προς το παιδί, ελεύθερη από ανησυχίες, προβληματισμούς και άλλες δραστηριότητες, ώστε να αντιδρά με ευαισθησία στα σήματα του βρέφους και να ανταποκρίνεται στο δικό του ρυθμό, για την αμοιβαία ευχαρίστηση από αυτή τη σχέση.

Η αποστέρηση της σωματικής επαφής ιδίως κατά τη βρεφική ηλικία θεωρείται σε έναν από τους βασικούς παράγοντες για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς που ξεκινούν από την παιδική ηλικία και χρήζουν ψυχιατρικής βοήθειας, όπως αναπτύχθηκε και από τον ίδιο τον Bowlby (1980, 1988b), αλλά και από άλλους θεωρητικούς που είδαν τη συναισθηματική αποστέρηση ως αιτία νευρωτικών συγκρούσεων στο άτομο (Horney, 1937, 1945).

Κρισιμότερος παράγοντας που κινεί τα νήματα σε όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, θεωρείται σήμερα η δυναμική της, όπως διαμορφώνεται από τους σκοπούς, τις αξίες, τους επιμέρους στόχους και τις μορφές συμπεριφοράς μεταξύ των μελών της και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των δυαδικών σχέσεων στα πλαίσια συγκεκριμένου συναισθηματικού κλίματος.

Σύγχρονες έρευνες για το ρόλο του πατέρα, ο οποίος, με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα, υποχρεωνόταν παλιότερα να είναι συνεπής μόνο στις οικονομικές υποχρεώσεις του προς την οικογένεια, έδειξαν ότι ο πατέρας διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και ότι είναι καλύτερος δείκτης της ψυχοδυναμικής της οικογένειας και του είδους των επιδράσεών της στο παιδί, ακόμη σε σχέση και με τη μητέρα. Αυτό ενισχύει την άποψη της συμπληρωματικότητας των γονεϊκών ρόλων προς το παιδί και της ποιότητας των σχέσεων που θα εμπνεύσουν μέσα στην οικογένεια.

IV. Οι κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες ενδέχεται να προέρχονται από την αλληλεπίδραση οικολογικών και κοινωνικών παραμέτρων. Στη μεταβλητή αυτή προστίθεται η διαχρονικότητα της ιστορίας ενός τόπου, για την ανάλυση των κοινωνικών αλλαγών. Αυτή η παράμετρος βασίζεται επίσης στη θεωρία των γενικών συστημάτων (την οποία αναπτύξαμε στη συστημική προσέγγιση)

και στο βασικό της αξίωμα ότι κάποια αλλαγή σε ένα μέρος του συστήματος επιφέρει αλλαγές στα άλλα μέρη του συστήματος. Έτσι οι κοινωνικές αλλαγές (βιομηχανοποίηση, αστικοποίηση κλπ.) σε σχέση προς την αλληλεπίδραση των οικολογικών παραμέτρων συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των ψυχολογικών ιδιοτήτων του ατόμου.

Οι παραπάνω μεταβλητές επηρεάζουν το βαθμό αλληλεπίδρασης κάθε κατηγορίας στα ιστορικά πλαίσια μιας κοινωνίας. Η ύπαρξη αυτών των κατηγοριών σε μια κοινωνία συναρτάται προς τη λειτουργικότητά τους, δηλαδή τη συμβολή τους στη διατήρηση ή μη της ισορροπίας του κοινωνικού ή ψυχολογικού συστήματος.

γ. Τοπολογική παράσταση της θεωρίας.

Καθεμιά από τις πέντε βασικές κατηγορίες της οικολογικής θεωρίας του Γεώργα (οικολογικά στοιχεία, οργάνωση και θεσμοί της κοινωνίας, δεσμοί με ομάδες, οικογένεια και άτομο) απεικονίζεται με έναν διαφορετικής διαμέτρου - και ομόκεντρο προς τους υπόλοιπους - κύκλο. Έτσι, συνολικά το μοντέλο απαρτίζεται από πέντε ομόκεντρους κύκλους, καθένας από τους οποίους είναι ενσωματωμένος σε μεγαλύτερό του.

Στον κεντρικό κύκλο τοποθετείται το άτομο και περιβάλλεται από τους μεγαλύτερους κύκλους που αντιπροσωπεύουν τις επιμέρους ανθρώπινες, κοινωνικές και οικολογικές δυνάμεις που το επηρεάζουν. Η απόστασή τους από τον κεντρικό κύκλο είναι ανάλογη της βαρύτητας της επίδρασής τους. Η βαρύτητα της επιρροής συμβολίζεται από το πάχος κάθε δακτυλίου που είναι δυνατό να διαφέρει, ανάλογα με την ιστορική περίοδο, από κοινωνία σε κοινωνία. Η κατεύθυνση της επιρροής συμβολίζεται από τα βέλη και είναι αμφίδρομη. Το άτομο, δηλαδή, δεν παρουσιάζεται ως παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά δρα και επηρεάζει με τη σειρά του τον περίγυρό του. Το πλήθος και το μέγεθος των ερεθισμάτων που προκαλεί κάθε κατηγορία συμβολίζεται από το εμβαδόν του κύκλου που τη συμβολίζει. (Για το σχήμα: Γεώργας, 1986α, σ. 89).

2.2.4. Η δομολειτουργική προσέγγιση της οικογένειας.

Μετά από τις αναλύσεις της συστημικής και της οικολογικής ψυχολογικής προσέγγισης είμαστε σε θέση να προσεγγίσουμε την οικογένεια *δομολειτουργικά*. Έτσι, στις επόμενες ενότητες θα εξετάσουμε:

- α. Το περιεχόμενο των εννοιών: μορφή, δομή και λειτουργίες της οικογένειας.*
- β. Το βαθμό αλληλεπίδρασής τους με το αγροτικό και αστικό περιβάλλον.*
- γ. Τον τρόπο προσαρμογής τους στα ελληνικά δεδομένα.*

α. Το περιεχόμενο των εννοιών: μορφή, δομή και λειτουργίες της οικογένειας.

Κατά τη δομολειτουργική προσέγγιση του θεσμού της οικογένειας και της εξέλιξής της, θεωρούμε την οικογένεια ως *σύστημα που αλληλεπιδρά με άλλα συστήματα* (για παράδειγμα σχολείο, εργασιακό περιβάλλον κ.ά.) ή *υποσύστημα* (για παράδειγμα δυάδα συζύγων). Θεωρείται υποσύστημα του κοινωνικού συνόλου και βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης προς το σύνολο των παραγόντων που συνιστούν ό,τι αποκαλούμε περιβάλλον (κοινωνικό και φυσικό). Ως ανθρώπινο σύστημα χαρακτηρίζεται από *πολυπλοκότητα, αυτορυθμίζεται* ανάλογα με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος διατηρώντας στη συμπεριφορά του σημαντικό βαθμό ελευθερίας και σκοπιμότητας, είναι *δυναμικό* καθώς μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο, διαθέτει *πολυεπίπεδη δομή και λειτουργία* που οργανώνεται ιεραρχικά και, τέλος, λειτουργεί με "*σύμβολα*", δηλαδή "*με αξίες που αποτελούν βασικά κριτήρια της σκόπιμης συμπεριφοράς και των ενσυνείδητων σκοπών και επιλογών*". Η συμπεριφορά, λοιπόν, του ατόμου, στο πλαίσιο του ανθρώπινου συστήματος που ονομάζεται οικογένεια, προσδιορίζεται σε σχέση με κανόνες και αξίες που, με διαλεκτικό τρόπο, εκφράζονται μέσα από τις στάσεις και τους ρόλους των μελών του συστήματος. Η έννοια του ρόλου, λοιπόν, συνδέεται αναπόσπαστα με τους κανόνες, τις αξίες, ακόμα και με τα πολιτιστικά σχήματα που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία. Η οικογένεια, συνεπώς, ως κοινωνική κατάσταση που επιδρά στη συμπεριφορά των ανθρώπων - μελών της, *συνιστά ένα ανοιχτό στις εξωτερικές επιρροές σύστημα, ένα φορέα αλλαγής και όχι ένα παθητικό στοιχείο της κοινωνικής πραγματικότητας*. Αποτελεί για το

άτομο πηγή ερεθισμάτων, όχι, όμως, μοναδική και αποκλειστική. Σαφέστατα συνιστά το *ψυχολογικό περιβάλλον του ατόμου* στο πλαίσιο του οποίου καθορίζεται η θέση του ατόμου, οι ρόλοι που απορρέουν από αυτήν και το είδος των διαντιδράσεων που προκαλεί.

Όσον αφορά τη **μορφή** της οικογένειας, δηλαδή τον αριθμό των μελών που συνθέτουν την οικογενειακή ομάδα και το είδος των συγγενικών δεσμών, διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους *μονογαμικής* οικογένειας (πυρήνας της οποίας είναι ένα ζεύγος συζύγων) :

- i. τη *συζυγική* οικογένεια, που αποτελείται από το ζευγάρι των συζύγων και τα ανήλικα παιδιά τους
- ii. την *εκτεταμένη* οικογένεια, που περιλαμβάνει τρεις ή περισσότερες γενιές, εμφανιζόμενη με διάφορα σχήματα τα οποία αναλύθηκαν ήδη στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού.

Συχνά χρησιμοποιείται ο όρος "*οικογένεια-πυρήνας*" ως ταυτόσημος με τον όρο *συζυγική* οικογένεια. "*Όμως, ο δεύτερος είναι ουσιαστικά ευρύτερος εφόσον υπονοεί αλλά και παραπέμπει στις σχέσεις που υπάρχουν και διατηρούνται με τις οικογένειες των συζύγων, όπως και στις σχέσεις που δημιουργούνται με τους γάμους των παιδιών τους - σχέσεις που αποδίδουν στο σύνολο των ατόμων τα οποία αποτελούν την οικογένεια-πυρήνα τη συγκεκριμένη του ιδιότητα ως κοινωνική ομάδα*". Η *συζυγική* οικογένεια που δεν συμβιώνει με άλλες οικογένειες είτε ανιόντων - κυρίως - είτε εκ πλαγίου συγγενών, χαρακτηρίζεται συχνά, στη βιβλιογραφία, ως "*ανεξάρτητη*". Στον αντίποδα της ανεξάρτητης *συζυγικής* οικογένειας βρίσκεται η "*εκτεταμένη*" που "*μπορεί να έχει ως πυρήνα της μια συζυγική οικογένεια και στενούς συγγενείς των συζύγων όπως λ.χ. επιζώντες γονείς, αδελφούς, τέκνα προαποβιωσάντων αδελφών, μπορεί όμως να αποτελείται και από περισσότερες αυτοτελείς αλλά συγγενικές οικογένειες όπως λ.χ. συζυγική οικογένεια γονέων και συζυγικές οικογένειες τέκνων (γονείς και τέκνα τους)*".

Ωστόσο, ανάμεσα στην ανεξάρτητη *συζυγική* οικογένεια και στην *εκτεταμένη* οικογένεια φαίνεται να παρεμβάλλεται μια τρίτη ενδιάμεση μορφή : πρόκειται για την "*τροποποιημένη εκτεταμένη οικογένεια*" ή αλλιώς για τη "*διευρυμένη συζυγική οικογένεια*", την οικογένεια δηλαδή που ενώ ως προς τη μορφή παρουσιάζεται ανεξάρτητη, στην ουσία οι σχέσεις αλληλεξάρτησης που αναπτύσσει με άλλες συγγενικές οικογένειες -κυρίως ανιόντων- είναι τόσο έντονες που αναιρούν τον χαρακτηρισμό "*ανεξάρτητη*".

Σε αντίθεση προς τους προηγούμενους τύπους οικογενειών που

περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερους ενήλικες, η *"μονογονεϊκή οικογένεια"* απαρτίζεται από έναν ενήλικα και τα ανήλικα παιδιά του. Μπορεί να είναι *μητροκεντρική ή πατροκεντρική*, ανάλογα με το "ποιος" είναι ο αρχηγός της οικογένειας και μπορεί να προέρχεται είτε από *χηρεία*, είτε από *διαζύγιο*, είτε από *μη τέλεση γάμου*.

Μια άλλη μορφή οικογένειας που παρουσιάζεται άλλοτε ως μονογονεϊκή και άλλοτε ως τμήμα μιας εκτεταμένης οικογένειας είναι η *χωλή οικογένεια*. Ως *"χωλή"* ή *"οιωνοί μονογονεϊκή"* *οικογένεια* χαρακτηρίζεται η οικογένεια στην οποία ένας από τους συζύγους/γονείς απουσιάζει για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς αυτό να υπονοεί διάσπαση της συναισθηματικής ενότητας και της λειτουργίας της οικογένειας. Πρόκειται για τις οικογένειες των ναυτικών, των εμπόρων που περιοδεύουν, των φυλακισμένων κ.ά.

Τέλος, μια άλλη μορφή οικογένειας προκύπτει από την ύπαρξη *πλασματικής συγγένειας* ανάμεσα στους ενήλικες και στα ανήλικα παιδιά είτε με τη νόμιμη διαδικασία της *υιοθεσίας* είτε με τη μορφή *άτυπης τοποθέτησης* παιδιών από φυσικές οικογένειες σε συγγενικές, φιλικές ή, σπανιότερα, "ξένες" οικογένειες (ψυχογιοί και ψυχοκόρες), είτε με τη μορφή *άτυπης προστασίας* ορφανών ή εγκαταλελειμμένων παιδιών είτε με τη μορφή της *προσωρινής ανάθεσης* της φροντίδας σε κατάλληλες οικογένειες.

Εξάλλου, όσον αφορά το είδος των συγγενικών δεσμών, προκύπτει η διάκριση ανάμεσα στην *οικογένεια προσανατολισμού*, τη γονεϊκή δηλαδή οικογένεια (με οριζόντια και κάθετη συγγένεια μεταξύ τους, δηλαδή τα παιδιά των παππούδων και τα αδέρφια τους με τις οικογένειές τους) και την *οικογένεια αναπαραγωγής*, τη συζυγική οικογένεια με τα δικά της παιδιά (μόνο κάθετη γραμμή). Η τυπολογία της οικογένειας, που ως ένα βαθμό περιγράψαμε, προσπαθεί να σχηματοποιήσει μια πραγματικότητα πολύ περισσότερο πολύπλοκη και ρευστή, όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 1.1.

Ωστόσο, αν είναι δύσκολη οποιαδήποτε σχηματοποίηση της οικογένειας σε επίπεδο μορφής, με κριτήριο τη σύνθεση και το είδος της συγγένειας, οποιαδήποτε συζήτηση για τη δομή της οικογένειας με κριτήριο τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα μέλη της κρίνεται προβληματική, εξαιτίας της ρευστότητας που χαρακτηρίζει αυτό το επίπεδο. Στην κλασική κοινωνιολογική σκέψη στη διάκριση της μορφής σε σύγχρονη = συζυγική και σε παραδοσιακή = εκτεταμένη οικογένεια (Osmond, 1969) αντιστοιχεί η διάκριση της δομής σε σύγχρονη = ισότιμοι ρόλοι και παραδοσιακή = ανισότιμοι ρόλοι, ωστόσο η πραγματικότητα αποδεικνύει υπερβολικά απλουστευτική τη διάκριση αυτή. Η δομή της οικογένειας, οι ρόλοι δηλαδή που αναλαμβάνουν τα μέλη μιας οικογένειας,

καθορίζεται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης, χωροχρονικά προσδιορισμένης οικοθεωρίας, όπως αναλύσαμε στο κεφάλαιο της συστημικής προσέγγισης. "Η οικοθεωρία συνίσταται από πυραμιδοειδώς ιεραρχημένες γνωστικές κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν τους κώδικες και τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη συμβίωση των μελών της οικογένειας. Στην ανώτερη βαθμίδα της πυραμίδας βρίσκεται η γνωστική κατηγορία που εκφράζει το σκοπό της οικογένειας (γιατί είμαστε μαζί). Από αυτήν απορρέουν οι βασικές αξίες (τι μας κρατά μαζί) ... Από τις αξίες απορρέουν οι ορισμοί των ρόλων για τα μέλη της (ποια η θέση του καθενός μας). Από τους βασικούς αυτούς κώδικες (σκοπούς, αξίες, ρόλους) προκύπτουν οι κανόνες συμπεριφοράς που αφορούν επιμέρους δραστηριότητες και καταστάσεις". Η οικοθεωρία, στο πλαίσιο της οποίας προσδιορίζονται οι ρόλοι των μελών της οικογένειας, συνιστά το γνωστικό σύστημα αυτοαναφοράς της οικογένειας ως ανθρώπινου, ζωντανού συστήματος που καθορίζει τη σχέση του με το κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς η δομή της οικογένειας συναρτάται προς κοινωνικές παραμέτρους που σχετίζονται με πολιτιστικά σχήματα και ιδεολογικές δομές του κοινωνικού περιβάλλοντος. Γι' αυτό το λόγο, στην επόμενη ενότητα, θα περιγράψουμε τη δομή της οικογένειας όπως καθορίζεται από τα δεδομένα του αγροτικού και αστικού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά τις λειτουργίες που αναλαμβάνει η οικογένεια, θα πρέπει να επισημάνουμε πως αυτές συναρτώνται προς τις σχέσεις που αναπτύσσει η οικογένεια με άλλα συστήματα. Οι λειτουργίες της οικογένειας διαμορφώνονται με βάση τα ερεθίσματα, τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον και βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις κοινωνικές αλλαγές. Άλλωστε, ένα σύστημα για να επιβιώσει, οφείλει να αυτοοργανώνεται, δηλαδή να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που αφορούν το ίδιο και το μεταλλασσόμενο περιβάλλον του και στη συνέχεια να αναθεωρεί τις γνωστικο - συγκινησιακές κατηγορίες που αφορούν την ταυτότητα και τον προορισμό του. Οι λειτουργίες, λοιπόν, της οικογένειας μεταβάλλονται σύμφωνα με τις κοινωνικές αλλαγές. Ωστόσο, ως υποσύστημα του κοινωνικού συνόλου η οικογένεια δεν μπορεί να απαλλαγεί από την κοινωνικοποιητική λειτουργία της, που εξασφαλίζει τη συνέχεια της κοινωνίας. Η διασφάλιση της συνέχειας (η αναγνώριση των πολιτιστικών στοιχείων που περιέχουν "οι ρίζες μας") αποτελεί τον αναγκαίο παράγοντα της κοινωνικής συνοχής στο επίπεδο της κοινωνίας και προϋπόθεση της κοινωνικής ταυτότητας στο επίπεδο του ατόμου. Η οικογένεια, λοιπόν, συμβάλλει στη δημιουργία αυτής της προϋπόθεσης με τη μεταβίβαση του συστήματος αξιών από τη μια γενιά στην άλλη. Παρ' όλο που η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία με την οποία το κοινωνικό σύνολο εντάσσει και ενσωματώνει το άτομο στους κόλπους του και του

μεταβιβάζει την κοινωνική κληρονομιά του αποτελεί έργο και άλλων φορέων, παραμένει, ωστόσο, μια από τις σπουδαιότερες λειτουργίες της οικογένειας. Τις λειτουργίες της οικογένειας, λοιπόν, με έμφαση στη λειτουργία μεταβίβασης του συστήματος αξιών από τη μια γενιά στην άλλη, θα εξετάσουμε στο πλαίσιο του αγροτικού και αστικού περιβάλλοντος.

β. Ο βαθμός αλληλεπίδρασης μορφής, δομής και λειτουργιών της οικογένειας με το αγροτικό και αστικό περιβάλλον.

Α'. Όσον αφορά τη δομή και τις λειτουργίες του συστήματος της οικογένειας στο **αγροτικό περιβάλλον**, όπου επικρατούν παραδοσιακές ιδεολογικές δομές, αξίζει να επισημάνουμε ότι:

- i. *"όσο πιο παραδοσιακή είναι μια κοινωνία, τόσο πιο άκαμπτη η οικογενειακή δομή, τόσο πιο απόλυτη η αναπαραγωγή των ρόλων μέσω της κοινωνικοποίησης και τόσο πιο αποτελεσματική η οικογένεια ως φορέας κοινωνικής σταθερότητας και συντηρητισμού"*
- ii. *"όσο πιο απλή είναι η κοινωνική οργάνωση τόσο περισσότερες και ποικίλες οι ανάγκες που καλύπτει η οικογένεια, τόσο εντονότερος ο χαρακτήρας της ως πολύσκοπος ή πολυλειτουργικός θεσμός".*

Παραδοσιακή μπορεί να θεωρηθεί η δομή της οικογένειας στο βαθμό που οι ρόλοι προσδιορίζονται απόλυτα με βάση το *φύλο* και την *ηλικία*, οι γυναίκες και τα παιδιά απομονώνονται στον ιδιωτικό χώρο και απουσιάζει η έννοια της ισότητας, των ισότιμων ρόλων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποδεικνύει το εύρος των λειτουργιών που ασκεί η παραδοσιακή οικογένεια είναι το ζήτημα της επιλογής συζύγου για τα τέκνα της. Στις παραδοσιακά δομημένες κοινωνίες ο γάμος στηρίζεται στην οικογένεια που προϋπάρχει και συνεχίζει να υπάρχει και μετά απ' αυτόν και έχει τεράστια σημασία για τη δημιουργία και τη σταθεροποίηση δεσμών συμπάρστασης ανάμεσα στις δύο γονεϊκές οικογένειες. Γι' αυτό το λόγο είναι φυσικό η επιλογή συζύγου να αποτελεί βασική οικογενειακή μέριμνα. Στις παραδοσιακές κοινωνίες, όπου οι κοινωνικές δομές παρουσιάζονται αρκετά σταθερές και αργά μεταβαλλόμενες, η οικογένεια συνιστά το βασικό οικονομικό κύτταρο και επιδιώκει την οικονομική και βιολογική επιβίωση των μελών της. Οι αξίες που χαρακτηρίζουν τους οικογενειακούς δεσμούς απορρέουν απ' αυτή τη σκοπιμότητα και οι ρόλοι των προσώπων καθορίζονται, σε ένα βαθμό, με βάση αυτές τις αξίες. Οι οικογενειακοί δεσμοί οικοδομούνται πάνω στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις των προσώπων. Οι ρόλοι και οι

συμπεριφορές παρουσιάζονται παγιωμένοι.

Ο ρόλος του άνδρα στην παραδοσιακή οικογένεια είναι *εκτελεστικός*, δηλαδή συνίσταται στην επαγγελματική του δραστηριότητα η οποία λειτουργεί:

- *υποστηρικτικά*, για την ψυχολογική υπόσταση του ίδιου του ατόμου που αυτοπροσδιορίζεται με βάση τα κοινωνικά του επιτεύγματα, και
- *καθοριστικά*, για τη συντήρηση και επιβίωση της οικογένειας, για τον προσδιορισμό της θέσης της στο κοινωνικό σύνολο.

Η προσφορά του άνδρα στην οικογένεια έχει άμεση σχέση με τη δράση του στον κοινωνικό χώρο.

Αντίθετα, ο ρόλος της γυναίκας μέσα στην οικογένεια χαρακτηρίζεται *εκφραστικός*, καθώς εκφράζει καλύτερα τη συναισθηματική ζωή της οικογένειας και πραγματώνεται με την απομόνωση της γυναίκας στον ιδιωτικό χώρο. Οφείλουμε, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι στον παραδοσιακό χώρο, όπου οι κοινωνικές και οικογενειακές αλληλεξαρτήσεις είναι έντονες, όπου η βιολογική και κοινωνική επιβίωση της κοινότητας προϋποθέτει τη συνεργασία και αλληλοβοήθεια των μελών της, ο *οικογενειακός και κοινωνικός ρόλος της γυναίκας, σ' ένα βαθμό, ταυτίζονται*. Οι ψυχολογικές και κοινωνικές απολαβές της γυναίκας συναρτώνται προς τη συνεχή προσφορά της μέσα στην οικογένεια η οποία, όμως, συμβάλλει στην επιβίωση της κοινότητας. Όσο περισσότερο προσφέρει η γυναίκα, στερώντας συχνά από τον εαυτό της υλικές απολαύσεις, τόσο περισσότερο κερδίζει την αποδοχή των άλλων και αυξάνεται η δική της αυτοεκτίμηση. Η θέση της γυναίκας στην κοινότητα καθορίζεται αποκλειστικά από το βιολογικό ρόλο του φύλου της · η *μητρότητα* συνιστά την απάντηση στο υπαρξιακό της πρόβλημα.

Στο πλαίσιο του αγροτικού χώρου οι ρόλοι είναι ξεκάθαροι, παγιωμένοι και βιολογικά καθορισμένοι. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και η κοινωνικοποίησή του καθορίζεται από αυτή τη *διπολική δομή του οικογενειακού συστήματος*, από αυτή τη σαφέστατη διαφοροποίηση των ρόλων με βάση το φύλο των προσώπων.

Β΄. Στο **αστικό (ή αστακό) βιομηχανικό περιβάλλον** η δομή και οι λειτουργίες της οικογένειας διαφοροποιούνται. Η συμβατική μορφή της οικογένειας του αστικού χώρου είναι η *συζυγική*. Η *ανεξάρτητη συζυγική* οικογένεια αντιδιαστέλλεται προς την παραδοσιακή, εκείνη που χαρακτηρίζει τις αγροτικές-γεωργικές (και πάντως προβιομηχανικές) κοινωνίες και η οποία συγκροτείται από περισσότερες της μιας συζυγικές οικογένειες, οι οποίες

συνδέονται με συγγενικούς δεσμούς και συναποτελούν μια οικονομική μονάδα. Η οικογενειακή πατριαρχία συναντάται συχνότερα στις αγροτικές παρά στις αστικές περιοχές. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε την επιφύλαξη ορισμένων μελετητών σχετικά με το βαθμό και έκταση της επικράτησης της εκτεταμένης οικογένειας στον παραδοσιακό αγροτικό χώρο.

Καθώς η κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου γίνεται ολοένα πιο σύνθετη και περίπλοκη (Wirth, 1938), η δομή της οικογένειας και οι ρόλοι των μελών της προσαρμόζονται στις νέες, ή καλύτερα, στις *διαφοροποιημένες, σε σχέση με το παρελθόν, λειτουργίες* που επιτελεί. Ο σκοπός της οικογένειας αποσυνδέεται από τη βιολογική και οικονομική επιβίωση των μελών της καθώς, στις νέες οικονομικές συνθήκες που διαμορφώνονται, τα άτομα επιβιώνουν οικονομικά και κοινωνικά μόνα τους. *"Το άτομο γίνεται δηλαδή το βασικό κοινωνικό κύτταρο και οι πολλές πλέον κοινωνικές ομάδες στις οποίες εντάσσεται, διαδραματίζουν πολλές από τις λειτουργίες που ανήκαν ως πρόσφατα στην οικογένεια"*. Βασικές, λοιπόν, λειτουργίες της οικογένειας αποδεσμεύονται και αυτονομούνται καθώς επιτελούνται από εξειδικευμένους θεσμούς και όργανα (εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη - κοινωνική ασφάλεια κ.ά.). Οι κυριότερες λειτουργίες της οικογένειας περιορίζονται πλέον στην *κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών* των προσώπων που την αποτελούν, γεγονός που κάνει τις σχέσεις τους αμεσότερες, εντονότερες αλλά και περισσότερο ευαίσθητες ή εύθραυστες. *Σκοπός, λοιπόν, της οικογένειας στον αστικό χώρο είναι η ψυχοκοινωνική επιβίωση των μελών της.*

Καθώς ο σκοπός της οικογένειας αλλάζει, μεταβάλλεται και η δομή της. Η οικογένεια δεν είναι πια ο κύκλος δικών με τους οποίους διατηρεί στενές αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο της αγροτικής κοινότητας. Στα απρόσωπα αστικά κέντρα όπου η αξία του προσωπικού επιτεύγματος κυριαρχεί και όπου ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός εδραιώνονται ως κοινωνικά αποδεκτές αξίες, η οικογένεια συρρικνώνεται και γίνεται εσωστρεφής. *Η ύπαρξη της οικογένειας στον αστικό βιομηχανικό χώρο συνδέεται με την ύπαρξη παιδιών και ο προσανατολισμός της γίνεται παιδοκεντρικός.* Η άνοδος της αστικής τάξης και γενικότερα η αστικοποίηση του τρόπου ζωής επηρεάζουν και τις αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία. *"Οι αστοί ανακαλύπτουν την παιδικότητα"* με συνέπεια την αναγνώριση της οικογένειας ως πρωταρχικού φορέα κοινωνικοποίησης, επιφορτισμένου με την επιμέλεια και ανατροφή των παιδιών, την απομόνωση της παιδικής ηλικίας από τον ενεργό κοινωνικό χώρο και την παράταση της εξάρτησης των τέκνων από τη γονεϊκή οικογένεια. Σε μια κοινωνία όπου η αξία της ατομικής επιβίωσης και αυτοεκπλήρωσης κυριαρχεί, οι

οικογενειακοί ρόλοι που έχουν οικοδομηθεί με βάση τις αξίες της προσφοράς, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, της συλλογικότητας αμφισβητούνται. Τη σταθερότητα αντικαθιστά η σύγχυση ρόλων, σκοπών κι επιδιώξεων.

Ο ρόλος του άνδρα φαίνεται να παραμένει ο ίδιος, στα βασικά, τουλάχιστον, χαρακτηριστικά του. Η ψυχολογική του υπόσταση εξακολουθεί να στηρίζεται στα κοινωνικά του επιτεύγματα. Ο κοινωνικός ρόλος του άνδρα τον κρατά έξω από το σπίτι, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι δυνατότητες και ευκαιρίες για ανάπτυξη στενών επαφών με τα άλλα μέλη της οικογένειας. *Η επιτυχία στον κοινωνικό χώρο είναι ουσιαστική προϋπόθεση για τη διατήρηση της ψυχολογικής του ισορροπίας.* Η ανταγωνιστικότητα και η επιθετικότητα προβάλλουν ως συμπεριφορές αποδεκτές στο πλαίσιο της αστικής κοινωνίας, όπου το πιο σκληρό ανταγωνιστικό πνεύμα επικρατεί. Η προσφορά του στην οικογένεια εξαντλείται στον άχαρο ρόλο του προμηθευτή υλικών - καταναλωτικών αγαθών. Η προσπάθεια, όμως, για απόκτηση αυτών των αγαθών στερεί την παρουσία του από τη οικογένειά του και περιορίζει τις δυνατότητές του να κερδίσει την αυτοεκτίμηση του μέσα στον οικογενειακό χώρο. Ενώ στον παραδοσιακό χώρο ο ρόλος του άνδρα εξαντλείται στην κοινωνική δραστηριότητα, στον αστικό χώρο ο ίδιος ρόλος φαίνεται να προκαλεί σύγχυση στο άτομο. Αυτό συμβαίνει επειδή έχουν ριζικά μεταβληθεί οι κοινωνικές συνθήκες. Στον παραδοσιακό χώρο, με τους συλλογικούς στόχους και τις συνεργατικές σχέσεις, το κύρος του άνδρα δεν αμφισβητείται γιατί η θέση του στην ιεραρχία είναι σαφώς καθορισμένη και γι' αυτό ασφαλής. Στον αστικό χώρο τίποτα δεν είναι σταθερό και αναμενόμενο, αφού οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και απρόβλεπτες.

Αν ο άνδρας στο αστικό βιομηχανικό περιβάλλον βιώνει το ρόλο του με κάποια σύγχυση σχετικά με την αποτελεσματικότητά του, η γυναίκα γίνεται το αντικείμενο των πιο αντιφατικών προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου. Ενώ η γυναίκα του παραδοσιακού χώρου κοπιάζει για να πραγματοποιήσει επιδιώξεις που ανταποκρίνονται στους συλλογικούς σκοπούς της ομάδας, έχει έναν και ξεκάθαρο σκοπό στη ζωή της, ο ρόλος της γυναίκας στη συζυγική οικογένεια του αστικού χώρου και τρόπου ζωής αποδεικνύεται δυσλειτουργικός. Η απομόνωση στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και η προσφορά της στους δικούς της δεν φέρνουν τις ηθικές ή συναισθηματικές απολαβές που βιώνει η γυναίκα στον παραδοσιακό χώρο. Αντίθετα νιώθει πιο έντονα την *μοναξιά* και την *αποξένωση*. Η επιλογή της ανεξάρτητης δράσης, της ατομιστικής πορείας τη φέρνει σε σύγκρουση τόσο με εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες (κοινωνικές προκαταλήψεις για το γυναικείο ρόλο, ανεργία ή εκμετάλλευση από τον εργοδότη κ.ά.) όσο και με βαθιά ριζωμένα βιώματα, με στερεότυπες αντιλήψεις. *Η*

ανεξάρτητη δράση υπονομεύει την αλληλεξάρτηση, την παραδοσιακή γυναικεία ταυτότητα που στηρίζεται στην προσφορά. Από την άλλη πλευρά, μέσα στον αστικό κόσμο του σκληρού ανταγωνισμού, η ανεξάρτητη δράση δεν φαίνεται να εξασφαλίζει λύσεις ικανοποιητικές στη γυναίκα για την εξασφάλιση συναισθηματικής σιγουριάς, αυτοεκτίμησης και αυτοεκπλήρωσης. Η οικογένεια δεν παρέχει εναλλακτικές λύσεις ολοκλήρωσης της γυναίκας πέρα από το γάμο και τη μητρότητα. Ακόμα και όταν η γυναίκα προσανατολίζεται στην επιλογή σπουδών ή επαγγέλματος, η οικογένεια την κατευθύνει σε επαγγέλματα που θεωρούνται γυναικεία και τα οποία είναι συνήθως κορεσμένα ή λίγο αποδοτικά. Στον αστικό χώρο η γυναίκα "σπρώχνεται" στην επαγγελματική δραστηριοποίηση συνήθως από ανάγκη, στις περιπτώσεις που η απουσία του άνδρα την υποχρεώνει να αναλάβει ρόλο εκτελεστικό στην οικογένεια. Όταν η γυναίκα συνειδητά επιδιώκει την αυτοεκπλήρωση στο χώρο της εργασίας, τότε αντιμετωπίζει τόσο την καχυποψία των άλλων που θεωρούν τη συμπεριφορά της αποκλίνουσα από τον πραγματικό προορισμό της, όσο και τις προσωπικές αμφιβολίες και ενοχές της. Η εσωτερική σύγκρουση, η αμφιθυμία και το αδιέξοδο οδηγούν είτε σε ακινητοποίηση, παραίτηση, παθητική στάση είτε σε αντιφατική συμπεριφορά. Η συζυγική οικογένεια του αστικού περιβάλλοντος "υπονομεύει τα θεμέλια της γυναικείας ταυτότητας".

Επειδή η διαφοροποίηση των οικογενειακών ρόλων με βάση το φύλο και την ηλικία επιβιώνει στο αστικό περιβάλλον, ενώ, παράλληλα, δισπαστείται η σύγχυση και η αβεβαιότητα για την αποτελεσματικότητά των ρόλων που συνδέονται με αυτές τις παραμέτρους, είναι προφανές ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών από την οικογένεια αναπαράγει την έλλειψη σαφών προτεραιοτήτων και ξεκάθαρων ρόλων. *Το παιδί γίνεται αντικείμενο των αντιφατικών προσδοκιών και αντιφατικών επιδιώξεων των άλλων.* Το δίλημμα ατομιστική πορεία ή συλλογικότητα επανέρχεται φορτικά στις νεότερες γενιές.

γ. Μορφή, δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας και οι ψυχολογικές τους επιπτώσεις στα άτομα-μέλη της.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα για την ελληνική οικογένεια του αγροτικού και αστικού περιβάλλοντος οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ανταποκρίνονται στις θέσεις που περιγράψαμε.

"Ο χαρακτηριστικός τύπος της ελληνικής παραδοσιακής αγροτικής οικογένειας ήταν η πατριαρχική-εκτεταμένη, η οποία χαρακτηρίζεται από την αυστηρή ιεράρχηση των ρόλων των μελών της, όπως την έχουν περιγράψει πολλοί

Έλληνες κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, ψυχολόγοι, ψυχίατροι κ.ά. (Βασιλείου, Δουμάνη, Εμμανουήλ, Καυταντζόγλου, Λαμπίρη-Δημάκη, Μουσοπούρου, Τριάντης, Πανταζόπουλος, Τσοποτός, Ζακυνθινός, Παπαπέτρου) ...Είναι επίσης τεκμηριωμένο πια ότι ο χαρακτηριστικός τύπος της οικογένειας στις αστικές περιοχές των βιομηχανικών αναπτυσσόμενων δυτικών κοινωνιών είναι η πυρηνική οικογένεια". (Γεώργας, 1994, σ. 20-21).

Η εσωτερική μετανάστευση, από τις απομονωμένες ορεινές και νησιωτικές περιοχές προς τις αστικές περιοχές και κυρίως την Αθήνα, έχει αλλάξει την κατανομή του πληθυσμού και τον τρόπο κατοικίας. Η αλλαγή του τρόπου επιβίωσης οδήγησε στην ανάπτυξη του δευτερογενούς και τριτογενούς τομέα απασχόλησης (βιομηχανία, μεγάλες επιχειρήσεις, δημόσιο, τουρισμό), με συνακόλουθες αλλαγές στο νομικό πλαίσιο, όσον αφορά τη θέση της γυναίκας στην παραγωγή, τη λειτουργία της οικογένειας κλπ. Παράλληλα, η ιδιομορφία της εξάρτησης της χώρας μας από τα μεγάλα μονοπωλιακά κέντρα, αλλά και η συνεχής απειλή των εξωτερικών κινδύνων, δημιούργησαν έδαφος για συνεχείς αντιστάσεις και αναζήτηση νέων πολιτικών θεσμών, που θα διαφυλάσσουν την έννοια της δημοκρατίας, παράλληλα με τη συσπείρωση των οικογενειών γύρω από τις αξίες για τις οποίες διωχτήκαν επί χρόνια ορισμένα μέλη τους. Γι' αυτό και η έννοια της "λαϊκής κυριαρχίας" όπως και η έννοια της "λαϊκής συμμετοχής" είναι βαθιά ριζωμένη ως αξίωση στη συνείδηση του Έλληνα, πράγμα που για χρόνια τον διαφοροποίησε από τους λαούς των άλλων δυτικών κοινωνιών (με εξαίρεση ίσως την Ιταλία που βίωσε τη μακρόχρονη δικτατορία του Μουσολίνι και την Ισπανία με τους αγώνες των Βάσκων). Παράλληλα, η εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση οδήγησαν σε συνεχείς αναζητήσεις ως προς το ζήτημα μιας εκπαίδευσης αντίστοιχης με τον τρόπο παραγωγής και την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, ώστε να παραμένει η μόρφωση μια αξία και να ανεβαίνει το εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο των νέων όσο και των ενηλίκων, παρόλο που η έλλειψη παγίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος οδήγησε για χρόνια σε σύγχυση τους αποδέκτες, δηλαδή τα μέλη των οικογενειών, ως προς το τι απαιτείται για να έχουν τα παιδιά τους μια πιθανή μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση.

Οι διαχρονικά σταθερές μεταβλητές του παραδοσιακού οικολογικού-κοινωνικού προτύπου, οι οποίες μεταβλήθηκαν κατά τα τελευταία 30 χρόνια και χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής στην Αθήνα, έχουν αναλυθεί τα τελευταία χρόνια από πολλούς μελετητές και συνοψίζονται στην οικολογική - ψυχολογική θεωρία του Γεώργα, σε αναφορά και με τις συνέπειες στη δομή, τις λειτουργίες και το σύστημα αξιών της οικογένειας (Γεώργας, 1990, σσ. 24-36).

Το πρώτο σημείο που εντοπίζεται είναι η μεταβολή της δομής της οικογένειας από την εκτεταμένη στην πυρηνική. Ωστόσο, από έρευνα που έγινε στην Αθήνα (Georgas, 1992, Ιούλιος) με την ερώτηση, με ποια πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος κατοικούν κοντά, διαπιστώθηκε ότι *"σε ένα αξιόλογο ποσοστό των οικογενειών στην Αθήνα, οικογένειες οι οποίες φαινομενικά παρουσιάζονται ως πυρηνικές (διότι κατοικούν στο διαμέρισμα μόνον ο πατέρας, η μητέρα και τα ανήλικα παιδιά), έχουν σε διπλανό διαμέρισμα ή σε διπλανό σπίτι ή στην ίδια γειτονιά στενούς συγγενείς, δηλαδή παππούδες, θείους, ξαδέρφια, πεθερικά, κ.ά. Το συμπέρασμα λοιπόν είναι ότι στην Αθήνα έχει διατηρηθεί, με κάποια μορφή, ο παραδοσιακός τρόπος διαμονής της εκτεταμένης οικογένειας στο χωριό, με το να κατοικούν οι στενοί συγγενείς σε παρακείμενα διαμερίσματα και κατοικίες ή στην ίδια συνοικία. Έχουμε δηλαδή μία μεταφορά της εκτεταμένης οικογένειας από το χωριό στο Αθηναϊκό διαμέρισμα"*. (Γεώργας, 1994, σ. 24).

Από την άλλη πλευρά, σε μελέτες για την κοινωνική υποστήριξη οικογενειών, χρησιμοποιείται η ερώτηση για το πόσο συχνά και με ποιους συνήθως από την ευρύτερη οικογένεια επικοινωνούν τα άτομα. Και εδώ πάλι βλέπουμε ότι: *"Σε σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία, φανερό είναι ότι ο Αθηναίος έχει πολύ υψηλή συχνότητα επαφών με τους συγγενείς του. Αυτό είναι μία άλλη ένδειξη της διατήρησης χαρακτηριστικών της εκτεταμένης οικογένειας σε αστικό περιβάλλον"*. (Γεώργας, 1994, σ. 25).

Οι ίδιες διαστάσεις (συναισθηματική απόσταση που νιώθουν οι ερωτώμενοι φοιτητές από μητέρα, πατέρα, αδέρφια, παππούδες, θείους και ξαδέρφια, εγγύτητα κατοικίας με συγγενικά πρόσωπα, συχνότητα επισκέψεων και τηλεφωνικής επικοινωνίας) έγιναν αντικείμενο έρευνας και σε διαπολιτισμική μελέτη στην Κύπρο, στη Γερμανία, στην Αγγλία και την Ολλανδία (Georgas, Christakopoulou, Poortinga, Goodwin, Angleitner, Charalambous, υπό δημοσίευση). *"Χωρίσαμε τα πρόσωπα σε δύο κατηγορίες: μέλη της πυρηνικής οικογένειας και άλλοι συγγενείς. Σημαντικό εύρημα είναι ότι δε βρέθηκαν διαφορές για όλες αυτές τις μεταβλητές στις πέντε χώρες ανάμεσα στα μέλη της πυρηνικής οικογένειας. Αντίθετα, στην Ελλάδα και την Κύπρο, η συναισθηματική απόσταση με τα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας ήταν πιο μικρή, με περισσότερες τηλεφωνικές επικοινωνίες και επισκέψεις από ό,τι στην Αγγλία, στη Γερμανία και την Ολλανδία. Καταλήγουμε σε δύο συμπεράσματα: Πρώτον, δε φάνηκαν να υπάρχουν διαφορές στις μεταβλητές αυτές ανάμεσα στις πυρηνικές οικογένειες, στις χώρες αυτές. Δεύτερον, παρόλο που οι σχέσεις με τους συγγενείς στην Ελλάδα και την Κύπρο βρέθηκαν να είναι πιο στενές, τα δεδομένα στην Αγγλία, τη Γερμανία κατέδειξαν ότι υπάρχουν σχέσεις με τα μέλη της ευρείας οικογένειας και*

σ' αυτές τις χώρες, οπότε δύσκολα θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι δε λειτουργεί στις χώρες αυτές ο θεσμός της ευρύτερης οικογένειας". (Γεώργας, 1998, σ. 133-134).

Ποιά όμως είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που διατηρούνται στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια του αστικού χώρου; Σε μία σειρά από έρευνες (Γεώργας, 1986γ, Georgas, 1989, 1991) σχετικά με τις αξίες που διατηρεί η σύγχρονη ελληνική οικογένεια μελετήθηκαν **οι ιεραρχικοί ρόλοι του πατέρα και της μητέρας** και οι σχετικές αξίες της παραδοσιακής αγροτικής εκτεταμένης οικογένειας, όπως: *"Ο πατέρας πρέπει να είναι ο αρχηγός της οικογένειας, να κουμαντάρει τα χρήματα του σπιτιού, να είναι χρηματοδότης, να δίνει προίκα στην κόρη του. Η μητέρα πρέπει να ζει για τα παιδιά της, να δέχεται τις αποφάσεις του πατέρα, να συμφωνεί με τη γνώμη του πατέρα, να ψηφίζει όπως ο πατέρας και η θέση της είναι στο σπίτι". (Γεώργας, 1990, σ. 28-30. Γεώργας, 1994, σ. 22).*

Από τις έρευνες βρέθηκε ότι:

- Οι νέοι γενικά απορρίπτουν τις αξίες αυτές σε σύγκριση με τους γονείς.
- Οι φοιτήτριες, είτε κατοικούν στην Αθήνα είτε στην επαρχία, απορρίπτουν πολύ περισσότερο από τους φοιτητές τις αξίες για τους ιεραρχικούς ρόλους του πατέρα και της μητέρας.
- Οι μητέρες μεγάλης ηλικίας, παρόλο που δεν τις απορρίπτουν, δεν συμφωνούν με τις αξίες αυτές όσο οι πατέρες.
- Τα αγόρια συμφωνούν περισσότερο με τις απόψεις των πατέρων τους σε σύγκριση με τα κορίτσια.
- Οι κάτοικοι της Αθήνας απορρίπτουν περισσότερο ή διαφωνούν με τις αξίες αυτές, σε σύγκριση με τους κατοίκους της επαρχίας.
- Οι μετανάστες διαφωνούν πολύ περισσότερο με τις αξίες αυτές απ' ό,τι οι Έλληνες.

Παράλληλα έχει διαπιστωθεί ότι στην παραδοσιακή εκτεταμένη οικογένεια οι ιεραρχικοί ρόλοι ήταν αυστηρά προσδιορισμένοι, με τον πατέρα να αναλαμβάνει τα οικονομικά της οικογένειας και να ελέγχει τη διαχείρισή τους, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική του ισχύ και στην οικογένεια (French & Raven, 1959) και τη μητέρα να περιορίζεται στην ανατροφή των παιδιών και τις οικιακές απασχολήσεις, ενώ όλες οι γυναίκες της οικογένειας τη βοηθούσαν στα θέματα αυτά. Στη σύγχρονη Αθηναϊκή πυρηνική οικογένεια, οι ίδιες ευθύνες ανήκουν επίσης κατά προτεραιότητα στη μητέρα (Δουμάνη, 1983), παρόλο που ακόμη η μητέρα της είναι διαθέσιμη και τη βοηθάει σε πολλά θέματα της ανατροφής και φύλαξης των παιδιών (Μουσούρου, 1985). Η καθοδήγηση του παιδιού, για

επιτυχία στο γνωστικό τομέα, με βάση τις προσδοκίες της μητέρας για την κοινωνική άνοδο του ιδίου και ιδιαίτερα της οικογένειας από την οποία προέρχεται, υποδαυλίζει ακόμη και σήμερα τα εσωτερικά κίνητρα του νέου ατόμου για δραστηριότητα στον τομέα που επιθυμεί (Λάσκου-Νασσιάκου, 1977). Στην ουσία, δηλαδή, τα βασικά στοιχεία που συνδέονται με τους ρόλους και τις αξίες μέσα στην οικογένεια δεν έχουν αλλάξει, αλλά θεωρούνται αποδεκτά ακόμη και σήμερα. Όμως, όσον αφορά τις αξίες που έχουν σχέση με τους ιεραρχικούς ρόλους του πατέρα και της μητέρας, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι *"καθώς μεταβάλλεται η δομή της εκτεταμένης οικογένειας, απορρίπτονται οι συναφείς με τη δομή αυτή αξίες και υιοθετείται στις αστικές περιοχές η δομή της πυρηνικής οικογένειας με ατομιστικές αξίες"* (Γεώργας, 1994 σελ 35).

Μελετήθηκαν ακόμη άλλες κατηγορίες αξιών που έχουν σχέση με τις **θετικές οικογενειακές σχέσεις** και το **φιλότιμο**, όπως: *"οι γονείς δεν πρέπει να μαλώνουν μπροστά στα παιδιά τους, να μαθαίνουν τα παιδιά να φέρονται σωστά, πρέπει να είμαστε φιλότιμοι, τα προβλήματα της οικογένειας λύνονται μέσα στην οικογένεια, η μητέρα πρέπει να είναι σύμβουλος, η μόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση είναι η καλύτερη προίκα για τη γυναίκα"*. Επίσης αξίες που έχουν σχέση με τις **υποχρεώσεις των παιδιών προς την οικογένεια και τους συγγενείς**, όπως: *"τα παιδιά έχουν την υποχρέωση να φροντίσουν τους γονείς όταν γεράσουν, να δουλεύουν για να βοηθούν την οικογένεια, να βοηθούν στις δουλειές του σπιτιού, να σέβονται τους παππούδες, να διατηρούν καλές σχέσεις με συγγενείς"*. Σε αντίθεση με την απόρριψη των αξιών των ιεραρχικών ρόλων του πατέρα και της μητέρας, οι νέοι συμφώνησαν με τις δύο παραπάνω γνωστικές κατηγορίες αξιών.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω έρευνες είναι ότι: *"οι νέοι δεν απορρίπτουν συλλήβδην όλες τις παραδοσιακές αξίες της εκτεταμένης οικογένειας, αλλά μόνον αυτές οι οποίες έχουν σχέση με την αυστηρή ιεράρχηση των ρόλων του πατέρα και της μητέρας, με τον απόλυτο έλεγχο από μέρους του άνδρα των οικονομικών του σπιτιού, τον αυταρχικό ρόλο του πατέρα και την υποδεέστερη θέση της μητέρας. Αντίθετα, φαίνεται ότι συμφωνούν αρκετά ακόμα και με παραδοσιακές αξίες της εκτεταμένης αγροτικής οικογένειας σχετικές με αλληλοβοήθεια, με σεβασμό, με υποχρεώσεις προς γονείς, συγγενείς, κ.ά."* (Γεώργας, 1994, σ. 23).

Ευρήματα από διαπολιτιστικές έρευνες δείχνουν επίσης ότι παρόλο που τυπικά υιοθετείται η μορφή της πυρηνικής οικογένειας, συγκριτικά με άλλες χώρες του δυτικού κόσμου οι Έλληνες τοποθετούνται να κλίνουν προς τις συλλογικές και όχι τις ατομικές αξίες (Hofstede, 1980. Triandis et al., 1986.

Γεώργας, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς, Schwartz, 1992). Επομένως στη χώρα μας, η στενή επαφή μεταξύ των μελών της ευρύτερης οικογένειας (εσω-ομάδα), που επί αιώνες αποτέλεσε στοιχείο της επιβίωσης των ελληνικών κοινοτήτων στα πλαίσια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, έχει αναδυθεί σε αυταπόδεικτη αξία που αναπαράγεται και μεταφέρεται από τις ορεινές περιοχές στα αστικά κέντρα και από εκεί στην Πρωτεύουσα (Campbell, 1964. Campbell & Sherrard, 1968) και που δύσκολα κλονίζεται από τη σαρωτική επίδραση του δυτικού πολιτισμού και της κοινωνικής ανάπτυξης, πράγμα πολύ παρήγορο για τις επόμενες γενιές. Αυτό αποτελεί και ένα αισιόδοξο μήνυμα προς τους νέους, γιατί φαίνεται ότι ορισμένες θετικές αξίες αποτελούν βάση για τις νέες που διαμορφώνονται και επομένως η ελληνική οικογένεια δεν φαίνεται να κινδυνεύει τόσο από τη χαλάρωση των δεσμών μεταξύ των μελών της, όπως συμβαίνει με τις αναπτυσσόμενες χώρες του δυτικού κόσμου.

2.2.5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι στην ελληνική κοινωνία *"η οικογένεια υπήρξε πάντοτε ο πιο σταθερός φορέας των παραδοσιακών και απαραβίαστων αξιών, το ισχυρότερο και αμετάλλακτο στοιχείο κοινωνικής συνοχής"*, παράλληλα, όμως, συνέβαλε αποφασιστικά στην αστικοποίηση του ελληνικού χώρου, τόσο με την προγραμματισμένη και κατ' επιλογήν *εσωτερική μετανάστευση*, όσο και με την *προτροπή για μόρφωση*, έτσι ώστε η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα χωριά και στις πόλεις να είναι συνεχής, θεσμοποιημένη και να περνά από τον πυρήνα της οικογένειας. Οι παραδοσιακές αξίες του αγροτικού περιβάλλοντος (συλλογικότητα, αλληλεξάρτηση, φιλότιμο) επιβιώνουν στον αστικό χώρο χάρη στους στενούς οικογενειακούς δεσμούς. Καθώς η εκτεταμένη οικογένεια του αγροτικού χώρου συρρικνώνεται στο αστικό περιβάλλον, *οι παραδοσιακοί ρόλοι και αξίες αναπαράγονται, αλλά ταυτόχρονα αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά τους στις νέες συνθήκες*. Η σύγχυση και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις χαρακτηρίζουν την ελληνική αστική οικογένεια των τελευταίων δεκαετιών, καθώς ο τόπος μας εξελίσσεται ραγδαία.

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την οικογένεια και ιδιαίτερα οι απόψεις των Emile Durkheim, που έχει χαρακτηριστεί άκρως αιτιοκρατική λόγω του απόλυτου τρόπου με τον οποίο βλέπει να διαμορφώνονται οι ψυχολογικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια από τις ιστορικές κοινωνικές μεταβολές, αλλά και του Talcott Parsons η δομολειτουργική προσέγγιση, με την έμφαση που έδωσε στην απομονωμένη πυρηνική οικογένεια, αμφισβητούνται σήμερα από τους σύγχρονους κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι η ανάλυση της δομής της οικογένειας εξυπηρετεί μεν την καταγραφή των διαφόρων σχημάτων της στις σύγχρονες κοινωνίες, αλλά η κατανόηση των διαφοροποιήσεων μεταξύ των σχημάτων αυτών είναι αποτέλεσμα μελέτης των λειτουργιών της οικογένειας, κάτι στο οποίο συνεισφέρει κυρίως η κοινωνική ψυχολογία. Οι ψυχολογικές ανάγκες των μελών της οικογένειας μπορούν να διαμορφώνουν, όπως και οι κοινωνικοί θεσμοί (τυπικοί και άτυποι) διάφορους τύπους οικογένειας. Για παράδειγμα, με το θεσμό του διαζυγίου ή με την άγαμη μητρότητα δημιουργείται ο τύπος της μονογονεϊκής οικογένειας. Το ενδιαφέρον της ψυχολογίας έχει επικεντρωθεί στη σύνδεση των ψυχολογικών αυτών αναγκών με τα διάφορα σχήματα οικογένειας, στις μορφές των σχέσεων αυτών, καθώς και στην ποιότητά τους. Επιπλέον, στις μέρες μας, οι εμπειρικές μελέτες σε τομείς όπως, π.χ. η κοινωνική υποστήριξη και η επικοινωνία των μελών της

ευρύτερης οικογένειας, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για να μιλάμε για αμιγή πυρηνική οικογένεια:

"Η Segalen (1986, 1996) χαρακτηρίζει τη θεωρία του Parsons ως "ιδεολογία" η οποία αναπαράγεται από ορισμένους κοινωνιολόγους. Η Segalen δηλώνει ότι στη σύγχρονη Γαλλία κανένας κοινωνιολόγος δεν κάνει λόγο πια για την "κρίση της πυρηνικής οικογένειας". Προσθέτει ότι οι Γάλλοι κοινωνιολόγοι της οικογένειας θεωρούν ως δεδομένη την αλληλεγγύη και τη συμπάρταση ανάμεσα στις τρεις γενιές της οικογένειας και μελετούν πλέον τους τρόπους με τους οποίους διατηρείται η αλληλεξάρτηση αυτή. Τη διαπίστωση αυτή, ότι οι προβλέψεις των κοινωνιολόγων της μεταπολεμικής περιόδου για την αποξένωση της πυρηνικής οικογένειας από την ευρύτερη οικογένεια δεν τεκμηριώθηκαν από έρευνες, συμμερίζονται επίσης πολλοί σύγχρονοι κοινωνικοί επιστήμονες (Uzoka, 1979. Lee, 1979. Demos, 1970. D' Costa, 1985).....

Το κλασικό μοντέλο της εκτεταμένης οικογένειας θεωρείται ότι είναι αυτό της αγροτικής κοινωνίας. Με βάση το μοντέλο αυτό, η εκτεταμένη οικογένεια προϋποθέτει την αυστηρή ιεράρχηση των ρόλων του πατέρα, της μητέρας, των αγοριών και των κοριτσιών, κατοίκηση στον ίδιο ή παρακείμενο χώρο και στενή συνεργασία στον οικονομικό τομέα. Υπάρχουν, ωστόσο, μορφές εκτεταμένης οικογένειας και σε αστικούς χώρους. Η Yorburg (1972) υποστηρίζει ότι η μορφή της εκτεταμένης οικογένειας παρατηρείται στις βιομηχανικές κοινωνίες στις δύο ακραίες θέσεις της κοινωνικο-οικονομικής κλίμακας, δηλαδή τόσο σε φτωχές οικογένειες όσο και σε εύπορες". (Γεώργας, 1998, σσ. 134-135).

Κάτι παρόμοιο και μάλιστα με πιο έντονο τρόπο διαπιστώνουμε, όπως ήδη έχει περιγραφεί, και στην ελληνική κοινωνία σήμερα. Ακόμη και στην Αθήνα συντηρείται η μορφή της εκτεταμένης οικογένειας, γεγονός εξαιρετικής ψυχολογικής σημασίας, γιατί οι συγγενικοί δεσμοί είναι στοιχείο αναγκαίο για την ψυχοκοινωνική ωριμότητα του ατόμου και την ασφάλεια που παίρνει μέσα από τη διατήρηση της οικογενειακής του ταυτότητας. Το γεγονός αυτό βοηθάει στον εντοπισμό του προβλήματος της λεγόμενης "κρίσης" της ελληνικής οικογένειας, όπως και της οικογένειας κάθε άλλης αναπτυσσόμενης δυτικής κοινωνίας, στις επικείμενες αναγκαίες αλλαγές αξιών που θα αντικαταστήσουν τις παλιές παραδοσιακές αξίες της αγροτικής κοινωνικής και οικογενειακής δομής, ώστε τα νέα εναλλακτικά σχήματα οικογένειας που προκύπτουν, να εκπληρώνουν τις ανάγκες λειτουργίας του θεσμού και τις ανάγκες προστασίας, στήριξης και ανάπτυξης των μελών της (Γεώργας, 1990, σσ. 23-24. Βιτσιλάκη, 1999). Κάτω από μία τέτοια οπτική, θεωρείται μάλλον κινδυνολογία η άποψη περί διάλυσης της ελληνικής οικογένειας σήμερα και κατάρρευσης των οικογενειακών αξιών,

άποψη που κυριάρχησε και από τη διαπίστωση δυσλειτουργίας του θεσμού και στις αναπτυσσόμενες βιομηχανικές χώρες του δυτικού κόσμου (Berger & Berger, 1983). Αυτό που έχει σήμερα διαμορφωθεί στα πλαίσια της οικογένειας απέχει από το κυρίαρχο για πολλές εκατοντάδες χρόνια στερεότυπο μορφή της οικογενειακής ζωής, καθώς και από τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα για τους ρόλους των δύο συζύγων, εφόσον η εργασία και η μόρφωση αποτελούν πλέον σημαντικά ποιοτικά, ποσοτικά και χρονικά χαρακτηριστικά της ζωής της, χωρίς να έχει διαμορφωθεί η βάση στήριξης της ψυχολογίας της από τον περιβάλλοντα κοινωνικό και ιδεολογικό χώρο. Παράλληλα με τις προσπάθειες επαναπροσδιορισμού του ρόλου της γυναίκας και μητέρας, η οικογένεια έχει να αντιμετωπίσει και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του άνδρα και πατέρα, ο οποίος κρατεί γερά πάνω στα θεμέλια του παρελθόντος και είναι δύσκολο να επιτευχθεί σε ατομικό επίπεδο. Ορισμένα ζευγάρια καταφέρνουν από την αρχή της σχέσης τους να αποδεχτούν τη λογική της αλλαγής των οικογενειακών ρόλων και των αξιών τους, ώστε να είναι πιο ευέλικτα προς τα καθιερωμένα σχήματα και να προέχει η σύμπνοια τουλάχιστον ως προς τα θέματα ανάπτυξης και ολοκλήρωσης των ιδίων και των παιδιών τους στα πλαίσια της οικογενειακής ζωής. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις, η σύγκρουση ανάμεσα στην ήδη μαθημένη από τα γονεϊκά πρότυπα συμπεριφορά και στην αναγκασία για την εναρμόνιση με τις σύγχρονες αξίες συμπεριφορά οδηγεί σε αδιέξοδα, τόσο ως προς τα ζητήματα της σχέσης, όσο και ως προς τα ζητήματα της διαπαιδαγώγησης, με αντίστοιχα συναισθήματα ανεπάρκειας τόσο στο συζυγικό, όσο και στον γονεϊκό ρόλο.

Η κοινωνία περιμένει σήμερα από την οικογένεια την εκπλήρωση ορισμένων λειτουργιών, η οποία, εάν δεν επιτευχθεί, οδηγεί σε "κρίση" την κάθε συγκεκριμένη οικογένεια. Επομένως, η κάθε συγκεκριμένη οικογένεια, πέρα από τις κυρίαρχες κοινωνικές και ιδεολογικές δομές, πρέπει, μέσω των γονέων κυρίως, να αισθάνεται την ανάγκη εκπλήρωσης αυτών των λειτουργιών, οι οποίες έχουν περιγραφεί με μεγάλη σαφήνεια από τους σύγχρονους θεωρητικούς (Bentovim & Bingley, 1988. Ackerman, 1958. Τσιάντης, 2000):

- Παροχή στέγης, κατοικίας και υλικών αγαθών στα μέλη της.
- Παροχή σωματικής και συναισθηματικής φροντίδας τόσο στους ενήλικες, όσο και στα παιδιά.
- Προώθηση και διατήρηση της συναισθηματικής υγείας και της ισορροπίας όλων των μελών της.
- Εξασφάλιση της κοινωνικοποίησης των παιδιών.
- Δημιουργία σεξουαλικών προτύπων και ρόλων, που προετοιμάζουν το δρόμο

για τη σεξουαλική ωρίμανση και ικανοποίηση.

- Παροχή δυνατοτήτων για την ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας συνδεδεμένης με την οικογενειακή ταυτότητα, ώστε να μπορούν τα μέλη της οικογένειας να ανταπεξέρχονται στις καινούριες εμπειρίες και τη δημιουργία νέων δεσμών.

"Είναι αυτονόητο ότι σε περιπτώσεις δυσλειτουργίας της οικογένειας τα παραπάνω δεν πραγματοποιούνται, με αποτέλεσμα πιθανές ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις στα διάφορα μέλη της οικογένειας. Σε καταστάσεις κρίσης της οικογένειας κινητοποιούνται διάφοροι μηχανισμοί αντιμετώπισής της, προσαρμοστικοί ή δυσπροσαρμοστικοί. Η οικογένεια όμως ως σύνολο "ακουμπάει" στην προηγούμενη εμπειρία και στους γνωστούς τρόπους αντιμετώπισης. Επομένως, υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα - που μερικές φορές φαίνεται καταναγκασμός - να επαναλάβει προηγούμενη συμπεριφορά, ακόμα και αν αυτή ήταν δυσπροσαρμοστική. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις η οικογένεια δοκιμάζει να χρησιμοποιήσει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει την κρίση.

Μεγάλη σημασία έχει για την οικογένεια όχι μόνο ο βαθμός συνοχής και αλληλοϋποστήριξης των μελών της, αλλά το κατά πόσο έχει η οικογένεια δεσμούς με την περιβάλλουσα κοινότητα ή υπάρχει ένα κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης προς το οποίο να στραφεί. Όπως είναι γνωστό, το κοινωνικό δίκτυο μπορεί να βοηθήσει στα εξής επίπεδα: προσφορά συναισθηματικής υποστήριξης, υποστήριξη στο γνωστικό επίπεδο, συγκεκριμένη πρακτική βοήθεια" (Τσιάντης, 2000, σσ. 13-14).

Σε κάθε περίπτωση η έννοια της κρίσης υπονοεί μια μεταβατική περίοδο στον κύκλο ζωής της οικογένειας, η οποία θέτει στα μέλη της την αναγκαιότητα να σκεφτούν για τις αιτίες της διατάραξης των σχέσεων στα πλαίσιά της και για την πιθανή αναθεώρηση των αξιών σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο, αφού ο βασικός στόχος είναι η επιτυχής διαπραγμάτευση και κατάκτηση των επόμενων αναπτυξιακών φάσεων και επιτευγμάτων που θέτουν τα άτομα τόσο ως λογικά και συναισθηματικά αναπτυσσόμενα όντα με συγκεκριμένο κύκλο ανάπτυξης, όσο και ως μέλη μιας οικογένειας, στην οποία συμβάλλουν με την ίδια την εξέλιξή τους. Ο Winnicott έχει περιγράψει αυτή την αντιστοιχία μεταξύ της ισορροπίας εσωτερικού κόσμου του ατόμου και οικογενειακής του ζωής, με πολύ σαφή και γλαφυρό τρόπο, σε σχέση με τα παιδιά: *"Κάθε παιδί στην οικογένεια, μέσα από την υγιή συναισθηματική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του με ικανοποιητικό τρόπο, προωθεί τη ζωή της οικογένειας. Οι γονείς, με τις*

προσπάθειές τους να φτιάξουν μια οικογένεια, έχουν τα οφέλη από τις τάσεις για ωρίμανση των παιδιών τους" (Winnicott, 1965). Επομένως, πέρα από τις ενδεχόμενες κοινωνικές προτάσεις και νομική κάλυψη των σχέσεων της οικογένειας, χρειάζεται και η προσωπική αναζήτηση των επιθυμιών και αξιών των μελών της, η προσπάθεια για αυτογνωσία και ωριμότητα, ώστε να είναι ικανά να αντλήσουν την αναγκαία για την επιβίωση της οικογένειάς τους ικανοποίηση από τις σχέσεις τους.

Ποιες είναι οι αξίες που μπορούν σήμερα να στηρίξουν την οικογένεια; Γιατί νοιώθει το άτομο σήμερα ότι κινδυνεύει να χάσει τον εαυτό του μέσα από την προσφορά προς την οικογένειά του; Ο Goldstein (1939) είναι από τους πρώτους θεωρητικούς που υποστήριξαν την καθολικής ισχύος ανάγκη της αυτοεκπλήρωσης και την άποψη ότι όλες οι άλλες ανάγκες είναι προαπαιτούμενα, που οδηγούν στην πραγμάτωση του Εαυτού ως ολοκληρωμένης ύπαρξης. Η ανάγκη είναι ίδια για όλους, όμως η μορφή που παίρνει για τον καθένα είναι διαφορετική. Δεδομένου δε ότι το περιβάλλον παρέχει τα μέσα για την εκπλήρωση των δυνατοτήτων του, το άτομο χρειάζεται να συμφιλιωθεί με το περιβάλλον του είτε με βάση τις ικανότητές του είτε με το να κάνει τις απαραίτητες τροποποιήσεις στους στόχους του (κάτι ανάλογο με το νόμο του James, τον οποίο θα αναπτύξουμε στο κεφάλαιο της αυτοαντίληψης). Υποστήριξε επίσης ότι υγιής είναι ο οργανισμός, του οποίου η τάση αυτοπραγμάτωσης έρχεται από μέσα του και που ξεπερνά τις δυσκολίες της αναμέτρησής του με το περιβάλλον ωθούμενος όχι από το άγχος, αλλά από την ευχαρίστηση της ανάπτυξης ικανοτήτων.

Το *αίτημα της ατομικής αυτοεκπλήρωσης*, που χαρακτηρίζει την αστική ιδεολογία, προβάλλει και διαβρώνει αργά και σταθερά το οικοδόμημα του παραδοσιακού τρόπου σκέψης με αποτέλεσμα μια ανοιχτή ρήξη στις μέρες μας, η οποία δεν έχει ακόμη επιλυθεί από τους κοινωνικούς αποδέκτες τους οποίους αφορά, τα μέλη της σύγχρονης οικογένειας. Τα νέα ζευγάρια καλούνται να διαμορφώσουν οικογένειες, οι οποίες δεν θα παραγνωρίζουν τις προσωπικές τους ανάγκες. Ο ανταγωνισμός караδοκεί να διαβρώσει τις σχέσεις και σήμερα όλο και περισσότεροι νέοι άνθρωποι φτιάχνουν οικογένεια όχι "για μια ζωή", όπως συνέβαινε με τους γονείς τους, αλλά "για όσο τραβήξει".

Υπάρχει ανάγκη, λοιπόν, ενός νέου προσανατολισμού στις σχέσεις, που θα εδραιώσει τα συναισθηματικά εκείνα στοιχεία με τα οποία τα μέλη της οικογένειας θα αισθάνονται ασφαλή μέσα στην ομάδα την οποία δημιούργησαν.

" Στην παραδοσιακή οικογένεια, η βιολογική και οικονομική επιβίωση αποτελούσε το μοναδικό κοινά παραδεκτό από όλα τα μέλη της ευρείας

οικογένειας σκοπό ύπαρξής της. Οι επιμέρους προσωπικοί ή κοινοί στόχοι καθορίζονται με βάση το σκοπό αυτόν. Να σημειωθεί εδώ ότι ο "σκοπός" (πού πάω και γιατί) είναι αφηρημένος κώδικας και συνδέεται με την αυτοκατευθυντική ιδιότητα του συστήματος, ενώ ο "στόχος" έχει σχέση με το πώς το σύστημα ενεργεί και συνδέεται με την ορατή συμπεριφορά (τι κάνω). Στην πυρηνική οικογένεια η βιολογική και οικονομική επιβίωση παρέμεινε μοναδικός σκοπός. Ο σκοπός όμως αυτός πήρε χαρακτήρα παιδοκεντρικό, έτσι που οι επιμέρους στόχοι σχετίζονταν με τα μελλοντικά επιτεύγματα του παιδιού...

Σύμφωνα με το μοντέλο των Τριών Οικοθεωριών, υπό διαμόρφωση βρίσκεται η επικοινωνιακή-συναλλακτική μορφή της μετανεωτερικής οικογένειας. Ο σκοπός ύπαρξης της οικογένειας αυτής είναι η ψυχοκοινωνική επιβίωση των μελών της. Ο ρόλος της είναι να συντελεί στη δημιουργία και διατήρηση της εσωτερικής συγκρότησης των μελών της, ώστε να μπορούν να χειρίζονται την πολυπλοκότητα της σύγχρονης ζωής και να συμβάλλουν στη λειτουργικότητα των κοινωνικών ομάδων στις οποίες θα εντάσσονται". (Κατάκη, 1998, σ. 266).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

3.1. Το ιδεολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο ως ευρύτερος χώρος διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ανθρώπου - Προσέγγιση εννοιών.

Προκειμένου να φτάσουμε στην ανάλυση του θέματος της προσωπικότητας, θεωρήσαμε σκόπιμο να διακρίνουμε τη σχέση μεταξύ των εννοιών που εμπλέκονται στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα αντανακλάται στη συνείδηση του ανθρώπου. Παρόλο που τα θέματα αποτέλεσαν στο παρελθόν κυρίως αντικείμενο της φιλοσοφίας, εμείς θα τα αναπτύξουμε προκειμένου να γίνει κατανοητή η επίκτητη πλευρά της προσωπικότητας, που είναι και η βασικότερη για την εξελικτική πορεία κάθε ανθρώπου.

I. Έννοια και κοινωνικός ρόλος της ιδεολογίας.

Ο Κόσμος, δηλαδή το Σύμπαν και η Γη ως μέρος του Σύμπαντος, αποτελείται από τη Φύση και την Κοινωνία. Η Κοινωνία έχει την ίδια ηλικία με τη χρησιμοποίηση της Λογικής, δηλαδή με την παραγωγή ιδεών από τον εγκέφαλο του ανθρώπου. Η Κοινωνία αποτελείται από δύο στοιχεία:

- α. Το Κοινωνικό Είναι: πρόκειται για την Κοινωνική Πραγματικότητα, που περιλαμβάνει τις ανθρώπινες σχέσεις και τα κοινωνικά φαινόμενα που αποτελούν τις υλικές, αντικειμενικές συνθήκες ύπαρξης του ανθρώπου, και
- β. Την Κοινωνική Συνείδηση, που περιλαμβάνει όλη την πνευματική ζωή της κοινωνίας: ήθη και έθιμα, πολιτικές, ηθικές, αισθητικές, επιστημονικές ιδέες στις οποίες αντανακλάται η κοινωνική πραγματικότητα. Η κοινωνική συνείδηση διακρίνεται επίσης σε:
 - Κοινωνική Ψυχολογία: αφορά τη δράση των ατόμων σε διομαδικό - διασυλλογικό επίπεδο, και
 - Ιδεολογία: αποτελεί νοητικό κατασκεύασμα του ανθρώπου με εσωτερική συνοχή και συνέπεια, που συνίσταται σε ένα οργανωμένο σύστημα ιδεών για την πραγματικότητα, πίστεων, πεποιθήσεων, αξιών και κρίσεων. Επομένως, αφορά μια ολοκληρωμένη θεώρηση - περιγραφή και ερμηνεία του κόσμου, αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας στην αντίληψη του ανθρώπου, διαμέσου την κοινωνικής συνείδησης. Η ιδεολογία είναι το σημείο από το οποίο ξεκινά κάθε ανθρώπινη δράση, αλλά και οδηγός δράσης για την υλοποίηση των στόχων του ανθρώπου.

Σχέση μεταξύ ιδεολογίας και κοινωνικής συνείδησης: Η κοινωνική συνείδηση, δηλαδή η πνευματική ζωή της κοινωνίας, μεταδίδεται στα μέλη της και τα βοηθάει να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, μέσω της γλώσσας, δημιουργώντας στο επίπεδο της ατομικής συνείδησης το ιδεολογικό εκείνο πλαίσιο, βάσει του οποίου γίνονται κατανοητοί οι κανόνες, οι αρχές και οι αξίες της κοινωνίας και υποβάλλοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τις μορφές εκείνες συμπεριφοράς, οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές και αναμενόμενες για τα άτομα και οι οποίες εσωτερικεύονται μέσω των συγκεκριμένων κοινωνικών τους ρόλων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις της κοινωνικής προσαρμογής τους.

Συστατικά στοιχεία της ιδεολογίας αποτελούν οι ιδέες και οι αναπαραστάσεις.

- Ιδέες: είναι τα εννοιολογικά νοητικά σχήματα με τα οποία εκφράζουμε, ερμηνεύουμε, διαμορφώνουμε και αναπτύσσουμε τον πραγματικό, αντικειμενικό κόσμο που μας περιβάλλει. Δηλαδή, αφενός προσδίδουμε μία έννοια, όπου περιλαμβάνονται τα βασικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες που κάνουν ένα αντικείμενο ή φαινόμενο να ξεχωρίζει από τα άλλα και, αφετέρου, μέσα από τα νοήματα και την επικοινωνία λειτουργεί η φαντασία, που μας δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσουμε νέα νοητικά σχήματα και, μέσα από την δράση μας να τα εφαρμόσουμε για να αλλάξουμε την κοινωνική πραγματικότητα.
- Αναπαραστάσεις: είναι η αντανάκλαση, η απεικόνιση της αντικειμενικής πραγματικότητας στον ανθρώπινο εγκέφαλο με εικόνες, παραστάσεις, κινήσεις ή με τον προφορικό ή το γραπτό λόγο, με ένα αφηρημένο, γενικευμένο τρόπο. Η αντανάκλαση αυτή είναι ψυχολογική διαδικασία και δεν προαπαιτεί λογικές διεργασίες. Όταν όμως οι αναπαραστάσεις τεθούν σε λογική επεξεργασία από το μυαλό του ανθρώπου, σχηματίζονται έννοιες, ιδέες, θεωρίες πιο ολοκληρωμένες. Παρόλο που η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική, οι ιδέες είναι υποκειμενικές, γιατί στην παραγωγή τους υπεισέρχονται προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, η ιδιοσυγκρασία του ατόμου κ.λ.π.

II. Κουλτούρα.

Ένας γενικός ορισμός είναι ότι η κουλτούρα περιλαμβάνει το σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών που βρίσκεται ενσωματωμένο στη δημιουργική δραστηριότητα των ανθρώπων. Η έννοια της κουλτούρας έχει ως επίκεντρο τον άνθρωπο: ο άνθρωπος, προκειμένου να προβεί σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, χρησιμοποιεί το σώμα, τη σκέψη και το συναίσθημα. Επομένως, η κουλτούρα είναι ένα σύνολο των τρόπων του να σκέπτεσαι, να αισθάνεσαι και να δρας, λιγότερο ή περισσότερο τυποποιημένων, οι οποίοι

αφομοιώνονται από την πλειονότητα των μελών μιας κοινωνίας και χρησιμεύουν στη συνοχή της, δηλαδή στη σταθερότητα και την άσκηση των λειτουργιών της, μέσα στα δεδομένα ιδεολογικά πλαίσια.

Σχέση ιδεολογίας και κουλτούρας: Το περιεχόμενο της έννοιας "κουλτούρα" είναι πολύ ευρύτερο από αυτό της "ιδεολογίας". Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η ιδεολογία αποτελεί τον πυρήνα της κουλτούρας, το δυναμικό της μέρος, αφού σαν σύστημα γνώμων - ιδεών εκπέμπει μηνύματα υλικής και πνευματικής δράσης.

Επομένως, οι σχέσεις μεταξύ ιδεολογίας και κουλτούρας είναι πάντα σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλοκαθορισμού: από τη μία πλευρά, η ιδεολογία διαγράφει τα όρια της ανθρώπινης δράσης, διαμορφώνοντας την κουλτούρα και από την άλλη, η κουλτούρα αποτελεί το χώρο στον οποίο διαμορφώνεται και αναπτύσσεται μία ιδεολογία.

III. Βαθμίδες της ιδεολογίας.

Ο Gramsci, Ιταλός θεωρητικός του μαρξισμού (1920), κατέταξε τις ιδεολογίες σε τέσσερις βαθμίδες, ανάλογα με το βαθμό εσωτερικεύσής τους από τα άτομα:

1. Φιλοσοφία: είναι η πιά επεξεργασμένη, η ανώτερη βαθμίδα της ιδεολογίας. Προϋποθέτει υψηλό διανοητικό επίπεδο, πνευματική καλλιέργεια, γι' αυτό και μόνο η διάνοηση των κοινωνικών τάξεων είναι σε θέση να την εσωτερικεύσει. Χαρακτηριστικό της είναι η ομοιογένεια, με την έννοια ότι τα μέλη μιας ομάδας την κατανοούν στον ίδιο βαθμό.
2. Κοινός νούς: είναι η στάση, η γνώση και η κατανόηση της ιδεολογίας από όλες τις κοινωνικές ομάδες ή τάξεις, αλλά σε διαφορετικό βαθμό από κάθε μία, ανάλογα με τις αντικειμενικές συνθήκες ύπαρξής τους. Χαρακτηριστικό της η ανομοιογένεια.
3. Φολκλόρ: (από το folk, που σημαίνει λαός): είναι η κατανόηση της ιδεολογίας από τα μη προνομιούχα, λαϊκά στρώματα. Κατά κανόνα, ο βαθμός συνειδητοποίησης του συστήματος εννοιών που περιλαμβάνει η ιδεολογία είναι χαμηλός.
4. Θρησκεία: είναι η επιφανειακή, συναισθηματική, μη συνειδητή προσέγγιση της ιδεολογίας, που οδηγεί στο δογματισμό και την προκατάληψη.

IV. Κοινωνική διάκριση των ιδεολογιών.

Επιπλέον ο Gramsci διαχωρίζει τις ιδεολογίες ανάλογα με τις ομάδες που τις καθιερώνουν και τα συμφέροντα που εξυπηρετούν, σε:

1. Κυρίαρχη ιδεολογία: εξυπηρετεί, μέσω της εξουσίας, τα συμφέροντα της

κυρίαρχης τάξης και λειτουργεί μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους.

2. Αντίθετη προς την κυρίαρχη ιδεολογία: είναι η ιδεολογία της κυριαρχούμενης τάξης.
3. Διάχυτες ιδεολογίες: αποτελούν παρακλάδια της κυρίαρχης, με "λαϊκό" περιεχόμενο, που διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές, τρόπο ζωής (π.χ. κοσμοπολιτισμός, δυτικός τρόπος ζωής, ατομικισμός) κ.λ.π.
4. Περιθωριακές ιδεολογίες: είναι προϊόν των αντιθέσεων της κοινωνίας, που ενστερνίζονται κοινωνικές ομάδες με περιθωριακή δράση και βασίζεται στην αντιπαράθεση ατόμου - κοινωνίας.

Οι κοινωνικές ομάδες και τα μέλη τους, όπως είναι και η οικογένεια, σε κάθε στιγμή της εξέλιξής τους αφομοιώνουν στοιχεία από το ιδεολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν και, βάσει αυτών διαμορφώνουν την κοινωνική τους συμπεριφορά. Εφόσον κανένα στοιχείο από τη λειτουργία του εγκεφάλου δεν είναι ασύνδετο με τις επιρροές που παίρνει ο άνθρωπος από το περιβάλλον, θεωρήσαμε σκόπιμη αυτή τη μικρή αναφορά στη θεωρία του Gramsci, ανεξάρτητα αν έχει διατυπωθεί και συνδέεται περισσότερο με το θέμα της ταξικής διαφοροποίησης των ατόμων.

3.2. Η έννοια της προσωπικότητας.

3.2.1. Περιεχόμενο των εννοιών "προσωπικότητα", "χαρακτήρας" και τυπολογίες¹.

Η μελέτη της προσωπικότητας αποτελεί εκτεταμένο πεδίο έρευνας στις επιστήμες του ανθρώπου. Οι αντιφάσεις, όμως, και οι επικαλύψεις που υπάρχουν στην εννοιολογική διάσταση των όρων χαρακτήρας ή ψυχολογικός τύπος, προσωπικότητα, τυπολογία, αλλά και η σύγχυση που προκαλείται από τη χρήση πλήθους ακόμη όρων, συνώνυμων ή συναφών, μας αναγκάζει να προβούμε στην εννοιολογική αποσαφήνισή τους. Το ζητούμενο, σε όλες αυτές τις θεωρίες, είναι να βρεθούν τα αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έτσι, έστω και αν οι ορισμοί διαφέρουν ανάλογα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, δεν παύουν να στοχεύουν σ' αυτό το κεντρικό ζήτημα που θέτει η ανάγκη διερεύνησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα σε δεδομένα κοινωνικά

1 Βλ. Διδακτορική Διατριβή Σάββα Κ. Παπαπέτρου (1998), «Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου του 1974 στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των κυπρίων εφήβων και η μέχρι σήμερα πορεία της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης (ψυχοκοινωνική θεώρηση)», ΕΚΠΑ, 1998.

πλαίσια. "Οι θεωρίες της προσωπικότητας στην ουσία αποτελούν σύνολο υποθέσεων σχετικών με τα αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς...προέκυψαν από διάφορες φιλοσοφίες της ανθρώπινης φύσης, και προσδιορίστηκαν, όπως είναι φυσικό, από τη γενικότερη κοσμοαντίληψη που κυριαρχούσε τη συγκεκριμένη περίοδο στη συγκεκριμένη κοινωνία για τη φύση του ανθρώπου. Προσδιορίστηκαν επίσης από τις ιδιαίτερες ανάγκες που δημιουργούσε κάθε εποχή, όπως π.χ. ο θετικισμός του 19ου αιώνα, και, τέλος, από τα μέσα που διέθετε σε κάθε στιγμή η επιστήμη για τη σύλληψη ενός προβλήματος και για τη μελέτη του". (Νασιάκου, 2000α, σ. 135).

Οι συνηθέστεροι γενικοί ορισμοί της προσωπικότητας επικεντρώνονται σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως αυτά διαπιστώνονται από τους άλλους. Ο Allport (1937), μετά από συστηματική διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, εντόπισε και περιέγραψε πενήντα σχεδόν διαφορετικούς ορισμούς τους οποίους και κατηγοριοποίησε σε τέσσερις βασικές ομάδες:

- Οι *βιοκοινωνικοί ορισμοί*, που ορίζουν την προσωπικότητα σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των άλλων. Υπονοούν ότι το άτομο δε διαθέτει προσωπικότητα, εκτός από εκείνη που του προσδιορίζουν οι αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου.
- Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους *βιοψυχικούς ορισμούς*, οι οποίοι ορίζουν την προσωπικότητα με βάση την οργανική υπόσταση του ανθρώπου και διατυπώνουν την άποψη ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ατόμου επιδέχονται αντικειμενική παρατήρηση και μέτρηση.
- Η τρίτη κατηγορία ορισμών περιλαμβάνει αυτούς που απλώς *απαριθμούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου*.
- Τέλος, υπάρχουν ορισμοί της προσωπικότητας που *εστιάζουν στη λειτουργικότητά της* και στη συμβολή της στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον.

Ο Allport (1957, 1961) υπήρξε από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της προσωπικότητας που θεωρούσε ότι τα χαρακτηριστικά του ατόμου αποτελούν τη βασική ψυχική δομή, βάσει της οποίας διαμορφώνεται η συμπεριφορά του. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. ένα καλόπιστο άτομο διαθέτει το χαρακτηριστικό της "φιλικότητας" και της εμπιστοσύνης προς τους άλλους) αποτελούν το *συνδετικό κρίκο* ανάμεσα σ' αυτό και το περιβάλλον του, έτσι ώστε το άτομο να έχει την τάση να ερμηνεύει τα ερεθίσματα που παίρνει από το περιβάλλον του με σχετικά όμοιο τρόπο, δίνοντάς τους μία ισοβάθμια αξία. Από τα χαρακτηριστικά του ατόμου άλλα είναι *κεντρικής σημασίας* για το άτομο (π.χ. η φιλικότητα), αφού καθορίζουν τις κεντρικές του διαθέσεις και τις θεμελιώδεις στάσεις του προς τη ζωή και άλλα είναι *δευτερεύουσας σημασίας* (π.χ. ο τρόπος εμφάνισης) και έχουν να κάνουν, ανεξάρτητα με τη σημασία που τους δίνει το

άτομο, με την προσαρμογή στο συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Άλλα επίσης χαρακτηριστικά είναι "κοινά" για τα μέλη συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας και συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής, ενώ άλλα μπορεί να είναι εντελώς "προσωπικά", δηλαδή έχουν να κάνουν με τις βαθύτερες αξίες του ατόμου ή τα εσωτερικά του κίνητρα. Στην ανάλυση των χαρακτηριστικών μεγάλων κοινωνικών συνόλων εξετάζονται κυρίως τα κοινά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι διευκολύνουν την ποσοτική ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αν μελετήσουμε, όμως, το περιεχόμενο των ορισμών που έχουν κατά καιρούς δοθεί στην έννοια "προσωπικότητα", παρατηρούμε ότι υπάρχουν μεταξύ τους πολλά κοινά σημεία, παρά το γεγονός ότι ο εκάστοτε ερευνητής βασιζόταν σε διαφορετική θεωρητική προσέγγιση.

Έτσι κατά τον Hilgard (1962), προσωπικότητα είναι *"το μόρφωμα των ατομικών χαρακτηριστικών και του τρόπου συμπεριφοράς του ατόμου, που καθορίζει την προσαρμογή του στο περιβάλλον ..."*. Προσθέτει επίσης ότι κάθε περιγραφή της προσωπικότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει τις ικανότητες του ατόμου, τις ροπές του, τον τρόπο της συναισθηματικής του αντίδρασης και τα κατάλοιπα των εμπειριών του, τα οποία έχουν διαμορφώσει το άτομο όπως εμείς το βλέπουμε.

Δύο χρόνια αργότερα ο Drever (1964), αναφέρει μεταξύ άλλων ότι *"προσωπικότητα είναι η ολοκληρωμένη και δυναμική οργάνωση των σωματικών, πνευματικών, ηθικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του ατόμου, όπως αυτό εμφανίζεται στους άλλους ανθρώπους, στα πλαίσια της κοινωνικής ζωής"*.

Δέκα χρόνια σχεδόν αργότερα, στην ελληνική ψυχιατρική βιβλιογραφία συναντάμε την προσωπικότητα ως *"... το σύνολο των ανθρώπινων ψυχοσωματικών ιδιοτήτων και ικανοτήτων, δια μέσου των οποίων το άτομο συναλλάσσεται με τον εαυτό του και με το περιβάλλον και οι οποίες προσδίδουν στο άτομο την μοναδικότητά του"*.

Η ψυχαναλυτική θεωρία σχεδόν ταυτίζει τις έννοιες προσωπικότητα, χαρακτήρας και Εγώ. Η ψυχανάλυση θεωρεί ότι ο χαρακτήρας του ατόμου είναι η συνισταμένη των δυνάμεων που προέρχονται από την εξωτερική ζωή του και το περιβάλλον. Είναι δηλαδή το μέσο με το οποίο οι εσωτερικές και οι εξωτερικές δυνάμεις συνενωμένες βρίσκουν την έκφρασή τους. Έτσι κατά τον Teicher (1967) προσωπικότητα είναι *"... οι συνηθισμένοι τρόποι συμπεριφοράς του ατόμου, η φύση των οποίων καθορίζεται ασυνείδητα. Αυτοί οι τρόποι συμπεριφοράς είναι οι προς τα έξω εκδηλώσεις των εσωτερικών ενδιαφερόντων του ατόμου και ειδικότερα των ενστικτωδών ορμών"*.

Παρατηρούμε ότι όλοι οι παραπάνω ορισμοί αναφέρονται στη συμπεριφορά αλλά και την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Όλα τα χαρακτηριστικά δείχνουν τις αντιδράσεις του ατόμου στα εξωτερικά ερεθίσματα

ενώ, στους περισσότερους ορισμούς, ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναφέρεται και ο τρόπος της συναισθηματικής αντίδρασης του ατόμου.

Επόμενο είναι, λοιπόν, οι περισσότεροι σύγχρονοι μελετητές να αναγνωρίζουν την ύπαρξη της προσωπικότητας και να αποδέχονται ότι ο όρος προσωπικότητα αναφέρεται *"σε ένα οργανωμένο σύνολο χαρακτηριστικών, από το οποίο πηγάζει με διαχρονική σταθερότητα και διαπεριστασιακή επιμονή η ιδιαιτερότητα της ψυχολογικής συμπεριφοράς του ατόμου"*.

Σε αρκετές περιπτώσεις η έννοια της προσωπικότητας συγχέεται με την έννοια χαρακτήρα. Έτσι, ο Thomas H. ορίζει ότι η προσωπικότητα είναι *"η περιεκτική έννοια όλων των γεγονότων που αποτελούν την προσωπική ιστορία του ατόμου"*, ο Guilford J. θεωρεί την προσωπικότητα του ατόμου *"ως μια μοναδική δομή χαρακτηριστικών"* και ο Linton τη βλέπει *"ως την οργανωμένη δομή των ψυχολογικών διεργασιών και καταστάσεων, οι οποίες απασχολούν το άτομο"*.

Ο χαρακτήρας στην ευρεία του έννοια είναι η μοναδικότητα της φύσης του ατόμου. Με την ψυχολογική του, όμως, έννοια ταυτίζεται με την προσωπικότητα, αν και η έννοια του χαρακτήρα τονίζει το στατικό στοιχείο σε αντίθεση με την προσωπικότητα, η οποία τονίζει λειτουργικές, δυναμικές, εξελισσόμενες και διαδικαστικές πλευρές του ατόμου. Έτσι κατά τον Rohrercher H. η ανθρώπινη προσωπικότητα χαρακτηρίζεται *"ως η ολότητα των ανεπτυγμένων βασικών ψυχολογικών προδιαθέσεων του ατόμου"* και ο ανθρώπινος χαρακτήρας *"ως η ολότητα όλων των ψυχολογικών προδιαθέσεων, ανεπτυγμένων και μη"*. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Rohrercher η προσωπικότητα του ατόμου είναι αυτή που προκύπτει από το χαρακτήρα του με την επίδραση του περιβάλλοντος. Αντίθετα ο χαρακτήρας, με την ψυχολογική του έννοια, περιλαμβάνει οτιδήποτε μπορεί να γίνει το άτομο. Ο χαρακτήρας περιβάλλεται από την προσωπικότητα, δηλαδή το σύνολο των κληρονομικών και επίκτητων ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο και το κάνουν μοναδικό. Παραμένει αναλλοίωτος, σε αντίθεση με την προσωπικότητα η οποία μεταβάλλεται με την επενέργεια του Εγώ και την εμπειρία της ζωής.

Έτσι η επιστήμη προσπάθησε να ταξινομήσει τους ανθρώπινους χαρακτήρες σε τυπολογίες. Η χαρακτηρολογία ή τυπολογία είναι η ψυχολογική επιστήμη που ασχολείται με τη διαφοροποίηση των ατόμων σε χωριστούς τύπους με βάση κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν. Πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο χαρακτηρολογία ο Γερμανός φιλόσοφος J. Bahnsen, ενώ ως ξεχωριστός τομέας των ψυχολογικών ερευνών αναπτύχθηκε κυρίως από τη Γερμανική Σχολή στις αρχές του 20ου αιώνα.

Συγγενής προς τη χαρακτηρολογία είναι η ψυχολογία των ατομικών διαφορών, η οποία χρησιμοποιώντας το πείραμα εξετάζει ψυχικές ιδιότητες

όπως η νοημοσύνη, η προσοχή κλπ., διαχωρισμένα από τα άλλα ψυχικά στοιχεία του εκάστοτε ψυχικού γεγονότος. Ο πρώτος που επεξεργάστηκε την ψυχολογία των ατομικών διαφορών ήταν ο Φ. Γκάλτον, που επινόησε μια σειρά από μεθόδους και όργανα για τη μελέτη των ατομικών διαφορών, ενώ ο Στερν εισήγαγε τον όρο "διαφορική ψυχολογία" το 1900.

Οι ρίζες της τυπολογίας ανάγονται στην αρχαιότητα. Ο άνθρωπος ανέκαθεν αισθανόταν την ανάγκη της παρατήρησης και μελέτης της συμπεριφοράς των συνανθρώπων του, ώστε να τροποποιεί τη δική του συμπεριφορά επωφελέστερα και να θεμελιώνει την προσωπική του ταυτότητα σταθερότερα. Η ανάγκη της κατάταξης των ατόμων σε ομάδες με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά υπήρξε αναγκαία, γιατί διαφορετικά ο ανθρώπινος νους θα αδυνατούσε να προβεί σε επισκόπηση και σαφή αντίληψη της ανθρώπινης ατομικότητας λόγω της πολυμορφίας που τη χαρακτηρίζει.

Η τυπολογία ξεκίνησε το 400 π.Χ. με τη θεωρία του Ιπποκράτη *"περί χυμών του ανθρώπινου σώματος"*. Λαμβάνοντας υπόψη την ευσυγκινησία και την ενεργητικότητα διέκρινε τέσσερις τύπους ανθρώπων, στον καθένα από τους οποίους επικρατούσε ένας από τους παρακάτω χυμούς του σώματος: το αίμα (αιματώδης τύπος), η κίτρινη χολή (μελαγχολικός τύπος), η μέλαινα χολή (χολερικός τύπος) και το φλέγμα (φλεγματικός τύπος). Η τυπολογία του χρησιμοποιήθηκε από τον Ράβιον και για πολλά χρόνια επηρέαζε το θεωρητικό πλαίσιο των νεότερων τυπολογικών θεωριών.

Σε παρόμοια πλαίσια κινείται και η τυπολογία του Γαληνού, ο οποίος προσδίδει στον αιματώδη τύπο συναισθήματα παροδικά, γρήγορες και πολύ έντονες αντιδράσεις, στο μελαγχολικό αργές αντιδράσεις αλλά έντονα και υπερβολικά συναισθήματα, στο χολερικό αποδίδει εμπάθη χαρακτήρα ενώ στο φλεγματικό τύπο χαρακτήρα απαθή, με ισχυρή βούληση και λίγα συναισθήματα.

Ο Πλάτωνας στην *"Πολιτεία"* αντιστοιχεί στις τρεις αρχές της ανθρώπινης ψυχής (λογιστικό, θυμοειδές, επιθυμητικό) τις τρεις τάξεις του κράτους (άρχοντες, φύλακες, δημιουργοί) και σε κάθε τύπο ψυχής τη δική της αρετή (σοφία, ανδρεία, σωφροσύνη). Η εναρμόνιση όλων αυτών των στοιχείων συνεπάγεται τη δικαιοσύνη, το ιδανικό κρατικό σύστημα και τη μεταθανάτια ανταμοιβή. Η ανάπτυξη, επίσης, κάθε αμαρτωλού πολιτεύματος, στο πλατωνικό κείμενο συνοδεύεται από την περιγραφή του ανθρώπινου τύπου, ο οποίος το εκφράζει.

Ο Αριστοτέλης διακρίνει το θεωρητικό τύπο προσωπικότητας που επιδιώκει την ανακάλυψη της αλήθειας, τον πρακτικό που έχει πρακτικές κλίσεις και τον απολαυστικό που έχει τάση προς τις σωματικές ηδονές.

Η συστηματική έρευνα των τύπων προσωπικότητας έγινε κατά τους νεότερους χρόνους, ειδικότερα στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν πλέον οι άνθρωποι αντιλήφθηκαν ότι για να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά, τις ιδέες, τις

δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, τις πεποιθήσεις των συνανθρώπων μας πρέπει πρώτα να τους διακρίνουμε και να τους κατατάξουμε σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά. Από τις τυπολογίες αυτές θα εξετάσουμε μερικές, που θεωρούμε ως πιο βασικές.

Ο Wundt προσπάθησε να δώσει μια εναλλακτική άποψη της κατηγοριοποίησης του Γαληνού, στην οποία είχε στηριχτεί και η θεωρία του Kant, με πλήρη διαχωρισμό μεταξύ των τύπων προσωπικότητας όπου δεν επιτρέπονταν οι προσμίξεις του ενός τύπου στον άλλο. Ο Wundt υποστήριξε ότι οι χολερικοί και οι μελαγχολικοί τύποι χαρακτηρίζονται από υψηλή συναισθηματικότητα, ενώ οι αιματώδεις και οι φλεγματικοί από χαμηλή συναισθηματικότητα. Επίσης, πρότεινε τις διαστάσεις της συναισθηματικότητας στην οποία τοποθετούνταν τα άτομα σχηματίζοντας μια συνέχεια μεταβλητότητας. Υποστήριξε δε, ότι οι χολερικοί και οι αιματώδεις είναι μεταβλητοί ενώ οι μελαγχολικοί και οι φλεγματικοί αμετάβλητοι.

Ο W. Sheldon (1940) θεώρησε ότι η βιολογική δομή του σώματος καθορίζει την ιδιοσυστασία (ταμπεραμέντο) του ανθρώπου και μέσω αυτού και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του. Διέκρινε τρεις τύπους ανθρώπων: τον *ενδομορφικό*, τον *μεσομορφικό* και τον *εκτομορφικό*. Ο κάθε τύπος χαρακτηρίζεται από αντίστοιχα σωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Η θεωρία του δεν μπόρεσε, όπως και οι άλλες τυπολογικές θεωρίες να δώσει ολοκληρωμένη απάντηση στα αίτια της ειδικής συμπεριφοράς των ατόμων.

Ο C. Jung διακρίνει δύο γενικούς τύπους: τον εσωστρεφή και τον εξωστρεφή. Ο *εσωστρεφής* προσανατολίζεται στον εαυτό του, στον εσωτερικό του κόσμο και συνθέτει το Εγώ του μέσω της ταύτισης του εαυτού του με τις ισχυρές επιθυμίες του και τις επιθυμίες άλλων προσώπων προς τα οποία θα ήθελε να είναι όμοιος. Αντίθετα, ο *εξωστρεφής* προσανατολίζεται στον εξωτερικό κόσμο, δηλαδή, οι στάσεις και οι αξίες του ατόμου αυτού συγκεντρώνονται σε πράγματα που βρίσκονται εκτός του εγώ. Ακόμη ο Jung φρονεί ότι, επειδή στη ζωή δεν συναντώνται αμιγείς τύποι, *οι δύο τύποι αλληλοσυμπληρώνονται* με την έννοια ότι ο συνειδητά εξωστρεφής έχει υποσυνείδητα μέσα του τον εσωστρεφή και αντιστρόφως. Κάθε φορά που το υποσυνείδητο γίνεται επικρατέστερο, αναγκάζει τον εσωστρεφή να πλησιάσει τον εξωτερικό του κόσμο για να λυτρωθεί από την πίεση και θλίψη που του προκαλεί ο εσωτερικός του κόσμος ή αντίθετα ωθεί τον εξωστρεφή να καταφύγει στον εσωτερικό του κόσμο για ν' αποφύγει τους κινδύνους του κόσμου που τον περιβάλλει. Η εσωστρέφεια και η εξωστρέφεια οργανώνονται κάτω από το πρίσμα τεσσάρων θεμελιωδών ψυχικών λειτουργιών - δηλαδή της *διάνοησης*, του *συναισθήματος*, της *κατ' αίσθηση εντυπώσεως* και της *ενοράσεως* - και προκύπτουν οκτώ ψυχολογικοί τύποι: ο εξωστρεφής διανοητικός, ο εξωστρεφής κατ' αίσθηση, ο εξωστρεφής συναισθηματικός, ο εξωστρεφής ενορατικός, ο εσωστρεφής διανοητικός, ο

εσωστρεφής κατ' αίσθηση, ο εσωστρεφής συναισθηματικός και ο εσωστρεφής ενορατικός.

Η αίσθηση και η διαίσθηση είναι λειτουργίες άλογες, γιατί εργάζονται μόνο με τις αντιλήψεις, ενώ η διάνοηση και το συναίσθημα είναι λειτουργίες λογικές, γιατί χειρίζονται τις αξίες της ζωής: η διάνοηση ασχολείται με τις έννοιες αλήθεια και πλάνη, ενώ το συναίσθημα με τις έννοιες τέρψη και δυσαρέσκεια. Οι τέσσερις θεμελιώδεις ψυχικές λειτουργίες που αναφέραμε υπάρχουν μέσα σε κάθε άνθρωπο. Στην ουσία, όμως, το άτομο χρησιμοποιεί μόνο τη μια από αυτές που αποτελεί την ειδική ανώτερη λειτουργία του, που εξειδικεύει και εξατομικεύει τον προσανατολισμό του χαρακτήρα του.

Μια ακόμη διάκριση διαφόρων τύπων προσωπικότητας έγινε από τον Holland και ήταν απόρροια της μακρόχρονης ενασχόλησης του στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού. Η θεωρία του έχει τις ρίζες της στην ανάλυση παραγόντων του Guilford, στις θεωρίες προσωπικότητας κυρίως των νεοφροϋδικών ψυχολόγων (Adler, Fromm, Jung, Sheldon, Spranger) και στον πραγματισμό.

Ο διαχωρισμός των τύπων προσωπικότητας έγινε για την καλύτερη μελέτη των επαγγελματικών επιλογών των ατόμων. Ο Holland υποστήριξε ότι τη στιγμή της επαγγελματικής επιλογής το άτομο προσπαθεί να συνταιριάξει τη συμπεριφορά του με το περιβάλλον - τον επαγγελματικό χώρο στον οποίο πρόκειται να εισέλθει. Η συμπεριφορά του ατόμου, όμως, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των γενετικών - βιολογικών εγγραφών που φέρει το άτομο, των πολιτιστικών δεδομένων και των διαφορετικών προτύπων ικανοτήτων. Οι περιβαλλοντικοί και κληρονομικοί παράγοντες, διαμορφώνουν, κατά τον Holland, έξι τύπους προσωπικότητας: το ρεαλιστικό τύπο, τον ερευνητικό τύπο, τον καλλιτεχνικό τύπο, τον κοινωνικό τύπο, τον επιχειρηματικό τύπο και το συμβατικό τύπο.

Ο Holland προχώρησε στην πλήρη περιγραφή των 6 τύπων προσωπικότητας και διατύπωσε τις εξής αρχές:

- Όσο μεγαλύτερη είναι η ομοιότητα του ατόμου με ένα συγκεκριμένο τύπο, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να παρουσιάζει τα ατομικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά που συνδέονται με τον τύπο αυτό.
- Στον κάθε τύπο προσωπικότητας αντιστοιχεί και μια κατηγορία περιβάλλοντος.
- Οι άνθρωποι επιλέγουν τα περιβάλλοντα που θα τους επιτρέψουν να εκφράσουν τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις αξίες τους και γενικότερα τις πτυχές της προσωπικότητάς τους.
- Το ταίριασμα ατόμων και περιβαλλόντων οδηγεί σε αποτελέσματα που μπορούμε να προβλέψουμε και να κατανοήσουμε, στηριζόμενοι στις γνώσεις μας γι' αυτά. Τα αποτελέσματα αυτά σχετίζονται με την

επαγγελματική επιλογή, τη σταθερότητα και επιτυχία στο επάγγελμα, τις εκπαιδευτικές επιλογές, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, την αποδοτικότητα του ατόμου, την κοινωνική συμπεριφορά και το βαθμό που υπόκειται σε επιρροές.

- Η τελική συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από την αλληλεπίδραση προσωπικότητας και περιβάλλοντος.

3.2.2. Η προσωπικότητα κατά τον Eysenck²

Η επιστημονική θεωρία ορίζεται ως ένα σύνολο σχετικών μεταξύ τους θέσεων, από τις οποίες προκύπτουν επαγωγικά κατάλληλες υποθέσεις προς εξέταση. Ως προς την προσωπικότητα, όμως, μια θεωρία θα πρέπει να είναι επαρκής, διατυπωμένη με σαφήνεια, να έχει συνοχή και συστηματικότητα, να μπορεί να εξηγήσει με συνέπεια όλα τα υπάρχοντα δεδομένα, να παράγει έρευνα, να προσφέρεται προς άμεση εφαρμογή και τέλος να είναι απλή και να καλύπτεται από κάποια μέθοδο μέτρησης.

Σε αυτό το πνεύμα κινείται η θεωρία του Eysenck. (Παπαπέτρου, 2000) Προήλθε από συνδυασμό της περιγραφής των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Kant, σε σχέση προς τις τέσσερις ιδιοσυγκρασίες και του συστήματος διαστάσεων του Wundt και προς μερικά στοιχεία της θεωρίας του Γαληνού. Ανήκει στις λεγόμενες "θεωρίες των γνωρισμάτων", όπως και αυτές που έχουν διατυπωθεί από τους Allport, Guilford και Cattell (1950).

Στο διάγραμμα που πρότεινε ο Eysenck το 1947 διακρίθηκαν οι δύο βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας, που αναπαραστάθηκαν με δύο τεμνόμενους άξονες. Στους δύο πόλους του κάθετου άξονα τοποθετήθηκε η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή της διάστασης που ο Eysenck αποκάλεσε "*Συναισθηματικότητα ή Αστάθεια ή Νευρωτισμό*". Η μέγιστη τιμή αντιπροσώπευε την ύπαρξη χαρακτηριστικών αστάθειας, νευρωτισμού, ενώ η ελάχιστη αναφερόταν σε ύπαρξη χαρακτηριστικών συναισθηματικής σταθερότητας. Στον οριζόντιο άξονα τοποθετήθηκε η άλλη διάσταση της προσωπικότητας, η Εσωστρέφεια - Εξωστρέφεια. Όπως και στον κάθετο άξονα, η μέγιστη τιμή αναφερόταν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εξωστρεφούς τύπου, σε αντίθεση προς τον άλλο πόλο, αυτόν της ελάχιστης τιμής, όπου τέθηκαν τα χαρακτηριστικά της εσωστρέφειας.

Πριν αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά καθεμιάς από τις διαστάσεις της

² Βλ. Διδακτορική Διατριβή Σάββα Κ. Παπαπέτρου (1998), «Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου του 1974 στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των κυπρίων εφήβων και η μέχρι σήμερα πορεία της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης (ψυχοκοινωνική θεώρηση)», ΕΚΠΑ, 1998.

προσωπικότητας, συμπληρώνουμε ότι αργότερα (1968) ο Eysenck διαπίστωσε την ύπαρξη μιας ακόμη διάστασης, στην οποία συμπεριέλαβε τα χαρακτηριστικά εκείνα που δεν μπορούσαν να περιληφθούν στις άλλες δύο και την ονόμασε "Ψυχωτισμό".

Οι διαστάσεις της προσωπικότητας που εισάγει ο Eysenck, αποτελούν ξεχωριστούς τύπους ανθρώπων, καθένας από τους οποίους ενέχει μια ομάδα χαρακτηριστικών που ανιχνεύονται από τις συνήθειες και τις συγκεκριμένες, κατά περίπτωση αντιδράσεις του. Με άλλα λόγια, δεν προτείνονται ομάδες κατάταξης ανθρώπων με βάση τη βαθμολογία τους σε συγκεκριμένη κλίμακα και την κατάταξη της τελικής κατανομής. Αυτό που προτείνεται, είναι η *ανίχνευση συγκεκριμένων αντιδράσεων του ατόμου, που θα δώσουν στοιχεία για τις συνήθειες αντιδράσεις του, άρα και για τη συνήθη συμπεριφορά του*. Αυτή θα επιτρέψει την εξαγωγή συμπερασμάτων για κάποια βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα θεωρούνται ως οι παράγοντες που συναποτελούν καθεμιά από τις τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας (τύπους). Η μεταξύ των αντιδράσεων συνάφεια και η τακτική εμφάνισή τους τις καθιστά αξιόπιστα κριτήρια για την απόδοση κάποιων χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα του ατόμου. Δηλαδή οι διαστάσεις ή οι τύποι προσωπικότητας είναι έννοιες που περιλαμβάνουν μια ομάδα συναφών μεταξύ τους χαρακτηριστικών, τα οποία συμπεραίνουμε από τη μελέτη των αντιδράσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου. Ακόμη, ο Eysenck υποστήριξε ότι το χαρακτηριστικό είναι η υποκείμενη έννοια και ο τύπος η υπερκείμενη. Σε αυτό το πνεύμα, ο ίδιος διατύπωσε τη θέση ότι *στόχος της τυπολογίας είναι η ερμηνεία των αλληλοσυσχετίσεων που ενυπάρχουν μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας*.

Αναλυτικά, οι τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας που προτείνει, έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

α. Εξωστρέφεια- εσωστρέφεια: Ο εξωστρεφής είναι κοινωνικός, αγαπά τις συγκεντρώσεις, έχει πολλούς φίλους, δεν συμπαθεί το διάβασμα και τη μελέτη. Έχει έντονη επιθυμία για συγκινήσεις, δεν χάνει ευκαιρίες, του αρέσει ο κίνδυνος, αντιδρά αμέσως και γενικά είναι παρορμητικός. Είναι ανέμελος, αισιόδοξος και του αρέσουν οι διασκεδάσεις. Προτιμά να κινείται συνεχώς, είναι επιθετικός και χάνει εύκολα την ψυχραιμία του. Δεν μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του και δεν είναι πάντα αξιόπιστος. Ο τυπικός εσωστρεφής είναι ήσυχος, απομονωμένος, ενορατικός. Προτιμά τα βιβλία από τους ανθρώπους, είναι συγκρατημένος και μένει σε απόσταση, με εξαίρεση τους πολύ στενούς φίλους. Δεν αγαπά τις έντονες συγκινήσεις, αντιμετωπίζει τα καθημερινά προβλήματα με σοβαρότητα και προτιμά την καλά προγραμματισμένη ζωή. Ελέγχει τα συναισθήματά του, είναι αξιόπιστος, απαισιόδοξος και δίνει μεγάλη σημασία στις ηθικές αξίες. Οι εξωστρεφείς και εσωστρεφείς διαφέρουν στην

συμπεριφορά και στις πεπτοιθήσεις τους.

β. Νευρωτισμός - Αστάθεια - Συναισθηματική Σταθερότητα : Ο νευρωτισμός αναφέρεται στη γενική συναισθηματική αστάθεια του ατόμου, στη συναισθηματική του υπεραντιδραστικότητα και στην τάση του να αναπτύσσει νευρωτική συμπτωματολογία κάτω από συνθήκες stress. Τα άτομα με υψηλές τιμές νευρωτισμού είναι αγχώδη, στενοχωριούνται εύκολα, είναι σκυθρωπά και συχνά θλιμμένα. Παραπονιούνται για αϋπνίες και ψυχοσωματικές διαταραχές. Παρουσιάζουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες εμποδίζουν τη φυσιολογική τους προσαρμογή. Όταν ο νευρωτισμός συνοδεύεται από υψηλή εξωστρέφεια τότε το άτομο είναι ευερέθιστο, ανήσυχο, ακόμα και επιθετικό. Οι χαμηλές τιμές, αντίθετα, παραπέμπουν σε άτομο συναισθηματικά σταθερό, με ήπιες αντιδράσεις και γενικότερα σταθερό σύστημα αξιών, απόψεων και συμπεριφοράς.

γ. Ψυχωτισμός : Οι Eysenck και Eysenck διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια ομάδα από χαρακτηριστικές μορφές συμπεριφοράς, που βρίσκονται σε συσχέτιση μεταξύ τους και που είναι ενδεικτικές για προδιάθεση προς ψυχωτικές αντιδράσεις. Εκδηλώνονται ως μία μεταβλητή, που παρατηρείται και στο φυσιολογικό πληθυσμό. Αυτή τη μεταβλητή την ονόμασαν "Ψυχωτισμό". Η λέξη ψυχωτισμός αναφέρεται σ' ένα υποκείμενο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που υπάρχει σε διαφορετικό βαθμό σ' όλα τα άτομα. Η ύπαρξή του σε μεγάλο βαθμό δηλώνει την προδιάθεση του ατόμου να αναπτύξει ψυχωτικές διαταραχές. Μια τέτοια προδιάθεση, πάντως, απέχει πολύ από την πραγματική ψύχωση και μόνο λίγα άτομα με υψηλές τιμές ψυχωτισμού πιθανώς θα αναπτύξουν ψύχωση κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Τα άτομα με υψηλές τιμές ψυχωτισμού είναι μονήρη, ψυχρά, απρόσωπα, εχθρικά κι επιθετικά ακόμα και ως προς τα άτομα που αγαπούν. Δε δείχνουν συμπάθεια προς τους άλλους, ούτε και τους εμπιστεύονται. Είναι αγενή, χωρίς καλούς τρόπους. Δεν βοηθούν τους άλλους, είναι χωρίς συναισθήματα και ανθρωπισμό. Αγαπούν τα παράξενα, ασυνήθη πράγματα και καταστάσεις και δεν λογαριάζουν κίνδυνο.

Ο παραπάνω διαχωρισμός της προσωπικότητας - διμερής στην αρχή - επικυρώθηκε πειραματικά από τον ίδιο τον Eysenck. Από τη μελέτη προέκυψε το Maudsley Personality Inventory (1959), που αναθεωρήθηκε το 1964 και μετονομάστηκε σε Eysenck Personality Inventory. Ένα χρόνο αργότερα, (1965), κυκλοφόρησε νέα αναθεωρημένη έκδοση, το Junior Eysenck Personality Inventory. Η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος από το ζεύγος Eysenck οδήγησε στην κατασκευή μιας νέας κλίμακας το 1975, η οποία ονομάστηκε Eysenck Personality Questionnaire (E.P.Q.). Σ' αυτήν συμπεριλήφθηκε και η τρίτη διάσταση της προσωπικότητας, ο Ψυχωτισμός. Η προδιάθεση αυτή υπάρχει σε διαφορετικό βαθμό σε όλα τα άτομα και μόνο η πολύ υψηλή τιμή της

μπορεί να αποτελέσει ένδειξη κάποιας μορφής ψύχωσης. Η παρουσίαση της κλίμακας αυτής συνοδεύτηκε από την πειραματικά αποδεδειγμένη θέση ότι *οι τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας είναι δυνατό να συνυπάρχουν, αλλά η μεταξύ τους σχέση είναι ορθογώνια, δηλαδή δεν διακρίνεται καμιά μεταξύ τους συσχέτιση.*

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η ψυχολογική σημασία της έννοιας της τυπολογίας θα μπορούσε να συνοψισθεί στα εξής:

- Η ανάλυση του χαρακτήρα βοηθά στην αυτογνωσία καθώς, γνωρίζοντας κανείς τα αρνητικά χαρακτηριστικά του, μπορεί να τα χαλιναγωγήει και να τα εποπτεύει.
- Η αυτογνωσία προάγει την ετερογνωσία και οδηγεί στη συγκατάβαση και την ανοχή. Γνωρίζοντας τους άλλους μαθαίνουμε να τους φερόμαστε με επιείκεια, αγάπη, δικαιοσύνη.
- Κατά τον Jung οι τύποι είναι οκτώ, επομένως σε πολλά πράγματα ο καθένας εκπροσωπεί το 1/8 της αλήθειας και σωστό είναι να ακούει τη γνώμη των άλλων και να είναι ταπεινόφρων.
- Σε κάθε άνθρωπο μπορεί να συνυπάρχουν χαρακτηριστικά που εντάσσονται σε μία διάσταση της προσωπικότητας με βάση μία συγκεκριμένη τυπολογία, όπως αυτή που παρουσίασε ο Eysenck, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η κατηγοριοποίηση από τα άτομα του περιβάλλοντός τους είναι και αποδεκτή επιστημονικά. Οπότε, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος της "αυτοεκπληρούμενης προφητείας", φαινόμενο πολύ γνωστό για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς των ατόμων σε μία κατεύθυνση και για την απόκτηση ή μη αυτοεκτίμησης.
- Τέλος, η γνώση του χαρακτήρα προάγει την ψυχική υγεία καθώς οδηγεί στην εξισορρόπηση και αρμονία των ψυχικών δυνάμεων.

Η εμπειρική διερεύνηση των περιβαλλοντικών επιδράσεων στην ανάπτυξη της προσωπικότητας συναντά ακόμη αρκετές δυσκολίες. Οι προσπάθειες εντοπίζονται στο να προσδιοριστεί το κατά πόσο η προσωπικότητα του ατόμου αλλάζει υπό την επίδραση συγκεκριμένων περιβαλλοντολογικών γεγονότων. *Η κυρίαρχη άποψη είναι ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από την ιστορία και τις κοινωνικές επιδράσεις.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ, ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

4.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις στην έννοια του Εαυτού και της Αυτοαντίληψης.

Η έννοια της αυτοαντίληψης διαφέρει από θεωρία σε θεωρία ως προς τη φύση, τη λειτουργία και τη σημασία της, ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση εκείνων που προτείνουν τον ορισμό. Για τον προσδιορισμό, λοιπόν της έννοιας της αυτοαντίληψης, θα αναφέρουμε τις πιο αντιπροσωπευτικές προσεγγίσεις, στα πλαίσια των αντίστοιχων ψυχολογικών θεωριών όπου εντάσσονται.

4.1.1. Η συμβολή του W. James.

Ο W. James απέδωσε στην έννοια της αυτοαντίληψης, ως ψυχολογικού χαρακτηριστικού, καθοριστική σημασία, γιατί την θεώρησε σαν βάση για την διαμόρφωση των στόχων ζωής και την αντίστοιχη δράση του ατόμου. Θεωρούσε ότι μέσα στον "σφαιρικό εαυτό", όπως και μέσα στην φύση της αυτοαντίληψης υπάρχουν ενοποιημένα και αλληλοσυνδεδεμένα τα στοιχεία του "Εγώ" (I) ως υποκείμενο και του "Εαυτός ή Εμένα" (Me) ως αντικείμενο της συνείδησης. Παρόλο που οι εμπειρίες του ατόμου μεταβάλλονται διαρκώς και επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας του, τα στοιχεία του Εαυτού και της αυτοαντίληψης παραμένουν ενοποιημένα.

Την έννοια της αυτοεκτίμησης την θεωρεί σαν αποτέλεσμα του υποκειμενικού τρόπου με τον οποίο το άτομο, μέσα από την επίδραση των εμπειριών του κοινωνικού περιβάλλοντος, διαμορφώνει το "αυτοσυναίσθημα", ως κυριαρχικό συναίσθημα κατά τη συνειδητοποίηση του εαυτού του. Αυτό όμως το αυτοσυναίσθημα, όπως και η σφαιρική αξιολόγηση που κάνει για τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση), είναι αποτέλεσμα της υποκειμενικής ερμηνείας των εμπειριών του ατόμου (James, 1890, σσ. 310-312):

"Τα συναισθήματα για τον εαυτό μας εξαρτώνται εντελώς από το τι εμείς οι ίδιοι υποστηρίζουμε ότι είμαστε και το τι κάνουμε στην πραγματικότητα".

Αυτός είναι ο γνωστός νόμος του James, δηλαδή το ότι η αυτοεκτίμηση μας προκύπτει από το λόγο ανάμεσα στις πραγματικές μας επιτυχίες (αριθμητής) και την υποκειμενική αντίληψη των δυνατοτήτων μας σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων και φιλοδοξιών μας (παρονομαστής), πάντοτε μέσα σε μία δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και σε σύγκριση με άλλα

άτομα. Από αυτή τη μαθηματική σχέση: αυτοεκτίμηση = επιτυχίες προς επιδιώξεις προκύπτει το επίπεδο της αυτοεκτίμησης που χαρακτηρίζει το άτομο.

Χώρισε τον εαυτό σε τέσσερα στοιχεία: στον πνευματικό, τον υλικό, τον κοινωνικό και το σωματικό Εαυτό. Το κάθε άτομο σχετίζεται περισσότερο με κάποιο στοιχείο του Εαυτού και προς τα εκεί κατευθύνει τους στόχους του. Η σχέση του ατόμου με το κάθε στοιχείο του εαυτού και οι συνακόλουθοι στόχοι τους οποίους θέτει στη ζωή του, είναι συνάρτηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης του, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύει τις διάφορες εμπειρίες που δέχεται στους τομείς που αφορούν αυτό το στοιχείο. Επομένως το Εγώ διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαδικασία αυτοσυνειδησίας του ατόμου και στην πιθανότητα που έχει να αναπτύξει όσο περισσότερα στοιχεία της προσωπικότητάς του μπορεί, ώστε να γίνει "ζωντανή ύπαρξη":

"Αυτό που συμβαίνει στις πολύπλοκες κοινωνίες είναι ότι είναι δυνατόν να επιλέξουμε ανάμεσα σε πολλούς στόχους. Όλοι μας μπορούμε να θέσουμε τους δικούς μας στόχους - κάθε ένας από τους οποίους σχετίζεται με διαφορετικά στοιχεία του Εαυτού - και να εκτιμήσουμε την επιτυχία μας σε σχέση με αυτά τα στοιχεία". (Burns, 1982, σ. 8).

Όταν το άτομο είναι επιτυχημένο σε τομείς που το ίδιο κρίνει ως σημαντικούς, τότε αποκτά υψηλή αυτοεκτίμηση. Και αντίστροφα, η αποτυχία σε μη σημαντικούς γι' αυτό τομείς, δεν επηρεάζει το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του. Τέλος, ο James υποθέτει ότι η αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζεται καθόλου από τους τομείς που το άτομο έχει θέσει στο περιθώριο και δεν έχει στόχους.

4.1.2. Η θέση των συμπεριφοριστών.

Η μεγάλη έμφαση που έδωσε ο συμπεριφορισμός στην επιστημονική μέθοδο επηρέασε την επιστήμη της Ψυχολογίας προς την κατεύθυνση διερεύνησης μόνο εκείνων των πτυχών της συμπεριφοράς, οι οποίες ήταν ορατές και μετρήσιμες. Αυτό οδήγούσε στην άποψη ότι όσες έννοιες συνδέονταν με τη νόηση και τη νοητική επεξεργασία, όπως ο σκοπός, οι προσδοκίες, οι σκέψεις και η αντίληψη, θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενο άλλων επιστημών, π.χ. της Φιλοσοφίας, και όχι της Ψυχολογίας.

Επομένως, η μελέτη της αντίληψης του Εαυτού (self-concept), ως αποτέλεσμα της υποκειμενικής ερμηνείας των εσωτερικών εμπειριών του, τέθηκε αρχικά σε αμφισβήτηση, διότι δεν μπορούσε να είναι στατιστικά μετρήσιμη με τον αντικειμενικό τρόπο που ερευνούσαν οι συμπεριφοριστές κάτω από ελεγχόμενες πειραματικές συνθήκες (ερέθισμα - απάντηση). Από τη

μελέτη της συμπεριφοράς ανθρώπων και ζώων βρέθηκε ότι μαθαίνουν και δίχως την ύπαρξη της ενίσχυσης (Blodgett 1929, Bandura 1965, Deci, 1972a,b). Τόσο ο Tolman (1932), όσο και ο Hull (1943, 1952) υποστήριξαν ότι ανάμεσα στο ερέθισμα και την απάντηση μεσολαβούν εσωτερικές - μη ορατές - διεργασίες και καταστάσεις, οι οποίες παρωθούν την εκδήλωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Κρίνοντας τις θεωρητικές εξελίξεις που οδήγησαν στην μείωση της επίδρασης της αυστηρής μεθοδολογίας του συμπεριφορισμού, η Wylie (1961, 1974) αναφέρει τη θετική σημασία που είχαν οι απόψεις των νεοφρουϊδιστών για την ανάπτυξη και λειτουργία του Εγώ (Hartmann 1958, Erikson 1950). Από την άλλη πλευρά, οι θεωρίες των φαινομενολόγων Lewin (1938) και Rogers (1951, 1959 και 1961), που βρέθηκαν στην αντίθετη θεωρητική πλευρά με το συμπεριφορισμό, ανήγαγαν τη μελέτη του Εαυτού ως κεντρικό σημείο για την ανάπτυξη των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, κάτι που δεν μπορούσε να αγνοήσει ο συμπεριφορισμός.

Έτσι, οι ερευνητές της συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης της ψυχολογίας άρχισαν να διερευνούν τις πλευρές του Εαυτού οι οποίες μπορούσαν να προσδιοριστούν με σαφήνεια, αλλά και να μετρηθούν οι μεταβολές που συντελούνται σ' αυτές κάτω από την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Διατυπώθηκαν διάφορες υποθέσεις και αναπτύχθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία μέσα από την οποία θα μπορούσε να διερευνηθεί η αυτοεκτίμηση (self-esteem), αξιολογώντας τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που τρέφει κάθε άτομο προς ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες πλευρές του Εαυτού του. Επομένως θα λέγαμε ότι η συμβολή του συμπεριφορισμού στη μελέτη του Εαυτού και τις ποικίλες εκδηλώσεις του, υπήρξε σημαντική, γιατί οδήγησε σε συστηματική και ακριβή πειραματική έρευνα των θεμάτων της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

4.1.3. Θεωρίες της κοινωνικής και συμβολικής αλληλεπίδρασης των Cooley και Mead.

Με τις θεωρίες αυτές η έννοια της αυτοαντίληψης θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Ο Cooley (1902) υποστήριξε ότι η εκτίμηση που αναπτύσσει το άτομο για τον εαυτό του, εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από αυτό που νομίζει ότι πιστεύουν οι άλλοι για το ίδιο. Τη διαδικασία αυτή ονόμασε "*αντικατοπτρικό εαυτό*" (looking glass self, Φλουρής, 1981, σ. 23-24). Τα στοιχεία του εαυτού αποκτώνται μέσα

από μια διαδικασία μάθησης (δοκιμής και λάθους) μέσα από την προσπάθεια του ατόμου να εξασκήσει τους διαφόρους ρόλους αφομοιώνοντας τις αξίες που αντιστοιχούν σ' αυτούς και να διαμορφώσει την κοινωνική του ταυτότητα. Οι αντιλήψεις που διαμορφώνουμε για τη σωματική εικόνα και τις σωματικές μας ικανότητες, για τις πνευματικές ικανότητες και τους στόχους που μπορούμε να θέσουμε, για τις επιτυχίες ή αποτυχίες μας προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζούμε και τον τρόπο με τον οποίο μας αξιολογούν οι άλλοι και κατά συνέπεια αξιολογούμε κι εμείς τον εαυτό μας, μέσα στα πλαίσια της επικοινωνίας μαζί τους. Ο Εαυτός και η κοινωνία καθορίζονται αμοιβαία λειτουργώντας το ένα στο άλλο ως σημείο αναφοράς, γι' αυτό *"θα λέγαμε ότι αυτές οι δύο έννοιες πάνε πάντα μαζί"*. (Cooley, 1902). Η θεωρία του Cooley, δηλαδή, άνοιξε το δρόμο για την κοινωνιολογική προσέγγιση στο θέμα της αυτοαντίληψης.

Η θεωρία του Mead (1934) υποστηρίζει επίσης τη σημαντικότητα της κοινωνικοποίησης για τη διαμόρφωση της έννοιας του Εαυτού (κοινωνική αλληλεπίδραση), τονίζει όμως ότι σ' αυτή τη σχέση ατόμου και κοινωνίας παρεμβάλλονται, μέσω της γλώσσας, τα συγκεκριμένα *"νοήματα"* στους ορισμούς των ρόλων που πρέπει να ενσωματώσει το άτομο. Γι' αυτό και η θεωρία του ονομάζεται θεωρία της *"συμβολικής αλληλεπίδρασης"* και βρίσκεται, κατά κάποιο τρόπο ανάμεσα στη φαινομενολογική προσέγγιση και στην κοινωνιολογική προσέγγιση για την αυτοαντίληψη.

Ο Mead, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης, διαχωρίζει ανάμεσα στους *"γενικευμένους άλλους"* και τους *"σημαντικούς άλλους"*. Τους *"γενικευμένους άλλους"* αποτελεί *"η οργανωμένη κοινότητα ή η κοινωνική ομάδα που δίνει στο άτομο την ενότητα του εαυτού"*, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι *"γενικευμένοι άλλοι"* αντιπροσωπεύουν *"το ιδεολογικό, το κανονιστικό και το αξιολογικό σύστημα που επικρατεί στην κοινότητα αυτή, το οποίο συστηματικά και - ως ένα βαθμό - επιλεκτικά, αφομοιώνει το άτομο για να διαμορφώσει την εικόνα του εαυτού του"*.

Το άτομο, έχοντας ανάγκη να προβλέπει τις αντιδράσεις των άλλων στη διαμόρφωση σχέσεων μαζί τους, μαθαίνει να υπολογίζει την οπτική εικόνα με την οποία το βλέπουν και ρυθμίζει εσωτερικά τη συμπεριφορά του αφομοιώνοντας τις αξίες που αντιστοιχούν στις προσδοκίες τους. Αυτή όμως η διαδικασία, παρόλο που γίνεται με τρόπο συστηματικό, δεν γίνεται ερήμην των ατομικών υποκειμενικών στοιχείων που συνθέτουν το Εγώ του: το άτομο αφομοιώνει *"επιλεκτικά"* το αξιολογικό σύστημα της κοινωνίας του, ώστε να

ταιριάζει στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα για την εικόνα του εαυτού του. Έτσι, το κοινωνικοποιημένο τμήμα της προσωπικότητάς του, το Εμένα, περιλαμβάνει και τα ατομικά υποκειμενικά στοιχεία.

Εδώ αναδεικνύεται ο ρόλος των "σημαντικών άλλων" στη ζωή του ατόμου, των ατόμων δηλαδή με τους οποίους διατηρεί τις πλέον στενές συναισθηματικές σχέσεις, και κύρια των γονέων του, από τους οποίους διαμορφώνει για πρώτη φορά το αυτοσυναίσθημα και τις βαθύτερες θετικές ή αρνητικές στάσεις για τον εαυτό του, μέσα από τη διαδικασία ανατροφοδότησης εσωτερικών νοημάτων. Ο ρόλος της γλώσσας, παράλληλα με τη συμβολή της στη νοητική ανάπτυξη, ολοκληρώνει τις διόδους επικοινωνίας του ατόμου με το περιβάλλον του. (Mead, 1934, σ. 171). Επομένως, τα ανώτερης βαθμίδας σχήματα για την αντίληψη που διαμορφώνει ο άνθρωπος για τον εαυτό του προέρχονται από τις ασυνείδητες συναισθηματικά σημαντικές εμπειρίες κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και δύσκολα τροποποιούνται, έχουν σχέση μάλιστα τόσο με τις άμεσες διαπροσωπικές σχέσεις και τη διαδικασία της προσκόλλησης, όσο και με τις βαθύτερες στάσεις του ατόμου για τον εαυτό του που θα αποτελέσουν στο μέλλον την κινητήρια δύναμη για διαμόρφωση συγκεκριμένων συμπεριφορών απέναντι στον εαυτό του. (Epstein, 1991). Στην πορεία της ανάπτυξης, "σημαντικοί άλλοι" γίνονται και άλλα πρόσωπα, όπως δάσκαλοι, συμμαθητές, άτομα που αποτελούν πρότυπο στα μάτια του και διατίθεται θετικά προς τη γνώμη τους για εκείνο. Επομένως, σύμφωνα με το Mead, υπάρχουν τόσοι Εαυτοί, όσοι είναι και οι κοινωνικοί ρόλοι του ατόμου. Όσοι από αυτούς αναφέρονται σε ζωτικές πλευρές της προσωπικότητάς του, είναι και εκείνοι που θα το κατευθύνουν στο να αφομοιώνει τις αξιολογήσεις των "σημαντικών άλλων" με πιο καθοριστικό τρόπο. Στους μικρής σημασίας ρόλους, οι αξιολογήσεις των άλλων δεν έχουν τόση βαρύτητα για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του (Epstein, 1973, σ. 405).

4.1.4. Οι απόψεις ορισμένων νεοφροϋδικών θεωρητικών

Πολλές από τις έννοιες που ανέπτυξε ο Freud για τους ψυχικούς μηχανισμούς του ανθρώπου (άμυνες σε απειλητικές για την αυτοεικόνα του καταστάσεις, συγκρούσεις μεταξύ του Εγώ και του Υπερεγώ, συγκρούσεις μεταξύ ιδανικού και πραγματικού εαυτού, η λειτουργία της ταύτισης κλπ.) βρήκαν θέση στις νεότερες θεωρίες για την αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τον Sullivan, όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη για αποφυγή του αρνητικού συναισθήματος, ανάγκη που κινητοποιεί τη συμπεριφορά του

ατόμου στην κατεύθυνση προσαρμογής σε σχέσεις από τις οποίες αποκομίζει θετική αυτοεκτίμηση. Πρώτη μορφή σχέσεων που τίθεται σε εφαρμογή η ανάγκη αποδοχής και η αποφυγή απόρριψης είναι η σχέση του παιδιού με τη μητέρα, όπου το παιδί τροποποιεί τη συμπεριφορά του μπαίνοντας στη συναισθηματική θέση της μητέρας του και αναπτύσσοντας τη δυνατότητα ετερο-συναίσθησης (empathy: Epstein, 1973, 406). Έτσι ο Sullivan (1953, σ.165) - όπως έκανε ο Freud και αργότερα ο Erikson- συνέδεσε τους σχεσιοδυναμικούς παράγοντες της αγωγής και της ψυχολογικής υγείας του ατόμου με το σύστημα του Εαυτού, το οποίο θεώρησε ως *"μια οργάνωση της εμπειρίας της αγωγής, που ενεργοποιείται με σκοπό την ελαχιστοποίηση των αγχοτικών καταστάσεων"*. Οι θετικές αξιολογήσεις των "σημαντικών άλλων" διαμορφώνουν τον "καλό" εαυτό, ενώ οι αρνητικές τους αξιολογήσεις τον "κακό" εαυτό. Η επικράτηση θετικού ή αρνητικού αυτοσυναίσθηματος στο άτομο είναι αποτέλεσμα της επίδρασης των θετικών ή αρνητικών αξιολογήσεων κυρίως των πρωταρχικών "σημαντικών άλλων".

Η Karen Horney (1937, 1945) θεώρησε τις αρνητικές αξιολογήσεις και τη μη αποδοχή από πλευράς των γονέων (οι πρωταρχικοί "σημαντικοί άλλοι") υπαίτιες για την δημιουργία διαταραγμένων σχέσεων με το παιδί που δεν το βοηθούν να βρει επιτυχείς προσαρμοστικές λύσεις στα προβλήματά του και οδηγούν σε δημιουργία νευρωτικών αναγκών, οι οποίες το συνοδεύουν και στο μέλλον. Κατέταξε τις νευρωτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες:

- αυτές που ωθούν τα άτομα να κινούνται *προς τους ανθρώπους*, οι οποίες οφείλονται στην πρώιμη προβληματική εμπειρία της υπερπροστασίας
- αυτές που ωθούν τα άτομα να κινούνται *μακριά από τους ανθρώπους*, οι οποίες οφείλονται στην πρώιμη προβληματική εμπειρία της απόρριψης, και
- αυτές που ωθούν τα άτομα να κινούνται *ενάντια στους ανθρώπους*, οι οποίες οφείλονται στην πρώιμη προβληματική εμπειρία της παραμέλησης.

Οι ανάγκες αυτές γίνονται πηγή πολλών εσωτερικών συγκρούσεων, που απασχολούν την ψυχική ενέργεια του ατόμου με περίπλοκα ψυχολογικά «παιχνίδια», τα οποία σκεπάζουν, αλλά δεν λύνουν προβλήματα. Για παράδειγμα, η νευρωτική ανάγκη για δύναμη δεν ικανοποιείται ποτέ. Όσο περισσότερη δύναμη αποκτά το ανασφαλές άτομο, τόσο περισσότερη θέλει να κατακτήσει.

Ο Erikson (1968) συνέδεσε την έννοια της αυτοεκτίμησης με τα εξελικτικά στάδια της προσωπικής ανάπτυξης, τα οποία θέτουν το άτομο μπροστά στις

αναμενόμενες κατακτήσεις στις οποίες οφείλει να ανταπεξέλθει, μέσα από μια συνεχή διερεύνηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Θετική αυτοεκτίμηση αποκτά το άτομο που προσλαμβάνει θετικές εμπειρίες από τον άμεσο κοινωνικό του περίγυρο και κατορθώνει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα ζητήματα που του θέτουν οι κρίσεις που αντιστοιχούν στο κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Τότε το άτομο διαμορφώνει και αναπτύσσει την ταυτότητά του με τρόπο ομαλό, με πίστη στις δυνατότητές του και με συμμετοχή σε αντίστοιχες με την ηλικία του ομάδες. Επομένως, η διαμόρφωση και η ανάπτυξη της έννοιας του Εαυτού είναι συνάρτηση της *"υποκειμενικής αίσθησης ταυτότητας και συνέχειας"* που αποκτά το άτομο στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του μέσα από *"μια αναπτυξιακή διαδικασία προοδευτικών ταυτίσεων, διαφοροποιήσεων και αποκρυσταλλώσεων"*, η οποία το οδηγεί στην αυτογνωσία και στην επιδίωξη νέων στόχων. Γίνεται φανερό ότι η προσέγγιση του Erikson είναι ψυχοκοινωνική και εξελικτική.

Οι Chein (1944), Bertocci (1945) και Symonds (1951) επίσης, διαχώρισαν τον Εαυτό (self) από το Εγώ (υιοθετώντας το φροϋδικό Ego και όχι το I του James) περιορίζοντας το πρώτο στο περιεχόμενο ή το αντικείμενο της συνείδησης και προσδιορίζοντας το δεύτερο με την έννοια *των κινητήριων-γνωστικών διαδικασιών που χτίζονται γύρω από τον Εαυτό με στόχο την προσαρμογή του οργανισμού στο κοινωνικό περιβάλλον του*. Προσδιόρισαν την αυτοαντίληψη ως διαδικασία και συγχρόνως ως περιεχόμενο ή δομή, που αλληλοεξαρτώνται. Η μεταξύ τους ισορροπία και αρμονία καθορίζουν την ψυχική υγεία, αλλά και το αντίστροφο: η ικανοποιητική ψυχολογική λειτουργία του οργανισμού είναι προϋπόθεση της μεταξύ τους αρμονίας (Burns, 1982, σ. 22). Η αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του εμπεριέχει τόσο τις πεποιθήσεις για την εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνο, όσο και τη σύγκριση της αυτοεικόνας του με την ιδανική εικόνα του εαυτού του. Εάν η γενική αυτοαξιολόγηση τον κάνει να πιστεύει ότι είναι επιτυχημένος σε κάτι, τότε οι κινητήριες διαδικασίες προσαρμογής τον ωθούν στο να δραστηριοποιείται σε αυτό που κάνει καλά, ανεξάρτητα από το αν αυτό γίνεται καλά στην πραγματικότητα. (Burns, 1982, σ. 6-7).

4.1.5. Οργανισμικές-ανθρωπιστικές θεωρίες

Η ονομασία της θεωρητικής αυτής προσέγγισης οφείλεται στις εξής κοινές απόψεις των εκπροσώπων της, δηλαδή του Maslow, του Lecky, του Goldstein κ.ά, ότι δηλαδή το άτομο ως πρόσωπο:

- α) είναι ένα οργανωμένο σύστημα, με φυσιολογική την τάση εξέλιξης και ψυχολογικής ωρίμανσης (αναπτυξιακές θεωρίες - Growth theories κατά την ορολογία της βιολογίας).
- β) είναι εκ φύσεως καλός και η κακή συμπεριφορά του οφείλεται στην παρεμπόδιση των αναγκών του και στις αρνητικές εμπειρίες που βιώνει.
- γ) βασικό του κίνητρο είναι η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης, η οποία αποτελεί και κριτήριο της ψυχικής υγείας και όχι ο έλεγχος του Εγώ (ψυχαναλυτική προσέγγιση) ή η προσαρμογή στο περιβάλλον (συμπεριφοριστική προσέγγιση).

Ο Goldstein (1939) είναι από τους πρώτους που υποστήριξαν την καθολικής ισχύος ανάγκη της αυτοεκπλήρωσης. Το άτομο προσανατολίζεται σε δραστηριότητες που του παρέχουν την ικανοποίηση ότι μπορεί να τα καταφέρει και ο Εαυτός του ολοκληρώνεται όταν φτάσει στο ανώτερο επίπεδο των επιδιωκόμενων στόχων του. Όταν το άτομο καταφέρνει να θέτει στόχους που σχετίζονται με τις βαθύτερες εσωτερικές ανάγκες του (ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του: κλίσεις, τάσεις κλπ.) και να εκπληρώσει τους στόχους αυτούς στο δεδομένο περιβάλλον (εφόσον αυτό το περιβάλλον διαθέτει τα μέσα για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δυνατοτήτων του ατόμου), τότε αναπτύσσεται ως υγιής προσωπικότητα. Υποστήριξε επίσης ότι υγιής είναι ο οργανισμός, του οποίου η τάση αυτοπραγμάτωσης έρχεται από μέσα του και που ξεπερνά τις δυσκολίες της αναμέτρησής του με το περιβάλλον ωθούμενος όχι από το άγχος, αλλά από την ευχαρίστηση της ανάπτυξης ικανοτήτων (σελ. 305). Η θεωρία του Goldstein περιορίζεται στο επίπεδο της εκπλήρωσης των αναγκών μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αναφέρεται δηλαδή σε μια ιδανική κατάσταση όπου το άτομο δεν χρειάζεται ούτε να παραιτηθεί από τις ανάγκες του, όταν το περιβάλλον δεν τον καλύπτει, ούτε να τροποποιήσει το περιβάλλον ή να χρειαστεί να προσαρμοστεί σε νέο περιβάλλον για να καλύψει τους στόχους του, όπως γίνεται συνήθως στην πραγματικότητα.

Κατά ένα παρόμοιο τρόπο ο Abraham Maslow (1908-1970) διαμόρφωσε μία

θεωρία κινήτρων, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος δραστηριοποιείται με βάση τις ανάγκες που έχει να καλύψει και οι οποίες είναι, ως δομή, ίδιες σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν. Κατέταξε τις ανάγκες αυτές σε μια ιεραρχική κλίμακα επτά επιπέδων, στη βάση της οποίας βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες και ακολουθούν διάφορες άλλες κατηγορίες αναγκών μέχρι την ύψιστη ανάγκη της αυτοεκπλήρωσης, η οποία δεν μπορεί να αναγνωριστεί από το άτομο σε περίπτωση που δεν έχει καλύψει τις προηγούμενες, γι' αυτό και το ποσοστό των ανθρώπων, π.χ. που μπορούν να αξιοποιήσουν το ταλέντο τους είναι πολύ μικρό στην κοινωνία. Σύμφωνα με τη θεωρία του, ο άνθρωπος έχει να καλύψει κατά σειρά προτεραιότητας, τις εξής κατηγορίες αναγκών (Maslow, 1975) :

- *Βιολογικές ανάγκες*: πείνα, δίψα κ.λ.π.
- *Ανάγκες για ασφάλεια*: να αισθάνεται ότι είναι σίγουρος και ασφαλής, ότι δεν διατρέχει κάποιο κίνδυνο.
- *Ανάγκες για ένταξη και αγάπη*: να συνεργάζεται με τους άλλους, να γίνεται αποδεκτός και να ανήκει σε ομάδες
- *Ανάγκες για εκτίμηση*: να καταφέρνει να κερδίζει την αποδοχή και αναγνώριση στις συνεργασίες του με τους άλλους
- *Γνωστικές ανάγκες*: να διερευνά, να κατανοεί και να γνωρίζει
- *Αισθητικές ανάγκες*: να αισθάνεται ικανοποιημένος από την ομορφιά που τον περιτριγυρίζει
- *Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης*: να αναγνωρίσει τις δυνατότητές του και να τις πραγματοποιήσει.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η αυτοεκτίμηση του ανθρώπου είναι συνάρτηση της ύπαρξης όλων των άλλων συνθηκών, όπως είναι και η ολοκλήρωση της ταυτότητάς του.

Κατά παρόμοιο τρόπο ο Lecky (1945) πίστεψε επίσης στην ύψιστη ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση μέσα από τη συνεχή ανάπτυξη των δυνατοτήτων του, αλλά έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στην έννοια του ανθρώπου ως σύστημα, στο οποίο ο κανόνας της επιβίωσης παίζει πρωταρχικό ρόλο. Στην προσπάθειά του να επιβιώσει, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί την αυτοεκτίμηση προκειμένου να αναγνωρίζει ποιες από τις εμπειρίες πρέπει να ενσωματώσει στο ήδη υπάρχον γνωστικό του σύστημα και ποιες όχι, εφόσον αξιολογεί ότι είναι πιθανό να μην μπορέσει να ανταποκριθεί και να κλονίσει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση βρίσκεται στον πυρήνα της προσωπικότητας του ανθρώπου και αποτελεί μια "οργάνωση συνεπών μεταξύ

τους αξιών, η οποία είναι δυναμική και εξελικτική λειτουργώντας με μια συνεχή αφομοίωση νέων ιδεών και με απόρριψη ή βελτίωση άλλων".

Εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης και ο Angyal (1941) έδωσε σημασία στις δυνάμεις που ασκούνται τόσο από τις ίδιες τις αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες μπορεί να το αποπροσανατολίζουν από την πραγματικότητα, όσο και από την πραγματικότητα η οποία είναι αντικειμενική σε σχέση με το άτομο. Οι εσωτερικές εντάσεις ανάμεσα στην υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για το τι θεωρεί ότι είναι ικανό να επιτύχει και γιατί θέλει να το επιτύχει και στην αντικειμενική πραγματικότητα, που μπορεί να προωθεί ή να αναστέλλει τους επιδιωκόμενους στόχους του ατόμου, οδηγούν στη δημιουργία δύο ειδών τάσεων απέναντι στον Εαυτό: της κατηγορηματικής αποφασιστικότητας και της παραίτησης ή υποταγής του Εαυτού. Αυτό, με τη σειρά του, οδηγεί σε δύο ειδών πρότυπα Εαυτού: στο υγιές πρότυπο, (που αυξάνει με την αίσθηση αυτοπεποίθησης και υποδηλώνει ότι σωστά αντανακλάται η πραγματικότητα στην αντίληψη του ατόμου) και το νευρωτικό (που συνοδεύεται από αμφιβολίες για τον Εαυτό, αίσθηση ανεπάρκειας και αδυναμίας και υποδηλώνει ότι η υποκειμενική ερμηνεία του ατόμου για τις δυνατότητες και τις επιθυμίες του είναι πολύ μακριά από όσα μπορεί στην πραγματικότητα να κάνει). Ο Angyal θεωρεί ότι και οι δύο τάσεις είναι παρούσες σε όλα τα άτομα, αλλά μία από τις δύο είναι περισσότερο δυνατή.

4.1.6. Η φαινομενολογική και η μορφολογική προσέγγιση.

Αρχή της φαινομενολογικής προσέγγισης είναι ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα όχι αυτών καθ'αυτών των γεγονότων που του συμβαίνουν, αλλά των ερμηνειών που δίνει σ' αυτά τα γεγονότα. Η υποκειμενική εμπειρία εμπεριέχει το στοιχείο του *νοήματος*, το οποίο μεσολαβεί ανάμεσα στην αντικειμενική πραγματικότητα και στον τρόπο που την προσλαμβάνει το άτομο. Έτσι, πραγματικότητα είναι αυτή που φαίνεται στο άτομο και με βάση αυτή συμπεριφέρεται, επομένως αυτή είναι δύσκολο κατανοηθεί ανεξάρτητα από το υποκειμενικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου. Οι φαινομενολόγοι, λοιπόν, τονίζουν:

α) την υποκειμενικότητα της αυτοαντίληψης που βασίζεται στους ψυχολογικούς "νόμους" της διαδικασίας της αντίληψης (π.χ. υποκειμενική επιλογή της πληροφορίας και διαστρέβλωση της πραγματικότητας, ερμηνεία και οργάνωση του πληροφοριακού υλικού σε ένα νοητικό όλο με νόημα και

συνοχή κτλ.),

- β) τη φύση της αυτοαντίληψης ως διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και αλλαγή, ανάμεσα στις εμπειρίες του ατόμου που έχει από το παρελθόν και το βοηθάει να διατηρεί τη συνέχεια της ταυτότητάς του στο μέλλον. Χαρακτηριστική είναι η φαινομενολογική άποψη ότι: *"από τη στιγμή που βιώθηκαν οι εμπειρίες (για τον εαυτό) δεν είναι πια οι ίδιες. Ακόμα και το ίδιο το άτομο δεν τις ζει στη γνήσια τους μορφή, αλλά έχει γίνει ήδη θεατής. Έτσι η αλλαγή είναι το μόνο σταθερό φαινόμενο"*.
- γ) τη σημασία της επίγνωσης του εαυτού για την ψυχολογική ωριμότητα και ελευθερία του ατόμου.

Οι Snygg and Combs, εκπρόσωποι της φαινομενολογικής προσέγγισης, υποστηρίζουν ότι όλη η συμπεριφορά, χωρίς εξαίρεση, σχετίζεται και εξαρτάται εντελώς από το φαινομενολογικό πεδίο του ατόμου, το οποίο θεωρούν ότι είναι *"ολόκληρος ο κόσμος των υποκειμενικών εμπειριών του, που καθορίζει το αυτοσυναίσθημα του, κυρίως μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους"* (1949, σ.15). Ακόμη και οι ψυχολόγοι, ερευνητές και θεραπευτές, υπόκεινται στο νόμο της υποκειμενικότητας της αυτοαντίληψης, έτσι ώστε να μη μπορεί να δοθεί ενιαίος ορισμός. Λένε, για παράδειγμα ότι *"αυτοαντίληψη είναι μια σημαντική οργάνωση, που αποτελείται από εκείνες τις αντιλήψεις με τις οποίες το άτομο νομίζει ότι είναι ο εαυτός του"* (Snygg and Combs, 1949, σ.112). Το άτομο διατηρεί σταθερά τα στοιχεία εκείνα της αντίληψης για τον εαυτό του που θεωρεί ότι δεν το φέρνουν σε ψυχολογικές συγκρούσεις και βοηθούν στην ενότητα του Εαυτού, ενώ μπορεί να αλλάζει όσα στοιχεία της αυτοαντίληψης το φέρνουν μπροστά σε κίνδυνο συγκρουσιακών καταστάσεων με προγενέστερα σχήματα. Επομένως, η ίδια η έννοια της αυτοαντίληψης, ως επιλεκτική νοητική επεξεργασία των στοιχείων του Εαυτού, εμπεριέχει τη διαστρεβλωμένη εικόνα του ατόμου, εφόσον γίνεται κάτω από την επιρροή προγενέστερων στάσεων, εσωτερικών κινήτρων και μηχανισμών άμυνας (Bruner and Goodman, 1947, Vinacke, 1952, Judson and Cofer, 1956).

Έτσι, λοιπόν, οι φαινομενολόγοι δεν παραγνωρίζουν τη σημασία των μηχανισμών άμυνας (ψυχαναλυτική θεωρία) για την προστασία του ατόμου σε σχέση με οποιαδήποτε κατάσταση τείνει να διαταράξει τη σχέση που έχει με τον εαυτό του, αλλά στη θέση του οργανωμένου τμήματος της προσωπικότητας (Εγώ) θέτουν την αυτοαντίληψη του ατόμου, μέσω της οποίας το άτομο επεξεργάζεται και επιλέγει τις πληροφορίες που παίρνει από το περιβάλλον του δίνοντας ένα νόημα που να ταιριάζει με τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα για

τον Εαυτό του. Επομένως, είναι αναπόφευκτο το γεγονός ότι ο υποκειμενικός χαρακτήρας της αυτοαντίληψης οδηγεί, ιδιαίτερα όταν το άτομο βρίσκεται μπροστά σε διλημματικές καταστάσεις - όπου πρέπει να στρέψει τις επιλογές του σε δύο ή περισσότερες κατευθύνσεις - στο να μη μπορεί να σκεφτεί σφαιρικά και να διαστρεβλώνει την πραγματικότητα, εμποδίζοντας τη συναισθηματική του εξέλιξη και την αυτογνωσία. Σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, το αυτοσυναίσθημα είναι η κεντρική ψυχολογική έννοια που θα καθορίσει την ποιότητα της εμπειρίας και την επικοινωνιακή επικοινωνία με τον Εαυτό του και το περιβάλλον.

Ο G. Kelly (1955a) ανέπτυξε τη θεωρία προσωπικότητας με βάση τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, στις οποίες προσάρμοσε τις δικές του ιδέες, μία από τις βασικότερες των οποίων αναφέρεται στη γνωστική φύση και διάσταση της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Θεωρούσε ότι ο άνθρωπος είναι βασικά κατασκευαστής θεωριών, μέσα από τις οποίες προσπαθεί να επιλύσει τα προβλήματα της καθημερινής ζωής διατυπώνοντας δικές του υποθέσεις και προσπαθώντας να οργανώσει τις εμπειρίες του με ένα τρόπο σχηματικό, μέσα από συγκεκριμένα νοήματα που δίνει σ' αυτές τις εμπειρίες, ώστε να μπορεί να προβλέπει τη συμπεριφορά των άλλων, να αντιδρά σ' αυτήν και να ρυθμίζει αντίστοιχα τη δική του. Οι πολύπλοκες γνωστικές δομές, μέσα από τις οποίες οργανώνονται οι αντιλήψεις του για τα πράγματα, τις εμπειρίες και τον ίδιο τον Εαυτό του, ονομάστηκαν από τον Kelly *προσωπικά δομήματα*, έννοια αντίστοιχη με τα γνωστικά σχήματα του Piaget, που, όσον αφορά την έννοια του Εαυτού και της αυτοαντίληψης, του χρησιμεύουν στη διαμόρφωση και σταθεροποίηση της δικής του ταυτότητας, καθώς και την πρόβλεψη και προσδοκία των μελλοντικών γεγονότων της ζωής του. Έτσι, σύμφωνα με τον G. Kelly, ο άνθρωπος δεν χρειάζεται να προσθέτει εξωτερικά κίνητρα στην έμφυτη ανάγκη του για μάθηση, οι ψυχολογικές του διεργασίες τον οδηγούν στην απόκτηση και αξιοποίηση των εσωτερικών του κινήτρων.

Για τις απόψεις του αυτές ο G. Kelly κατηγορήθηκε ότι παραβλέπει και υποτιμά τόσο τους εξωτερικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης του ατόμου, όσο και τις ασυνείδητες διεργασίες που μπορεί να το ωθούν σε αποφάσεις και επιλογές της ζωής του. Ωστόσο, ο G. Kelly (1955b) κατάφερε να δημιουργήσει μία τεχνική *"άντλησης των προσωπικών δομημάτων"*, (Personal Constructs Repertory Grid), τα οποία αναφέρονται στον Εαυτό και στο περιβάλλον του (π.χ. αξίες, ρόλοι, πρότυπα, προτιμήσεις, ιδέες και στερεότυπα κ.λ.π.) και διατυπώνονται στη διπολική τους μορφή, αφού τα προσωπικά αυτά γνωστικά σχήματα, εμπεριέχουν το στοιχείο της αξιολόγησης και μπορούν να εκφραστούν

με διαβαθμίσεις ανάμεσα σε ακραίες κατηγορίες του τύπου: σωστό-λάθος, καλός-κακός, όμοιος-διαφορετικός, δράση-αντίδραση κ.ά. Η τεχνική αυτή έχει το χαρακτηριστικό ότι αντλεί και αναλύει τις έννοιες ή τα υποκειμενικά κριτήρια που τα άτομα χρησιμοποιούν, όταν τους ζητείται να συγκρίνουν "σημαντικούς άλλους" ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, Η τεχνική αυτή έχει εξελίχθηκε και μπορεί πλέον να εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων με τη δυνατότητα επεξεργασίας μεγάλου όγκου δεδομένων, που παρέχουν οι πίνακες άντλησης των προσωπικών δομημάτων των ατόμων με στόχο την πιο αντικειμενική έρευνα στο χώρο της ψυχομετρίας, δίνοντας μια πλήρη εικόνα στο φαινομενολογικό πεδίο των αντιλήψεων του ατόμου ή των ομάδων, χωρίς όμως να δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε θέματα που αφορούν τον τρόπο διαμόρφωσης αυτών των αντιλήψεων.

Επίσης γνωστός φαινομενολόγος είναι ο Staines (1954), που συνδέει την αυτοαντίληψη με το ζήτημα της διαμόρφωσης των στάσεων του ατόμου και τη θεωρεί ως *"ένα συνειδητό σύστημα αντιλήψεων, ιδεών και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, όπως τις αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο. Περιλαμβάνει τη γνώση των αξιολογικών αντιδράσεων του ατόμου προς τις διάφορες πλευρές του εαυτού του (σύμφωνα πάντα με τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται και εννοεί αυτές τις πλευρές), την αναπαράσταση της εικόνας που νομίζει ότι ο εαυτός του δίνει στους άλλους και τη συνειδητοποίηση, μιας αξιολογικής εικόνας τον εαυτού του, η οποία αντανακλά το πώς θα ήθελε να είναι το άτομο και οι πράξεις του"*.

Το θέμα της αυτοαντίληψης συνδέει με το θέμα των στάσεων και ο Burns (1982, σ. 3). Όπως μία στάση διαμορφώνεται σε γνωστικό, συναισθηματικό - αξιολογικό και πραξιακό επίπεδο, έτσι και η έννοια του εαυτού μπορεί να συνδυάζει το *γνωστικό* επίπεδο, δηλαδή μία πεποίθηση που έχει για την εικόνα του εαυτού του, ανεξάρτητα αν αυτή ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματικότητα, το *συναισθηματικό* στοιχείο, δηλαδή το πώς αισθάνεται το άτομο για τις πεποιθήσεις που έχει για τον εαυτό του (συναισθηματική ένταση) και πώς αξιολογεί τις πεποιθήσεις αυτές σε σχέση με τον ιδανικό εαυτό του (αυτοεκτίμηση) και το *πραξιακό* επίπεδο, δηλαδή η ίδια η δυνατότητα αντίδρασης ή οποιαδήποτε συμπεριφορά μπορεί να ακολουθήσει την αξιολόγηση του εαυτού του.

Αυτές οι πεποιθήσεις και οι αξιολογήσεις του ατόμου για τον εαυτό του συνθέτουν την έννοια του εαυτού και καθορίζουν όχι μόνο ποιος είναι, αλλά τι

νομίζει ότι είναι, τι νομίζει ότι μπορεί να κάνει και τι νομίζει ότι μπορεί να γίνει (Burns, 1982, σ. 1).

Εκπρόσωπος επίσης της φαινομενολογικής προσέγγισης είναι ο Kurt Lewin (1936), ο οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται το "ζωτικό του χώρο" και προσπάθησε να εφαρμόσει την έννοια της αντίληψης μέσα από την αλληλεπίδραση που δέχεται το άτομο από τη συμμετοχή του σε κοινωνικές ομάδες. Διατύπωσε τη θεωρία της "κοινωνικής δύναμης", σύμφωνα με την οποία, η εξάσκηση της μέγιστης δύναμης ενός ατόμου συναρτάται από τη μέγιστη δύναμη με την οποία μπορεί να αμυνθεί το δεύτερο άτομο στο οποίο εξασκείται η δύναμη αυτή (1951). Στην έννοια της δύναμης του Lewin στηρίχτηκε και η σύγχρονη θεωρία κοινωνικής δύναμης του French (1956) και των συνεργατών του (French & Raven, 1959) για τις πηγές και τις μορφές της κοινωνικής δύναμης του ηγέτη (από πλευράς κοινωνικού ρόλου και όχι προσωπικών χαρακτηριστικών). Όπως αναφέρει ο Γεώργας (1986, τ. Β', σ. 151) συνοψίζοντας τη λογική της θεωρίας της κοινωνικής δύναμης του French, *"η δύναμη που ασκεί το Α' άτομο επάνω στο Β' άτομο ορίζεται ως η μεγαλύτερη ισχύς που το Α' μπορεί να επιβάλει στο Β' άτομο, μείον τη μεγαλύτερη ισχύ που μπορεί το Β' άτομο να κινητοποιήσει ώστε να αντισταθεί στο Α' άτομο"*.

Η θεωρία της "κοινωνικής δύναμης" του Lewin, ως αρχής που διέπει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα άλλα άτομα, περιλαμβάνεται στη θεωρία του για τη δυναμική της ομάδας ή του "δυναμικού πεδίου" (1951), όπου κεντρικό σημείο αποτελεί η δυναμική αλληλεξάρτηση των μελών της: *"Το να ανήκει κανείς στην ίδια κοινωνική ομάδα σημαίνει συγκεκριμένες δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων. Ένας σύζυγος, μία σύζυγος και ένα βρέφος μοιάζουν λιγότερο μεταξύ τους, παρά το γεγονός ότι σχηματίζουν μία φυσική ομάδα, απ' όσο μοιάζει το βρέφος με άλλα βρέφη, ο σύζυγος με άλλους άντρες, ή η σύζυγος με άλλες γυναίκες. Οι ισχυρές και επίσης καλά οργανωμένες ομάδες συνήθως δεν είναι ομοιογενείς. Αντίθετα, είναι πιθανό να περιλαμβάνουν διάφορες υποομάδες και ποικίλα άτομα διαφορετικής προέλευσης. Η ομοιότητα και η ανομοιότητα δεν είναι αποφασιστικά κριτήρια για την κατάταξη ατόμων στην ίδια ή διαφορετική ομάδα. Τέτοιο κριτήριο είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση ή άλλες μορφές αλληλεπιδράσεων. Ο καλύτερος ορισμός της ομάδας θα ήταν: ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα ανάμεσα στα άτομα"*. (Lewin, K., 1948, σ. 184).

Η θεωρία του Lewin έδωσε μια άλλη οπτική στην έννοια της διαμόρφωσης

της δυναμικής προσωπικότητας (1935) μέσα στα πλαίσια των αλληλεξαρτήσεων και των συνακόλουθων γνωστικών επαναθεωρήσεων του ατόμου για τον Εαυτό του (1938), οπτική που στην πράξη υιοθετήθηκε από τη Gestalt therapy, εντασσόμενη στο πλαίσιο των δικών τους αρχών για την αντιμετώπιση του ατόμου ως ολικό σύστημα αντιλήψεων με στόχο την ισορροπία και την ομοίωση.

Ο Raimy (1943, 1948) επίσης μελέτησε την αυτοαντίληψη στο πλαίσιο των θεωρητικών αρχών της φαινομενολογίας και άσκησε επίδραση σε άλλους, μεταγενέστερους θεωρητικούς, όπως ο Rogers. Μελέτησε μάλιστα τις υποθέσεις του, οι οποίες επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά, σύμφωνα με τις οποίες, τα άτομα διαφοροποιούνται κλινικά, ανάλογα με τον τύπο της στάσης που έχουν απέναντι στον εαυτό τους.

Στις ιδέες που παρατέθηκαν ήδη για το θέμα της αυτοαντίληψης από τους φαινομενολόγους, οι εκπρόσωποι της μορφολογικής προσέγγισης (Gestalt) - με ιδρυτή στην εφαρμογή των αρχών της σε θεραπευτικό πλαίσιο από τον Γερμανό πρώην ψυχαναλυτή Fritz Perls (1969) - προσθέτουν, μεταξύ άλλων και την έμφαση στην ολότητα της αντίληψης, γι' αυτό χρησιμοποιούν συνήθως στον ορισμό της αυτοαντίληψης όρους, όπως "συνολικό σχήμα" (conglomeration), "μόρφωμα" (configuration) κλπ. Η "θεωρία της μορφής" δανείζεται επίσης στοιχεία από τη συστημική προσέγγιση, αφού πιστεύει ότι η διαδικασία της ζωής είναι μία συνεχής κίνηση ανάμεσα σε δύο πόλους, την ενέργεια και την ύλη. Η ενέργεια υλοποιείται από την ένωση των δύο πόλων, πράγμα που προϋποθέτει την κατανόηση των επιμέρους σημείων της σχέσης και τη δυνατότητα ενός νέου ξεκινήματος. Η κατανόηση είναι διαδικασία απαραίτητη για να λειτουργεί μία σχέση, άρα η συνειδητοποίηση του παρόντος είναι που προέχει στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, ενώ οι παραλείψεις του παρελθόντος έχουν νόημα για το άτομο μόνο σε αναφορά με το παρόν. Και ο εσωτερικός κόσμος του ατόμου και ο εξωτερικός είναι συνειδητοί, εφόσον βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η αυτενέργεια και η συνειδητοποίηση της αξίας του εαυτού είναι βασικά στοιχεία για την αυτογνωσία και την εσωτερική του ελευθερία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι θεραπευτές της Gestalt δίνουν σημασία στην ένωση των δύο αντίθετων πόλων της αντίληψης που μπορεί να είναι ο πραγματικός εαυτός και ο ιδανικός, που προέρχεται από τις επιδράσεις της κοινωνίας.

4.1.7. Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers.

Τη θεωρία του Staines για τη σχέση αυτοαντίληψης και στάσεων του ατόμου ενστερνίζεται και ο φαινομενολόγος Carl Rogers (1951), ο οποίος αναφέρεται ξεχωριστά εδώ, γιατί υπήρξε ιδρυτής της *Θεραπείας με κέντρο τον Πελάτη*, δουλεύοντας στο θέμα της αυτοαντίληψης σε μια νέα κατεύθυνση, αφού μπόρεσε να συνδυάσει στοιχεία από διάφορες θεωρίες για την αυτοαντίληψη, αποφεύγοντας τη μονομέρεια. Συγκεκριμένα:

- Θεωρεί την αυτοαντίληψη ως *σύστημα και ως στάση ή αξιολογική και συναισθηματική σχέση* του ατόμου με τον εαυτό του, δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη τόσο του κοινωνικού, όσο και του ιδανικού εαυτού.
- Από τη μορφολογική θεωρία (Gestalt) υιοθετεί την έννοια του "συνολικού σχήματος" αντίληψης, που επιδιώκει την ισορροπία και την ομοιόσταση στο όλο σύστημα.
- Από τη θεωρία των Snygg and Combs για τη νοητική επεξεργασία των εμπειριών προτού ενσωματωθούν στο υπάρχον σύστημα αντιλήψεων του ατόμου, ενστερνίζεται την υποκειμενικότητα της αυτοαντίληψης και ως διαδικασία που παίρνει θέση αντικειμένου προς το άτομο, προκειμένου, μέσω της εκλογίκευσης και των μηχανισμών άμυνας, να το προστατέψει από τυχόν κλονισμό των εκτιμήσεων που το στηρίζουν συναισθηματικά.
- Από τις οργανισμικές - ανθρωπιστικές θεωρίες (Lecky) υιοθετεί τη σχέση της αυτοαντίληψης με τα θετικά κίνητρα δράσης του ανθρώπου στην προσπάθειά του για την ύψιστη ανάγκη αυτοπραγμάτωσης, μέσα από τη συνεχή ανάπτυξη των δυνατοτήτων του.
- Συμμεριζόμενος, τέλος, την εποικοδομιστική άποψη του Kelly υποστηρίζει ότι η τωρινή εμπειρία του ατόμου χιτίζεται καθώς το άτομο την συγκρίνει με άλλες επιτυχείς ή μη προηγούμενες εμπειρίες και την ενσωματώνει σε αυτές.

Υποστηρίζει ότι η υγιής από ψυχολογική άποψη συμπεριφορά έχει σχέση με τη στάση, τη σχέση και την επικοινωνία που έχει το άτομο με τον εαυτό του, θεωρία που αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της μη κατευθυντικής προσωποκεντρικής (πελατοκεντρικής) θεραπείας, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η εικόνα του Εαυτού και τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της: συναισθήματα, εμπειρίες και αντιλήψεις. Η φύση του ανθρώπου, κατά τον Rogers, είναι κατά βάση θετική και βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία εξέλιξης (1961, σ. 27). Η ουσία της θεραπείας είναι να μπορέσει το άτομο να

αποδεσμεύσει τις υγιείς δυνάμεις οι οποίες, κάτω από ορισμένες συνθήκες, οι οποίες αφορούν τις στρεβλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναγκάζεται να υιοθετήσει στην κοινωνική του ζωή, κρύβονται πίσω από τις "μάσκες" που φορά στις σχέσεις του με τους "σημαντικούς άλλους", από τους οποίους μαθαίνει να εξαρτά την αξία του, προκειμένου να έχει την αποδοχή τους γι' αυτό που κάνει, χωρίς να μαθαίνει να υπολογίζει αυτό που πραγματικά θέλει να κάνει. Γι' αυτό και ο Rogers δίνει μεγάλη σημασία στο συναισθηματικό τομέα της εμπειρίας, με την επικέντρωση στην αναγνώριση, την αποδοχή και την αναδόμηση των συναισθημάτων του θεραπευόμενου, με στόχο τη δημιουργία αυτοσυναισθήματος που βοηθάει το άτομο να γνωρίσει σε βάθος τον εαυτό του.

"Όσοι αναζητούν βοήθεια, είναι άτομα που έχουν εισπράξει την αγάπη των γονέων τους υπό την προϋπόθεση ότι θα ενστερνιστούν τις δικές τους αντιλήψεις και αξίες. Επομένως, έγιναν αυτό που οι γονείς τους απαιτούσαν, κι όχι αυτό που οι ίδιοι ήθελαν ή μπορούσαν. Και σ' αυτές τις περιπτώσεις δημιουργείται χάσμα ανάμεσα στην αντίληψη του εαυτού όπως τον θέλουν οι γονείς και στον πραγματικό εαυτό.

Καλείται λοιπόν ο θεραπευτής ή/και η θεραπευτική ομάδα, να διευκολύνουν την ανάπτυξη του ατόμου με τη "χωρίς όρους" παραδοχή και αγάπη. Μέσα σ' αυτό το κλίμα επεξεργάζεται την παραδοχή του πραγματικού του εαυτού, πράγμα που θα το οδηγήσει στην αυτενέργεια, που είναι ο κύριος στόχος της ψυχοθεραπείας". (Φατούρου - Χαρίτου Μαρία, 2000, σ.221).

Επειδή οι περισσότερες σχέσεις των ανθρώπων δεν είναι ειλικρινείς, το άτομο αναγκάζεται να χρησιμοποιεί μηχανισμούς άμυνας, από τους οποίους σημαντικότεροι είναι, σύμφωνα με τον Rogers, η άρνηση και η διαστρέβλωση της μη σύμφωνης με την αυτοαντίληψη εμπειρίας. Η ασυνείδητη αυτή τροποποίηση της συμπεριφοράς του βασίζεται στην επίκτητη ανάγκη για άνευ όρων εκτίμηση, αποδοχή και συμπάθεια από τους άλλους και τον Εαυτό, πράγμα που οδηγεί στην ουσία σε απομάκρυνση του ατόμου από τον Εαυτό και τις πραγματικές του ανάγκες και επιθυμίες. Χωρίς να το συνειδητοποιεί γίνεται ετερο-κατευθυνόμενο και ευάλωτο στο άγχος της ασυμφωνίας ανάμεσα στον εαυτό του και την εμπειρία του. Έτσι το άτομο αυτοφυλακίζεται στην ίδια του την παγίδα και περιορίζει τις δυνατότητές του για αλλαγή και υγιή εξέλιξη, για ψυχολογική ωρίμανση και αυτοπραγμάτωση. Η θεραπεία γίνεται στην ουσία από το ίδιο το άτομο (μη κατευθυντική αυτοθεραπεία) και ο ρόλος του θεραπευτή είναι να συμπάσχει μαζί του, όπως πρέπει να γίνεται σε μία υγιή σχέση, ώστε να βοηθήσει και τον πελάτη του να επικεντρωθεί στα δικά του συναισθήματα (1959). Είναι δηλαδή μία θεραπεία του "εδώ και τώρα", όπου

απενοχοποιείται το άτομο, γιατί βλέπει ότι ο θεραπευτής το αποδέχεται όπως είναι, χωρίς όρους, οπότε σταδιακά αυξάνει το αυτο-συναίσθημα και η εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του.

"Ασφαλώς η Ροτζεριανή ψυχοθεραπεία, άσχετα από τις όποιες αδυναμίες της, μας δίδαξε πολλά για τη σημασία της θεραπευτικής σχέσης ανάμεσα στο θεραπευτή και στον πελάτη, η οποία, όπως έχει πλέον αποδειχθεί, έχει ένα αξιόλογο μερίδιο στη θετική πρόγνωση της ψυχοθεραπείας, όποια σχολή κι αν ακολουθείται.

Όμως η συμβολή του Rogers ήταν σημαντική και στην περιγραφή και ανάπτυξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας, με τις ομάδες επικοινωνίας ή ομάδες συνάντησης ή αντιπαράθεσης, όπως ονομάστηκαν...Σε ό,τι αφορά τις Ομάδες Συνάντησης, ο θεραπευτής απλώς διευκολύνει τις διεργασίες μέσα στην ομάδα, χωρίς να την κατευθύνει, και είναι επομένως και εδώ μη κατευθυντικός. Ο Rogers περιγράφει τα πολλά στάδια στις ομάδες αυτές (Rogers, 1970).

Οι ανθρωπιστικές και υπαρξιακές ψυχοθεραπείες είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν, αν και ο Carl Rogers και οι συνεργάτες του από πολύ νωρίς επιχειρήσαν να καλύψουν αυτή την ανάγκη. Π.χ. χρησιμοποίησαν ευρέως την τεχνική Q-sort (με την οποία ζητούν από τα άτομα να κατατάξουν τον εαυτό τους σε μια φυσιολογική κατανομή ως προς ορισμένες δηλώσεις αυτοχαρακτηρισμού με χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι είχαν ανέκαθεν) για να αποδείξουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη ασυμφωνία ανάμεσα στον εαυτό και στον ιδεώδη εαυτό στην αρχή της θεραπείας απ' ό,τι στο τέλος. Αλλά τέτοιες έρευνες δεν αποδεικνύουν την επίδραση των φιλοσοφικών αρχών στις οποίες βασίζεται η θεωρία, ότι δηλαδή ο άνθρωπος είναι βασικά καλός, είναι ελεύθερος και όχι δέσμιος του παρελθόντος και του παρόντος του, είναι ικανός να αποφασίζει και είναι υπεύθυνος των πράξεών του. Άλλωστε, η ροτζεριανή ψυχοθεραπεία επιδρά θετικά μόνο σε ήπιες καταστάσεις, κι όταν αποτυγχάνει δεν είναι καθόλου σαφής η αιτία.

Όμως, αναφέραμε παραπάνω τη σημαντική συμβολή της ροτζεριανής ψυχοθεραπείας σε ό,τι αφορά τη θεραπευτική σχέση, καθώς και στην ανάπτυξη και χρησιμότητα της ομαδικής ψυχοθεραπείας". (Χαρίτου-Φατούρου Μ., 2000, σσ. 222-223).

4.1.8. Η θεωρία του σχήματος ή "της προσωπικής θεωρίας" του Εαυτού, του Epstein.

Ο Epstein (1973 και 1984b), ορμώμενος από τη θεωρία του Kelly, η οποία στηρίζεται στην άποψη ότι ο άνθρωπος διαμορφώνει θεωρίες στην καθημερινή του ζωή για να επιλύει τα προβλήματά του, μετέφερε τις ιδιότητες της επιστημονικής έρευνας στον προσδιορισμό του Εαυτού και της αυτοαντίληψης. Σε σχετικό άρθρο του (1973, σ. 407-410) δίνοντας απάντηση σε ερωτήματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά μιας θεωρίας, αναγνωρίζει και στην έννοια του Εαυτού παρόμοιες ιδιότητες. Η αυτοαντίληψη αποτελεί θεωρητικό σύστημα του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του αφού, όπως κάθε θεωρία :

1. Συντίθεται από έννοιες, δηλαδή σύνθετα δομημένα σχήματα που διαθέτουν εσωτερική συνέπεια.
2. Αφομοιώνει τη γνώση και συγχρόνως γίνεται αντικείμενο γνώσης και μετα-γνώσης.
3. Είναι δυναμική και εξελίξιμη, μέσα από μια διαδικασία συγκρότησης (integration) και διαφοροποίησης, χρειάζεται όμως και μια σταθερή βάση.
4. Χρησιμεύει για την επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου.
5. Μπορεί ανά πάσα στιγμή να καταρρεύσει, προκαλώντας ξαφνική αποδιοργάνωση στο γνωστικό σύστημα του ατόμου (π.χ. σε περίπτωση ψυχικής ασθένειας του ατόμου).
6. Αποσκοπεί σε ορισμένους στόχους, όπως είναι η βελτίωση της ισορροπίας ανάμεσα στην ευχαρίστηση και τον πόνο της βιωμένης εμπειρίας με στόχο τη λειτουργικότητα του συστήματος. Βασική λειτουργία που σχετίζεται με τη λειτουργικότητα του γνωστικού συστήματος του ατόμου είναι η οργάνωση των δεδομένων της εμπειρίας κατά τρόπο αποτελεσματικό, ώστε η διαχείρισή τους να μην απειλεί την αυτοεκτίμηση του ατόμου.
7. Είναι μέρος μιας γενικότερης κοσμοθεωρίας, δηλαδή, αποτελεί υποσύστημα ενός ευρύτερου συστήματος αντιλήψεων και θεωριών του ατόμου, που υπόκειται στους νόμους εξέλιξης του κοινωνικοιστορικού, πολιτιστικού και ψυχολογικού πλαισίου αναφοράς των μελών ενός κοινωνικού συνόλου.
8. Μπορεί να προωθήσει τη γνώση του ατόμου για τον Εαυτό του και να το βοηθήσει στον αποτελεσματικό χειρισμό προβλημάτων μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας, εφόσον αυτή θεωρείται αξιόπιστος παράγοντας που μπορεί να αναλυθεί με βάση τις σταθερές αντιλήψεις και αρχές του ατόμου κατά την πορεία της ζωής του.

Στην παρουσίαση της θεωρίας του, ο Epstein αναλύει το περιεχόμενο των παραδοχών του, στο οποίο βασίζεται η λεγόμενη "θεωρία του ατόμου για τον εαυτό του" (1991), επισημαίνοντας συγχρόνως ορισμένους τομείς της προσωπικότητας, στους οποίους οι παραδοχές αυτές αναφέρονται και οι οποίες προέρχονται από:

i) το σύστημα της θεωρίας του Εαυτού

Οι αντιλήψεις που περιλαμβάνονται στη θεωρία του κάθε ατόμου για τον Εαυτό του μπορεί να είναι πολλές και διάφορες, ανάλογα με τους τομείς της προσωπικότητας τους οποίους αφορούν και ανάλογα με τη συνειδητοποίηση του ατόμου ως προς τη σχέση του με αυτούς τους τομείς. Οι τομείς της προσωπικότητας για τους οποίους το άτομο διαμορφώνει τις αυτοαντιλήψεις του μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αντιστοιχία με τις βασικές ζωτικές λειτουργίες του συστήματος του Εαυτού του, δηλαδή τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ ευχαρίστησης και πόνου από τις βιωμένες εμπειρίες, την εξέλιξη ή την καθήλωση του ατόμου μετά από τις νέες εμπειρίες που βιώνει και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, παρά τη σταδιακή εξέλιξη της ζωής του. Ουσιαστικά πρόκειται για αντιλήψεις σε θέματα που αφορούν την ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το άτομο στους διάφορους τομείς της κοινωνικής και προσωπικής του ζωής, καθώς και την ικανότητα προσαρμογής του σε νέες συνθήκες, μετά τη βίωση των εμπειριών αυτών. Αυτές οι αντιλήψεις δηλαδή σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του ατόμου κατά την αντιμετώπιση των θεμάτων που το αφορούν και τη διατήρηση της εκτίμησης προς τον Εαυτό του κάτω από τις μεταβαλλόμενες συνθήκες που αντιμετωπίζει.

Η ιεραρχική γνωστική δομή του συστήματος του Εαυτού έχει την έννοια ότι αντιλήψεις κατώτερης ιεραρχικά τάξης (π. χ. αντιλήψεις σχετικές με τις γνωστικές του ικανότητες, με την ικανότητα να είναι άξιο αγάπης και αποδοχής ή με τη δημιουργική του δράση) υπάγονται σε αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφωθεί κατά τα προγενέστερα στάδια της ανάπτυξης από την επίδραση των "σημαντικών άλλων" της ζωής του, δηλαδή στη σφαιρική εκτίμηση του Εαυτού του, που σχετίζεται και με τις βαθύτερες στάσεις του για τη ζωή και τον Εαυτό του. Καθώς προχωρούμε από τις θέσεις χαμηλότερης τάξης σ' εκείνες της ανώτερης, αυξάνει και η σημασία τους ως προς τη διατήρηση και σταθερότητα των θεμελίων της θεωρίας του ατόμου για τον εαυτό του. Η ψυχολογική σταθερότητα του ατόμου (1984a) εξαρτάται από τη σχετική σταθερότητα των θεμελίων της "θεωρίας του ατόμου για τον εαυτό του". Κάτω

από φυσιολογικές συνθήκες, επομένως, ένα άτομο με ψυχολογική σταθερότητα αναμένεται να κάνει δηλώσεις ως προς τη συνολική εκτίμηση του εαυτού του τύπου: "θεωρώ ότι κατά βάση αξίζω ως άτομο", "μου αρέσει ο εαυτός μου και τον εκτιμώ θετικά", "γενικά, είμαι ικανό άτομο", "γνωρίζω πού βρίσκομαι και τι περιμένουν οι άλλοι από μένα", "οι άνθρωποι που με ενδιαφέρουν με αγαπούν και νοιάζονται για μένα" κ.ά., ενώ από τα άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση αστάθειας ή αποδιοργάνωσης της θεωρίας του εαυτού τους αναμένονται απαντήσεις όπως "αισθάνομαι ότι δεν αξίζω ως πρόσωπο", "η ζωή μου είναι χωρίς νόημα", "συχνά αισθάνομαι αποτυχημένος/η σε σχέση με τους άλλους στη ζωή μου", "κανένας από όσους εκτιμώ δεν θα νοιαζόταν για μένα" κ.ά.

ii) τη συναισθηματική διάσταση της εμπειρίας στο λειτουργικό πλαίσιο του συστήματος του Εαυτού

Είναι δυνατόν, μέσω του εντοπισμού των συναισθημάτων, να εκφραστούν και να συνειδητοποιηθούν από το άτομο γνωστικά σχήματα του Εαυτού και αυτό μπορεί να γίνει με δύο τεχνικές:

- α).** με το να ζητηθεί από το άτομο να εκφράσει την ερμηνεία μιας κρίσιμης για την ψυχική του ισορροπία κατάστασης του Εαυτού, την οποία θεωρεί συναισθηματικά φορτισμένη, ιδιαίτερα όταν η σημασία αυτή αφορά συναισθήματα ψυχολογικής απειλής (καταστάσεις φόβου, αποστροφής, έντονης τάσης αποφυγής κλπ.). Η τεχνική αυτή βασίζεται στο θεωρητικό σκεπτικό ότι *τα ανθρώπινα συναισθήματα εξαρτώνται από την ερμηνεία των γεγονότων και τις ιδέες του ατόμου* (Ellis, 1973. Arnold, 1960. Schachter, 1964. Lazarus 1966. Epstein, 1967 και 1980), και
- β).** με το να ζητηθούν καταστάσεις του Εαυτού, που συνδέονται με θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Η τεχνική αυτή βασίζεται στο εντελώς αντίστροφο σκεπτικό, ότι δηλαδή, όταν δημιουργείται ένα δυνατό συναίσθημα, υπάρχει πίσω του κάποια λογική, μια ιδέα του ατόμου. Όταν οποιαδήποτε από τις προαναφερθείσες βασικές λειτουργίες του συστήματος του εαυτού απειλείται, *η ένταση του συναισθήματος* είναι ένα κατάλληλο μέτρο της σημασίας που έχει για το άτομο η λογική παραδοχή του. Αντλείται έτσι έμμεσα, "ένα θεωρητικό σχήμα", που αποτελεί μέρος του όλου συστήματος του Εαυτού και που αλληλεπιδρά με άλλα επί μέρους σχήματα, αφού το αξιολογικό σύστημα του ατόμου σχετίζεται με πολλές πλευρές του Εαυτού.

Κατά τον Epstein, η τεχνική Q-sort που ανέπτυξε ο Rogers, αλλά και εκείνη

του Kelly έχουν το μειονέκτημα ότι επαφίενται καθαρά στις συνειδητοποιημένες από το άτομο αντιλήψεις για τον Εαυτό του, ενώ δεν μπορούν να αντλήσουν τα σχήματα εκείνα που αφορούν τις μη συνειδητοποιημένες αντιλήψεις τους. Γι' αυτό και ο Epstein θεωρεί ευτύχημα το γεγονός ότι υπάρχει δυνατότητα εντοπισμού ακόμη και των μη συνειδητών αντιλήψεων του συστήματος της προσωπική θεωρίας του κάθε ατόμου για τον Εαυτό του, μέσα από την έκφραση του συναισθήματος και τη σύνδεσή του με τη συγκεκριμένη σκέψη που το συνοδεύει.

4.1.9. Θεωρίες χαρακτηριστικών και αιτιολογικού προσδιορισμού της συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, η σχετική σταθερότητα και εσωτερική συνέπεια των σημαντικότερων σχημάτων του εαυτού, είναι μία από τις προϋποθέσεις για τη συντήρηση της προσωπικής υγείας, αφού, μεταξύ άλλων, ο άνθρωπος για να λειτουργήσει, χρειάζεται ένα βαθμό προβλεψιμότητας της δικής του συμπεριφοράς και των άλλων απέναντί του, ώστε να μπορεί να διατηρεί κάποιον έλεγχο στον εαυτό και το περιβάλλον του. Ακολουθώντας αυτή τη σχολή της σκέψης, δημιουργήθηκαν προσπάθειες ανάπτυξης διαφόρων κατηγοριοποιήσεων, σύμφωνα με τις οποίες ορισμένα άτομα μπορούν να χαρακτηριστούν, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουν συνήθως να επιτύχουν την εσωτερική τους συμφωνία, ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες και τα μηνύματα των εξωτερικών και εσωτερικών ερεθισμάτων είναι αμφίβολα, αντιφατικά και κυρίως απειλητικά για τη διατήρηση της θετικής εικόνας του εαυτού τους.

Οι προτάσεις των θεωρητικών αυτών βεβαίως δεν συγκροτούν μια ολοκληρωμένη θεωρία, όμως έχουν προσφέρει στην επιστήμη τυπολογίες και εργαλεία μέτρησης ή ανάγνωσης ψυχολογικών μηχανισμών, που έχουν επιβεβαιωθεί ερευνητικά και προσφέρονται για αναζήτηση παραπέρα συσχετίσεων με άλλες παραμέτρους της προσωπικότητας. Έτσι, έχουν προταθεί και δοκιμαστεί ερευνητικά διάφορες κατηγοριοποιήσεις, όπως είναι η τυπολογία:

- α).** των Holzman and Gardner (1959), με τις κατηγορίες των δύο τύπων ατόμων: εκείνων δηλαδή που *τείνουν να παραβλέπουν και να αμβλύνουν τις επί μέρους διαφορές ανάμεσα σε διάφορα αντιληπτικά σχήματα και εκείνους, που δίνουν μεγάλη σημασία στις επί μέρους διαφορές τους (levelers and sharpeners)*. Η στάση αυτή αφορά και τον ίδιο τους τον

εαυτό και, ενδεχομένως, επεκτείνεται στις εμπειρίες τους γενικότερα.

- β).** των Witkin, Moore, Goodenough, & Cox (1977), με τις κατηγορίες των δύο τύπων ατόμων: *τους εξαρτημένους και τους μη εξαρτημένους από το αντιληπτικό πεδίο οποιασδήποτε κατάστασης*, είτε αυτή είναι εξωτερική και έχει σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, είτε είναι εσωτερική και σχετίζεται με τον εαυτό του ατόμου. Οι πρώτοι λαμβάνουν περισσότερο υπόψη το πώς φαίνονται στους άλλους και τα κριτήρια των άλλων, είναι πιο αυτοσυγκρατημένοι στην έκφραση των συναισθημάτων τους, έχουν προβλήματα αυτοεκτίμησης, φοβούνται τα πρόσωπα εξουσίας και προτιμούν τα προσανατολισμένα στον άνθρωπο επαγγέλματα. Οι δεύτεροι χαρακτηρίζονται από αντίθετες τάσεις και επιλέγουν επιστημονικά επαγγέλματα της λεγόμενης θετικής ή αναλυτικής κατεύθυνσης.
- γ).** του Rotter (1966, 1990) και των συνεργατών του με τους τύπους των ανθρώπων, που *διαφοροποιούνται ανάλογα με το πού βλέπουν την πηγή ελέγχου της συμπεριφοράς τους* (locus of control): σε εσωτερικές πηγές που εδράζουν στον εαυτό τους ή σε πηγές, που βρίσκονται έξω από αυτούς και είναι εκτός ελέγχου, δηλαδή στην τύχη, στην πρόθεση ή τις ενέργειες των άλλων, στις εξωτερικές συνθήκες κτλ. (External / Internal Locus of Control). Όπως παρατηρεί ο Hamachek, καμία άλλη διάσταση της προσωπικότητας δεν έχει μελετηθεί τόσο πολύ σε τόσο βάθος, όσο αυτή η τυπολογία τα τελευταία 25 χρόνια (π.χ. σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των κινήτρων, τις σχολικές επιδόσεις, τις σχέσεις με τους άλλους, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, την εξάρτηση από το φαγητό, το τσιγάρο, τη σωματική και ψυχική υγεία κ.ά. (Hamachek, 1992, σσ. 112-116, Maddi, σσ. 488-493 & 583- 586).

Η κλίμακα μέτρησης για τη διαφοροποίηση και διάγνωση των δύο αυτών διαφορετικών τύπων του Rotter είναι γνωστή και ελεγμένη για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Επίσης ενδιαφέρων είναι ο κατάλογος των κινήτρων που ο Rotter διαμόρφωσε, βασισμένος στη σχετική βιβλιογραφία των κινήτρων, τον οποίο παρουσιάζει στο πλαίσιο της θεωρίας του (Rotter, 1966). Τα κίνητρα του καταλόγου του συμπίπτουν με εκείνα άλλων θεωρητικών, όμως παρουσιάζουν ενδιαφέρον, γιατί σ' αυτά περιλαμβάνεται και *η ανάγκη της κοινωνικής αναγνώρισης και της επιδίωξης κύρους, της κυριαρχίας και του ελέγχου, της ανεξαρτησίας από άλλους, της προστασίας, της αγάπης και της θετικής συναισθηματικής σχέσης με άλλους κ.ά.* οι οποίες αναλύονται σε άλλες επί

μέρους ανάγκες της ίδιας κατηγορίας και ενδεχομένως έχουν σχέση με το θέμα της αυτοαντίληψης και της έννοιας του Εαυτού που εξετάζουμε.

4.1.10. Η κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura.

Η Θεωρία του Bandura, όπως πρωτοπαρουσιάστηκε κατά τη δεκαετία του 1960, εκπροσωπούσε την προσέγγιση της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, με επικέντρωση του ενδιαφέροντος κυρίως στις διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά και οι ενήλικες ενεργούν γνωστικά πάνω στις κοινωνικές τους εμπειρίες και στο πώς οι γνωστικές αυτές ενέργειες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη τους. Η συμβολή της ήταν σημαντική για την αντιπαράθεση επιχειρημάτων απέναντι στις ιδέες του συμπεριφορισμού, που περιοριζόταν στην αποκλειστική ενασχόληση με τις διαδικασίες της εξαρτημένης ή της λειτουργικής μάθησης.

Τα άτομα, σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura, πραγματοποιούν γνωστικές αφαιρέσεις και ολοκληρώνουν πληροφορίες που συναντούν σε ποικίλες κοινωνικές εμπειρίες, όπως όταν εκτίθενται σε πρότυπα συμπεριφοράς, σε προφορικές συζητήσεις, σε επιστημονικές αντιπαραθέσεις. Μέσα από αυτή την αφαίρεση και ολοκλήρωση, αναπαριστούν νοερά το περιβάλλον τους και τον εαυτό τους, σύμφωνα με ορισμένες καθοριστικές κατηγορίες νόησης, που συμπεριλαμβάνουν *τις προσδοκίες αντίδρασης-έκβασης, τις υποκειμενικές αντιλήψεις σχετικά με την αυτεπάρκεια του ατόμου και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης των αντιδράσεων*. Οι γνωστικές αυτές διεργασίες επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιδρούν στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά και το είδος του περιβάλλοντος που αναζητούν.

Το έργο του Bandura, μεταξύ άλλων, επανέφερε στο προσκήνιο τις έννοιες της ανάπτυξης, αντιπαραθέτοντας την άποψή του σε εκείνη του Piaget και αναδεικνύοντας τις δυνατότητες - αλλά και τις ευθύνες - που έχει η εκπαίδευση και η αγωγή να συμβάλουν στη γνωστική, την ηθική και προσωπική ανάπτυξη των νεαρών ατόμων μέσα από συγκεκριμένες μορφές αγωγής και διαμόρφωσης του περιβάλλοντος. Συνέβαλε όμως επίσης και στην ενίσχυση της προσέγγισης της αλληλεπίδρασης των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, φωτίζοντας μάλιστα τη διαδικασία αυτή με το δικό του τρόπο.

4.2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί στην έννοια του Εαυτού.

Το σύστημα του εαυτού αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και διαρκώς επανερχόμενων ερευνών τα τελευταία τριάντα χρόνια. Από τις διάφορες εκδοχές που εξετάζουν οι θεωρητικοί, αναζητώντας τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη ή τις σχέσεις της αυτοαντίληψης με τις αξίες, τις στάσεις, τις φιλοδοξίες, τη συμπεριφορά των ατόμων, επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο της **Susan Harter** για την έρευνά μας. Και τούτο γιατί:

- Πρόκειται για μία πολυδιάστατη - πολυπαραγοντική προσέγγιση της έννοιας του εαυτού, όπως θα δούμε στην αντίστοιχη για τα διάφορα προτεινόμενα μοντέλα ενότητα. Εδώ περιοριζόμαστε να πούμε ότι το μοντέλο του Coopersmith για την αυτοεκτίμηση, στο οποίο είχαμε κι εμείς σκεφτεί να βασιστούμε, είναι μονοδιάστατο - αθροιστικό, πράγμα που οδηγεί στην εκδοχή ότι όλες οι όψεις του εαυτού (σχολείο, συνομήλικοι, οικογένεια, Εαυτός) συμβάλλουν με την ίδια βαρύτητα στην έννοια του εαυτού.
- Υιοθετούμε την άποψη της Harter (1999, σ. 128) ότι τα ιεραρχικά μοντέλα στα οποία καταλήγουν οι στατιστικές επεξεργασίες *"δεν είναι απαραίτητο να περιγράφουν την πραγματική αυτοθεωρία που αναπτύσσει το άτομο για τον εαυτό του"*, διότι δεν συνεκτιμούν την υποκειμενική σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης, αφού, ως αθροιστικά μοντέλα, καταλήγουν στο να βλέπουν ισότιμο το ρόλο του κάθε τομέα αυτοαντίληψης στη γενική έννοια του Εαυτού που υιοθετεί το άτομο. Αντίθετα, το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter βασίζεται στην υπόθεση του "πατέρα" των θεωριών αυτοαντίληψης W. James (1890-1963) ότι η επίδραση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης στην γενικότερη έννοια της αυτοεκτίμησης εξαρτάται από τη σπουδαιότητα που το άτομο αποδίδει στους διάφορους τομείς της ζωής του, άποψη που ενστερνιζόμαστε κι εμείς.
- Πρόκειται για ένα σύνολο ερωτηματολογίων (Self Perception Files) που μόλις τα τελευταία χρόνια προσαρμόστηκαν και σταθμίστηκαν στη χώρα μας ειδικά για χρήση από Έλληνες μαθητές μετά από μακρόχρονη προσπάθεια της Εύης Μακρή - Μπότσαρη (2001α, 2001β, 2001γ, 2001δ), για την οποία υπολογίζουμε επίσης την άποψη της Harter (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σ. 14) ότι: *"έδωσε ιδιαίτερη προσοχή σε δύο βασικά ζητήματα τα οποία θεωρούνται κρίσιμα στη διαδικασία στάθμισης ενός ερωτηματολογίου. Το πρώτο ζήτημα είναι η πολιτισμική καταλληλότητά του και το δεύτερο οι ψυχομετρικές του ιδιότητες, και συγκεκριμένα η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η Εύη Μακρή -*

Μπότσαρη αντιμετώπισε με ιδιαίτερη ευαισθησία και προσοχή και τα δύο αυτά ζητήματα, και είναι αξιόπαινη για την προσπάθεια που κατέβαλε ώστε να δημιουργήσει έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια, κατάλληλα για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό".

- Επιπλέον, επειδή το θέμα μας αφορά κυρίως την αυτοαντίληψη των εφήβων των μονογονεϊκών οικογενειών, μας διαφώτισε πολύ το έργο της Εύης Μακρή - Μπότσαρη "*Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*" (2001, σ. 13) γιατί, όπως λέει και η ίδια η Harter στον Πρόλογο του βιβλίου, "*πραγματεύεται τους πολλαπλούς εαυτούς που εμφανίζονται κατά την εφηβεία και το βαθμό στον οποίο μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά στην προσωπικότητα του εφήβου. Εξετάζει επίσης τη σταθερότητα της έννοιας του εαυτού μέσα στο χρόνο*".

Για τους λόγους αυτούς θα προσεγγίσουμε το θέμα της έννοιας του Εαυτού μέσα από τις σύγχρονες αυτές θεωρίες, οι οποίες μας εξυπηρετούν για την παρούσα έρευνα, χωρίς φυσικά να θέτουμε στο περιθώριο καμία από τις ιστορικές κοινωνικο - ψυχολογικές αναλύσεις που προηγήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο για την έννοια της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και του Εαυτού. Στην προσέγγισή μας η έννοια του Εαυτού εξετάζεται ως υπερκατηγορία και οι έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ως συνιστώσες της έννοιας του Εαυτού.

4.2.1. Ορισμός της έννοιας του Εαυτού.

Η **έννοια του εαυτού (self-concept)** είχε την τύχη πολλών άλλων ψυχολογικών όρων να προσεγγίζεται για χρόνια μέσα από τις διάφορες θεωρήσεις με βάση τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν, με αποτέλεσμα να επικρατήσει σύγχυση στην οριοθέτησή του και φυσικά στο περιεχόμενο της έννοιας. Όπως πολύ εύστοχα παρατήρησε ο Marsh (1998), ο Εαυτός θεωρήθηκε ως κάτι αυτονόητο από τους ερευνητές, ώστε για πολλά χρόνια να μη νοιώθουν την ανάγκη να διατυπώσουν ένα λειτουργικό ορισμό που να καλύπτει αυτή την έννοια.

Σύμφωνα με τον Burns (1982, σ. 5), η έννοια του εαυτού "*είναι ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων*" που αναφέρεται "*σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του*". Θεωρεί την αυτοαντίληψη ως *σύστημα*, και ως *στάση ή αξιολογική και συναισθηματική σχέση* του ατόμου με τον εαυτό του, δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη τόσο του κοινωνικού, όσο και του ιδανικού εαυτού.

Σύμφωνα με τον Rosenberg (1986a, σ. 7), η έννοια του εαυτού ορίζεται ως *"το σύνολο των σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο"*. Ο ορισμός αυτός προσεγγίζει εκείνον του Rogers, σύμφωνα με τον οποίο η έννοια του εαυτού αποτελεί *"ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων"*, ενώ θεωρεί την αυτοαντίληψη ως *σύστημα*, και ως *στάση ή αξιολογική και συναισθηματική σχέση* του ατόμου με τον εαυτό του, δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη τόσο του κοινωνικού, όσο και του ιδανικού εαυτού, όπως αναφέραμε κατά την ανάπτυξη της θεωρίας του.

Σύμφωνα με τους Snygg and Combs (1949), επίσης φαινομενολόγων, η όλη συμπεριφορά του ατόμου σχετίζεται και εξαρτάται εντελώς από το φαινομενολογικό του πεδίο, το οποίο θεωρούν ότι είναι *"ολόκληρος ο κόσμος των υποκειμενικών εμπειριών του, που καθορίζει το αυτοσυναίσθημά του, κυρίως μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους"* (σ.15). Δηλαδή εδώ ο εαυτός αντιμετωπίζεται ταυτόχρονα ως *αντικείμενο και ως υποκείμενο*, εφόσον όλα όσα φαίνονται στο άτομο ότι είναι ο Εαυτός του αφορούν την υποκειμενική βίωση της πραγματικότητας με την ανάπτυξη των μηχανισμών άμυνας για την προστασία του και με την επιλεκτική επεξεργασία των σχημάτων που προέρχονται από το περιβάλλον του για το πώς ενεργεί και ποιά είναι τα χαρακτηριστικά του (ικανότητες κ.λ.π.). Η άποψη αυτή, όπως και του James αλλά και του Mead, τονίζει τη διττή φύση του εαυτού ως υποκειμένου (Εγώ - I) ή γνώστη του εαυτού του μέσα από τις αντιλήψεις που νομίζει ότι έχει γι' αυτόν και ως αντικείμενου γνώσης (Εμένα - Me) που μπορεί να διερευνηθεί μέσω της αυτογνωσίας. Επιπλέον ο Mead, όπως είδαμε και κατά την ανάπτυξη της θεωρίας της *"συμβολικής αλληλεπίδρασης"*, τονίζει τη σημασία που έχει για τη συνειδητοποίηση του Εαυτού η *γλώσσα*, εφόσον τα συγκεκριμένα *"νοήματα"* στους ορισμούς των ρόλων που πρέπει να ενσωματώσει το άτομο, μεταφέρονται μέσω της κοινωνικοποίησης από τους *"σημαντικούς άλλους"* στο άτομο, αλλά και η ικανότητα του ατόμου *να συναισθάνεται* και να έρχεται στη θέση του άλλου για τη δημιουργία του αυτοσυναίσθηματος.

4.2.2. Συνιστώσες της έννοιας του Εαυτού.

Η άποψη του Burns για τα συστατικά στοιχεία της έννοιας του εαυτού (γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά), ως συνδεδεμένα με τις βαθύτερες στάσεις του ατόμου για τον εαυτό του, τείνει να γίνει σήμερα ευρύτερα αποδεκτή. Όπως αναφέρει η Εύη Μακρή - Μπότσαρη (2001, σ. 19): *"Γενική είναι επίσης η συμφωνία ότι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του*

εαυτού είναι η αυτοαντίληψη (*self-perception*) ή αυτοεικόνα (*self-image*) και η αυτοεκτίμηση (*self-esteem*) ή σφαιρική αυταξία (*global self-worth*).

Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μία δήλωση, μία περιγραφή ή μία πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο.

Τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Οι ερευνητές θεωρούν ότι αυτοαξιολογήσεις οι οποίες αφορούν γενικά χαρακτηριστικά, όπως "Είμαι ένα αξιόλογο άτομο", πρέπει να διαχωρίζονται από τις αυτοαξιολογήσεις του ατόμου σε επιμέρους τομείς της ζωής του, όπως είναι η γνωστική ικανότητα ("Είμαι έξυπνος") ή η κοινωνική ικανότητα ("Οι συνομήλικοί μου με συμπαθούν") και η σωματική ικανότητα ("Είμαι καλός στα σπορ").

i). Αυτοαντίληψη.

Παραθέτουμε εδώ τους βασικότερους ορισμούς που είδαμε αναπτύσσοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοαντίληψη και συνεχίζουμε με τους ορισμούς που τοποθετούνται περισσότερο στο πνεύμα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήσαμε.

Σύμφωνα με τον W. James (1890), η αυτοαντίληψη αποτελεί το βασικό ψυχολογικό χαρακτηριστικό της ενοποιημένης έννοιας του Εαυτού (ως υποκείμενο και ως αντικείμενο της συνείδησης) με βάση το οποίο διαμορφώνει το άτομο τους στόχους ζωής και την αντίστοιχη συμπεριφορά του. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος:

"Αυτό που συμβαίνει στις πολύπλοκες κοινωνίες είναι ότι είναι δυνατόν να επιλέξουμε ανάμεσα σε πολλούς στόχους. Όλοι μας μπορούμε να θέσουμε τους δικούς μας στόχους - κάθε ένας από τους οποίους σχετίζεται με διαφορετικά στοιχεία του Εαυτού - και να εκτιμήσουμε την επιτυχία μας σε σχέση με αυτά τα στοιχεία".

Επομένως, για κάθε τομέα που αφορά το κάθε άτομο, υπάρχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυτοαντίληψης, το οποίο είναι συνάρτηση του τι πιστεύει το ίδιο το άτομο ότι μπορεί να επιτύχει στο συγκεκριμένο τομέα και τι στην πραγματικότητα επιτυγχάνει.

Σύμφωνα με τον Mead (1934), η έννοια της αυτοαντίληψης συνδέεται με τους κοινωνικούς ρόλους του ατόμου και έχουν σχέση με τα σημαντικά πρόσωπα

στην πορεία της ζωής του. Δάσκαλοι, συμμαθητές, άτομα που αποτελούν πρότυπο στα μάτια κάθε ατόμου παίζουν το ρόλο του "σημαντικού άλλου" για τους τομείς δραστηριότητας που εμπλέκεται το άτομο. Επομένως, σύμφωνα με το Mead, υπάρχουν τόσοι Εαυτοί, όσοι είναι και οι κοινωνικοί ρόλοι του ατόμου. Όσοι από αυτούς αναφέρονται σε ζωτικές πλευρές της προσωπικότητάς του, είναι και εκείνοι που θα το κατευθύνουν στο να αφομοιώνει τις αξιολογήσεις των "σημαντικών άλλων" με πιο καθοριστικό τρόπο. Στους μικρής σημασίας ρόλους, οι αξιολογήσεις των άλλων δεν έχουν τόση βαρύτητα για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Η στάση των γονέων επιδρά στα βαθύτερα επίπεδα διαμόρφωσης της σφαιρικής εικόνας για τον εαυτό του, που αφορά το συναισθηματικό - αξιολογικό στοιχείο της αυτοεκτίμησης, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

Σύμφωνα με τον Goldstein (1939), το άτομο προσανατολίζεται σε δραστηριότητες που του παρέχουν την ικανοποίηση ότι μπορεί να τα καταφέρει. Όταν οι στόχοι που θέτει σχετίζονται με τις βαθύτερες εσωτερικές ανάγκες του και φτάνει στο αποτέλεσμα της εκπλήρωσης των στόχων του, τότε αναπτύσσεται ως υγιής προσωπικότητα.

Σύμφωνα με τον Staines (1954), η αυτοαντίληψη είναι *"ένα συνειδητό σύστημα αντιλήψεων, ιδεών και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, όπως τις αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο"*, που συνδέεται με τις διάφορες πλευρές του εαυτού του.

Σύμφωνα με τον Burns (1982), η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει *"μία δήλωση ή μία περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή αντικειμενική γνώμη"*.

Σύμφωνα, τέλος, με τον Higgins (1987,1989) στο σύνολο των αυτοαντιλήψεων του ατόμου συνδυάζονται τρεις όψεις:

- Ο πραγματικός εαυτός (actual self), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο *αποδίδει* στον εαυτό του.
- Ο ιδανικός εαυτός (ideal self), ο οποίος αντιπροσωπεύει το είδος του ατόμου που κάποιος *ελπίζει ή θα ήθελε* να γίνει.
- Ο δεοντικός εαυτός (ought self), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά που κάποιος *θα έπρεπε να έχει*. (Μακρή - Μπότσαρη Εύη, 2001, σ. 21).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η αυτοαντίληψη συνδέεται με το όλο σύστημα των αντιλήψεων του ατόμου και επομένως διαμορφώνεται, με βάση την

ψυχολογική ανάλυση, όπως και κάθε άλλη αντίληψη: μέσω μίας διαδικασίας ερμηνείας των πληροφοριών που εισέρχονται στον εγκέφαλο από τα αισθητήρια όργανα με στόχο τη σχηματοποίηση αντικειμένων, εικόνων, ήχων, σχέσεων κ.λ.π. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη τη σχηματοποίηση του περιβάλλοντος μέσα στη συνείδησή του, για να μπορεί να οργανώσει το συναισθηματικό του κόσμο κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες του για αγάπη, αποδοχή, ένταξη, ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση και στην ανάγκη πρόβλεψης των συνθηκών κάτω από τις οποίες μπορεί να κινδυνεύσουν τα παραπάνω στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι:

"το αντιληπτικό μας σύστημα έχει την ικανότητα αντιληπτικής σταθερότητας, ώστε να αντιλαμβανόμαστε τα αντικείμενα του περιβάλλοντός μας σαν να έχουν κάποια σταθερά χαρακτηριστικά, παρά ως αλλαγές στο μέγεθος, στο σχήμα, στη φωτεινότητά τους κ.λ.π.... Οι αντιληπτικές πλάνες είναι πολλές και δείχνουν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορεί να παραπλανηθεί το αντιληπτικό μας σύστημα.... Η αναγνώριση αντικειμένων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ. το είδος των αισθητηριακών ερεθισμάτων (διεργασίες από τα κάτω προς τα επάνω) και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και το πλαίσιο αναφοράς (διεργασίες από τα επάνω προς τα κάτω)". (Βοσνιάδου Στέλλα, 2001, σ. 180).

Κατά παρόμοιο τρόπο, η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και περιλαμβάνει τα εννοιολογικά νοητικά σχήματα (δηλαδή τις ιδέες) με τα οποία εκφράζουμε, ερμηνεύουμε, διαμορφώνουμε και αναπτύσσουμε τα στοιχεία της προσωπικότητάς μας που αφορούν συγκεκριμένους τομείς δραστηριοτήτων μέσω των οποίων ερχόμαστε σε επαφή με το περιβάλλον μας. Εφόσον οι ιδέες, όπως αναπτύξαμε και στο κεφάλαιο της προσωπικότητας, αποτελούνται από έννοιες (πράγμα που συντείνει στην *αντιληπτική σταθερότητα*) και από *φαντασία* (πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε *αντιληπτική πλάνη*) μπορούμε να υποθέσουμε ότι και οι αυτοαντιλήψεις, δηλαδή οι ιδέες που έχουμε για τις διάφορες πλευρές της προσωπικότητάς μας, όπως αναπτύσσονται μέσα από την επαφή μας με τους αντίστοιχους τομείς δραστηριοποίησης, μπορεί να αντανakλούν με τρόπο λανθασμένο την πραγματικότητα που μας αφορά, κάτω από τον επηρεασμό των προσδοκιών και της στάσης των "σημαντικών άλλων" για τις επιτυχίες ή αποτυχίες μας, της γενικότερης συναισθηματικής μας επάρκειας, του τρόπου με τον οποίο έχουμε μάθει να ερμηνεύουμε τις επιτυχίες ή αποτυχίες μας κ.λ.π. Έτσι, παρόλο που η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική, η αναπαράσταση και οι ιδέες που προκύπτουν από τη λογική τους επεξεργασία είναι υποκειμενικές, γιατί στην

παραγωγή τους υπεισέρχονται προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, η ιδιοσυγκρασία του ατόμου κ.λ.π. Το ζητούμενο όμως είναι, για κάθε άνθρωπο, η αυτοαντίληψή του, που αντιπροσωπεύει μία δήλωση, μία περιγραφή ή μία πεποίθησή του για τον εαυτό του, να ανταποκρίνεται όσο γίνεται στην πραγματικότητα, ώστε το άτομο να θέτει τους δικούς του επιθυμητούς και εφικτούς στόχους και να ικανοποιείται ψυχικά μέσα από την υλοποίησή τους.

ii). Αυτοεκτίμηση.

Την έννοια της αυτοεκτίμησης θα την προσεγγίσουμε κατά παρόμοιο τρόπο με την έννοια της αυτοαντίληψης, θεωρώντας τη σαν τη δεύτερη συνιστώσα στην έννοια του Εαυτού. Επιπλέον, υιοθετούμε την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί μία σφαιρική άποψη για την αξία του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει και στοιχεία συναισθηματικά (πώς αισθάνεται απέναντι σε αυτό που είναι σαν άνθρωπος) και αξιολογικά (πώς αντιλαμβάνεται την αξία του σε σχέση με αυτό που θα ήθελε να είναι ή που θα έπρεπε να είναι).

Σύμφωνα με τον W. James (1890), η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα του υποκειμενικού τρόπου με τον οποίο το άτομο, μέσα από την επίδραση των εμπειριών του κοινωνικού περιβάλλοντος, διαμορφώνει το "αυτοσυναίσθημα", ως κυριαρχικό συναίσθημα κατά τη συνειδητοποίηση του εαυτού του. Αυτό όμως το αυτοσυναίσθημα, όπως και η σφαιρική αξιολόγηση που κάνει για τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση), είναι αποτέλεσμα της υποκειμενικής ερμηνείας των εμπειριών του ατόμου:

"Τα συναισθήματα για τον εαυτό μας εξαρτώνται εντελώς από το τι εμείς οι ίδιοι υποστηρίζουμε ότι είμαστε και το τι κάνουμε στην πραγματικότητα".

Αυτός είναι ο γνωστός νόμος του James, δηλαδή το ότι η αυτοεκτίμησή μας προκύπτει από το λόγο ανάμεσα στις πραγματικές μας επιτυχίες (αριθμητής) και την υποκειμενική αντίληψη των δυνατοτήτων μας σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων και φιλοδοξιών μας (παρονομαστής), πάντοτε μέσα σε μία δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και σε σύγκριση με άλλα άτομα (James, 1890, σ. 310-312). Από αυτή τη μαθηματική σχέση: *αυτοεκτίμηση = επιτυχίες προς επιδιώξεις* προκύπτει το επίπεδο της αυτοεκτίμησης που χαρακτηρίζει το άτομο.

Οι απόγονοι της σκέψης του Freud, ακολουθώντας τις βάσεις της ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης, συνέδεσαν το θέμα της αυτοεκτίμησης του ατόμου με το θέμα των ανεκπλήρωτων αναγκών του και τους μηχανισμούς άμυνας που αναπτύσσει για την προστασία του. Έτσι, ο Sullivan (1953) συνέδεσε τους σχε-

σιοδυναμικούς παράγοντες της αγωγής και της ψυχολογικής υγείας του ατόμου με το σύστημα του Εαυτού, το οποίο θεώρησε ως *"μια οργάνωση της εμπειρίας της αγωγής, που ενεργοποιείται με σκοπό την ελαχιστοποίηση των αγχοτικών καταστάσεων"*. Η επικράτηση θετικού ή αρνητικού αυτοσυναισθήματος στο άτομο είναι αποτέλεσμα της επίδρασης των θετικών ή αρνητικών αξιολογήσεων κυρίως των πρωταρχικών *"σημαντικών άλλων"*, δηλαδή των γονέων του.

Κατά παρόμοιο τρόπο, η Karen Horney (1945) θεώρησε τις αρνητικές αξιολογήσεις και τη μη αποδοχή από πλευράς των γονέων (οι πρωταρχικοί *"σημαντικοί άλλοι"*) υπαίτιες για την δημιουργία διαταραγμένων σχέσεων με το παιδί που δεν το βοηθούν να βρει επιτυχείς προσαρμοστικές λύσεις στα προβλήματά του και οδηγούν σε δημιουργία νευρωτικών αναγκών, οι οποίες το συνοδεύουν και στο μέλλον. Η Horney αναφέρει τρεις κατηγορίες νευρωτικών αναγκών: αυτές που ωθούν τα άτομα να κινούνται *προς τους ανθρώπους*, αυτές που ωθούν τα άτομα να κινούνται *μακριά από τους ανθρώπους*, και αυτές που ωθούν τα άτομα να κινούνται *ενάντια στους ανθρώπους*. Οι ανάγκες αυτές οφείλονται, αντίστοιχα, στις πρώιμες προβληματικές εμπειρίες του παιδιού της υπερπροστασίας, της απόρριψης και της παραμέλησης από πλευράς των γονέων του. Οι ανάγκες αυτές γίνονται πηγή πολλών εσωτερικών συγκρούσεων που δεν αφήνουν το άτομο να αποκτήσει σαφή εικόνα του Εαυτού του, ενώ παρεμβαίνουν διαρκώς για να το αποπροσανατολίζουν από τους στόχους του, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να ανεβάσει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και να εξαρτάται από τους άλλους για την αξιολόγησή του.

Ο Erikson (1968) συνέδεσε την έννοια της αυτοεκτίμησης με τα εξελικτικά στάδια της προσωπικής ανάπτυξης: η διαμόρφωση και η ανάπτυξη της έννοιας του Εαυτού είναι συνάρτηση της *"υποκειμενικής αίσθησης ταυτότητας και συνέχειας"* που αποκτά το άτομο στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του μέσα από *"μια αναπτυξιακή διαδικασία προοδευτικών ταυτίσεων, διαφοροποιήσεων και αποκρυσταλλώσεων"*, η οποία το οδηγεί στην αυτογνωσία και στην επιδίωξη νέων στόχων. Έχει μεγάλη σημασία, για την απόκτηση της ταυτότητας και της συνέχειας του εαυτού, το να είναι το άμεσο περιβάλλον αρωγός στο άτομο, ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει τις κρίσεις διαφοροποίησης στο κάθε στάδιο με τρόπο που να συνδυάζει τη συνέχεια του Εαυτού του με τα καινούρια στοιχεία της προσωπικότητάς του. Τότε, η διαδικασία της ανάπτυξης αποτελεί θετική εμπειρία για το άτομο και οδηγεί στην αυτοεκτίμηση.

Οι Chein (1944), Bertocci (1945) και Symonds (1951), επίσης από τους νεοφροϋδικούς, προσδιόρισαν την αυτοεκτίμηση ως διαδικασία και συγχρόνως ως περιεχόμενο ή δομή, που αλληλο-εξαρτώνται. Η αξιολόγηση που κάνει το

άτομο για τον εαυτό του εμπεριέχει τόσο τις πεποιθήσεις για την εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνο, όσο και τη σύγκριση της αυτοεικόνας του με την ιδανική εικόνα του εαυτού του. Εάν η γενική αυτοαξιολόγηση, την οποία αποκτά από τις αξιολογήσεις των άλλων για τον Εαυτό του, τον κάνει να πιστεύει ότι είναι επιτυχημένος σε κάτι, τότε οι κινητήριες δυνάμεις προσαρμογής τον ωθούν στο να δραστηριοποιείται σε αυτό που θεωρεί ότι κάνει καλά, γιατί συνδυάζεται και με την αντίληψη που έχει για τον ιδανικό εαυτό του. Τότε το άτομο αποκτά ψυχική υγεία, γιατί συνδυάζονται η διαδικασία προσαρμογής με το περιεχόμενο της ιδανικής εικόνας του εαυτού του.

Σύμφωνα πάλι με την αντίθετη των ψυχαναλυτικών κατεύθυνση, τους συμπεριφοριστές, *"αυτοεκτίμηση είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αισθάνεται θετικά ή αρνητικά για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του"*. Κατά παρόμοιο τρόπο ο Rosenberg (1986a) όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη *"θετική ή αρνητική στάση προς τον εαυτό του"*. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση διαθέτουν αυτοσεβασμό και θεωρούν πρωταρχική την αξία του Εαυτού τους στο όλο σύστημα της προσωπικότητάς τους. Αυτό με το οποίο ασχολήθηκαν περισσότερο είναι η διαμόρφωση μιας μεθοδολογίας η οποία να διευκολύνει την επεξεργασία των δεδομένων του Εαυτού, ώστε να υπάρχουν μετρήσιμα στοιχεία.

Οι εκπρόσωποι της οργανισμικής - ανθρωπιστικής κατεύθυνσης της ψυχολογίας (Goldstein, 1939. Maslow, 1968) συνδέουν το θέμα της αυτοεκτίμησης επίσης με το θέμα των αναγκών του ανθρώπου, με ύψιστη την ανάγκη αυτοπραγμάτωσης (ψυχαναλυτική προσέγγιση). Η εκπλήρωση όμως των αναγκών γίνεται με στόχο όχι την ικανοποίηση των ενστίκτων, αλλά την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον (συμπεριφοριστική κατεύθυνση). Όταν το άτομο επιτυγχάνει αυτή την προσαρμογή ικανοποιώντας ταυτόχρονα και τις εσωτερικές του ανάγκες που εκφράζονται μέσα από τους στόχους που θέτει στην κοινωνική του ζωή, τότε αποκτά υψηλή αυτοεκτίμηση. Όταν, αντίθετα, η ικανοποίηση των αναγκών του δεν γίνεται στα πλαίσια που θέτει η διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών και η κοινωνική προσαρμογή, ή, όταν το άτομο "συμμορφώνεται" με κανόνες του κοινωνικού του περιβάλλοντος, οι οποίοι είναι άσχετοι με τις βαθύτερες βιοψυχοκοινωνικές ανάγκες του, τότε κλονίζεται το σύστημα της αξίας του εαυτού του και αναδεικνύει τις κακές πλευρές που σχετίζονται με τις αρνητικές εμπειρίες του.

Στις παραπάνω απόψεις ο Lecky (1945), επηρεασμένος από τις αναπτυξιακές θεωρίες της βιολογίας προσθέτει την έννοια του συστήματος στην έννοια του Εαυτού, το οποίο τείνει στην εξέλιξη και τη φυσιολογική ωρίμανση,

διατηρώντας τον πρωταρχικό κανόνα της επιβίωσης. Η αυτοεκτίμηση βρίσκεται στον πυρήνα της προσωπικότητας του ανθρώπου και αποτελεί μια "οργάνωση συνεπών μεταξύ τους αξιών, η οποία είναι δυναμική και εξελικτική λειτουργώντας με μια συνεχή αφομοίωση νέων ιδεών και με απόρριψη ή βελτίωση άλλων".

Με τις θεωρίες του Cooley και του Mead η αυτοεκτίμηση εξετάζεται από κοινωνιολογική άποψη, αφού στις θεωρίες τους ο Εαυτός και η κοινωνία καθορίζονται αμοιβαία λειτουργώντας το ένα στο άλλο ως σημείο αναφοράς, γι' αυτό "θα λέγαμε ότι αυτές οι δύο έννοιες πάνε πάντα μαζί". (Cooley, 1902). Η θεωρία του Mead ονομάστηκε *θεωρία της "κοινωνικής αλληλεπίδρασης"*. Τα στοιχεία του εαυτού αποκτώνται μέσα από μια διαδικασία μάθησης, επομένως και η η εκτίμηση που αναπτύσσει το άτομο για τον εαυτό του, εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την αντίληψη που νομίζει ότι έχουν οι άλλοι γι' αυτό. Τη διαδικασία αυτή ονόμασε *"αντικατοπτρικό εαυτό"* (looking glass self).

Ο Mead, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης διαχωρίζει ανάμεσα στους "γενικευμένους άλλους" και τους "σημαντικούς άλλους". Τους "γενικευμένους άλλους" αποτελεί *"η οργανωμένη κοινότητα ή η κοινωνική ομάδα που δίνει στο άτομο την ενότητα του εαυτού"*, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι "γενικευμένοι άλλοι" (generalized others) αντιπροσωπεύουν *"το ιδεολογικό, το κανονιστικό και το αξιολογικό σύστημα που επικρατεί στην κοινότητα αυτή, το οποίο συστηματικά και - ως ένα βαθμό - επιλεκτικά, αφομοιώνει το άτομο για να διαμορφώσει την εικόνα του εαυτού του"*. Η επιλεκτική διαδικασία αφομοίωσης του αξιολογικού συστήματος της κοινωνίας του γίνεται με τρόπο ώστε οι νέες πληροφορίες και ερεθίσματα που παίρνει από το περιβάλλον του για την αξία του ως ατόμου να ταιριάζουν στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα για την εικόνα του εαυτού του. Εδώ αναδεικνύεται ο ρόλος των "σημαντικών άλλων" (significant others) στη ζωή του ατόμου, των ατόμων δηλαδή με τους οποίους διατηρεί τις πλέον στενές συναισθηματικές σχέσεις, και κύρια των γονέων του, από τους οποίους διαμορφώνει για πρώτη φορά το αυτοσυναίσθημα και τις βαθύτερες θετικές ή αρνητικές στάσεις για τον εαυτό του, μέσα από τη διαδικασία ανατροφοδότησης εσωτερικών νοημάτων. "Σημαντικούς άλλους" όμως αποτελούν όλα τα άτομα στη ζωή του ατόμου που το ίδιο το άτομο πιστεύει ότι η εικόνα που του δίνουν για την αξία του αντιστοιχεί, κατά κάποιον τρόπο, στην γενική εικόνα που έχει το ίδιο το άτομο διαμορφώσει για τον εαυτό του, μέσω της επίδρασης των "γενικευμένων άλλων", δηλαδή του αξιολογικού συστήματος της κοινωνίας του. Ο ρόλος της γλώσσας στη σχέση ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος είναι

σημαντικός, γιατί αποτελείται από συμβολισμούς που οδηγούν στα συγκεκριμένα "νοήματα" βάσει των οποίων μαθαίνει τους ρόλους του και αφομοιώνει τις αξίες της κοινωνίας. Γι' αυτό και η θεωρία του ονομάζεται *θεωρία της "συμβολικής αλληλεπίδρασης"*.

Σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα όχι αυτών καθαυτών των γεγονότων που του συμβαίνουν, αλλά των *ερμηνειών* που δίνει σ' αυτά τα γεγονότα. Η υποκειμενική εμπειρία εμπεριέχει το στοιχείο του *νοήματος*, το οποίο μεσολαβεί ανάμεσα στην αντικειμενική πραγματικότητα και στον τρόπο που την προσλαμβάνει το άτομο. Σ' αυτό το σημείο παρεμβαίνουν οι μηχανισμοί άμυνας, τους οποίους δεν παραγνωρίζουν οι φαινομενολόγοι, οι κοινωνικές στάσεις που αποτελούν επίκτητη πλευρά της προσωπικότητας και τα εσωτερικά κίνητρα. Έτσι, πραγματικότητα είναι αυτή που φαίνεται στο άτομο και με βάση αυτή συμπεριφέρεται, επομένως αυτή είναι δύσκολο κατανοηθεί ανεξάρτητα από το υποκειμενικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου. Η αυτοεκτίμηση είναι κεντρική ψυχολογική έννοια που θα καθορίσει την ποιότητα της εμπειρίας και την επικοινωνιακή επικοινωνία με τον Εαυτό του και το περιβάλλον. Στην έννοια της αυτοεκτίμησης, όπως και της αυτοαντίληψης, τονίζουν τις δομικές και λειτουργικές ιδιότητες του συστήματος, επομένως θα λέγαμε ότι η θεωρίες τους είναι γενικά πιο κοντά στα πορίσματα των σύγχρονων κοινωνικο - ψυχολογικών ερευνών και δίνουν στοιχεία που μπορούν να εκτιμηθούν και να χρησιμεύσουν και στην πρακτική αντιμετώπιση των θεμάτων που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, σε θεραπευτικό πλαίσιο πιο προωθημένο από τις κλασικές ψυχαναλυτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις.

Από τους φαινομενολόγους παραθέτουμε εδώ τον ορισμό της αυτοαντίληψης του Staines (1954), που μας δίνει στοιχεία για όσα αναφέραμε παραπάνω για τη φαινομενολογική προσέγγιση και που θεωρεί την αυτοαντίληψη ως *"ένα συνειδητό σύστημα αντιλήψεων, ιδεών και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, όπως τις αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο. Περιλαμβάνει τη γνώση των αξιολογικών αντιδράσεων του ατόμου προς τις διάφορες πλευρές του εαυτού του (σύμφωνα πάντα με τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται και εννοεί αυτές τις πλευρές), την αναπαράσταση της εικόνας που νομίζει ότι ο εαυτός του δίνει στους άλλους και τη συνειδητοποίηση, μιας αξιολογικής εικόνας τον εαυτού του, η οποία αντανακλά το πώς θα ήθελε να είναι το άτομο και οι πράξεις του"*. Από τον ορισμό αυτό φαίνεται πως ήδη είχε αρχίσει να ξεκαθαρίζει η σύγχυση μεταξύ των εννοιών αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης και ότι η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει μεν το στοιχείο της αξιολόγησης της

εικόνας του εαυτού (γνωστικό στοιχείο) αλλά και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτήν την αξιολόγηση (άν η αξιολογική εικόνα ανταποκρίνεται σε όσα θεωρεί το άτομο ότι είναι ο ιδανικός Εαυτός του)

Επίσης για τον Burns το θέμα της αυτοεκτίμησης απαντά σε όλα τα ερωτήματα που συνθέτουν την έννοια του Εαυτού, δηλαδή "ποιός είμαι", "ποιός θεωρώ πως είμαι" (ταυτότητα), "τι νομίζω ότι μπορώ να καταφέρω στη ζωή μου" (πραξιακό επίπεδο) και "τι νομίζω ότι μπορώ να γίνω"(αυτοεκτίμηση). Όλες οι λειτουργίες της διαμόρφωσης των στάσεων εμπλέκονται, σύμφωνα με τη θεωρία του, στο θέμα της διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης. Άρα, η έννοια του εαυτού συνδυάζει *γνωστικές* λειτουργίες, δηλαδή αντιλήψεις που έχει για την εικόνα του εαυτού του, όπως και αντιλήψεις που έχει για την ιδανική εικόνα του εαυτού του, *συναισθηματικές* λειτουργίες, δηλαδή το πώς αισθάνεται το άτομο για όσα πιστεύει για τον εαυτό του και *πραξιακές* λειτουργίες, δηλαδή αυτές που αφορούν την οποιαδήποτε συμπεριφορά μπορεί να ακολουθήσει την αξιολόγηση του εαυτού του.

Ανάλογη είναι και η θεωρία του Rogers για τα χαρακτηριστικά από τα οποία αποτελείται η εικόνα του Εαυτού, δηλαδή εμπειρίες, αντιλήψεις και συναισθήματα, καθώς και για τη σύνδεση των στοιχείων αυτών με τις λειτουργίες διαμόρφωσης και αλλαγής των στάσεων του ατόμου.

Θεωρούμε πολύ σημαντικές όλες αυτές τις θεωρίες με τις οποίες προσέγγισαν οι θεωρητικοί των διάφορων ψυχολογικών κατευθύνσεων το θέμα της αυτοεκτίμησης, πιστεύουμε ότι στο θέμα της αντίληψης του Εαυτού οι θεωρίες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται. Προσπαθώντας να δώσουμε έναν ικανοποιητικό ορισμό της έννοιας της αυτοεκτίμησης υιοθετούμε την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα δυναμικά εξελισσόμενο υποκειμενικό σύστημα που αποτελεί τον πυρήνα της έννοιας του Εαυτού και αφορά τη σφαιρική άποψη για την αξία του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει και συναισθηματικά στοιχεία (πώς αισθάνεται απέναντι σε αυτό που είναι ο κάθε άνθρωπος - πραγματικός εαυτός) και αξιολογικά (πώς αντιλαμβάνεται την αξία του σε σχέση με αυτό που θα ήθελε να είναι - ιδανικός εαυτός- ή που θα έπρεπε να είναι - δεοντικός εαυτός).

4.2.3. Μοντέλα της έννοιας του Εαυτού.

Για τη σχέση μεταξύ των εννοιών αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης κατασκευάστηκαν διάφορα μοντέλα, τα οποία, με ξεχωριστές κλίμακες, αποτυπώνουν τόσο τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις, όσο και την αυτοεκτίμηση. Μέσα από αυτά τα μοντέλα οι ερευνητές επιχειρούσαν να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως: Πώς συνδέεται η αυτοεκτίμηση του ατόμου (σφαιρική αντίληψη για την αξία του) με τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις στους διάφορους τομείς της ζωής του; Αποτελούν οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις την αιτία διαμόρφωσης ενός συγκεκριμένου επιπέδου αυτοεκτίμησης (σχέση αιτίας - αποτελέσματος) ή μήπως επηρεάζει περισσότερο η σφαιρική εικόνα του Εαυτού, όπως έχει διαμορφωθεί από τις έντονα συναισθηματικές σχέσεις του ατόμου, τον τρόπο με τον οποίο το άτομο θα συμπεριφερθεί στους διάφορους τομείς της ζωής του; Από τα μοντέλα που ακολουθούν εμείς επιλέξαμε το Πολυπαραγοντικό - Πολυδιάστατο μοντέλο της Harter, το οποίο δίνει απάντηση και στο ερώτημα κατά πόσον κάποιοι τομείς αυτοαντίληψης είναι ισχυρότεροι παράγοντες πρόβλεψης του επιπέδου αυτοεκτίμησης του ατόμου. Ενδεικτικά αναφέρουμε :

- Το Μονοδιάστατο - αθροιστικό μοντέλο του Coopersmith (1984): περιλαμβάνει ερωτήσεις για την αυτοαντίληψη σε διάφορους τομείς της έννοιας του Εαυτού (σχολείο, σχέσεις με συνομηλίκους, οικογένεια, εαυτό). Το άθροισμα των τιμών των ερωτήσεων στους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης αποτελεί ένα δείκτη αυτοεκτίμησης. Σε αυτό το μοντέλο, όλες οι επιμέρους αντιλήψεις για τον Εαυτό, συμβάλλουν με την ίδια βαρύτητα στην αυτοεκτίμηση του ατόμου.
- Το Μονοδιάστατο - σφαιρικό μοντέλο του Rosenberg (1965,1986a), ο οποίος στηρίζεται στη θεωρία του James για τον Εαυτό: η αυτοεκτίμηση αποτελεί τη σφαιρική αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και διαμορφώνεται με βάση το λόγο των επιτεύξεων προς τις προσδοκίες του ατόμου. Στο μοντέλο του Rosenberg οι διάφορες επιμέρους αυτοαντιλήψεις ιεραρχούνται και συνδυάζονται σε μία άκρως σύνθετη εξίσωση, η οποία δίνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, αλλά εδώ η αυτοεκτίμηση δεν αντιμετωπίζεται ως συνειδητή διαδικασία, δηλαδή το άτομο μπορεί να μην έχει επίγνωση του επιπέδου αυτοεκτίμησής του.
- Το Πολυδιάστατο - ιεραρχικό μοντέλο των Shavelson, Hubner & Stanton

(1976): τοποθετεί στην κορυφή της ιεραρχίας τη γενική έννοια του *Εαυτού* (general self-concept), η οποία παραμένει σταθερή, ενώ η σταθερότητα μειώνεται καθώς κατέρχεται κανείς τις βαθμίδες της ιεραρχίας και συγκεκριμενοποιείται η έννοια του εαυτού στις επιμέρους αυτοαντιλήψεις του ατόμου για τους διάφορους τομείς της ζωής του. Μεταβολές στη βάση της ιεραρχίας είναι πιθανό να επισκιάζονται από ανώτερες ιεραρχικά αυτοαντιλήψεις, ενώ μεταβολές στη γενική έννοια του εαυτού πιθανόν να απαιτούν πολλές μεταβολές στη βάση της.

- Το Πολυδιάστατο - πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter (1983, 1986, 1990a, 1990c): βασίζεται στην υπόθεση του James ότι η επίδραση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τη *σπουδαιότητα* που το άτομο αποδίδει στους διάφορους τομείς της ζωής του.

(Αναλυτικά για τα μοντέλα της έννοιας του Εαυτού και τα σχεδιαγράμματά τους προτείνουμε το βιβλίο της Εύης Μακρή - Μπότσαρη, 2001, σσ. 28-35).

4.2.4. Η υποκειμενική σπουδαιότητα κάθε επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, από τη στιγμή που η έννοια του Εαυτού θα θεωρηθεί ως πολυδιάστατη - πολυπαραγοντική κατασκευή, η γενική έννοια του Εαυτού στο γνωστικό-αξιολογικό της στοιχείο (αυτοεκτίμηση) και στο συναισθηματικό της στοιχείο (σφαιρική αυταξία) συνάγεται από το σταθμισμένο άθροισμα των επιμέρους αυτοαντιλήψεων. Αυτό σημαίνει, όπως έχει αποδειχθεί και ερευνητικά ότι οι συνάψεις που δημιουργούνται μεταξύ επιμέρους αυτοαντιλήψεων και αυτοεκτίμησης διαφέρουν ανά ηλικία, εφόσον, στην πορεία της ανάπτυξης, οι τομείς ενδιαφέροντος και δραστηριότητας των ατόμων μεταβάλλονται. Επομένως, οι συντελεστές βαρύτητας των επιμέρους αυτοαντιλήψεων μπορούν να θεωρηθούν σταθεροί για όλα τα άτομα της ίδιας ηλικίας ή οποιασδήποτε άλλης κατηγορίας, μας δίνουν όμως πληροφορίες για τη διαφορετική σχετική βαρύτητα στη διαμόρφωση της γενικής έννοιας του εαυτού, εφόσον αλλάζει η σπουδαιότητα του κάθε τομέα ανά κατηγορία. Αυτό ακριβώς το ζητούμενο προσπαθεί να ανιχνεύσει το *πολυδιάστατο - πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter*, το οποίο έχει σταθμιστεί με βάση τα ελληνικά δεδομένα από την Εύη Μακρή - Μπότσαρη και βασίζεται στην υπόθεση του James ότι η επίδραση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τη *σπουδαιότητα* που το άτομο αποδίδει στους διάφορους τομείς της ζωής του.

Έτσι, ο γνωστός νόμος του James ότι η αυτοεκτίμηση ορίζεται από το πηλίκο των επιτεύξεων του ατόμου (τι έχει στην πραγματικότητα επιτύχει) προς τις επιδιώξεις του (τι φιλοδοξεί ως ιδανικός εαυτός να επιτύχει), έγινε πιά λειτουργικός με τη θεωρητική παρέμβαση των σύγχρονων θεωρητικών (Rosenberg, 1965,1982,1986a. Harter, 1986. Hattie,1992. Hoge & McCarthy, 1984. Marsh, 1986.). Σύμφωνα με τον Rosenberg, ο οποίος για πρώτη φορά προώθησε την υπόθεση του James, η αυτοεκτίμηση προσδιορίζεται από τη σπουδαιότητα που αποδίδει το άτομο στους διάφορους τομείς της ζωής του, από τους οποίους συνάγεται και η σπουδαιότητα κάθε επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης. Αυτή είναι η λεγόμενη *"υπόθεση αλληλεπίδρασης"* (*interactive hypothesis*), σύμφωνα με την οποία ένα υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιον τομέα αυξάνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, με την αύξηση να είναι τόσο μεγαλύτερη όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτοαντίληψης και όσο μεγαλύτερη είναι η σπουδαιότητα του τομέα αυτού για το άτομο. Κατ' αντιστοιχία, ένα χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιον τομέα εξασθενεί την αυτοεκτίμηση του ατόμου, με τη μείωση να είναι τόσο μεγαλύτερη όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο αυτοαντίληψης και όσο μεγαλύτερη η υποκειμενική σπουδαιότητα του τομέα". (Μακρή - Μπότσαρη Εύη, 2001, σ. 77).

Η προώθηση της σκέψης του James, συνίσταται στο γεγονός ότι ο Rosenberg δεν περιορίστηκε μόνο στους τομείς που θεωρούνται σημαντικοί για το άτομο, αλλά περιέλαβε στην υπόθεσή του και τους μη σημαντικούς τομείς. Έτσι, ο Rosenberg ισχυρίστηκε ότι, στην περίπτωση που ο τομέας δραστηριότητας του ατόμου δεν είναι σημαντικός, ισχύει επίσης η "υπόθεση αλληλεπίδρασης" του επιπέδου αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση του ατόμου, με τη διαφορά ότι η επίδραση αυτή είναι ασθενέστερη. Σε αυτό το θέμα ο James είχε υποθέσει ότι η αυτοαντίληψη σε τομείς στους οποίους κάποιος δεν έχει επιδιώξεις, δεν επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του, γιατί το ίδιο το άτομο τους θέτει στο περιθώριο με το να μην τους θεωρεί σημαντικούς.

Σύγχρονοι ερευνητές της έννοιας του εαυτού προσπάθησαν να ελέγξουν τις υποθέσεις του James και του Rosenberg, με τη βοήθεια εξισώσεων συμμεταβολής (παλινδρόμησης) όπου εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η αυτοεκτίμηση και ανεξάρτητες μεταβλητές οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις, σταθμισμένες στη βάση κάποιων υποκειμενικών κριτηρίων, όπως είναι η σπουδαιότητα των τομέων ή η διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και την ιδανική αυτοεικόνα. (Harter, Hattie, Hoge & McCarthy, Marsh κ.ά.). Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές, η υπόθεση του James τεκμηριώνεται *"αν το άθροισμα στο οποίο οι συντελεστές των αυτοαντιλήψεων σταθμίζονται στη βάση κάποιων*

υποκειμενικών κριτηρίων έχει μεγαλύτερη προβλεπτική αξία από ό,τι το άθροισμα στο οποίο οι συντελεστές βαρύτητας είναι σταθεροί για όλα τα άτομα.

Προς την κατεύθυνση αυτή ορισμένοι ερευνητές, κυρίως ο Marsh (1986, 1993b, 1994a), εφάρμοσαν τεχνικές πολλαπλής παλινδρόμησης για να εκφράσουν την αυτοεκτίμηση ως συνάρτηση: α). των αυτοαντιλήψεων στους επιμέρους τομείς, β). της σπουδαιότητας του κάθε τομέα, και γ). των γινομένων αυτοαντίληψη επί σπουδαιότητα. Αν η αλληλεπίδραση της αυτοαντίληψης και της σπουδαιότητας ενός τομέα στην αυτοεκτίμηση είναι στατιστικά σημαντική, τότε στην εξίσωση παλινδρόμησης οι συντελεστές των αυτοαντιλήψεων δεν είναι διατομικά σταθεροί, αφού σε αυτούς υπεισέρχεται και η υποκειμενική σπουδαιότητα του κάθε τομέα. Έτσι, η εξίσωση παλινδρόμησης εκφράζει ένα άθροισμα αυτοαντιλήψεων σταθμισμένων στη βάση της υποκειμενικής σπουδαιότητας των τομέων, άθροισμα το οποίο έχει στατιστικά σημαντική επιπρόσθετη προβλεπτική αξία σε σχέση με το άθροισμα στο οποίο οι συντελεστές βαρύτητας των αυτοαντιλήψεων είναι ανεξάρτητοι από τη σπουδαιότητα των τομέων και επομένως σταθεροί για όλα τα άτομα". (Μακρή - Μπότσαρη Ε., 2001, σ. 79).

Ο Marsh (1986) βρήκε ότι η επιπρόσθετη προβλεπτική αξία του αθροίσματος των γινομένων αυτοαντίληψη επί σπουδαιότητα ήταν στατιστικά σημαντική, αλλά πολύ μικρή (μόλις 1,8%) συγκρινόμενη με την προβλεπτική αξία του αθροίσματος στο οποίο οι συντελεστές βαρύτητας των επιμέρους αυτοαντιλήψεων ήταν διατομικά σταθεροί και το οποίο ήταν από μόνο του σε θέση να ερμηνεύσει το 60.4% της διασποράς των βαθμών αυτοεκτίμησης. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης έχει πολύ μικρή συνεισφορά στην πρόβλεψη της αυτοεκτίμησης.

Ωστόσο, η Harter, αμφισβητώντας όχι τα ευρήματα του Marsh αλλά το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε, οδηγήθηκε σε μία διαφορετική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας: δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που περιέχουν τα ερωτηματολόγια του Marsh αποτυπώνουν τομείς αυτοαντίληψης τους οποίους η συντριπτική πλειοψηφία (το 75%-80%) των παιδιών και των εφήβων θεωρεί σημαντικούς, υπάρχει άλλο ένα ποσοστό παιδιών (20%-25%) του οποίου οι αυτοαντιλήψεις δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν το αποτέλεσμα, όμως στην ουσία διαφοροποιούν το αντικείμενο της σπουδαιότητας του τομέα που τους αφορά. Επιπλέον, "η Harter ισχυρίζεται ότι ένα εμπειρικό μοντέλο το οποίο αγνοεί τη σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης, ενδέχεται να επισκιάσει τις πραγματικές ψυχολογικές διεργασίες μέσα από τις οποίες κάποιος διαμορφώνει τη σφαιρική άποψη για την αξία του ως ατόμου. Αγνοώντας το

ρόλο της σπουδαιότητας που αποδίδει το άτομο στους διάφορους τομείς της ζωής του, αγνοούμε την πολυπλοκότητα των διεργασιών που διέπουν τις σφαιρικές αξιολογήσεις του εαυτού.

Η Harter και οι συνεργάτες της επιχείρησαν να τεκμηριώσουν την υπόθεση των James και Rosenberg μέσα από τρεις διαφορετικές μεθοδολογικά ποσοτικές προσεγγίσεις (για μια ανασκόπηση βλ. Harter, 1999, σελ. 151-152)...Σε μία από αυτές, η οποία εξετάζει την υπόθεση του James συγκρίνοντας τη σπουδαιότητα που αποδίδουν τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση στους τομείς όπου οι αυτοαντιλήψεις τους είναι χαμηλές με τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε τέτοιους τομείς τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. "Σύμφωνα με τον James, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση πρέπει να αποδίδουν μικρή σπουδαιότητα στους τομείς στους οποίους έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση πρέπει να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα σε τέτοιους τομείς. Τα ευρήματα της Harter έδειξαν ότι η σπουδαιότητα που τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αποδίδουν στους τομείς όπου οι αυτοαντιλήψεις τους είναι χαμηλές είναι σημαντικά μικρότερη από τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε τέτοιους τομείς τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο, με ένα δείγμα 1.033 μαθητών Β΄ και Γ΄ Λυκείου (Μακρή - Μπότσαρη, 2000β), εξετάστηκαν οι συνάψεις της αυτοεκτίμησης με τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης κατά επίπεδο σπουδαιότητας των τομέων. Τα ευρήματα της μελέτης φαίνεται να στηρίζουν την υπόθεση του James, αφού έδειξαν ότι στους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης, των συναισθηματικών - διαφυλικών σχέσεων, της διαγωγής - συμπεριφοράς και της στενής φιλίας η αλληλεπίδραση της αυτοαντίληψης και της σπουδαιότητας των τομέων στην αυτοεκτίμηση ήταν στατιστικά σημαντική ή προσέγγιζε το όριο στατιστικής σημαντικότητας". (Μακρή - Μπότσαρη, 2001, σ. 80-81).

Ωστόσο, από άλλες έρευνες τεκμηριώνεται η άποψη ότι τα άτομα κατά τις αυτοπεριγραφές τους αποδίδουν διαφορετική βαρύτητα στις διάφορες πλευρές του εαυτού τους. Επίσης τα ευρήματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Makri-Botsari, in press) έδειξαν ότι οι Έλληνες μαθητές της ύστερης εφηβείας δεν θεωρούν τους διάφορους τομείς της ζωής τους εξίσου σημαντικούς και ότι ο ίδιος τομέας έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα για κάποιους μαθητές και μικρότερη για άλλους.

Η ιεράρχηση της σπουδαιότητας των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης έγινε επίσης αντικείμενο έρευνας. Ο Rosenberg (1982, σ. 538) διαπίστωσε ότι όταν τα άτομα θεωρούν τον εαυτό τους ικανό σε κάποιο τομέα και διακατέχονται από

υψηλή αυτοαντίληψη γι' αυτή την πλευρά του εαυτού τους, τείνουν να του αποδίδουν και μεγαλύτερη σπουδαιότητα. Αντίθετα, τείνουν να υποβαθμίζουν τη σπουδαιότητα των τομέων στους οποίους θεωρούν τον εαυτό τους ανεπαρκή. Σ' αυτό όμως το ζήτημα υπεισέρχονται οι περιορισμοί στην ελευθερία του ατόμου να επιλέγει τις αξίες του κατά τρόπο σύμφωνο με την αυτοεικόνα του. Και τούτο γιατί αφενός το άτομο λειτουργεί στα πλαίσια των κανόνων που του επιβάλλουν οι κοινωνικοί του ρόλοι μέσα σε προκαθορισμένες ομάδες (π.χ. δεν μπορεί να υποβιβάσει το σχολείο) και αφετέρου, επηρεάζεται από τις αξίες και απόψεις των "σημαντικών άλλων" (π.χ. οι γονείς ζητούν κυρίως να ανταπεξέλθει σε αυτή την ευθύνη για μόρφωση το παιδί τους και καλλιεργούν αξίες ότι δεν μπορεί να σταθεί επαγγελματικά και κοινωνικά χωρίς να σπουδάσει, οι δάσκαλοι τονίζουν ότι το παιδί είναι έξυπνο και είναι κρίμα να χαθεί κ.λ.π.). Οι αξίες αυτές μπορεί να επηρεάσουν τα άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη στους αντίστοιχους τομείς, ώστε να τους θεωρούν σημαντικούς και να μειωθεί η αυτοεκτίμηση τους επειδή ακριβώς τα ίδια αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν.

Άρα, και η ίδια η σπουδαιότητα του κάθε τομέα αυτοαντίληψης μπορεί να είναι αποτέλεσμα ειδικών παραγόντων, κάτι που ερευνάται με το παραπάνω σκεπτικό και ορίζει τη λεγόμενη "*υπόθεση επιλεξιμότητας*" (*selectivity hypothesis*). Έρευνες της Harter αλλά και του Marsh οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η συνάφεια μεταξύ αυτοαντίληψης και υποκειμενικής σπουδαιότητας των τομέων έχει την τάση να είναι ισχυρότερη στα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση. Άλλες έρευνες (Pelham & Swann, 1989) τεκμηρίωσαν μερικώς την υπόθεση επιλεξιμότητας δείχνοντας ότι η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων σχετίζεται με την αυτοαντίληψη, μόνο στις περιπτώσεις που τα άτομα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Παρόλο που τα ευρήματα και στον ελληνικό χώρο (Makri-Botsari, in press-a) "*επιβεβαιώνουν την υπόθεση επιλεξιμότητας, δεν είναι σε θέση να προσφέρουν επαρκή τεκμηρίωση στην κατεύθυνση των αιτιωδών σχέσεων οι οποίες υπονοούνται στην υπόθεση αυτή. Έτσι, υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης σε κάποιους τομείς ενδέχεται να αποτελούν το αίτιο που το άτομο θα αποδώσει στους συγκεκριμένους τομείς μεγαλύτερη σπουδαιότητα, και αυτό με τη σειρά του μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Είναι όμως εξίσου πιθανόν τα άτομα να επιδιώκουν να αυξήσουν τις ικανότητες και τις αυτοαντιλήψεις τους σε τομείς στους οποίους τα ίδια και οι "σημαντικοί άλλοι" αποδίδουν μεγάλη σπουδαιότητα. Και, στο βαθμό που το καταφέρνουν, αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους. Η τάση*

μάλιστα αυτή ενδέχεται να είναι ισχυρότερη στα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση.

Εύλογο προβάλλει τώρα το ερώτημα: Αν το ψυχολογικό σύστημα είναι έτσι προγραμματισμένο ώστε να προσαρμόζει τις προσδοκίες του ατόμου στις επιδόσεις του, τότε γιατί κάποια άτομα βιώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση; Πριν απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, ας παρατηρήσουμε πρώτα ότι, από μαθηματικής πλευράς, μπορούμε να αυξήσουμε την τιμή ενός πηλίκου είτε μειώνοντας τον παρονομαστή είτε αυξάνοντας τον αριθμητή του. Σύμφωνα λοιπόν με το μεταφορικό πηλίκου του James, δύο είναι οι δρόμοι που οδηγούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης:

α). η μείωση των προσδοκιών ενός ανθρώπου σε τομείς όπου νιώθει ανεπαρκής, διαμέσου της υποβάθμισης της υποκειμενικής σπουδαιότητας των τομέων αυτών, ή

β). η αύξηση της επίδοσής του σε τομείς τους οποίους ο ίδιος θεωρεί σημαντικούς στη ζωή του. Καθεμιά από τις δύο αυτές στρατηγικές μειώνει την απόκλιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαντίληψης και το βαθμό σπουδαιότητας των τομέων, οδηγώντας έτσι στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Κατά τη Harter (1999, σ. 156), τέτοιες παρεμβατικές στρατηγικές μπορεί μεν να είναι θεωρητικά ελκυστικές, αλλά η αποτελεσματικότητά τους περιορίζεται από πολλούς παράγοντες. Ο James ήταν σαφής ως προς το ότι η παραίτηση από κάποιες προσδοκίες μπορεί να είναι εξίσου ευεργετική με την επίτευξή τους. Πόσο εύκολο όμως είναι να παραιτηθεί ένας έφηβος από τις προσδοκίες του σε τομείς όπως η σχολική ικανότητα, η κοινωνική αποδοχή, η φυσική εμφάνιση και η διαγωγή-συμπεριφορά, οι οποίοι αποτελούν στόχους για τη συντριπτική πλειοψηφία των νεαρών ατόμων, ενώ ταυτόχρονα τοποθετούνται υψηλά στο σύστημα αξιών των "σημαντικών άλλων", όπως είναι οι συνομήλικοι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους; Φαίνεται λοιπόν ότι για τα παιδιά και τους εφήβους είναι εξαιρετικά δύσκολο να γεφυρώσουν τη διαφορά ανάμεσα σε ένα χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιον τομέα και στη σπουδαιότητα του τομέα αυτού παραιτούμενοι από τις επιδιώξεις τους στο συγκεκριμένο τομέα της ζωής τους.

Εξίσου δύσκολη όμως φαίνεται να είναι η μείωση αυτής της διαφοράς και διαμέσου της ενίσχυσης της αυτοαντίληψης. Μπορεί ένας έφηβος να θέλει να βελτιώσει τη σχολική τους επίδοση ή τη φυσική του εμφάνιση, αλλά τα όρια των νοητικών και των σωματικών του ικανοτήτων ενδέχεται να θέτουν φραγμούς σε αυτή του την προσπάθεια. Ένας ακόμη φραγμός στο επίπεδο αυτοαντίληψης μπορεί εξάλλου να επιβληθεί και από τα πρότυπα κοινωνικής σύγκρισης, που

αποτελούν το φίλτρο μέσα από το οποίο διέρχονται οι εκτιμήσεις του εαυτού".

Από την ανάλυση αυτή της Εύης Μακρή-Μπότσαρη φαίνεται ότι δεν έχει ακόμη λυθεί το πρόβλημα της κατεύθυνσης των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Γι' αυτό και κυρίως μας ενδιαφέρει η διαπίστωση των συγκεκριμένων επιπέδων αυτοαντιλήψεων και αυτοεκτιμήσεων της δεδομένης κατηγορίας που εξετάζουμε (έφηβοι μονογονεϊκών οικογενειών), όπως και η σύγκρισή τους σε σχέση με το γενικότερο μαθητικό εφηβικό πληθυσμό.

4.3. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

4.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.

Οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως ορίζονται από τον Bandura (1997, σ. 3), είναι *"οι υποκειμενικές κρίσεις των ανθρώπων για τις ικανότητες που διαθέτουν να οργανώνουν και να ακολουθούν μια αναγκαία πορεία ενεργειών για την επίτευξη συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς"*. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητες του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή να φέρει σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα. Συνεπώς, η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν αναφέρεται στις ικανότητες που αντικειμενικά διαθέτει το άτομο, αλλά *"στις προσωπικές του αντιλήψεις για το τι είναι ικανός να κάνει κάτω από ποικίλες συνθήκες με όποιες ικανότητες και αν διαθέτει"* (Bandura, 1997, σ. 37). Αυτή την πλευρά της έννοιας του εαυτού ο Bandura την όρισε ως *"προσδοκία της αποτελεσματικότητας"* και τη διαχώρισε από την έννοια *"προσδοκία του αποτελέσματος"* (*outcome expectations*), η οποία αναφέρεται στην υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου ότι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα επιφέρει συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος Bandura διαχωρίζοντας τις δύο έννοιες:

"Η προσδοκία αποτελέσματος ορίζεται ως η εκτίμηση του ατόμου πως μια δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να εκτελέσει επιτυχημένα τη συμπεριφορά που απαιτείται προκειμένου να παραχθούν τα αποτελέσματα. Οι προσδοκίες αποτελέσματος και αυτοαποτελεσματικότητας διαχωρίζονται, δεδομένου ότι τα άτομα μπορούν να πιστεύουν ότι μια συγκεκριμένη πορεία ενεργειών θα παραγάγει τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, εάν όμως αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους να εκτελέσουν τις συγκεκριμένες ενέργειες, μια τέτοια πληροφορία [δηλαδή, η σχέση ενεργειών με

τα αποτελέσματα] δε θα επηρεάσει τη συμπεριφορά τους" (Bandura, 1977, σ. 193).

Ωστόσο, η διάκριση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος είναι πράγματι δύσκολη και απασχολεί ακόμη και σήμερα τους ερευνητές ειδικότερα σε χώρους όπου τα αποτελέσματα σχετίζονται στενά με την επίδοση του ατόμου σε κάποιον τομέα (π.χ. στο χώρο της κλινικής ψυχολογίας, όπου το ζητούμενο είναι η σχετική προβλεψιμότητα της συμπεριφοράς του ατόμου σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ειδικότερα στο χώρο της ψυχολογικής θεραπείας π.χ. των φοβιών, και όπου συχνά οι δύο έννοιες ταυτίζονται). Με την οπτική όμως του Bandura (1984, σ. 242). "*Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι ένας αδρανής προγνωστικός παράγοντας της μελλοντικής συμπεριφοράς*". Παρόλο που και οι δύο εννοιολογικές κατασκευές (προσδοκίες αποτελέσματος και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας) περιλαμβάνουν την *πρόβλεψη*, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ασκούν επίδραση στον τρόπο σκέψης, στη συναισθηματική αντίδραση και στην ίδια τη συμπεριφορά του ατόμου (Bandura:1984, 1989a, 1989b, 1997).

Διότι έχει αποδειχθεί και ερευνητικά ότι τα άτομα που διακατέχονται από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν προκλητικούς στόχους, εντείνουν τις προσπάθειές τους όταν οι επιδόσεις τους δεν είναι αυτές που είχαν θέσει ως στόχο, επιμένουν στο στόχο τους παρ' όλες τις ενδιάμεσες αποτυχίες, χρησιμοποιούν γνωστικά σχήματα απόδοσης αιτίων που τους ενισχύουν στον προσανατολισμό της τελικής επιτυχίας (λένε, π.χ. ότι για την αποτυχία τους έφταιγε η ελλιπής προσπάθεια και όχι η ικανότητά τους) και μπορούν, τέλος, να θέτουν υψηλούς στόχους, διακινδυνεύοντας να εκτεθούν, χωρίς να έχουν ψυχοφθόρες αντιδράσεις (άγχος, κρίσεις πανικού, μελαγχολία κλπ.). Αντίθετα, τα άτομα που διατηρούν χαμηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, τείνουν να αποφεύγουν δύσκολες δραστηριότητες, γρήγορα εγκαταλείπουν την προσπάθεια όταν αντιμετωπίσουν δυσκολίες, χρησιμοποιούν γνωστικά σχήματα απόδοσης αιτίων που επικεντρώνονται σε προσωπικές τους ανεπάρκειες (και όχι σε ελλιπή προσπάθεια), μειώνουν τις φιλοδοξίες τους, και τέλος βιώνουν έντονο άγχος. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, συνεπώς, συνιστούν σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα της επίδοσης και δεν περιορίζονται μόνο στην "αδρανή" πρόγνωση της μελλοντικής συμπεριφοράς (Bandura, 1984), όπως απασχολεί τους κλινικούς ψυχολόγους.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη φύση της συγκεκριμένης έννοιας, θα λέγαμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι

έναν "παθητικός" γνωστικός μηχανισμός, αλλά μια δυναμική σειρά αντιλήψεων του ανθρώπου για τον εαυτό του, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένα πεδία δράσης και αλληλεπιδρούν δυναμικά με το περιβάλλον, με άλλους μηχανισμούς παρώθησης και αυτορρύθμισης, όπως είναι οι προσδοκίες αποτελέσματος, αλλά και με τις πραγματικές του ικανότητες και επιτεύξεις (Bandura, 1986b, 1997.). Εξαιτίας του ρόλου τους να διευκολύνουν το άτομο στην ερμηνεία των δεξιοτήτων του και στην οργάνωση της δράσης του, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν άμεσα την επίδοσή του στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων. Μάλιστα σύμφωνα με τις αρχικές υποθέσεις που έχουν επιβεβαιωθεί σε ποικίλα διαφορετικά πεδία της επιστήμης της Ψυχολογίας, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν αν μια συμπεριφορά θα επιλεγεί και θα εκδηλωθεί, την ποσότητα της προσπάθειας που θα καταβληθεί και τη διάρκεια εμμονής του ατόμου στη δραστηριότητα αυτή, αν βρεθεί αντιμέτωπο με δυσκολίες και εμπόδια (Bandura, 1997. Lent & Hackett, 1987).

4.3.2. Πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Οι γνωστικές προσδοκίες που αναπτύσσει το άτομο όσον αφορά την προσωπική του αποτελεσματικότητα διαμορφώνονται μέσα από τέσσερις πηγές πληροφοριών οι οποίες παρουσιάζονται με τη συγκεκριμένη σειρά, λόγω της βαρύτητας που θεωρείται ότι έχει κάθε πηγή πληροφορίας στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Οφείλουμε ωστόσο εξ αρχής να διευκρινίσουμε ότι τον καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας τον διαδραματίζει η *γνωστική διαδικασία*, μέσω της οποίας το άτομο επιλέγει και ερμηνεύει τις πληροφορίες σχετικά με την ικανότητά του να θεωρεί τον εαυτό του επαρκή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η γνωστική αυτή διαδικασία δημιουργείται με τον ίδιο τρόπο που περιγράφηκε και η διαδικασία δημιουργίας των αυτοαντιλήψεων και αφορά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες επιδόσεις του (Bandura, 1986a, 1997). Και φυσικά, όπως συμβαίνει και με την εσφαλμένη αντίληψη του εαυτού ή με την εσφαλμένη αυτοεικόνα, ένας λαθεμένος τρόπος ερμηνείας των πληροφοριών σχετικά με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, θα οδηγήσει σε στερεοτυπικούς κανόνες αξιολόγησης των ικανοτήτων, με αποτέλεσμα να δίνει το άτομο μεγαλύτερη σημασία σε μία πηγή η οποία δεν είναι σημαντική (π.χ. τι είπε ο τάδε για την ικανότητά μου), υποβαθμίζοντας άλλη σημαντικότερη (π.χ.

τις επιδόσεις του από άλλες παραπλήσιες εμπειρίες του παρελθόντος).

α). Οι προηγούμενες επιδόσεις του ατόμου σε κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες (past performance accomplishments) : Είναι η πιο καθοριστική και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης του ατόμου για το τι είναι ικανό να επιτύχει, αφού αποτελούν τις προσωπικές του εμπειρίες (Bandura, 1986a, 1997. Betz, 2000. Betz & Hackett, 1997. Lent & Hackett, 1987). Οι *επιτυχίες* δημιουργούν στο άτομο υψηλές αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι επαναλαμβανόμενες *αποτυχίες* υπονομεύουν τις πεποιθήσεις του ατόμου, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν η ματαίωση των προσδοκιών του γίνεται προτού εδραιωθεί μέσα του ένα σταθερό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ή όταν αυτές οι αποτυχίες δεν οφείλονται σε έλλειψη προσπάθειας ή σε εμφανείς εξωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες. (Bandura, 1986a, 1995, 1997. Betz, 2000). Για παράδειγμα, ένας αθλητής θα νιώσει αναποτελεσματικός όταν οι προσδοκίες του διαρκώς ματαιώνονται - πιθανόν γιατί άλλη αντίληψη του περνούν οι προπονητές του και άλλα κάνει στον αγώνα - εφόσον δεν έχει εδραιωθεί η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας από προηγούμενους αγώνες, ιδιαίτερα αν έχει προσπαθήσει πολύ και όλος ο αγώνας βαίνει σε καλά πλαίσια. Τότε θα πιστέψει ότι ο ίδιος δεν είναι ικανός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις. Αν όμως για κάποιο διάστημα είχε ένα τραυματισμό και δεν έκανε σωστή προπόνηση, τότε δεν χαλάει η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, γιατί είναι εξωτερικός ο παράγοντας που προκάλεσε την αποτυχία. (Bandura, 1986a, 1995, 1997. Betz, 2000).

Από την άλλη πλευρά, εάν οι επιτυχίες του ατόμου για συνεχόμενο χρονικό διάστημα είναι αποτέλεσμα μιας εύκολης - όχι επίμονης, επίπονης και συγκεντρωμένης προσπάθειας, τότε οι αντιλήψεις που διαμορφώνει για την ικανότητά του να ανταπεξέλθει σε κάποιες πιο δύσκολες καταστάσεις που έχει θέσει ως στόχο, πάλι δεν είναι ισχυρές και δεν μπορούν να στηρίξουν το άτομο σε πιθανές αποτυχίες. (Bandura, 1986a, 1995, 1997. Betz, 2000). Στο προηγούμενο παράδειγμα, εάν ο αθλητής διαθέτει υψηλή αντίληψη αποτελεσματικότητας από νίκες στις οποίες έχει διακριθεί, αλλά σε αγώνες μεταξύ σωματείων με μικρές απαιτήσεις, τότε, από τις πρώτες αποτυχίες σε πιο απαιτητικούς αγώνες θα κλονιστεί και θα διαμορφώσει αντίστοιχα τη συμπεριφορά του (π.χ. θα υποχωρήσει από την προσπάθεια).

Παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σε μία δραστηριότητα, είναι ο τρόπος που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τη δυσκολία της δραστηριότητας και τις γενικότερες συνθήκες σε

σχέση με προηγούμενες δραστηριότητες, η συνολική προσπάθεια που έχει κάνει, η βοήθεια που έλαβε από το περιβάλλον του, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τις ικανότητές του, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται γνωστικά, ερμηνεύονται και ανακαλούνται αυτές οι εμπειρίες στη μνήμη του ατόμου. Το τελευταίο αυτό στοιχείο της υποκειμενικής γνωστικής δομής και εκτίμησης των προσωπικών επιτευγμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι οι προηγούμενες πραγματικές επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου δεν διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από την απλή αντανάκλαση στη συνείδησή του, αλλά μέσα από μία σειρά γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών, οι οποίες δεν είναι δυνατόν πάντα να ελεγχθούν από το άτομο, ώστε να φέρουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα στο μέλλον. (Bandura, 1997).

β). Έμμεση μάθηση (vicarious learning) : Αφορά τις προσδοκίες τις οποίες διαμορφώνει το άτομο μέσα από την παρατήρηση των άλλων και τη σύγκριση μαζί τους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να θέσει τον εαυτό του στον κίνδυνο νέων εμπειριών, για τις οποίες δεν έχει διαμορφώσει σταθερή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. (Bandura, 1986, 1997. Betz, 2000). Η έμμεση μάθηση είναι τόσο πιο σημαντική για τη διαμόρφωση αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, όσο πιο μεγάλη *ομοιότητα* βλέπει το άτομο μεταξύ των χαρακτηριστικών του εαυτού του και του προσώπου που έχει ως πρότυπο, του οποίου παρατηρεί τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις (Bandura, 1986a, 1995, 1997. Betz, 2000). Η *ομοιότητα* αυτή είναι επίσης θέμα αντίληψης, δηλαδή υποκειμενικής γνωστικής δομής, καθότι μπορεί το άτομο να θεωρεί ότι μπορεί να φέρει ένα αποτέλεσμα, παρόλο που δεν διαθέτει τις συγκεκριμένες ικανότητες, γιατί ελπίζει, μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του άλλου, ότι θα φτάσει και το ίδιο στο σημείο να αποκτήσει εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να τα καταφέρει. Επομένως, έμμεσα, μέσω του κινήτρου επίτευξης ενός στόχου, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων λειτουργεί ως στοιχείο ταύτισης με τις στάσεις και αξίες που διαθέτουν τα πρόσωπα που λειτουργούν ως πρότυπα για το συγκεκριμένο άτομο στο συγκεκριμένο τομέα. (Bandura, 1995, 1997).

Η κοινωνική σύγκριση είναι τόσο πιο σημαντική για το άτομο, όσο πιο λίγα είναι τα *κριτήρια* με βάση τα οποία μπορεί να εκτιμήσει την προσπάθειά του. (Bandura, 1986a, 1997). Για παράδειγμα, στις Πανελλήνιες εξετάσεις, δεν του αρκεί το κριτήριο σύγκρισης με τον εαυτό του σε προηγούμενες ενδοσχολικές επιδόσεις, το οποίο συνήθως χρησιμοποιούν οι μαθητές για να εκτιμούν την

εξέλιξη των επιδόσεών τους, χρειάζεται και το κριτήριο των προηγούμενων βάσεων που απαιτήθηκαν για την εισαγωγή σε μια πανεπιστημιακή σχολή, που είναι συνάρτηση των επιδόσεων και των άλλων συμμαθητών του.

γ). Λεκτική πειθώ (*verbal persuasion*): Όταν τα άτομα ενθαρρύνονται λεκτικά, ιδιαίτερα από τους σημαντικούς άλλους, ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για την επιδίωξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, *είναι πιθανό* να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των στόχων τους, ακόμη και σε περίπτωση που βρεθούν αντιμέτωπα με εμπόδια και δυσκολίες, και επιπλέον να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και ένα αίσθημα προσωπικής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1986a, 1995, 1997). Σημαντική παράμετρος, ώστε η ενθάρρυνση των ατόμων να λειτουργήσει θετικά στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, είναι η ενθάρρυνση αυτή να βασίζεται σε *ρεαλιστικά δεδομένα*, γιατί θα πάψει να έχει ισχύ εάν το άτομο, μετά τις ενθαρρύνσεις, διαψευστεί για το αποτέλεσμα. Τότε, αυτή η διάψευση θα έχει μεγαλύτερη ισχύ για την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την ενθάρρυνση (Bandura, 1986a, 1995, 1997. Betz, 2000).

Από την άλλη πλευρά, η αποθάρρυνση από τους σημαντικούς άλλους λειτουργεί αρνητικά στο άτομο, εφόσον *είναι πιθανό* να μην ασχοληθεί με δραστηριότητες τις οποίες το ίδιο επιθυμεί, χάνοντας και την ευκαιρία να δοκιμάσει τις δυνατότητές του σε τομείς που το ενδιαφέρουν και όπου οι προσπάθειές του θα είναι έντονες, άρα θα ενίσχυε τελικά την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας.

Στοιχεία που επηρεάζουν το βαθμό με τον οποίο η λεκτική πειθώ θα επιδράσει στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, είναι το κατά πόσον το άτομο που προσπαθεί να πείσει για τις ικανότητες ένα άλλο άτομο είναι αξιόπιστο και κατά πόσον είναι ειδικευμένο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα: για παράδειγμα, αξιόπιστο άτομο για την επίδοση ενός αθλητή είναι ο προπονητής του και όχι ο προπονητής ενός αντίπαλου σωματείου, ειδικευμένος είναι επίσης ο προπονητής του και όχι ο δάσκαλος ή ο γονέας του (Bandura, 1997).

Τέλος, η επιτυχημένη κοινωνική ενίσχυση συντελείται όχι μόνο μέσω των θετικών αξιολογήσεων αλλά και μέσω της δημιουργίας τέτοιων καταστάσεων, ώστε το άτομο να επιτυγχάνει ικανοποιητικές επιδόσεις και να αποφεύγει τις πρόωρες αποτυχίες και απογοητεύσεις. Επιπλέον, τα άτομα είναι καλό να ενθαρρύνονται, ώστε να εκτιμούν τις επιτυχίες τους *με βάση την προσωπική τους βελτίωση* και όχι συγκριτικά με τις επιδόσεις των άλλων (Bandura, 1995,

1997).

δ). Φυσιολογία και συναισθηματική κατάσταση (physiological and emotional states): Η φυσιολογική πλευρά του εαυτού αναφέρεται στη σωματική κατάσταση στην οποία μπορεί να περιέλθει το άτομο κάτω από τις συνθήκες άγχους, όταν πρόκειται να δοκιμάσει την αποτελεσματικότητά του σε ένα τομέα δραστηριότητας ο οποίος κυρίως σχετίζεται με την προαγωγή της υγείας και οι δραστηριότητες απαιτούν σωματική δύναμη και αντοχή. Η σωματική κατάσταση μπορεί να απειληθεί από αντιδράσεις του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος τους οποίους δεν μπορεί να ελέγξει το άτομο (ιδρώτα, ταχυπαλμία, τρέμουλο κλπ.), αλλά και από σωματικούς πόνους και αίσθημα κόπωσης. Ιδιαίτερα οι δύο τελευταίες σωματικές αντιδράσεις θεωρούνται από το άτομο ως ενδείξεις αδυναμίας και αναποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με τη φυσική αντοχή, η οποία θεωρείται ως ένδειξη υψηλής ικανότητας σε σχέση με το επερχόμενο αποτέλεσμα (Bandura, 1986a, 1995, 1997. Betz, 2000).

Έχει αποδειχθεί ότι μέτρια επίπεδα άγχους μπορούν να κινητοποιήσουν το άτομο και να το διευκολύνουν στις επιδόσεις του, ενώ υπερβολικός βαθμός άγχους μειώνει την αντίληψη της ικανότητας ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες και επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή του (Bandura, 1986a, 1995, 1997. Betz, 2000). Πέρα όμως από το ίδιο το επίπεδο της φυσιολογικής διέγερσης του ατόμου, υπάρχουν και άλλα στοιχεία που επηρεάζουν τις επιδόσεις και επιδρούν στις αντιλήψεις αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη μελλοντική επίδοσή του, όπως είναι *η ερμηνεία των πηγών διέγερσης και του τρόπου με τον οποίο οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου επηρέασαν τις επιδόσεις του*. Τα άτομα που ερμηνεύουν τις φυσιολογικές αντιδράσεις του οργανισμού ως ένδειξη μειωμένων ικανοτήτων και ελλιπούς επίδοσης είναι πιθανό να διαμορφώσουν χαμηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τα άτομα που αντιλαμβάνονται τις αντιδράσεις αυτές ως παροδικές ή και ως επιβοηθητικές για την καλύτερη ενεργοποίησή τους (Bandura, 1995).

Από την άλλη πλευρά, οι συναισθηματικές καταστάσεις που έχουν σχέση με τη διάθεση του ατόμου, ασκούν επίδραση στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους σχεδόν τους τομείς δραστηριοτήτων. Άτομα που υποφέρουν από διαταραχές της διάθεσης (από απλή μελαγχολία έως μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και γενικευμένο άγχος ή κρίσεις πανικού) δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ακόμη και στις πιο κοινές δραστηριότητες. Φυσικά, η σταθερότητα των αρνητικών αντιλήψεων αποτελεσματικότητας σχετίζεται με τη βαρύτητα της κάθε περίπτωσης και με άλλα θέματα, όπως ο βαθμός

δυσκολίας της επικείμενης δοκιμασίας, η γενικότερη θετική ή αρνητική στάση που ακολουθούσε σε άλλες προηγούμενες εμπειρίες, η αίσθηση κοινωνικής στήριξης κ.λ.π. Αντίθετα, η θετική συναισθηματική διάθεση φέρνει στο νου προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας και ικανοποιητικών επιδόσεων τροφοδοτώντας εκ νέου το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1995, 1997. Betz, 2000).

4.4. Σχέσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση.

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω, αποτελούν αυτοαναφορικές εκτιμήσεις του ατόμου σε σχέση με την ικανότητα που το ίδιο αναγνωρίζει στον εαυτό του να εκτελέσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Το στοιχείο αυτό της αυτοαναφορικής εκτίμησης μας θέτει μπροστά στο ζήτημα της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας με τις άλλες εννοιολογικές κατασκευές που εξετάσαμε και συγκεκριμένα με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Επομένως, οφείλουμε να περιλάβουμε τη συγκεκριμένη ενότητα για να δείξουμε τη σχέση των συγκεκριμένων εννοιών με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με τη *θεωρία της αντίληψης της επάρκειας του Εαυτού* (αυτοαποτελεσματικότητα, που πρώτος διατύπωσε ο Bandura (1977a) και που συνέδεσε με το θέμα της αυτορρύθμισης κατά τη διαδικασία της εσωτερίκευσης, όπως είδαμε και κατά την παράθεση της θεωρίας του), *οι άνθρωποι αναπτύσσουν πεποιθήσεις για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς και οι πεποιθήσεις αυτές καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους προσδιορίζοντας τις προσωπικές τους επιδιώξεις, το επίπεδο των επιχειρούμενων επιτευγμάτων τους, το βαθμό της προσπάθειας που θα καταβάλουν κατά την απόδοσή τους στη συγκεκριμένη κατάσταση ή στον συγκεκριμένο τομέα.*

Επομένως, *η αντίληψη του Εαυτού (ή αυτοαντίληψη) παρέχει το πλαίσιο ή τη δομή μέσα στην οποία κρίνονται οι πληροφορίες.* Καθορίζει πώς και σε ποιο βαθμό το άτομο θα εφαρμόσει τη γνώση που νομίζει ότι έχει, επομένως και σε ποιο βαθμό και σε ποια κατεύθυνση θα προσανατολίσει τις δυνατότητές του. Από την άλλη πλευρά η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας (ή αυτεπάρκειας) έχει και τη *συναισθηματική* της διάσταση, η οποία μπορεί να επηρεάζει αρνητικά ή θετικά τη συμπεριφορά του ατόμου, εάν το αποσπά από την απόδοση σε

κάποιο τομέα, ή αν, αντίστροφα το ωθεί προς την επιτυχία: Για παράδειγμα, όταν οι άνθρωποι αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους μέσα σε μια κατάσταση, πιστεύουν ότι δεν είναι αποτελεσματικοί και ότι δεν έχουν την ικανότητα να αποδώσουν καλά, τότε διεγείρονται συναισθηματικά και προκαταλαμβάνονται εναντίον του εαυτού τους. Στην αντίθετη περίπτωση, που οι άνθρωποι αξιολογούν υπερβολικά θετικά τον εαυτό τους πλησιάζοντας ένα δημιουργικό ή ένα γνωστικό έργο με μεγάλες προσδοκίες ότι θα επιτύχουν, εκτελούν το έργο αυτό με μεγαλύτερη επιτυχία, γιατί κινητοποιούν συναισθηματικά και γνωστικά όλες τους τις δυνάμεις (Bandura & Schunk, 1981).

Επομένως, οι δύο έννοιες συνδέονται στο επίπεδο της αυτοαναφορικής εκτίμησης ή γνωστικής αξιολόγησης, όπως και στο θέμα που επιδρούν, μέσω των συναισθηματικών διεγέρσεων του ατόμου, στο ζήτημα της επίδοσής του σε ένα τομέα. Όμως διαφέρουν στο ότι οι αυτοαντιλήψεις του ατόμου σε κάποιο τομέα (αντιλήψεις ικανότητας) είναι πιο γενικές και λιγότερο εστιασμένες σε συγκεκριμένα έργα, σε σχέση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Από ερευνητικής πρακτικής πλευράς αυτό σημαίνει ότι: *"ενώ ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας περιλαμβάνει δηλώσεις όπως "είμαι καλός/ή στα περισσότερα μαθήματα του σχολείου", ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας θα ζητούσε από τους μαθητές να τοποθετηθούν απέναντι σε δηλώσεις της μορφής "μπορώ να κρατήσω σημειώσεις από τις παραδόσεις των μαθημάτων".* (Μακρή - Μπότσαρη, 2001, σ. 24).

Επιπλέον, σε σχέση με την προβλεπτική αξία των δύο εννοιών στη συμπεριφορά, φαίνεται να υπερέχει η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, ενισχύοντας έτσι την άποψη για την υπεροχή της αυτοαποτελεσματικότητας ως βασικού προβλεπτικού παράγοντα της συμπεριφοράς. Στην έρευνα των Pajares & Miller (1994) που είχε ως στόχο να διερευνήσει την προβλεπτική ισχύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στα Μαθηματικά (math self-efficacy) και της αυτοαντίληψης στα Μαθηματικά (math self-concept) όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, οι ερευνητές κατέδειξαν με την τεχνική του path analysis πως η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ο βασικός προβλεπτικός παράγοντας (Bandura, 1997. Zimmerman, 1995).

Η εμπιστοσύνη του ατόμου στην ικανότητά του να συμπεριφέρεται αποτελεσματικά είναι, όπως και η αυτοαντίληψη, μία διάσταση της έννοιας του εαυτού. Η Harter (1996a) υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, παρόλο που σχετίζεται με την αυτοαντίληψη, αναφέρεται στις αυτοαναφορικές εκτιμήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να δράσει αποτελεσματικά

στο μέλλον, ενώ η αυτοαντίληψη αναφέρεται στις αυτοαναφορικές εκτιμήσεις του σχετικά με το παρελθόν και το παρόν.

" Όλες αυτές οι απόψεις φαίνεται να έχουν κοινό πλαίσιο αναφοράς μια εννοιολογική κατασκευή την οποία οι ερευνητές αποδίδουν με τον όρο ικανότητα (*competence*). Στο πλαίσιο αυτής της εννοιολογικής κατασκευής άρχισαν πρόσφατα να διαμορφώνονται θεωρίες οι οποίες αναγνωρίζουν τη δυναμική αλληλεπίδραση των σκέψεων, των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και των κινήτρων σε όλες τις πτυχές της αντίληψης που έχουμε για τον εαυτό μας (*Novick et al., 1996, σ. 214*). " (Μακρή - Μπότσαρη, 2001, σ. 24).

Όσον αφορά τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την αυτοεκτίμηση, θα λέγαμε ότι οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται εντελώς. Η αυτοεκτίμηση είναι έννοια με μεγαλύτερο βάθος και σχετίζεται κυρίως με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αφού η αντίληψη της αξίας που αναγνωρίζει το άτομο στον εαυτό του διαμορφώνεται με βάση κριτήρια αξίας που το άτομο παίρνει από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται στην εκτίμηση του ατόμου όσον αφορά τις ικανότητές του για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αυταξία του ατόμου, στο κατά πόσο αυτό αξιολογεί θετικά ή αρνητικά τον εαυτό του ως σύνολο (*Bandura, 1986a, 1997.*).

Οι δύο αυτές έννοιες, όχι μόνο δεν ταυτίζονται εννοιολογικά αλλά συχνά δεν συμπορεύονται και αναγκαστικά. Έτσι είναι δυνατό κάποιος να αναγνωρίζει στον εαυτό του πλήρη αδυναμία να εκτελέσει μια δραστηριότητα, χωρίς αυτό να συνιστά πλήγμα στην αυτοεκτίμηση του. Το γεγονός, για παράδειγμα, ότι θεωρώ τον εαυτό μου απόλυτα ανίκανο να χορέψει κλασικό χορό, δεν επηρεάζει την αυτοεκτίμηση μου. Και αντίστροφα, ενδέχεται κάποιος να έχει ιδιαίτερα υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για μια δεδομένη δραστηριότητα, από την οποία όμως δεν αντλεί αισθήματα υπεροχής και αυτοεκτίμησης (*Bandura, 1986a, 1997*).

Φαίνεται, πάντως, πως οι άνθρωποι τείνουν να καλλιεργούν ικανότητες που απαιτούνται σε δραστηριότητες, οι οποίες αυξάνουν το αίσθημα της προσωπικής τους αξίας (*Bandura, 1986b, 1997*), αλλά το θέμα δε φαίνεται να έχει διερευνηθεί διεξοδικά. Οι δύο αυτές έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης συχνά συσχετίζονται και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου και ενδέχεται, σε όσους τομείς αναγνωρίζει το άτομο ως κεντρικούς στη ζωή του, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας να συμμετέχουν μερικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.

Τόσο οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας όσο και η αυτοεκτίμηση

συνιστούν πολυδιάστατες έννοιες (Bandura, 1986a, 1997). Ένας άνθρωπος μπορεί να αξιολογεί θετικά τον εαυτό του ως επαγγελματία, αλλά να βιώνει ως πλήγμα της αυτοεκτίμησης του το ρόλο του ως πατέρα, επειδή π.χ. απουσιάζει συχνά ή δεν επικοινωνεί όπως θα ήθελε με τα παιδιά του. Αυτό έχει οδηγήσει πολλούς θεωρητικούς στην κατάτμηση της αυτοεκτίμησης, από γενική, σε "περιστασιακή", αυτοεκτίμηση όσον αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες (task-specific self-esteem) (Gist & Mitchell, 1992), τάση, που όπως είδαμε, εμφανίζεται και στο θέμα της αυτοαντίληψης. Ο Brockner (1988) διερευνώντας το θέμα παρατηρεί: *"Κάποιοι ερευνητές (για παράδειγμα ο Shrauger, 1972) μελέτησαν την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, μετρώντας την εμπιστοσύνη που είχαν τα άτομα στον εαυτό τους να επιτελέσουν με επιτυχία μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ο λειτουργικός αυτό ορισμός (operational definition) της αυτοεκτίμησης παρουσιάζεται συνώνυμος με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται τυπικά σε μια γενική έννοια που εγκολπώνει τις αυτοαξιολογήσεις των ατόμων σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων"* (στο Gist & Mitchell, 1992, σ. 185).

Η μεταβλητή που φαίνεται να μεσολαβεί προκειμένου ένας άνθρωπος να επιλέξει ένα στόχο και να προσπαθήσει να τον εκπληρώσει είναι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Σε έρευνα των Mone, Baker & Jeffries (1995) βρέθηκε πως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι η μεταβλητή που προέβλεπε τόσο την επιλογή των στόχων όσο και την ακόλουθη επίδοση των ατόμων, και όχι η αυτοεκτίμηση (Bandura, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός

5.1 Εισαγωγή

Οι κοινωνίες του 21ου αιώνα αποκαλούνται οικονομικά αναπτυγμένες κοινωνικές και αυτό γιατί οδηγήθηκαν σε μια νέα διάρθρωση. Για να κατανοηθεί η νέα αυτή διάρθρωση δημιουργήθηκαν νέες έννοιες. Το ζητούμενο όμως, παραμένει πάντα ίδιο και είναι η κατανόηση της δράσης των ομάδων μέσα από την οποία λειτουργεί και μετασχηματίζεται ο κοινωνικός κόσμος. Μια από τις κύριες έννοιες που δημιουργήθηκαν, είναι και αυτή του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το εννοιολογικό αντίθετα του αποκλεισμού είναι η ολοκλήρωση ή αλλιώς ενσωμάτωση. Είναι η έννοιες οι οποίες σημαίνουν την ιδεατή πορεία που θα έπρεπε να έχει το άτομο στη ζωή. Επειδή, όμως, το ιδεατό δεν μπορεί να συμβιβαστεί με την πραγματικότητα, ερχόμαστε στον αποκλεισμό, ο οποίος είναι ο όρος που χρησιμοποιείται ευρέως στις μέρες μας και ιδιαίτερα στον πολιτικό λόγο. Ο όρος αυτός αναφέρεται, όταν εφαρμόζονται πολιτικές που στοχεύουν στην αντιμετώπιση ορισμένων κοινωνικών ομάδων με μειονεκτήματα. Οι πολιτικές αυτές περιορίζονται τις περισσότερες φορές, στην εξίσωση των ευκαιριών στο εσωτερικό μιας αγοράς εργασίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι προκειμένου για μία επαναδιατύπωση του προγράμματος για ισότητα των ευκαιριών.

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός (Social exclusion)⁷⁰ αναφέρεται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στον πολιτικό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό λόγο όσο και στον καθημερινό. Ο όρος αυτός λειτουργεί ως «ομπρέλα» η οποία άλλοτε προστατεύει και άλλοτε στιγματίζει άτομα όπως χρήστες ουσιών, φορείς του AIDS, άτομα με ειδικές ανάγκες, έγκλειστους σε ιδρύματα κ.ά., καθώς και ειδικές πληθυσμιακές ομάδες, όπως αλλοδαπούς, μετανάστες, παλιννοστούντες, μονογονεϊκές οικογένειες, Τσιγγάνους, κ.ά.⁷¹

Ως κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται η «κοινωνική και πολιτική στάση της πλειονότητας ενός πληθυσμού – στάση που εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία του πλήθους, που θεωρεί τον εαυτό του ως «ένα» έναντι ενός μικρού

70 Οι εμπειρογνώμονες του Παρατηρητηρίου για τον κοινωνικό αποκλεισμό, ορίζουν καταρχήν τον κοινωνικό αποκλεισμό σε σχέση με τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών, δηλαδή ότι κάθε πολίτης έχει δικαίωμα σ' ένα συγκεκριμένο βιοτικό επίπεδο και να συμμετέχει στους κύριους κοινωνικούς και εργασιακούς θεσμούς της κοινωνίας. Επίσημα, η έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» εισήχθη από τον πρόεδρο της Κοινότητας Jacques Delors, το 1993 (βλ. European Community Observatory on national policies to combat social exclusion, 1991 και CEC, European Social Policy Options for the Union (Green Paper), Brussels, 1993).

71 Ευθ. Κατσαδήμα, «Μειονοτικές Ομάδες και Νοσηλευτικές Ομάδες: Οι διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στον τομέα της υγείας», INTERNET, <http://medlab.cs.uoi.gr/erga/biomed/kefalaio5/kef5.htm>.

ποσοστού συνανθρώπων τους (μειοψηφία ή μειονότητα) που το θεωρεί κι αυτό σαν «ένα άλλο», διαφορετικό από τους ίδιους, με συνέπεια το μικρό ποσοστό να μην έχει πρόσβαση ακόμη και στα στοιχειώδη ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα». ⁷²

Παρότι ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» χρησιμοποιείται ευρέως, οι έννοιες που του αποδίδονται ποικίλλουν. Η δυσκολία να προσδιορισθούν τα χαρακτηριστικά του και να αναζητηθούν τα αίτια και οι μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής του οφείλονται στο γεγονός ότι είναι πολλές οι πτυχές, τα χαρακτηριστικά του καθώς και οι αιτίες και οι συνθήκες της εκδήλωσής του.

Οι παράγοντες που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του είναι κυρίως κοινωνικοί και οικονομικοί. Επιπλέον θα πρέπει να επισημανθούν και άλλοι, πολιτικοί και ιδεολογικοί, που συνδέονται επαναδραστικά μεταξύ τους και ενεργούν όχι ως απλή αιτιακή ακολουθία, αλλά ως δίκτυο αιτιών.

Στη συνέχεια, αφού δώσουμε μια παρουσίαση του περιεχομένου του και του πώς αυτός ερμηνεύεται από την Ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, θα επιχειρήσουμε ένα συνθετικό ορισμό του και θα διευκρινίσουμε τη σκοπιά από την οποία διερευνάται στην παρούσα μελέτη.

Επειδή, λοιπόν ένας από τους στόχους της μελέτης αυτής είναι και η αξιολόγηση των μέσων για την καταπολέμηση του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας κρίνεται αναγκαία η κατανόηση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού σε όλες της τις μορφές και σε όλα τα επίπεδα της. Ο γενικότερος εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου, θα βοηθήσει, φρονούμε, στην καλύτερη κατανόηση ενός μόνο μέρους του αποκλεισμού αυτού που αφορά την μη ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας.

5.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι καινούργιο. Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι συνυφασμένος με όλη την ανθρώπινη ιστορία. Σε όλη την ιστορική διαδρομή της ανθρωπότητας άτομα και ομάδες αποκλείονταν πρόσκαιρα ή και δια παντός από το σύνολο ή από ορισμένες μορφές κοινωνικής ζωής. Μπορεί να γίνεται αντιληπτό ως σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα, αλλά καταστάσεις αποκλεισμού υπήρχαν πάντοτε, με τη διαφορά ότι είναι σχετικά πρόσφατη η απόδοση τους με τον όρο «αποκλεισμός». Για παράδειγμα αναφέρουμε τον αποκλεισμό των γυναικών από δημόσιο χώρο,

72 Γ. Έξαρχος, «Ρομ, Μανούς ή Σιντέ Καλέ. Κοινωνικός Αποκλεισμός των Τσιγγάνων», Περ. Το θέμα του μήνα, σ. 81.

τον αποκλεισμό μαύρων από την κοινωνία των λευκών, τον αποκλεισμό των μειονοτήτων από πολιτικά δικαιώματα κλπ.

Στις παραδοσιακές κοινωνίες ο αποκλεισμός εκφραζόταν με την απουσία δικαιωμάτων σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και αντίστροφα με την ύπαρξη προνομίων σε άλλες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί καθολικό και παγκόσμιο φαινόμενο που συνοδεύει τις ανθρώπινες κοινωνίες και γενικότερα κάθε οργανωμένο σώμα σε όλες τις μεταβολές και εξελίξεις τους.

Ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, η επιτάχυνση της καπιταλιστικής ολοκλήρωσης στο σύνολο της Ευρώπης από τη μια μεριά και οι ανακατατάξεις στη μέση και ευρύτερη Ανατολή από την άλλη οδήγησαν σε κοινωνικοπολιτικές και δημογραφικές μεταβολές που φαίνεται να αποτέλεσαν το πεδίο ανάπτυξης της σημερινής μορφής διακρίσεων που ομαδοποιούνται κάτω από τον όρο κοινωνικός αποκλεισμός. Οι μαζικές μετακινήσεις εργατικών χεριών, το διευρυνόμενο χάσμα μεταξύ των χωρών του βορρά και του νότου, οι αλλαγές στο πολιτικό σύστημα και τη μορφή οργάνωσης της οικονομίας στην Ανατολική Ευρώπη τη δεκαετία του 1990 και η πολιτική κρίση των χωρών της Μέσης Ανατολής και τμημάτων της Ασίας αποτέλεσαν τις βασικές αιτίες που ώθησαν πληθυσμούς που σήμερα βρίσκονται στην Ελλάδα ή σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού.

Τα μέλη της «υπό αποκλεισμό» ομάδας, είναι πολίτες του κράτους, αποτελούν ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό σώμα και χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που προέρχονται είτε από κληρονομικές καταβολές, όπως ξεχωριστό χρώμα επιδερμίδας, είτε από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα οποία διαφέρουν από αυτά του κυρίαρχου περιβάλλοντος.⁷³

Εξαιτίας της έκφρασης των παραπάνω χαρακτηριστικών η ομάδα διαφοροποιείται και τα μέλη της βρίσκονται σε μειονεκτική⁷⁴ θέση όσον αφορά τη συμμετοχή και απολαβή των προνομίων και αγαθών που προσφέρονται στα μέλη της κρατούσας πληθυσμιακής ομάδας, σε αρκετούς τομείς, όπως στον πολιτικό, στο νομικό, κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό τομέα.⁷⁵

73 Το περιβάλλον εδώ περιλαμβάνει το φυσικό και πολιτισμικό χώρο, όπου μέσα σ' αυτόν ζει ο άνθρωπος ή ομάδες ανθρώπων. Κατά τη συναλλαγή των ανθρώπων ή των ομάδων μεταξύ τους και μεταξύ των πραγμάτων, παρατηρούνται ποικίλες και αμοιβαίες φυσικές, κοινωνικές και πνευματικές επιδράσεις καθώς και διαμόρφωση συμπεριφορών, που αποβλέπουν στη ικανοποίηση φυσικών, κοινωνικών, πνευματικών, οικονομικών, κ.λ.π. αναγκών. Αικ. Στριφτού – Κριαρά, *Ψυχοτεχνική. Προβλήματα ατομικών διαφορών*, Θεσσαλονίκη – Αθήνα, 1970, σ. 45 – 49.

74 Η ομάδα που αποτελεί μειοψηφία μεταξύ του γηγενούς πληθυσμού και μετέχει μερικά ή καθόλου στο κοινωνικό γίνεσθαι ορίζεται από το Διαρκές Δικαστήριο Διεθνούς Δικαιοσύνης (C.P.J.I. Serie B,N. 17, P. 21.), ως την: «κάθε συλλογική ομάδα ατόμων που ζει σε μια χώρα ή σε μια περιοχή που της έχει δοθεί και η οποία είναι της ίδιας φυλής, έχει την ίδια θρησκεία, την ίδια γλώσσα, τις ίδιες παραδόσεις και που οι πιο πάνω ιδιότητες την ενώνουν και την ξεχωρίζουν και στην οποία υπάρχει το αίσθημα της συντήρησης και της διατήρησής της, της μετάδοσης και μεταβίβασης στα παιδιά τους της θρησκείας της, της γλώσσας της, της πολιτισμικής κληρονομιάς της και της φυλής της και που, ακόμη, ενώνεται με αμοιβαία αισθήματα αγωγής».

75 Δ. Κογκίδου, *Κοινωνικός αποκλεισμός και οικογένεια*, Ευρωπαϊκό forum για την Οικογένεια – Ευρώπη – 21ος αιώνας: όραμα και θεσμοί – Πρακτικά, Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα 1998, INTERNET, <http://www.eled.auth.gr/reds/txt/exclusion/soc-excl-family.htm>

Με άλλα λόγια, ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός»⁷⁶ είτε υφίσταται σε άτομα είτε σε πληθυσμιακές ομάδες, χαρακτηρίζει τόσο μια κατάσταση όσο και μια διαδικασία, η οποία κατανοείται ως παρεμπόδιση στην απορρόφηση κοινωνικών και δημόσιων αγαθών⁷⁷, απαραίτητων για την ανθρώπινη διαβίωση. Η έλλειψη τακτικής εργασίας, εκπαίδευσης, κοινωνικών σχέσεων, ψυχαγωγίας, πολιτιστικών δραστηριοτήτων, και άλλων τομέων σημαντικών της ανθρώπινης ύπαρξης συχνά οδηγούν σε οικονομική ανέχεια, σε κοινωνική περιθωριοποίηση και, ενίοτε, σε εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς.

Η βασική ιδέα σε όλες τις απόπειρες εννοιολογικού προσδιορισμού είναι ότι ο αποκλεισμός αφορά την ανισότητα σε όλες τις τις διαστάσεις. Επιπλέον, με την επιπρόσθετη χρήση της έννοιας της περιθωριοποίησης, ο κοινωνικός αποκλεισμός αντιπροσωπεύει ένα σχετικά πρόσφατο τρόπο μετονομασίας ενός μεγάλου αριθμού καταστάσεων και τάσεων που αναγνωρίζονται ως προβλήματα ή απειλές για το επιθυμητό μέλλον της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης.

Έτσι, υπάρχει δυσκολία απόδοσης ενός χρηστικού ορισμού για τον κοινωνικό αποκλεισμό και αυτό έγκειται σε μεγάλο βαθμό σε μεθοδολογικά αίτια: Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι προϊόν της απόπειρας ταξινόμησης των σημερινών κοινωνικών προβλημάτων⁷⁸. Είναι η έννοια μέσω της οποίας περιγράφονται, ορίζονται και ερμηνεύονται σήμερα τα κοινωνικά προβλήματα.

Το ζήτημα του «αποκλεισμού»⁷⁹, με την έννοια που σήμερα αποδίδεται στον όρο, ξεκίνησε το 1974 στη Γαλλία με τον Lenoir⁸⁰, ο οποίος εξακολουθεί να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους μελετητές του αποκλεισμού.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1989. Εκείνη τη χρονιά η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ήταν αντικείμενο και της απόφασης του Συμβουλίου των Υπουργών Κοινωνικών Υποθέσεων και της δήλωσης των επικεφαλής κρατών που υιοθέτησαν τον κοινωνικό χάρτη. Από τότε παρατηρείται μια ραγδαία αύξηση της χρήσης του κοινωνικού αποκλεισμού τόσο ως όρου σε κοινοτικά κείμενα όσο και ως αντικείμενο μέτρων και δράσεων για την καταπολέμησή του.

76 «Δημόσια» θεωρούνται τα αγαθά στα οποία έχουν πρόσβαση όλοι οι άνθρωποι και «κοινωνικά» εκείνα τα οποία χρηματοδοτούνται και παρέχονται από την οργανωμένη κοινωνία. Δ. Κογκίδου, *Κοινωνικός αποκλεισμός και οικογένεια*, ό.π.

77 Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, (υπό την αιγίδα της Ελληνικής Παιδείας) Α.Ε. 1972, Τόμος 1ος, σ. 164.

78 Πετράκη Γ. (1998) «Κοινωνικός Αποκλεισμός: παλαιές και νέες αναγνώσεις του κοινωνικού Προβλήματος» σε *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα

79 Μουσούρου Λ.,(1998) «Κοινωνικός Αποκλεισμός και κοινωνική προστασία» σε Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Κασιμάτη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα

80 Lenoir R. (1989) *Les exclus. Un français sur dix*, Seuil.

Η αναζήτηση ενός ορισμού για τον κοινωνικό αποκλεισμό μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει κάποιος κοινά παραδεκτός όρος και ότι εμφανίζεται πληθώρα ορισμών και περιγραφών, που συνοδεύονται από ποικίλες και διαφορετικές απόψεις τόσο όσον αφορά τα αίτια που τον προκαλούν όσο και τα αποτελέσματα που αυτός έχει.

Επιπλέον, στα κείμενα που ασχολούνται με τον αποκλεισμό παρατηρείται μια θεωρητική ασάφεια του όρου, η οποία βέβαια δεν αποδίδεται στην έλλειψη προβληματισμών για τον προσδιορισμό του όρου, αλλά στο ίδιο το αντικείμενο, αυτό που περιγράφεται ως κοινωνικός αποκλεισμός⁸¹.

Πολλοί επίσης χρησιμοποιούν τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός» ως συνώνυμο και τον συγχέουν με διάφορους συγγενείς όρους, όπως «φτώχεια», «ρατσισμός», «μακροχρόνια ανεργία» κ.ά.. Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια διαφορετική έννοια από εκείνες της φτώχειας και της περιθωριοποίησης⁸².

Όσον αφορά τη φτώχεια, στην πρακτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο κοινωνικός αποκλεισμός ουσιαστικά αποτελεί συνέχεια και αντικατάσταση του όρου «φτώχεια»⁸³, με παράλληλη διεύρυνση του περιεχομένου του.

Μέχρι τη δεκαετία του '70 το ενδιαφέρον της Ε.Ε. για τις ευπαθείς ομάδες ήταν συνδεδεμένο με τον όρο «φτώχεια», που εκλαμβάνονταν ως η οικονομική κατάσταση και οι συνθήκες διαβίωσης ατόμων και νοικοκυριών σε μια ορισμένη χρονική στιγμή και η οποία βρισκόταν κάτω από ένα ορισμένο επίπεδο που θεωρούνταν ικανοποιητικό από τη συγκεκριμένη κοινωνία. Σχετιζόταν άμεσα με τα υλικά αγαθά.

Το 1975 ως «φτωχοί» ορίστηκαν από την Ε.Ε. «τα πρόσωπα ή οι οικογένειες των οποίων οι πόροι είναι τόσο περιορισμένοι ώστε να τους αποκλείουν από τον ελάχιστο παραδεκτό τρόπο ζωής στις χώρες-μέλη όπου ζουν» σύμφωνα με την απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών της Ε.Ε. που υιοθετούσε το πρώτο κοινοτικό πρόγραμμα για την καταπολέμηση της φτώχειας (Φτώχεια 1).

Το 1984 η αντίστοιχη απόφαση που υιοθετεί το πρόγραμμα Φτώχεια 2, διευρύνει αισθητά το περιεχόμενο του όρου. Αυξάνει τον κύκλο των προσώπων προς τα οποία απευθύνεται το πρόγραμμα, μιλώντας για «πρόσωπα,

⁸¹ Πετρακη Γ. (1998) «Κοινωνικός Αποκλεισμός: παλαιές και νέες 'αναγνώσεις' του κοινωνικού προβλήματος» σε ΙΔΡΥΜΑ ΣΑΚΗ ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΑ, *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Εξάντας, Αθήνα

⁸² Τσιακαλός Γ., (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο, Σημασία» σε κέντρο κοινωνικής μορφολογίας και κοινωνικής πολιτικής, Κασιματη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, GUTENBERG, Αθήνα

⁸³ Τσαουσης Δ. Γ., (1998) «Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και κοινωνικός αποκλεισμός» σε κέντρο κοινωνικής μορφολογίας και κοινωνικής πολιτικής, Κασιματη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα

οικογένειες και σύνολα προσώπων» ενώ προσδιορίζει περισσότερο την έννοια των πόρων, αναφέροντας «υλικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς» πόρους.

Στη συνέχεια, το 1989, το Συμβούλιο υιοθέτησε μια απόφαση για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού⁸⁴, σηματοδοτώντας την αλλαγή και τη μετάβαση από τον όρο «φτώχεια» στον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός». Στο πλαίσιο του προγράμματος Φτώχεια 3⁸⁵, η φτώχεια ορίστηκε όχι σε σχέση με τις ομάδες τις οποίες αφορούσε, αλλά κυρίως ως προς τις επιπτώσεις της. Επιπλέον στο πρόγραμμα Φτώχεια 3 δεν γίνεται πια λόγος μόνο για «φτώχεια», αφού εισάγεται και ο όρος «αποκλεισμός». Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμη και στον τίτλο του προγράμματος δεν αναφέρεται πλέον ο όρος «φτώχεια».

Στα μέσα της πενταετίας εφαρμογής του τρίτου προγράμματος, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έχει εγκαταλείψει πια τον όρο φτώχεια και έχει υιοθετήσει τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός». Συγκεκριμένα τον ορίζει ως αποκλεισμό από τη χρήση κοινωνικών υποδομών (παιδεία, υγεία, διασκέδαση, δίκτυα, κατοικία, ασφάλιση) θεωρώντας ότι προκαλείται α. με την ανισοκατανομή των διαθέσιμων πόρων για τις λεγόμενες «κοινωνικές δαπάνες», β. με τη μείωση του σχετικού ποσοστού του ΑΕΠ που κατανέμεται στις δραστηριότητες στο γενικό πλαίσιο κατανομής της χώρας ενισχύοντας τις χωρικές ανισότητες και γ. με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από το δημόσιο στον ιδιωτικό τομέα που προκαλεί την αδυναμία απορρόφησης κοινωνικών πόρων από ομάδες του πληθυσμού. Σύμφωνα με την τότε προβληματική οι ομάδες του πληθυσμού που «αποκλείονταν» πέφτουν σε κατάσταση φτώχειας αδυνατώντας να απορροφήσουν κοινωνικά αγαθά.

Η μετάβαση από τον έναν όρο στον άλλον ενισχύει την άποψη ότι παλιά προβλήματα χαρακτηρίζονται με νεότευκτους και λιγότερο δυσάρεστους ή «ενοχοποιητικούς» για τους φορείς άσκησης πολιτικής όρους. Οι λόγοι της μετάβασης από τη φτώχεια στον κοινωνικό αποκλεισμό ήταν πολιτικοί, καθώς τα κράτη – μέλη εξέφραζαν επιφυλάξεις στο να αποδεχτούν τον όρο φτώχεια για τη χώρα τους. Ο νέος όρος θα μπορούσε να αποτελέσει μια πιο κατάλληλη έκφραση για την περιγραφή των κοινωνικών προβλημάτων⁸⁶.

⁸⁴ Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1989), *Ψήφισμα 89/C277/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 29 Σεπτεμβρίου 1989 σχετικά με την καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού*, ΕΕ C 277 της 31/10/1989

⁸⁵ Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1989), *Απόφαση 89/457/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18ης Ιουλίου 1989 για την καθιέρωση μεσοπρόθεσμου προγράμματος κοινοτικής δράσης για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των λιγότερο ευνοημένων ομάδων*, ΕΕ L 224 της 2/8/1989

⁸⁶ Room G (1997), "Poverty and social exclusion: the new European agenda for policy and research" in Room G. (ed.), *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*, The Polity Press, Bristol, p. 1-9. σελ. 3

5.3. Χαρακτηριστικά κοινωνικού αποκλεισμού

Παρά το γεγονός, ότι την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού την περιβάλλουν ασάφειες πιστεύεται ότι η έννοια αυτή έχει ορισμένες αρετές συγκρινόμενη με άλλες. Με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού τονίζεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των διαδικασιών και μηχανισμών που δημιουργούν το φαινόμενο και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των καταστάσεων που δημιουργούνται. Έτσι, λοιπόν, ενώ η φτώχεια παραπέμπει αποκλειστικά στην διάσταση του εισοδήματος, ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αναφέρεται μόνο σε προβλήματα εισοδήματος ή σε προβλήματα στον τομέα της απασχόλησης, αλλά και σε προβλήματα σε τομείς όπως η στέγαση, η εκπαίδευση και η υγεία. «Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνέβαλε στην διεύρυνση του ενδιαφέροντος, από την επικέντρωση στο εισόδημα και την κατανάλωση προς μία ευρύτερη αντίληψη πολυδιάστατου μειονεκτήματος.

Δεύτερον, με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού τονίζεται η δυναμική. Παραπέμπει στο γεγονός ότι διαδικασίες και μηχανισμοί δημιουργούν τον κοινωνικό αποκλεισμό και ότι οι διαφορές αποστερήσεις δεν μπορούν να αποδίδονται στις προσωπικές αποτυχίες ή στην ανικανότητα των ατόμων που βιώνουν τις αποστερήσεις αυτές: Η συμβολή του κοινωνικού αποκλεισμού εδώ, έγκειται στο γεγονός ότι από μία στατική εικόνα μίας κατάστασης στέρησης οδηγούμαστε σε μία δυναμική ανάλυση διαδικασιών.

Τρίτον δίνεται έμφαση στις πολιτικές. Η έμφαση αυτή είναι απόρροια της έμφασης στις οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες και μηχανισμούς που δημιουργούν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι γνωστό ότι η αύξηση του αποκλεισμού συνδέεται άμεσα με τις ανεπάρκειες και ελλείψεις των εφαρμοζόμενων πολιτικών και των παρεχόμενων υπηρεσιών στους διάφορους τομείς. Άρα οι πραγματικότητες του κοινωνικού αποκλεισμού θεωρούνται ως αποτέλεσμα των ελλείψεων των πολιτικών και η εξάλειψη τους θεωρείται ότι απαιτεί την τροποποίηση των πολιτικών αυτών.

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, λοιπόν, δεν είναι αποκρυσταλλωμένη, αλλά είναι μία έννοια που το περιεχόμενο της βρίσκεται σε διαδικασία προσδιορισμού. Τα κύρια στοιχεία της, είναι ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των αποστερήσεων που οδηγούν στον αποκλεισμό, η επιμονή της χρονικά, η συγκέντρωση της σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού ή περιοχές και η αντίσταση της σε παραδοσιακές κοινωνικές πολιτικές.

5.4. Διαστάσεις-μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός, όπως διατυπώνεται στα κείμενα των θεωρητικών, αλλά και στα επίσημα κείμενα των φορέων άσκησης πολιτικής (Ευρωπαϊκή Ένωση, εθνική πολιτική), φαίνεται ότι μέσα στο χρόνο μεταβλήθηκε σημαντικά και διευρύνθηκε ώστε να περιλαμβάνει πολλές έννοιες.

Το ενδιαφέρον στράφηκε σε επίπεδα όπως η πολυδιάστατη φύση του φαινομένου και στον προβληματισμό για το κατά πόσο ο όρος αναφέρεται σε μια κατάσταση ή σε μια διαδικασία.

Το κοινό σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότερες διατυπωθείσες απόψεις είναι η παραδοχή ότι ο όρος καλύπτει φαινόμενα με ποικίλες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές διαστάσεις⁸⁷, αν και οι διευκρινίσεις των διαστάσεων αυτών έχουν καταλήξει σε μια αποκλειστική απαρίθμηση των κυρίων συστατικών του. Είναι γεγονός ότι επικρατεί σύγχυση ανάμεσα στους ειδικούς, ενώ παράλληλα καταμαρτυρείται ομοφωνία στην αδυναμία ορισμού της κοινωνικής θέσης των αποκλεισμένων με βάση ένα μοναδικό κριτήριο.

Στην Πράσινη Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική⁸⁸ (1994) ο κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφεται ως «προοδευτική διαδικασία περιθωριοποίησης που οδηγεί σε οικονομική εξαθλίωση και σε διάφορες μορφές κοινωνικής και πολιτισμικής μειονεκτικότητας», ενώ το Παρατηρητήριο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που παρακολουθεί τις εθνικές πολιτικές καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού (1991) αναφέρει: «Ορίζουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό πρώτον και κυρίως σε σχέση με τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών» και «ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να αναλυθεί με τους όρους της άρνησης ή της μη πραγματοποίησης των κοινωνικών δικαιωμάτων»⁸⁹.

Έτσι είναι κοινή διαπίστωση πως η έννοια του αποκλεισμού συνδέει τις έννοιες των κοινωνικών δικαιωμάτων αφενός και της υλικής αποστέρησης ή της πραγματικής αδυναμίας απόκτησης υλικών αγαθών αφετέρου.

Όσον αφορά τα κοινωνικά δικαιώματα, η θεώρηση του αποκλεισμού ως αποστέρησης κοινωνικών δικαιωμάτων είναι σχετικά νέα, αφού αναδύθηκε

⁸⁷ Τσιγκανου Ι. Ι., (1997), «Το κοινωνικό μειονέκτημα της παραβατικότητας» σε κέντρο ερευνάς και τεκμηρίωσης, ομάδα ανθρωπολογίας (1997), *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*, Ιδεοκίνηση, Αθήνα.

⁸⁸ Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων (1994) *Πράσινο βιβλίο. Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική. Επιλογές για την ένωση*, Βρυξέλλες

⁸⁹ Room G. et al. (1991), *National Policies to Combat Social Exclusion*. First Annual Report of the EC Observatory on Policies to Combat Social Exclusion, European Commission, Brussels. σελ. 5

ακολουθώντας την οπτική που αντιμετώπιζε τη φτώχεια και τον αποκλεισμό αποκλειστικά με όρους καταναλωτικής ικανότητας.

Έτσι, άλλες φορές ορίζεται ως «μια συστηματική σειρά ενεργειών περιθωριοποίησης ή υπαγωγής σε απομόνωση από τις οποίες μπορεί να θιγούν και άτομα και κοινωνικές ομάδες⁹⁰.»

Ο T. H. Marshall⁹¹ ξεχωρίζει τρεις τύπους δικαιωμάτων που εμφανίζονται και κατοχυρώνονται σε τρεις διαδοχικές φάσεις: α. Τα αστικά δικαιώματα το 18^ο αιώνα, με επίκεντρο κυρίως τη νομική κατοχύρωση δικαιωμάτων όπως π.χ. η ελευθερία του λόγου, το δικαίωμα στην ιδιοκτησία, η ισότητα ως προς την πρόσβαση προς τη δικαιοσύνη και στην απονομή δικαιοσύνης, β. τα πολιτικά δικαιώματα το 19^ο αιώνα ως αποτέλεσμα κυρίως της ανάπτυξης του εργατικού κινήματος. Επικεντρώνονται κυρίως στο δικαίωμα στην ψήφο, στις ελευθερίες πρόσβασης και συμμετοχής στο πολιτικό γίγνεσθαι και στο πολιτικό σύστημα, στη δυνατότητα ίδρυσης πολιτικών κομμάτων κλπ. γ. Τα κοινωνικά δικαιώματα, φάση την οποία διανύουμε ακόμη, που ξεκίνησε τον 20^ο αιώνα. Αναφέρονται στη διεκδίκηση του δικαιώματος για κοινωνική εξασφάλιση του ανθρώπου σε περίπτωση ανεργίας, ασθένειας και ατυχήματος, στο δικαίωμα για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στο δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Ήδη στις νέες συνθήκες ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ίδια η έννοια της φτώχειας νοούνται όχι αποκλειστικά ως έλλειψη πόρων, αλλά κυρίως ως σχετική αποστέρηση πλεονεκτημάτων ή δικαιωμάτων και έλλειψη πρόσβασης σε διαδικασίες και ευκαιρίες. Η αντίληψη του προσδιορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού σε σχέση με τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών ως έλλειψη ενός ελαχίστου επιπέδου ζωής και της πρόσβασης στις μείζονες κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες της κοινωνίας, ουσιαστικά διαπερνά και τα περισσότερα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ παρόμοιες θέσεις προτείνονται και από πολλούς άλλους θεωρητικούς.

Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται συνήθως αρνητικά, σε σχέση με τα κοινωνικά δικαιώματα, δηλαδή τα δικαιώματα που έχει κάθε πολίτης να ζει σε ένα ορισμένο στοιχειώδες βιοτικό επίπεδο και να συμμετέχει στους κύριους κοινωνικούς και εργασιακούς θεσμούς που ισχύουν για τον κοινωνικό σύνολο, όπως σε εκείνους της εκπαίδευσης, της υγείας ή το δικαίωμα σε εισόδημα που να επιτρέπει έναν αποδεκτό τρόπο ζωής. Ο κοινωνικός αποκλεισμός παραπέμπει στην παρεμπόδιση της άσκησης αυτών των κοινωνικών δικαιωμάτων. Αυτά τα κοινωνικά δικαιώματα δεν είναι πάντα νομοθετημένα ή

⁹⁰ Obendorfer D., (1999), «Κοινωνικός Αποκλεισμός: κατάσταση ή διεργασία;» σε Εταιρεία πολιτικού προβληματισμού Νίκος Πουλαντζας, *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ελληνικά Γράμματα

⁹¹ Marshall T. (1965), *Class, Citizenship and Social Development*, London

κωδικοποιημένα ως τέτοια. Αλλά σε όλες τις χώρες μέλη της Ε.Ε. είναι γενικά αποδεκτό ότι κάθε πολίτης δικαιούται να απολαμβάνει ένα ορισμένο επίπεδο και ποιότητα διαβίωσης, αν και το ελάχιστο επίπεδο που θεωρείται ότι δικαιούται κανείς διαφέρει αρκετά ανάμεσα στις χώρες-μέλη⁹².

Ο Mazel⁹³ προσδιορίζει τον αποκλεισμό ως αποκλεισμό από την ανάπτυξη όπως και από τις οικονομικές και κοινωνικές ανταλλαγές και παραπέμπει σε ένα δυϊσμό της κοινωνίας, σε μια διάκρισή της σε εκείνους που είναι εντός (που έχουν μόνιμη απασχόληση και συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή) και σε εκείνους που είναι εκτός (που δεν έχουν μόνιμη απασχόληση και είναι «άλλοι»). Η διάκριση είναι ρευστή, καθώς διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δύο καταστάσεων δεν υπάρχει ή, τουλάχιστον, δύσκολα προσδιορίζεται.

Το κοινό στοιχείο που διαπερνά όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η στέρηση αγαθών, η οποία οδηγεί τα άτομα ή τις ομάδες σε φτώχεια και περιθωριοποίηση. Με αυτή την έννοια, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο, «Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημοσίων αγαθών, όπως είναι, π.χ. αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κλπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και την περιθωριοποίηση. Ο όρος 'κοινωνικός αποκλεισμός' χαρακτηρίζει δηλαδή τόσο μια κατάσταση όσο και μια διαδικασία⁹⁴».

Ως δημόσια αγαθά εννοούνται τα αγαθά εκείνα στα οποία έχουν πρόσβαση όλοι οι άνθρωποι που ζουν σε μια χώρα, ο δημόσιος χαρακτήρας των οποίων κατοχυρώνεται στους συνταγματικούς χάρτες των περισσότερων χωρών. Έτσι, η εκπαίδευση, η υγεία και άλλα περιλαμβάνονται στα δημόσια αγαθά. Όχι όμως και τα πολιτικά δικαιώματα, διότι βάσει των συνταγμάτων πρόσβαση σε αυτά δεν έχουν όσοι κατοικούν σε μια χώρα, αλλά όσοι διαθέτουν εκλογικό δικαίωμα.

Η απορρόφηση αυτών των αγαθών συνίσταται στη χρήση τους, και στο μέγεθος και το βαθμό που το κάθε άτομο επωφελείται από αυτά. Για παράδειγμα, κάποιος που κάνει χρήση των υπηρεσιών υγείας απορροφά ένα μέρος του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου, ή χρησιμοποιεί το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης όταν φοιτά στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο κ.ο.κ.

Επομένως, ο βαθμός στον οποίο ο κάθε άνθρωπος απορροφά δημόσια και κοινωνικά αγαθά είναι διαφορετικός: άλλοι έχουν περισσότερες δυνατότητες και άλλοι λιγότερες. Έτσι, όσο μικρότερες ευκαιρίες ή δυνατότητες έχει κανείς για την απορρόφηση δημόσιου πλούτου, τόσο πιο κοντά βρίσκεται στον

⁹² Καβουниδη ΤΖ. (1999), «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Έννοια, Κοινωνικές Πρωτοβουλίες», σε ΕΚΚΕ *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, Τόμος Α', ΕΚΚΕ, Αθήνα

⁹³ Mazel Olivier (1996), *L'exclusion. Le social à la dérive*, Le Monde/Marabout

⁹⁴ Τσιακαλος Γ., (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, Πλαίσιο, Σημασία», Κασιματη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, GUTENBERG, Αθήνα

αποκλεισμό: τα ΑΜΕΑ, π.χ., περιορίζονται στις δυνατότητες απορρόφησης δημόσιου πλούτου όταν δεν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την πρόσβασή τους σε αυτόν, άλλες ομάδες, όπως οι μετανάστες αποκλείονται από την αγορά εργασίας επειδή δεν αναγνωρίζονται τα επαγγελματικά τους προσόντα, ενώ άλλες ομάδες αποκλείονται από την ισότιμη συμμετοχή στο πολιτικό γίγνεσθαι κ.ά. Η παρεμπόδιση λοιπόν σημαίνει ότι όσοι υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό είτε δεν έχουν το δικαίωμα της απορρόφησης του δημοσίου πλούτου, είτε έχουν το δικαίωμα αλλά δε μπορούν να το ασκήσουν.

5.5. Κατηγοριοποίηση και οργάνωση του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός»

Μέσα στο χρόνο έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις ως προς τις μορφές και τα είδη του κοινωνικού αποκλεισμού και έχουν δοθεί πολλές προτάσεις κατηγοριοποίησης και οργάνωσης του φαινομένου. Παρατηρείται ένας προβληματισμός ως προς το εάν ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί κατάσταση ή διαδικασία, με σαφή υπεροχή της έννοιας της δυναμικής διαδικασίας που οδηγεί σταδιακά σε μια κατάσταση. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις πιο σημαντικές αναφορές στα στάδια, τα επίπεδα και τις κατηγορίες του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο Mazel αντιλαμβάνεται τον αποκλεισμό περισσότερο ως διαδικασία, δηλαδή ως κάτι δυναμικό παρά στατικό (κατάσταση), πράγμα που είναι εμφανές και στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ασχολούνται με τον κοινωνικό αποκλεισμό: περιγράφονται τόσο τα αίτια που τον προκαλούν όσο και τα αποτελέσματά του. Ο Mazel δίνει για τη διαδικασία αυτή διαβαθμίσεις - στάδια⁹⁵:

- ο βαθμός του κινδύνου, αφορά κατηγορίες πληθυσμού που έχουν χαρακτηριστικά που αποτελούν κοινωνικές μειονεξίες και τα οποία τους καθιστούν ευάλωτους: μια δύσκολη οικογενειακή ζωή, σχολική αποτυχία, αναλφαβητισμό, κακές συνθήκες στέγασης κλπ. Οι μειονεξίες αυτές δεν οδηγούν από μόνες στους στον αποκλεισμό, αλλά, όταν υπάρχουν, αρκεί ένα απροσδόκητο γεγονός για να αποκαλύψει πόσο πραγματικά ευάλωτο είναι το άτομο στην απειλή του αποκλεισμού.
- ο βαθμός της απειλής, που αφορά μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων, π.χ. ένα ανειδίκευτο ή μεγάλης ηλικίας εργατικό δυναμικό που χάνει την

⁹⁵ Μουσουρου Λ.,(1998) «Κοινωνικός Αποκλεισμός και κοινωνική προστασία» σε κέντρο κοινωνικής μορφολογίας και κοινωνικής πολιτικής, Κασιματη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, GUTENBERG, Αθήνα

απασχόλησή του ως συνέπεια δομικών αλλαγών της οικονομίας ή εκσυγχρονισμού της συγκεκριμένης επιχείρησης. Μια γυναίκα που ύστερα από ένα διαζύγιο ή μια χηρεία βρίσκεται αρχηγός μιας μονογονεϊκής οικογένειας. Μια οικογένεια που ένα μέλος της αρρωσταίνει με νόσο ανίατη ή καθίσταται ανάπηρο ύστερα από ένα ατύχημα ή γεννιέται με ειδικές ανάγκες. Οι καταστάσεις αυτές δεν είναι καταστάσεις αποκλεισμού, αλλά τον φέρνουν πλησιέστερα. Κι αυτό γιατί η απειλή μπορεί να αποσταθεροποιήσει το άτομο και να το οδηγήσει στον αποκλεισμό.

- ο βαθμός της αποσταθεροποίησης: που είναι αποτέλεσμα των τρόπων με τους οποίους τα άτομα αντιμετωπίζουν την απειλή και αντιδρούν στην απόλυση, στο διαζύγιο, σ' ένα πρόβλημα υγείας. Οι τρόποι, όμως, αυτοί εξαρτώνται από τους δεσμούς που τα άτομα έχουν και διατηρούν: δεσμούς οικογενειακούς, κοινοτικούς, κοινωνικούς. Οι δεσμοί αυτοί μπορεί να αποτρέψουν την αποσταθεροποίηση ή, τουλάχιστον, να περιορίσουν τη διάρκειά της. Αν, όμως, η αποσταθεροποίηση συμβεί και διαρκέσει επί πολύ, τότε οδηγεί στην έκπτωση σε μια κατάσταση αποκλεισμού
- ο βαθμός της έκπτωσης είναι αποτέλεσμα της ρήξης κοινωνικών δεσμών και της αδυναμίας επαναδημιουργίας τους. Η αδυναμία αυτή οφείλεται στη συσσώρευση πολλών αρνητικών παραγόντων και για μακρό χρονικό διάστημα – μακροχρόνια ανεργία, μακροχρόνια στέρηση από αγαθά και υπηρεσίες, μακροχρόνια εξάρτηση από επιδόματα (και μάλιστα επιδόματα ανεπαρκή για μια αξιοπρεπή διαβίωση). Εφόσον η έκπτωση αυτή διαιωνίζεται, παγιώνεται και μπορεί να οδηγήσει στον πραγματικό αποκλεισμό.
- ο βαθμός του πραγματικού αποκλεισμού, που συνίσταται στην πλήρη ρήξη κοινωνικών δεσμών – και, μάλιστα, δεσμών που συνδέονται με την απασχόληση, με την οικογένεια και με την κατοικία. Τα άτομα που βρίσκονται στην κατάσταση αυτή χαρακτηρίζονται από την απάθεια, την παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για την κοινωνία που τα περιβάλλει και την αδιαφορία για οποιαδήποτε προσπάθεια (επαν) ένταξής τους στην κοινωνία αυτή. Είναι αυτοί που δε μετέχουν στα κοινωνικά πράγματα και τη διαμόρφωση της προοπτικής τους, που αδιαφορούν, που δε διαθέτουν αντοχές, που δεν ελπίζουν σε τίποτε, αλλά φοβούνται τα πάντα.

Αυτή η αδιαφορία και παραίτηση είναι χαρακτηριστικό του κοινωνικά αποκλεισμένου. Τα χαρακτηριστικά που συνήθως αναφέρονται σε σχέση με τον αποκλεισμό (η φτώχεια, η ανεργία, η ετερότητα κλπ.) είναι κοινωνικά χαρακτηριστικά που οδηγούν ή μπορεί να οδηγήσουν στον αποκλεισμό. Δεν είναι χαρακτηριστικά των αποκλεισμένων ως αποκλεισμένων. Είναι

χαρακτηριστικά εκείνων που κινδυνεύουν να εισέλθουν στη διαδικασία αποκλεισμού, που έχουν αυξημένες πιθανότητες να βιώσουν κάποιο βαθμό κοινωνικού αποκλεισμού.

Μια άλλη οπτική αναφέρεται στο διαχωρισμό του κοινωνικού αποκλεισμού σε στατικό και δυναμικό, ο οποίος εμφανίζεται σε επίπεδα⁹⁶:

- α. το οικονομικό, που παίρνει τη μορφή της παρεμπόδισης συμμετοχής στον κοινωνικό πλούτο και εκφράζεται, στη στατική του μορφή (δηλαδή της κατάστασης) κυρίως ως αποκλεισμός από την αγορά εργασίας, ως αποκλεισμός από τη στέγαση και ως αποκλεισμός από την εκπαίδευση.
- β. το νομικό, που εκφράζεται με την αποστέρηση της νομικής προστασίας και επομένως την αδυναμία ενεργοποίησης ενός δικαιώματος (εκούσια ή ακούσια) και
- γ. το κοινωνικό, που εκφράζεται με το χαρακτηρισμό και τη συνακόλουθη περιθωριοποίηση.

Πολύ περιεκτική παρουσίαση των κατηγοριοποιήσεων των μορφών κοινωνικού αποκλεισμού έχει δοθεί από τον Γ. Λάζο, ο οποίος τις διακρίνει σε:

- A. Κατηγοριοποίηση μέσω της διάκρισης μεταξύ ενδογενούς και εξωγενούς αποκλεισμού: ο ενδογενής αποτελεί προϊόν εσωτερικών κοινωνικών μεταβολών και αφορά τα τυπικά και ουσιαστικά έγκριτα μέλη της κοινωνίας που αποκλείονται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο ή λόγο από κάποιο αγαθό ή δικαίωμα. Ο εξωγενής αποκλεισμός, προϊόν διεθνών πληθυσμιακών μετακινήσεων αφορά τα άτομα που, λόγω αποκλεισμού από τη «μητρική» τους κοινωνία, βρίσκονται σε μια «φιλοξενούσα» κοινωνία αλλά σε καθεστώς περιορισμένης ένταξης ή μη ένταξης.
- B. Κατηγοριοποίηση με βάση τη διάκριση μεταξύ ομάδων και κοινωνικών αθροισμάτων:

Στις ομάδες εντάσσονται σύνολα ατόμων με εσωτερικούς δεσμούς, κοινές παραδόσεις, ιστορική συνέχεια και σταθερή γεωγραφική αναφορά, όπως είναι οι διάφορες εθνικές θρησκευτικές ή γεωγραφικές μειονότητες. Στα κοινωνικά αθροίσματα εντάσσονται σύνολα ατόμων χωρίς εσωτερικούς δεσμούς, κοινές παραδόσεις ιστορική συνέχεια και σταθερή γεωγραφική αναφορά. Αυτά αναφέρονται στα σύνολα ατόμων που χαρακτηρίζονται από μόνο μια διακριτική ιδιότητα, όπως είναι οι τοξικομανείς, οι ομοφυλόφιλοι, οι αποφυλακισμένοι, οι ψυχασθενείς, τα ΑΜΕΑ.

⁹⁶ Λαζος Γ. (1997), «Η αλλοδαπή Πόρνη στη σύγχρονη Ελλάδα» σε *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του* Αθήνα, Ιδεοκίνηση.

Γ. Κατηγοριοποίηση ανάλογα με τον τύπο κοινωνικού αποκλεισμού:
Αυτός μπορεί να είναι:

- α. τυπικός (π.χ. παράνομο εργατικό δυναμικό) ή άτυπος (ομοφυλόφιλοι).
- β. προϊόν αναγνώρισης μιας ιδιότητας (π.χ. οι αποφυλακισμένοι αποτελούν θύματα κοινωνικού αποκλεισμού επειδή τους αναγνωρίζεται η ιδιότητα-στίγμα του αποφυλακισμένου) ή προϊόν άρνησης αναγνώρισης μιας ιδιότητας (π.χ. τα ΑΜΕΑ ή οι ηλικιωμένοι υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό επειδή δεν τους αναγνωρίζεται-αποδίδεται η συγκεκριμένη ιδιότητα).

Ως προβλήματα που γεννούν κοινωνικό αποκλεισμό ορίζονται από τους μελετητές αλλά και κυρίως από τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης: η ανεργία και κυρίως η ανεργία μακράς διάρκειας, η μετανάστευση, η παλιννόστηση, ο αναλφαβητισμός, η σχολική αποτυχία, τα γηρατειά, η μονογονεϊκή οικογένεια, η πολιτισμική ή θρησκευτική ιδιαιτερότητα, η απομόνωση ορεινών πληθυσμών, η υποβαθμισμένη γειτονιά της πόλης, η ανισότητα των φύλων, η κοινωνική παραβατικότητα, οι θρησκευτικές μειονότητες, η σωματική ή διανοητική δυσμορφία.

Κατηγορίες ανθρώπων όμως που τα μέλη τους έχουν αυξημένες πιθανότητες να περιέλθουν σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι μόνο εκείνες που προσδιορίζονται από «ετερότητα» ως προς τη φυλή, την εθνική ταυτότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, ούτε αυτές που προσδιορίζονται ως κατηγορίες υψηλού κινδύνου λόγω δομικών μεταβολών. Είναι και εκείνες που έχουν τα χαρακτηριστικά που ο κοινωνικο-πολιτισμικός περίγυρος θεωρεί ως μειονεξίες και που πράγματι προσδιορίζουν τις οικονομικές και κοινωνικές δυνατότητες των ατόμων που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά, έστω κι αν πρόκειται για χαρακτηριστικά που αποδόθηκαν στα άτομα αυτά μέσα από διαδικασίες για τις οποίες δεν ευθύνονται.

Ως παράγοντες που προσδιορίζουν τις μειονεξίες αναφέρονται η ηλικία (μεγάλη), αναλφαβητισμός, λειτουργικός αναλφαβητισμός, αδυναμία πρόσβασης στη νέα τεχνολογία και απόκτησης της απαραίτητης τεχνογνωσίας για τη χρήση της, ανεργία, ειδικές ανάγκες, φτώχεια, μειονεξίες που σχετίζονται με το φύλο κ.ά..

Ο κοινωνικά αποκλεισμένος δεν οφείλει τον αποκλεισμό του σε μία μόνο κοινωνική μειονεξία, αλλά συνήθως συνδυάζει πολλές. Επιπλέον, συμπαρασύρει και άλλους στον κίνδυνο και στη διαδικασία κοινωνικού αποκλεισμού, συνήθως τα μέλη της οικογένειάς του και κυρίως τα παιδιά.

Η αναπαραγωγή του κοινωνικού αποκλεισμού δε συντελείται τυχαία, «είναι αποτέλεσμα κυρίως ισχυρών δογμάτων και ιδεολογιών, τα οποία διαιωνίζουν τον αποκλεισμό ομάδων από την ισότιμη απορρόφηση δημόσιου και κοινωνικού πλούτου και επιπλέον είναι αποτέλεσμα έλλειψης πολιτικής βούλησης για αναγκαίες μεταρρυθμίσεις»⁹⁷.

Είναι προφανές ότι οι ρυθμιστικές αρχές και οι φορείς άσκησης πολιτικής – κυρίως η Ε.Ε.– έχουν ευθύνη στην αναπαραγωγή αυτή, με το να ορίζουν τι θεωρείται αποκλεισμός και τι όχι, και ιεραρχώντας τα προβλήματα εγκρίνοντας ή απορρίπτοντάς τα ως περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού, εξυπηρετώντας έτσι τις δικές τους προτεραιότητες πολιτικής.

5.6. Προσδιορισμός των ομάδων που πλήττονται – όψεις κοινωνικού αποκλεισμού

Είναι φανερό, ότι στον κοινωνικό αποκλεισμό έχουν ενσωματωθεί παλαιότεροι σχηματισμοί κοινωνικών διακρίσεων, όπως οι διακρίσεις των δύο φύλων, των ηλικιών και των κοινωνικών τάξεων, διακρίσεις που έχουν ενισχυθεί ή τροποποιηθεί, καθώς και νέες οι οποίες προέκυψαν από τις ανάγκες ανάπτυξης του βιομηχανικού συστήματος και του κράτους. Από αυτό προκύπτει ότι μια ιστορική αναδρομή, μπορεί να αναδείξει πλήθος μορφών κοινωνικού αποκλεισμού. Καθώς όμως οι κοινωνίες αναπτύσσονται γεννούνται και νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού ενώ παλαιότερες ενισχύονται ή εξαλείφονται. Η παρούσα μελέτη θα βοηθήσει στον εντοπισμό ορισμένων «σύγχρονων» μορφών αποκλεισμού.

Ο γεωγραφικός αποκλεισμός, ως συνιστώσα του κοινωνικού αποκλεισμού, περιλαμβάνει τα φαινόμενα αποκλεισμού που έχουν ως αφετηρία γεωγραφικούς παράγοντες. Το πρόβλημα ερευνάται, κυρίως, υπό δύο οπτικές γωνίες που αναφέρονται σε δύο καίριες παραμέτρους: το επίπεδο ανάπτυξης και την ανεργία. Περιοχές που τείνουν να έχουν χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης η υψηλή ανεργία αποτελούν για τους κατοίκους ένα παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού καθ' εαυτό, δηλαδή αυτόνομο από άλλους παράγοντες με ανάλογες επιπτώσεις, στο μέτρο που από μόνος του αυξάνει τις πιθανότητες αφενός χαμηλού βιοτικού επιπέδου και αφετέρου δυσκολίας πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Ο γεωγραφικός αποκλεισμός, όμως είναι αυτός που μπορεί να οδηγήσει στην προσφυγιά. Ο διαχωρισμός φυσικά ανάμεσα στους πολιτικούς πρόσφυγες και στους οικονομικούς μετανάστες παραμένει δυσδιάκριτος. Οι

⁹⁷ Τσιακαλος Γ., (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο, Σημασία» σε, Κασσιμάτη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, GUTENBERG, Αθήνα

τρόποι όμως, με τους οποίους αντιμετωπίζονται οι πρόσφυγες στην καθημερινή πραγματικότητα αναδεικνύουν έντονες τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Τάσεις που δε διατυπώνονται ρητά ως ιδεολογίες βασισμένες σε βιολογικές διαφορές, αλλά εκφράζονται με αναφορές στην ανωτερότητα των πολιτικών αξιών.

Μια άλλη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού αφορά την παραβατικότητα. Εδώ εντάσσονται, τα απεξαρτημένα άτομα, οι φυλακισμένοι και οι πρώην φυλακισμένοι καθώς ο αποκλεισμός από νεανική παραβατικότητα. Οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα απεξαρτημένα άτομα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές. Ο δρόμος για την κοινωνική ένταξη και επανένταξη δεν είναι ευκολοδιάβατος. Αρκετές φορές έχει καιπισωγυρίσματα στην εξάρτηση. Από την άλλη αν και όλα τα σωφρονιστικά ιδρύματα, έχουν ως κύρια αποστολή τη επανένταξη του εγκληματία, εντούτοις, ως τόπος κοινωνικής απόρριψης, αποτελεί ένα μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού τόσο της ομάδας των ήδη ευρισκόμενων μέσα στην φυλακή κρατουμένων, όσο και εκείνων που έχουν βγει πλέον έξω και υπήρξαν κατάδικοι στο παρελθόν. Το στίγμα της φυλάκισης αποτελεί καταλύτη τόσο για τις προηγούμενες σχέσεις του κατάδικου με το κοινωνικό του περιβάλλον, όσο και για τα περιθώρια αποκατάστασης του στην αγορά εργασίας. Αξίζει να τονισθεί, ότι κατά ένα παράδοξο τρόπο, μορφές κοινωνικού αποκλεισμού παράγονται και από την δράση μιας σειράς θεσμών που έχουν ως στόχο την κοινωνική επανένταξη των κοινωνικών υποκειμένων. Σε μια τέτοια κατηγορία εντάσσονται και οι θεσμοί που έχουν ως στόχο την αποκατάσταση των υποκειμένων που έχουν ήδη υποστεί μια πρώτη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, πλήττει και τον εκπαιδευτικό χώρο δημιουργώντας ανισότητες. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, τη στιγμή που αποτελούν περιορισμό της άσκησης ενός από τα βασικότερα και συνταγματικά κατοχυρωμένου κοινωνικού δικαιώματος, όπως είναι το δικαίωμα όλων ανεξαρτήτως των πολιτών στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός δρουν σαν κλασσικοί προσδιοριστικοί παράγοντες του αποκλεισμού, συντελώντας στην σώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Φραγμοί στην εκπαίδευση υπάρχουν και για άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν πρόβλημα πρόσβασης σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Άμεσο αποτέλεσμα είναι η περιθωριοποίηση και η αποθάρρυνση των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών τους. Τα προβλήματα αυτά βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και επεκτείνονται στην αγορά εργασίας από το πρώτο στάδιο

επιλογής επαγγέλματος μέχρι την απόσυρση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την ενεργά επαγγελματική δράση.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι όλες οι μορφές και οι εκδηλώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού, οδηγούν στην εκτόπιση των ατόμων ή των ομάδων αυτών από τα κοινωνικά δρώμενα ή την αγορά εργασίας. Όταν ένα άτομο θεωρείται κοινωνικά αποκλεισμένο, είτε είναι αποφυλακισμένο, είτε απεξαρτημένο, είτε μετανάστης κτλ, αντιμετωπίζει πρόβλημα στην ένταξη του στην αγορά εργασίας. Άμεσα αποτέλεσμα του αποκλεισμού αυτού είναι η φτώχεια, η παραβατικότητα και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Μέσα στο σύνολο όλων των πολιτικών-κοινοτικών και εθνικών για την καταπολέμηση του αποκλεισμού, γίνεται λόγος για την δια βίου εκπαίδευση. Πιστεύεται ότι μέσω της εκπαίδευσης το φαινόμενο του αποκλεισμού, αν όχι θα αντιμετωπισθεί, θα εξασθενήσει. Μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος έχει εστιαστεί, επομένως, σε ορισμένες πτυχές της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και στο πεδίο των άτυπων μορφών εκπαίδευσης.

Η ομάδα των μουσουλμάνων, αλλά και οποιαδήποτε «ευπαθής» ομάδα, εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «θύμα» του ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Η θυματοποίηση των μουσουλμάνων μπορεί να θεωρηθεί δημιούργημα πολιτισμικών, κοινωνικών παραγόντων καθώς και παραγόντων συμπεριφοράς και τα θύματα ως πολιτισμικά και κοινωνικά νομιμοποιημένα θύματα.

Οι πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, η κουλτούρα τους, η διαφορετική κοινωνική τους τοποθέτηση, οι συνθήκες διαβίωσης, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που επικρατούν στην κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας λειτουργούν ως μηχανισμοί περιθωριοποίησης από την κυρίαρχη κοινωνία και στιγματισμού στον ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό χώρο.⁹⁸ Επιπλέον, εγκυμονεί ο κίνδυνος εσωτερίκευσης του στίγματος από τα μέλη της περιθωριοποιημένης κατηγορίας ανθρώπων, οπότε: «*Εγώ είμαι αυτός που νομίζω, ότι οι άλλοι νομίζουν ότι είμαι*».⁹⁹

Η ύπαρξη μιας πληθυσμιακής μειοψηφίας συνεπάγεται την ύπαρξη μιας πλειοψηφίας «προνομιούχων», που επωφελούνται από την ανώτερη κοινωνική τους θέση. Θεωρούν τα μέλη της ολιγάριθμης πληθυσμιακής ομάδας, «ανθρώπους ξεχωριστούς», των οποίων η κουλτούρα, οι κοινωνιοπολιτισμικές

98 Για τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ομάδων «υψηλού κινδύνου θυματοποίησης» βλ. Β. Αρτινοπούλου – Α. Μαγγανάς, *Θυματολογία και όψεις της θυματοποίησης*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σ. 50 – 51.

99 Β. Αρτινοπούλου – Α. Μαγγανάς, ό.π. σ. 51, και Ι. Σπυριδάκης – Γ. Φλουρής, *Η Διαδικασία της Κοινωνικοποίησης και η Διαμόρφωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού*, περιοδικό: «Σχολείο και Ζωή», τ.11, Νοέμβριος 1980, σ. 358.

ιδιαιτερότητες, ο τρόπος ζωής και οι συμπεριφορές τους, υποτίθεται ότι στηρίζουν τη μη αναστρέψιμη διαφορετικότητά τους και κατά συνέπεια, την κατωτερότητά τους.¹⁰⁰ Συχνά, αποδίδεται σχέση συνάφειας μεταξύ διαφορετικότητας και κατωτερότητας με την αιτιολογία ότι η πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα επιλέγει και προσδιορίζει τα κριτήρια που ορίζουν και απεικονίζουν τη διαφορετικότητα σε πολιτικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, οικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο.¹⁰¹

Γεγονός είναι ότι η περιγραφή της ζωής πραγματικών ανθρώπων, μουσουλμάνων, τσιγγάνων, μεταναστών, προσφύγων, έγκλειστων σε ιδρύματα, ατόμων με ειδικές ανάγκες, κ.ά., είναι αυτή που δίνει νόημα στη σημασία του αφηρημένου όρου του κοινωνικού αποκλεισμού. Πάντως, όποιες κι αν είναι αυτές οι ομάδες, που υφίστανται την κοινωνική περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, όλες περιλαμβάνουν και παιδιά. Τη δύσκολη κατάσταση την οποία βιώνουν οι ενήλικες, τα παιδιά τη βιώνουν ακόμα πιο δύσκολα και άσχημα, με αρνητικές, συνήθως, επιπτώσεις στο μέλλον τους.¹⁰²

Τα άτομα και οι πληθυσμιακές ομάδες που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, χαρακτηρίζονται από τη διαμόρφωση μιας *ενωτικής συνείδησης*, της συλλογικής συνείδησης, της αίσθησης ότι ανήκουν κάπου και ότι δεν είναι μόνο τους και από την έκφραση *συλλογικής βούλησης* όσον αφορά τη διατήρηση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους κι από τη διεκδίκηση της πολιτικής και νομικής κατοχύρωσης της ιδιαιτερότητάς τους.¹⁰³

Οι μουσουλμάνοι δίνουν μεγάλη έμφαση στη συλλογικότητα, στην έννοια του «εμείς» υπογραμμίζοντας έτσι τη σχέση τους με τους άλλους, τόσο στον οικογενειακό χώρο, που αποτελεί τον πυρήνα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η ύπαρξή τους όσο και στο χώρο του ευρύτερου περιβάλλοντος, ενώ, ταυτόχρονα, προβάλλουν τα ιδιαίτερα κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία αποτελούν τον κρίκο σύνδεσης και

100 D. Meintel, *Τι είναι Μεονότητα*; COURIER της UNESCO, 8, 1993, σ. 5.

101 H. Giroux, *Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism* στο H. Giroux και P. Mac Laren, *Between Bordes – Pedagogy and Politics of Cultural Studies*. Routledge, 1994, σ. 14. - J. Rex, *Multiculturalism, Anti – Racism and Equality of Opportunity in the Swann Report*, στο T. S. Chivers, *Race and Culture in Education – Issues Arising from the Swann Committee Report*. Berkshire: NFER – Nelson, 1989, σ. 1- 15.

102 Γ. Τσιάκαλος, «*Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός εκπαίδευση στην Ευρώπη*», Συνέδριο: Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, Αθήνα, 2-4 Οκτωβρίου 1997, Οργάνωση: Συμβούλιο της Ευρώπης και Εταιρία πολιτικού προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς», INTERNET, <http://www.eled.auth.gr/reds/txt/exclusion/excl ts rou1 97.htm>, Υποστηρίζεται ότι η «ομαλή» ή «ανώμαλη» ανάπτυξη και η ωριμότητα του παιδιού είναι αποτέλεσμα *μάθησης*, που εξαρτάται από δύο παράγοντες: της *ωρίμασης*, που επέρχεται με εσωτερικές διαδικασίες και σταδιακά και της *εμπειρίας*, που παρέχεται εξωτερικά με τους ερεθισμούς του περιβάλλοντος. Δύσκολα προσδιορίζεται ποιος από τους δύο παράγοντες είναι ο ισχυρότερος. Αδιαμφισβήτητη, όμως, είναι η συμβολή του περιβάλλοντος στην ομαλή ψυχοσωματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Όσο περισσότερο πολιτισμένο είναι το κοινωνικό περιβάλλον, τόσο περισσότερα και αποτελεσματικότερα είναι τα ερεθίσματα στην πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου. Τη μεγάλη επίδραση του περιβάλλοντος στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού έδειξε έρευνα του R. A. Spitz σε παιδιά βρεφικοκομίου, με μέτριες συνθήκες υγιεινής, που υπέφεραν από κοινωνική απομόνωση κι έλλειψη επαρκών ερεθισμών εκ μέρους του περιβάλλοντος. Η έρευνα διαπίστωσε καθυστέρηση στη ψυχοσωματική και πνευματική τους ανάπτυξη. σ. Α. Δανασής – Αφεντάκης, *Μάθηση και Ανάπτυξη*, Β΄ Έκδοση, Αθήνα, 1994, σ. 191 – 192.

103 Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, «*Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*. Μια συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών», Επιμέλεια: Κ. Τσιτσελίτης, Δ. Χριστόπουλος, Εκδ. Κριτική, 1997, σ. 430 -431).

συνοχής των μελών της κοινότητάς τους.¹⁰⁴ Εξάλλου, η βίωση της «καθαρότητας της φυλής τους» αυτόματα τους οδηγεί στον κοινωνικό τους αυτοαποκλεισμό.

Τα προβλήματα στέγασης, διαβίωσης, υγείας, εργασίας, κοινωνικής περιθάλψης, παιδείας και εκπαίδευσης θεωρούνταν για πολλές δεκαετίες άλυτα. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που έχουν γίνει από την Πολιτεία, από δημόσιους και κοινωνικούς φορείς, από κυβερνητικές και μη οργανώσεις, από συλλόγους και σωματεία, πολλές φορές με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων οργανισμών, όπως π.χ. της UNESCO, με στόχο τη βελτίωση της κατάστασης των μουσουλμάνων της χώρας μας, την έμπρακτη και ουσιαστική ένταξή τους στην «επίσημη» κοινωνία, και τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα, χωρίς διακρίσεις, καχυποψία και ρατσιστικές στάσεις, η απόσταση από τη θεσμική κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους μέχρι την απόκτηση δυνατότητας να κάνουν χρήση αυτών, εξακολουθεί να παραμένει μεγάλη.¹⁰⁵

Η εφαρμογή και η χρήση των δικαιωμάτων καθώς και η προώθηση των συμφερόντων των διακριτών αυτών κοινωνικών ομάδων, από την κυρίαρχη πολιτική, με στόχο τη διασφάλιση της ομαλής τους ένταξης στον κοινωνικό κορμό, της συμμετοχής τους στην απολαβή δημόσιων και κοινωνικών αγαθών, πιθανόν, να εγκυμονούν τον κίνδυνο να λειτουργήσουν είτε αφομοιωτικά είτε προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης αλλά και η χρήση των δικαιωμάτων τους να θεωρηθεί, εσφαλμένα, ως παροχή προνομίων προς τις περιθωριοποιημένες αυτές ομάδες. Έτσι, τα ενεργητικά δικαιώματα των μουσουλμάνων, τα οποία τους δίνουν την εξουσία να επιλέγουν και να πράττουν ανάλογα, σύμφωνα πάντα με το πνεύμα του Νόμου, μετατρέπονται σε παθητικά δικαιώματα, αφού, κατά βάση, η επίσημη κοινωνία ορίζει αυτά που θα κάμουν και αυτά που θα δεχτούν.¹⁰⁶

104 Π. Μπερερής, «Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία», Εκδόσεις: arigoshora, Αθήνα, 2001, σ. 179.

105 Άτομα, μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, τα οποία στερούνταν των δικαιωμάτων τους, ως πολίτες, στο κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό, πολιτιστικό κ.λ.π. γίνεσθαι και γίνονταν αντιληπτά από την περιρρέουσα κοινωνία, είτε γιατί είναι διαφορετικά, εξαιτίας φυλής, κουλτούρας, γλώσσας, εθμικών αξιών, πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, είτε γιατί είναι ευάλωτα, όπως τα παιδιά, είτε περιθωριοποιημένα ή κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως οι Τσιγγάνοι, οι μετανάστες, χρήστες ουσιών κ.λ.π., άρχισαν, σταδιακά, να ορίζονται στη σύγχρονη Ευρώπη, ως νομικά υποκείμενα και να αναγνωρίζονται ως φορείς ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων. Το πνεύμα προσδιορισμού ενός πλαισίου διεύθετης των ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων, σε νέα νομική βάση και σε διεθνές επίπεδο, αποτελεί κεντρικό άξονα ενασχόλησης υπερεθνικών οργανισμών, όπως του Ο.Η.Ε., της UNESCO και της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας, απασχολεί πολλές κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις, ενώ πολλά νέα κοινωνικά κινήματα αναδύθηκαν στην Ευρώπη με σημείο αναφοράς το κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό status των μελών πληθυσμιακών μειοψηφιών. Δ. Μακρυγιώτη, *Η γλώσσα των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: Μια πρώτη συζήτηση*, Virtual School, *The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχος 1, Απρίλιος 1999. INTERNET, <http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/MakrygiotiDiscourse.html>.

106 Για την αποσαφήνιση των δικαιωμάτων ευπαθών ή κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, με ανταπόκριση στο πραγματικό γίνεσθαι, βλ. Ph. Veerman, *The Rights of the Child and Changing Image of Childhood*, Dordrecht/Boston/London: Martinus Nijhoff Publ, 1992, σ. 24 – 26.

Τα μέλη της πληθυσμιακής μειοψηφίας οφείλουν να δεχτούν, να εσωτερικεύσουν και να προσαρμοστούν σε κανόνες και συμπεριφορές που τους ορίζει η κυρίαρχη ομάδα. Το μονοπώλιο βασικών οικονομικών και κοινωνικοπολιτιστικών λειτουργιών φέρει σε θέση υπεροχής, την κυρίαρχη τάξη, με αποτέλεσμα, μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, να επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία της, που αντανακλά τα στερεοτυπικά στοιχεία της «ανωτερότητας», της «υπεροχής», κ.λ.π. της κυρίαρχης ομάδας και της «κατωτερότητας» της «περιθωριοποιημένης» τάξης.¹⁰⁷

Επιπλέον, το κυρίαρχο πολιτισμικά στρώμα είναι εκείνο που ορίζει τα όρια στην έκφραση της διαφορετικότητας σε επίπεδο κοινωνικά αποδεκτό, με βάση τις αρχές και τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού.¹⁰⁸

Ακόμη, η δυσκολία προσδιορισμού και χρήσης των ορίων ανάμεσα στις κοινωνικά και αποδεκτές μορφές δράσης προς την πολιτισμικά διαφορετική ομάδα και προς ορισμένα κοινωνικά φαινόμενα, όπως της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, του ρατσισμού και της προκατάληψης εγκυμονεί τον κίνδυνο η ενεργητική παρέμβαση να προαχθεί σε αδιαφορία, αντίθεση ή σε αντίσταση.¹⁰⁹

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Μουσουλμάνων διαπιστώνεται σε σωρεία αιτιών, που δημιουργούν πολλά προβλήματα, όπως της στέγασης, της κοινωνικής περίθαλψης, της εργασίας, της παιδείας και της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι έχει πλέον γίνει συνείδηση και από την πλευρά της κοινότητας και από την πλευρά της κυρίαρχης κοινωνίας ότι η προσαρμογή των Μουσουλμάνων στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι μια ανάγκη, ακόμα υπάρχει μεγάλη δυσκολία προσέγγισης και από τα δύο μέρη.

Οι Μουσουλμάνοι καλούνται να προσαρμοστούν¹¹⁰ σε μια πολιτιστική και κοινωνική πραγματικότητα που είναι ξένη, κατά κάποιο τρόπο, προς τη πολιτισμική μορφή της ζωής τους και των παραδόσεών τους.¹¹¹ Οι πολιτιστικές διαφορές τους μεταλλάσσονται σε κοινωνικές αντιθέσεις και οδηγούν στον παραγκωνισμό, στην περιθωριοποίηση και στη σύγκρουση.¹¹²

107 Άγγελος Τσιγκρής: «Κοινωνιολογία», εκδόσεις «Πελεκάνος», σ. 137.

108 Ph. Essed, *Understanding Everyday Racism*, Sage Publications, 1991, 210.

109 Th. van Dijk, *Elite Discourse*. Sage Publications, 1993, σ. 113

110 Κοινωνική προσαρμογή σημαίνει την προσαρμογή του ατόμου ή ομάδας ατόμων προς ορισμένους κανόνες που ορίζουν και προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου ή της ομάδας μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι κανόνες αυτοί είναι γενικά αποδεκτοί από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και θεωρούνται αναγκαίοι για την εξασφάλιση και τη διατήρηση της κοινωνικής συνύπαρξης και συμβίωσης. Η διαδικασία της εκμάθησης, αποδοχής ή εφαρμογής των κανόνων αυτών δεν πραγματοποιείται εύκολα κι ανώδυνα. Η διαδικασία της προσαρμογής μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο καθίσταται δυσκολότερη όταν πρόκειται για άτομα ή ομάδες ατόμων, όπως είναι οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι Τσιγγάνοι, που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό χώρο με διαφορετική παράδοση από την κυρίαρχη. Το πρόβλημα «προσαρμογή» αντιμετωπίζει τον κίνδυνο να μετατραπεί σε πρόβλημα «αφομοίωσης». Β. Φίλιας, *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού μεταβολισμού*, Τόμος Α', Α. Λιβάνης & Σία Ε.Ε., «Νέα Σύνορα», Αθήνα, 1980, σ. 17 – 26.

111 «Κοινωνική προστασία κι εκπαίδευση των Ελλήνων Roma», Από την εργασία του Σωματείου: «Σώστε τα παιδιά», 1988, σ. 2.

112 Ε. Γρηγοριάδης, Τσιγγάνοι – Περιθωριοποίηση και Κοινωνικός αποκλεισμός, περιοδ. Τσιγγάνικος Λόγος, έκδοση: Ι.Τ.Σ.Μ.Ε. Χ., τ. 3, 1999, σ. 7.

Καλούνται να αποδεχτούν τη «διαφορετικότητα» της πολιτισμικής αυτής ομάδας με διαδικασίες που να πείθουν και να βεβαιώνουν πως η τακτική της προσέγγισης τους είναι απαλλαγμένη από δυσπιστία και καχυποψία και κυριαρχείται από κοινωνική αλληλεγγύη και δικαιοσύνη. Το γεγονός ότι στη χώρα μας, ακόμη και για τις κοινωνικές ομάδες του «γηγενούς» πληθυσμού, υπάρχει πρόβλημα εργασίας, περίθαλψης, διαβίωσης, το οποίο με την είσοδο οικονομικών μεταναστών έχει οξυνθεί, δηλώνει τη δυσκολία στην απαλλαγή αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών και τη δυσανεξία στην αποδοχή «ξένου σώματος».

5.7. Ρατσισμός, Στερεότυπα και Προκαταλήψεις:

Μορφές μεροληπτικής συμπεριφοράς, έναντι της ετερότητας.

Οι Μουσουλμάνοι καθημερινά καλούνται ν' αντιμετωπίσουν ζωτικά προβλήματα στα οποία, πολλές φορές είναι αδύναμοι να αντιδράσουν, εξαιτίας της άγνοιας που έχουν ως προς τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, του αναλφαριθμητισμού τους και της απουσίας αυτόνομης πολιτικής συγκρότησης. Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι φορές που βρίσκονται στο έλεος ρατσιστικών ιδεολογιών και συμπεριφορών από την περιβάλλουσα κοινωνία,¹¹³ δείγμα στερεοτυπικής σκέψης και προκατάληψης.

Ενδεικτική είναι η έρευνα της «ΕΥΡΩΔΗΜ», το 1986, η οποία ανίχνευε ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές, το συνολικό ποσοστό αντιπάθειας προς τους Μουσουλμάνους έφτανε το 62%. Το 66% δεν θα ήθελε για γαμπρό έναν Μουσουλμάνο, το 57% δεν θα εμπιστεύονταν Μουσουλμάνο γιατρό, το 54% δεν μπορούσε να φανταστεί Μουσουλμάνο σε διευθυντική θέση και το 58% δεν θα ψήφιζε ένα Μουσουλμάνο για βουλευτή.¹¹⁴

Έτσι, οι Μουσουλμάνοι, στερημένοι από την ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών τους, διαμορφώνουν δικά τους στερεότυπα και προκαταλήψεις, που οδηγούν σε μια ποικιλία αντιδράσεων κι ενεργειών, όπως η άμυνα, η πρόκληση και κάποιες φορές και η επίθεση σε μη Μουσουλμάνους.

Η θέση των κοινωνικά περιθωριοποιημένων Μουσουλμάνων παρουσιάζεται περισσότερο ως μοιραία κατάσταση παρά ως κεκτημένο βίωμα. Υφίστανται

113 Ο Freud, το 1930, στην πραγματεία του με τον τίτλο: «*Η Δυσφορία εντός του Πολιτισμού*», παρατηρεί πως για να υπάρξει αγάπη μεταξύ των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου, πρέπει να αποκλειστούν ορισμένα άλλα άτομα, ώστε οι ενστικτώδεις ανάγκες της εκδήλωσης αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών, να βρίσκουν διέξοδο προς τα αποκλεισμένα άτομα της παραγκωνισμένης ομάδας. Από τη μια πλευρά η αγάπη και το δίκαιο ανάμεσα στα μέλη του κυρίαρχου κοινωνικού συνόλου αποτελούν εκλογικευμένα μέσα συμβίωσης και επιβίωσης, ενώ η ρατσιστική συμπεριφορά είναι ένα άλογο κι αρχέγονο μέσο επιβίωσης κι επιβολής της ίδιας της κοινωνικής ομάδας. Ν. Τζαβάρας, *Η Προκατάληψη και ο Ξένος*, στο: «*Η Ευρώπη αντιμέτωπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού*», Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού, Εκδόσεις «Παρασκήνιο», Αθήνα, 1995, σ. 62, Γ. Κασσιμάτης, *Ελληνική Έννομη Τάξη και Ρατσισμός*, ό.π. σ. 85.

114 Ν. Βουρνά, Μ. Γεωργίου, *Φτιάξαμε ένα μύθο για να κρύψουμε το ρατσισμό μας*, άρθρο, Εφημ. «*Κυριακάτικη Αυγή*», 4 Δεκεμβρίου 1998, σ. 23.

διαφορετική συμπεριφορά από το κυρίαρχο περιβάλλον κι έχουν επίγνωση της διάκρισης που γίνεται εις βάρος τους, γιατί ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα, με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, διαφορετικές παραδόσεις, στάσεις και συμπεριφορές, αξίες, αρχές και προτεραιότητες. Η νομιμοποίηση του εξοστρακισμού από το κοινωνικό κορμό της διαφορετικότητας των Μουσουλμάνων, στηρίζεται στο σκεπτικό ότι οι «διαφορετικοί», που δεν ταυτίζονται με τα γνωστά και τα συνήθη στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού, είναι ενοχλητικοί, δημιουργούν φασαρίες κι αναστατώσεις.

Επομένως, θεωρείται από τους οπαδούς της μονοπολιτισμικής κοινωνίας, δικαιολογημένη και νόμιμη η στάση «άμυνας» απέναντι σ' αυτούς, αφού θέτουν σε κίνδυνο το πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό οικείο σύστημα.¹¹⁵

Από την άλλη πλευρά οι Μουσουλμάνοι βρίσκονται να μάχονται σε δύο μέτωπα: στο μέτωπο της διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας και στο μέτωπο της «διάλυσης» και της εξάλειψης της ταυτότητας που τους έχει αποδοθεί, παρά τη θέλησή τους, από τον κόσμο των μη Μουσουλμάνων.¹¹⁶

115 Οι υπό αποκλεισμό ομάδες παρουσιάζουν δύο μορφές συμπεριφορών απέναντι στις ομάδες της πλειοψηφίας, με τις οποίες έρχονται σ' επαφή: είτε εναρμονίζονται με την ταυτότητα που τους δίνεται, ακόμη κι αν αυτή είναι αρνητική, αρκεί να έχουν μέσα από αυτή κάποια αναγνώριση, είτε αντιστέκονται στις ενέργειες της πλειοψηφίας. Όποια κι αν είναι η συμπεριφορά της πληθυσμιακής μειοψηφίας, «κάνει το παιχνίδι» της κυρίαρχης ομάδας. Με την παθητική αποδοχή της ταυτότητας που της επισυνάπτουν, απαλλάσσει το περιρρέον περιβάλλον από τις ευθύνες του, ενώ η αντίσταση και η «αντεπίθεση» προς τις ενέργειες και τις στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας επιβεβαιώνουν τις προκαταλήψεις, που αποτελούν τροχοπέδη στην κοινωνική ένταξη. Π. Μπερερής, ό.π., σ. 46, 161 – 162., D. Meintel, *Τι είναι μειονότητα;*, *Courrier της UNESCO*, 8, 1993, σ. 5.

116 Αν. – Βαλ. Ρήγα, Σ. Δαιμονάκου, *Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των Ελλήνων για τον Εαυτό και τον Άλλον*, ό.π. σ. 280.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1.Προσδιορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού των μουσουλμάνων και εκπαιδευτικός αποκλεισμός.

Πέρα από τις διακηρύξεις για ισότητα, η ανισότητα¹¹⁷ αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων σχεδόν των κοινωνιών και κυρίως εκείνων που παρουσιάζουν μεγάλη τεχνολογική εξέλιξη κι ανάπτυξη.¹¹⁸

Η πρόσβαση και η συμμετοχή ατόμων ή ομάδων στα κοινωνικά και δημόσια αγαθά ρυθμίζεται από το σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης,¹¹⁹ που προσδιορίζει τη θέση των ατόμων ή των ομάδων στην κοινωνία.

Με άλλα λόγια η κοινωνική διαστρωμάτωση αντιπροσωπεύει ένα σύστημα κοινωνικής ανισότητας, που *«ταξινομεί τις ομάδες ή τα στρώματα ανάλογα με το βαθμό πρόσβασης που έχουν στις κοινωνικά εκτιμώμενες αμοιβές»*.¹²⁰

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των μουσουλμάνων, οι οποίοι κατέχουν μαζί με τους τσιγγάνους την κατώτερη θέση στο σύστημα των κοινωνικών τάξεων, συνίσταται:

- στην απουσία τους από το Κοινοβούλιο και τα κέντρα αποφάσεων, στην ανεπαρκή συμμετοχή τους στις πολιτικοκοινωνικές διαδικασίες, στη Δημόσια Διοίκηση και στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης,
- στην απουσία τους από επαγγέλματα επιστημονικά, στεγασμένα και κυρίως επισιτιστικά. Η ανεπαρκής, μέχρι ανύπαρκτη μόρφωσή τους – σύμφωνα με την ελληνική εκπαίδευση - οδηγεί να απασχολούνται σε, κακοπληρωμένα επαγγέλματα, με επιπτώσεις στην υγεία τους. Το οργανωμένο εμπόριο και η μαζική παραγωγή αγαθών οδήγησε σε παρακμή μέχρι κι εξαφάνιση των παραδοσιακών επαγγελματιών των μουσουλμάνων, που γι' αυτούς λειτουργούσαν προσοδοφόρα. Έτσι, πολλές οικογένειες βρέθηκαν αντιμέτωπες με το πρόβλημα εξεύρεσης

117 Ο J. Rousseau στο έργο του: Καταγωγή της ανισότητας; (1755) ή Κοινωνικό Συμβόλαιο (1762) παρουσιάζει δύο μορφές κοινωνικής ανισότητας: Την ανισότητα εκείνη που καθορίζεται από την ίδια τη φύση, όπως είναι οι διαφορές (ανισότητες) στο φύλο, στα σωματικά χαρακτηριστικά, στη σωματική δύναμη, στην ηλικία, στην υγεία κ.ά. και σ' εκείνη που είναι αποκόνημα των ίδιων των ανθρώπων, όπως οι διαφορές στη συμμετοχή και στην απόλαυση κοινωνικών αγαθών και προνομίων.

118 Στη σύγχρονη εποχή, που η τεχνολογία σημειώνει τρομακτική εξέλιξη, με αποτέλεσμα την αλλαγή της όψης του κόσμου, παρουσιάζεται το πρόβλημα της «πολιτιστικής καθυστέρησης». Μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ο άνθρωπος καλείται να (ανα)προσαρμόσει τους κανόνες της συμπεριφοράς του, τις αξίες του και τα πιστεύω του, τις ηθικές και αισθητικές αντιλήψεις του, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις σε νέες υλικοτεχνικές και πολιτιστικές δομές. Β. Φιλίας, Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού μεταβολισμού, σ. 63 – 64.

119 Ο όρος «κοινωνική διαστρωμάτωση» είναι δηλωτικός της κοινωνικής ανισότητας, που παρατηρείται σε κοινωνικές ομάδες ενός ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Η ανισότητα αυτή εμφανίζεται στην άνιση κατανομή ρόλων στην πολιτική, κοινωνική, εκπαιδευτική, οικονομική κ.λ.π. ζωή των μελών της κοινωνίας, και δεν είναι λίγες οι φορές που οδηγεί σε συγκρούσεις ως προς τη διασφάλιση των συμφερόντων τόσο από την πλευρά της «κατώτερης» ομάδας, όσο και από την πλευρά της «ανώτερης». Επίσης, η συμπεριφορά των μελών των κοινωνικών ομάδων επηρεάζεται από το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται τις ανισότητες που προκύπτουν από το σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και περισσότερο από τη θέση που κατέχουν στην ομάδα. Wosley et al. *Introducing Sociology*. Penguin, 1980, σ. 395.

120 J. Biesanz and M. Biesanz, *Introduction to sociology* (1969), Prentice – Hall, σ. 172

κατάλληλου επαγγέλματος, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν σε παραπέρα εξαθλίωση.

- στην απουσία οργανωμένης πολιτιστικής παρουσίας στα κοινωνικά δρώμενα της χώρας.

6.2. Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών¹²¹

Το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα, που παρατηρήθηκε μετά το τέλος του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου προς τη Δυτική Ευρώπη, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία, είχε ως συνέπεια να προκύψουν αρκετά και ποικίλα προβλήματα για τις πληθυσμιακές κοινότητες, που αποτελούν μειοψηφία, και βρίσκονται μπροστά στην ανάγκη της προσαρμογής κι ενσωμάτωσης σε νέα δεδομένα, όπως της γλώσσας, της εκπαίδευσης, της διατήρησης της πολιτιστικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, της κοινωνικής αποδοχής κ.λ.π.¹²²

Η Ελλάδα του σήμερα είναι πολυπολιτισμική και γίνεται ολοένα περισσότερο με την είσοδο ξένων μεταναστών. Οι «διαφορετικές» πολιτισμικές ομάδες είναι μια πραγματικότητα. Με «ακροβασίες», με ορθόδοξους ή με ανορθόδοξους τρόπους δηλώνουν την παρουσία τους μέσα στο κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό χώρο ζητώντας την αναγνώριση και την αποδοχή τους στη διαδικασία του κοινωνικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Η ευθύνη της ίσης μεταχείρισης των «άλλων» από το Κράτος και την Πολιτεία είναι ευθύνη όλων. Ο δρόμος της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι ο δρόμος που οδηγεί προς το σεβασμό των μειοψηφούντων, πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, κ.λ.π. ομάδων, με γνώμονα την ισοπολιτεία.

Το πολιτισμικό μωσαϊκό των σύγχρονων κοινωνιών υποχρεώνει τις κυβερνήσεις να διαμορφώσουν τέτοια εθνική πολιτική, που θα αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών τους εφαρμόζοντας διαπολιτισμικές προσεγγίσεις σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Η διασφάλιση των νομίμων δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει, καταπολεμεί στερεότυπα και προκαταλήψεις, ετικέτες και κοινωνικές διακρίσεις μεταξύ «ευνοημένων» και «αδικημένων» πληθυσμών, μεταξύ «κυρίαρχων» και «κυριαρχούμενων» ομάδων.

121 Παπαπέτρου Σ., «Ενσωμάτωση και διαφοροποίηση», (το πρόβλημα της ενσωμάτωσης του πρόσφυγα σε συνάρτηση με την πολιτισμική του ταυτότητα), Περιοδικό Γέφυρες επικοινωνίας, εκδ. ΚΕΠΕΠ Λεχαινών, Δεκ. 2003, σελ. 46 κ.ε.

122 Π. Γεωργιογιάννης, «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Εκδόσεις: GUTENBERG, Αθήνα 1997, σ. 45.

Η διασφάλιση των νομίμων δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη, ανεξάρτητα από την εθνικοπολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει, καταπολεμεί στερεότυπα και προκαταλήψεις, ετικέτες και κοινωνικές διακρίσεις μεταξύ «ευνοημένων» και «αδικημένων» πληθυσμών, μεταξύ «κυρίαρχων» και «κυριαρχούμενων» ομάδων.

Το σχολείο, ως θεσμός που λειτουργεί σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, έχει την υποχρέωση να παρέχει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η μαθησιακή διαδικασία, αποστασιοποιούμενη από ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές, πέρα από την κλασική λειτουργία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης, αναλαμβάνει να διεκπεραιώνει πρόσθετες λειτουργίες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων, τόσο σε ιδεολογικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικών τίτλων.¹²³ Βέβαια, το σχολείο από μόνο του, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα, γενικότερα, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις διακρίσεις, την ξеноφοβία, το ρατσισμό, αφού θέματα που αναφέρονται σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα και απαιτούν μία πολυθεσμική, πολυμέτωπη προσέγγιση. Μόνο του, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να δώσει απαντήσεις, ούτε να προσφέρει λύσεις στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών ανισοτήτων και των διακρίσεων στην κοινωνία μας. Μπορεί, όμως, να συμβάλλει στη δημιουργία μιας δικαιότερης κοινωνίας.¹²⁴ Έχει τη δυνατότητα και την υποχρέωση να διδάξει στο παιδί, που είναι «ανοιχτό» να μάθει και να διαμορφωθεί, ότι οι άνθρωποι γεννιούνται διαφορετικοί, αλλά παραμένουν ίσοι ως προς τα δικαιώματα.

Δεν είναι λίγες οι φορές που η εκπαίδευση παρουσιάζεται κατώτερη από τις προσδοκίες μας, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούμε να τη φτάσουμε στο ύψος των ονείρων μας.¹²⁵ Άλλωστε, δεν φταίει η εκπαίδευση αν πολλές φορές εμείς οι ίδιοι κατεβάζουμε τα όνειρά μας στο επίπεδο των αναγκών μας και μόνο, προσπερνώντας το «λησμονημένο» άνθρωπο. Η αποδοχή και η υιοθέτηση των αξιών του πλουραλισμού, δηλαδή της αναγνώρισης και του σεβασμού της «διαφορετικότητας», χωρίς ιεραρχήσεις σε ανώτερους και κατώτερους και χωρίς, βέβαια, απορρίψεις και περιθωριοποιήσεις διδάσκει ότι η ανθρώπινη ποικιλομορφία είναι πλούτος και όχι ελάττωμα. Όποιος φοβάται τη διαφορά, δεν αγαπάει την ελευθερία. Η μόνη ελευθερία που αγαπά είναι η δική

123 Αθ. Γκότοβος, «Ρατσισμός, Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής», Έκδοση, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996, 73 –74.

124 Γ. Μάρκου, «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.», Β΄ Έκδοση, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1998, σ. 70.

125 Η εκπαίδευση συνδέεται με την πολυπολιτισμική κοινωνία μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να πετύχει τους στόχους της, πρέπει να συγκρουσθεί με την πολιτισμική τυποποίηση, η οποία οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην αλλοτρίωση ή στην εθνική απομόνωση. Για το ρόλο και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – ελπίδας, όπου η σύγχρονη γνώση τίθεται στην υπηρεσία του ανθρώπου, βλ. Γ. Πανούσης, «ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ», Μέρος Β΄, Ο ρόλος των κινημάτων στη διαμόρφωση του νέου μοντέλου σχέσεων, INTERNET, [http://www . teiko.gr / emeis / 23 / thema. html](http://www.teiko.gr/emeis/23/thema.html).

του. Εκείνη, που του επιτρέπει να κάνει ό,τι θέλει και να τολμάει να περιφρονεί τους «άλλους» γιατί είναι «διαφορετικοί».¹²⁶

Οι χώρες, κυρίως του δυτικού κόσμου, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα προβλήματα, γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής, των ομάδων – φορέων μιας «διαφορετικής» πολιτισμικής κληρονομιάς, και να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη κι ενσωμάτωση στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, σχεδίασαν και εφάρμοσαν πέντε εκπαιδευτικές πολιτικές με διαφορετική προσέγγιση η κάθε μία. Συγκεκριμένα:¹²⁷

6.2.1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

Με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία εκείνη, μέσα από την οποία άτομα με διαφορετική φυλετική ή εθνική προέλευση, συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση.¹²⁸

Στον εκπαιδευτικό χώρο το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό.

Το μόνο μέσο για την επίτευξη του σκοπού αυτού, σύμφωνα με την πολιτική της αφομοιωτικής προσέγγισης, είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του κράτους και η γνώση του εθνικού πολιτισμού του. Κατά συνέπεια, παραμελείται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, της ιστορικής μνήμης, της πολιτισμικής κληρονομιάς, των ηθών και των εθίμων, των παραδόσεων των «άλλων», των «διαφορετικών» ομάδων.

126 INTERNET, http://users.otenet.gr/~mourniersg/final_product_main.htm ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:ΦΙΛΟΞΕΝΙΑ, Συνεργαζόμενα Σχολεία κατά του Ρατσισμού και υπέρ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ΟΛΜΕ / ΚΕΜΕΤΕ, Γυμνάσιο Μουρνιών, Σχολείο Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Σχολ. Έτος 1998 – 1999.

127 Π. Γεωργιάννης, «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Εκδόσεις: GUTENBERG, Αθήνα 1997, σ. 46 – 51.

128 7. Στη μορφή της αφομοίωσης μπορούν να ενταχθεί η ομάδα των εδραίων Τσιγγάνων, οι οποίοι είναι μόνιμα εγκαταστημένοι σε σπίτια και δεν διακρίνονται από τον πληθυσμό της ευρύτερης κοινωνίας. Μάλιστα, δείχνουν να ενοχλούνται όταν γίνεται λόγος για την τσιγγάνικη καταγωγή τους. (βλέπε: Μ. Τερζοπούλου - Γ. Γεωργίου, «Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός», Έκδοση ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1998, σ. 13). Η Αν. Λυδάκη, Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα, σ. 225, αναφέρει ότι κάποιοι Τσιγγάνοι με οικονομική ευχέρεια, προσπαθούν να κλείσουν την πόρτα στους «δικούς» τους, να κρατήσουν αποστάσεις, με αποτέλεσμα να κατηγορούνται ότι αρνούνται την καταγωγή τους, επειδή «έκαναν λεφτά». Ο καθηγητής Γ. Πανούσης, στο: ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, τόμος Β', βλ. INTERNET, <http://www.teikoz.gr/epais/23/thema.html>, χαρακτηρίζει ως «κανιβαλική» την κοινωνία εκείνη, η οποία επιδιώκει την πλήρη αφομοίωση και εξάλειψη κάθε ιδιαιτερότητας και οπωσδήποτε δεν μπορεί να αποτελέσει πρότυπο στην εκπαίδευση μιας χώρας, που πάντα αναζητούσε τη συναίνεση.

6.2.2. Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Με τον όρο «ενσωμάτωση» αναγνωρίζεται ότι κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού, που δέχεται, βέβαια, τις επιδράσεις του ευρύτερου, κυρίαρχου περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα, ασκεί επίδραση σ' αυτό και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή του. Με την ενσωμάτωση, η υπάρχουσα παράδοση της πληθυσμιακής μειοψηφούσας ομάδας αποτελεί μέρος της νέας ταυτότητας, σε αντίθεση

με την αφομοιωτική διαδικασία, όπου παρατηρείται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης, στην εκπαιδευτική πολιτική, πέρα από την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, δημιουργούνται πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών, που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Υποστηρίζεται ότι, το να γνωρίζουν τα παιδιά, που ανήκουν σε «άλλες» πολιτισμικές ομάδες, τα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία, θα βοηθηθούν στην αναγνώριση της διαφοροποίησης στον τρόπο ζωής, τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα κ.λ.π., γεγονός που θα διευκολύνει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια.

6.2.3. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό, ότι σε πολλές χώρες της Ευρώπης, των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, η εφαρμογή των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο, έγινε μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η νέα αυτή πολιτική προσέγγισης είναι γνωστή στην παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση».

Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μαθητών των μειονοτικών ομάδων κι έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, φυλετική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο.

6.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική. Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου θεωρούν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης δίνει έμφαση στις στάσεις των ατόμων παρά στις κοινωνικές δυνάμεις. Υποστηρίζουν ότι για να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες σε βάρος των μαθητικών μειονοτικών ομάδων πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας.

Βασικοί στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω:

- Η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση. Η υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
- Η δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
- Η χειραφέτηση και η απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

6.2.5. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο¹²⁹ εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή του στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εκλαμβάνουν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση¹³⁰ (Multicultural Education) ως αρχή, που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την επίτευξη των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι: α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στο νέο κοινωνικό –

129 Γ. Μάρκου, ό.π. σ. 25, Η πρόθεση «δια» -δια μέσου, κατά διάφορους κατευθύνσεις, μέχρι τέλους, εξ ολοκλήρου - δηλώνει αλληλεπίδραση, αλλαγή, ξεπέρασμα των εμποδίων, αμοιβαία συνεργασία, ενώ ο όρος «πολιτισμός» σημαίνει ανάμεσα στ' άλλα, και αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών εκφράσεων στις οποίες αναφέρονται άτομα και κοινωνίες στις σχέσεις τους με τους άλλους.

130 «1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. », Νόμος 2413, ΦΕΚ 124, τεύχος πρώτο 17 – 6 – 1996: Κεφάλαιο Ι', Άρθρο 34, Σκοπός - Περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

πολιτισμικό περιβάλλον, β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των «διαφορετικών» πολιτισμών, γ) προκαλεί επανεξέταση και αναθεώρηση των εθνικοκεντρικών και κοινωνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, κ.λ.π.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- Την *ενσυναίσθηση*, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των «άλλων» και της διαφορετικότητάς τους.
- Την *αλληλεγγύη*, η οποία ξεπερνά τα όρια των κρατών, των φυλών, και των ομάδων και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- Το *σεβασμό* στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους «άλλους» πολιτισμούς και τη συμμετοχή τους στο δικό μας πολιτισμό.
- *Εξάλειψη* του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την *απαλλαγή* από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Στην Ελλάδα, με τον ν. 2413 / 96, τέθηκαν τα θεμέλια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να καταργηθούν οι διακρίσεις και να επικρατήσουν η ισονομία, η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή και η αλληλεγγύη μεταξύ κοινωνικών ομάδων, που έχουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα με τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης¹³¹, για τα παιδιά των ομογενών από τον Πόντο, τα παιδιά των μεταναστών από τις χώρες του πάλαι ποτέ ανατολικού μπλοκ, παιδιά από τις χώρες του Τρίτου Κόσμου, που ήρθαν μαζί με τις οικογένειές τους αναζητώντας την τύχη τους στην Ελλάδα, λειτουργούν αμιγής σχολεία για τους Τσιγγανόπαιδες, καθώς και σχολεία μειονοτικά για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας. Τα προγράμματα είναι πολλά και εξειδικευμένα. Άλλα αφορούν τα παιδιά των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών, άλλα τους Τσιγγανόπαιδες και άλλα τα παιδιά των μειονοτικών σχολείων. Πόσο, όμως γίνονται αποδεκτά τα παιδιά αυτά από τα Ελληνόπουλα

131 Βασ. Φιλίππου, «Πολυπολιτισμικότητα και μειονοτικά σχολεία», INTERNET, <http://www.ekfrasis.gr/18internet/meiono.html>

Ο Μ. Δαμανάκης, «Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση», Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, σ. 57 –78, επιχειρεί μία κριτική ανάλυση του Νόμου 2413, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, αναφέρει ότι το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός αποκτά την αυτονομία των πρακτικών του και η λειτουργία του επηρεάζεται άμεσα από τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς εταίρους (δασκάλους, μαθητές, γονείς). Κατά συνέπεια, οι αναλύσεις και οι ερμηνείες για το τι συμβαίνει στο σχολείο πρέπει να στραφούν και στο εσωτερικό του σχολείου, στις κοινωνικές αξίες και πρακτικές που το διαπερνούν. Αποκαλυπτικά είναι τα παραδείγματα του σχολείου παλιννοστούντων στη Θεσσαλονίκη και τα αντίστοιχα στην Αττική. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου του παλιννοστούντων Ελληνικού έχει διαμορφώσει δικές του θέσεις για το είδος και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που επιθυμεί και διεκδικεί την υλοποίηση των θέσεων αυτών στο μέτρο των δυνάμεών του. (σ. 71 – 78). Στο σχολείο της Θεσσαλονίκης, αντίθετα, για όσο χρονικό διάστημα οι μαθητές προέρχονταν από γερμανόφωνες και αγγλόφωνες χώρες διασφαλιζόταν η διδασκαλία της γερμανικής και της αγγλικής γλώσσας. Σήμερα, όμως, που το σχολείο δέχεται ρωσόφωνους ή αλβανόφωνους μαθητικούς πληθυσμούς δε διδάσκεται ούτε η ρωσική ούτε η αλβανική γλώσσα (σ. 214). Προφανώς, ο αποκλεισμός δεν ισχύει δια νόμου, αλλά επειδή οι άμεσα ενδιαφερόμενοι δε διαθέτουν την οργανωμένη θέληση και την πολιτική δύναμη να επιβάλλουν τα συμφέροντά τους. (Οδ. Παπαθανασίου, INTERNET, <http://www.teikoz.gr/dynamei/teuxos7/damanakis.html>).

και τους γονείς τους, όταν συναντιούνται στα προαύλια των σχολείων της χώρας μας; Πόσο οι δάσκαλοι είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις και «βλέπουν» καθαρά και ανεπηρέαστα;

6.3. Σκοπός της αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση

*« Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους που έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».*¹³²

6.3.1.Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης στο νόμο 1566 / 85:

Στο νέο νόμο 1566 / 85 προτάσσεται ο γενικός σκοπός για όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, που έχει ως εξής:

Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα, υποβοηθεί τους μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα του, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρονακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση

132 Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 16, Βλ. και Αθαν Παπάς, «Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας», Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 92.

των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιακών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη, αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης της επιστήμης και τεχνολογίας να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό». ¹³³

Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αναλαμβάνει τη μεγάλη ευθύνη απέναντι στους νέους ανθρώπους να αφυπνίσει, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει όλες τις σωματικές, πνευματικές και ψυχικές τους δυνάμεις και όλες από τις προδιαθέσεις, που φέρουν από τη γέννησή τους και να τους καταστήσει προικισμένα άτομα της κοινωνίας. Επομένως, δικάίως η εκπαίδευση θεωρείται η σπονδυλική στήλη κάθε οργανωμένης κοινωνίας και είναι και δικαίωμα και καθήκον της Πολιτείας. ¹³⁴

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της δωρεάν φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και των περιορισμένων επιλεκτικών μηχανισμών, που επιπλέον δεν τίθενται σε εφαρμογή από τα πρώιμα κιόλας στάδια της φοίτησης, δίνει την εντύπωση ότι παρέχει ισότητα ευκαιριών στους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.

Η επίφαση αυτής της ισότητας ενισχύεται από τον ουσιαστικά μονοδιάστατο χαρακτήρα του, τη διοχέτευση δηλαδή της πλειοψηφίας των μαθητών σε «ίδιου τύπου» σχολεία.

Η ίδια όμως η «ομοιομορφία» αυτή του ελληνικού σχολείου, από τη στιγμή που δε λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) προϋποθέσεις και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αναιρεί και το φιλελεύθερο, «ανοικτό» χαρακτήρα του.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετέθετε τους επιλεκτικούς του μηχανισμούς έξω από αυτό, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά παιδιών να μη

133 Νόμος 1566 / 85: για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Βλ. και Αθαν Παπάς, «Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας», Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 92.

134 Θ. Εξαρχάκος, Διδακτική των Μαθηματικών, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Γ' έκδοση, Αθήνα, 1993, σ. 5-6 και 81.

φοιτούν καθόλου στο σχολείο ή να διακόπτουν πρώιμα (πριν από την ολοκλήρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης) τη σχολική φοίτηση¹³⁵.

6.4. Εκπαιδευτικά Δικαιώματα των Μειονοτήτων. Η θέση της Κοινωνίας των Εθνών

Τα πολιτιστικά και βέβαια τα εκπαιδευτικά-δικαιώματα ανταποκρίνονται σε μια φυσιολογική επιθυμία των ανθρώπων: να μεταδώσουν στα παιδιά τους τις παραδόσεις με τις οποίες οι ίδιοι ανατράφηκαν. Κατά συνέπεια τα δικαιώματα αυτά αποσκοπούν στην προστασία της βούλησης για τη διατήρηση της ιδιαίτερης συλλογικής ταυτότητας, εφόσον αυτή εκδηλώνεται έτσι. Το καθεστώς προστασίας της μειονοτικής ετερότητας δεν πρέπει να θεωρείται ότι αποτελεί απόδοση προνομίων. Τα μέτρα που υιοθετούνται για το σκοπό αυτό επιτρέπουν στις μειονότητες να απολαμβάνουν ευνοϊκή μεταχείριση ως αντιστάθμισμα στις ανισότητες που υφίστανται σε σχέση με την πλειονότητα.

Η αντίληψη της ειδικής θετικής προστασίας των μειονοτήτων εγκαθιδρύεται καταρχήν με το τέλος του Α Παγκοσμίου Πολέμου και τίθεται υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών. Έκτοτε, και ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1990, το διεθνές δίκαιο επιμερίζει τη ρυθμιστική αντιμετώπιση των εκφάνσεων της μειονοτικής ετερότητας και διαφοροποιεί εννοιολογικά τη μειονοτική γλώσσα, τη γλωσσική μειονότητα, καθώς και τα γλωσσικά δικαιώματα των εθνικών ή εθνοτικών μειονοτήτων. (Δαμανάκης, ΦΕΚ, σελ. 15)

Κατά τη διάρκεια της Συνδιάσκεψης Ειρήνης του 1919, πολλά σχέδια για την επίλυση και την πρόβλεψη των προβλημάτων των μειονοτήτων κατατέθηκαν και συζητήθηκαν.

Στα μέσα της δεύτερης δεκαετίας του 20ού αιώνα, 17 κράτη δεσμεύτηκαν από διμερείς και πολυμερείς συνθήκες ή από μονομερείς δηλώσεις σχετικά με το σεβασμό δικαιωμάτων για συγκεκριμένες μειονότητες που υπάγονταν στη δικαιοδοσία τους. Η ύπαρξη ενός τόσο ομοιογενούς, στο μέτρο της διαφορετικότητας της κάθε περίπτωσης, συστήματος νομικών υποχρεώσεων για τόσα πολλά κράτη που θεσπίστηκε σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά και ο ρόλος του πρώτου διεθνούς δικαιοδοτικού οργάνου-του Διαρκούς Δικαστηρίου Διεθνούς Δικαιοσύνης-έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του διεθνούς δικαίου των δικαιωμάτων των μειονοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων που ήδη από την εποχή εκείνη θεωρούνται ως

135 Μ. Βασιλειάδου – Μ. Παυλή – Κορρέ, «Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα», Β΄ Έκδοση, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1998, σ. 10.

ακρογωνιαίος λίθος για τη διατήρηση και την προαγωγή της γλωσσικής και εθνικής ταυτότητας της κάθε μειονοτικής ομάδας.

Οι υποχρεώσεις που ανέλαβαν τα κράτη αυτά σχετικά με τις μειονότητες της επικράτειάς τους αφορούσαν και το δικαίωμα των μελών των μειονοτήτων να ιδρύουν, να διευθύνουν και να χρηματοδοτούν σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν εκεί ελεύθερα τη γλώσσα τους. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε μειονοτική γλώσσα κατοχυρώνεται στην πρωτοβάθμια τουλάχιστον εκπαίδευση για τις περιοχές όπου συγκεντρώνεται ένα σημαντικό ποσοστό μειονοτικού πληθυσμού.(ΦΕΚ, σελ.16) Η επίσημη γλώσσα του κράτους μπορεί να διδάσκεται παράλληλα σε αυτά τα σχολεία.

Οι συνθήκες του μεσοπολέμου συνέδεαν την εφαρμογή του δικαιώματος με την ισχυρή παρουσία μειονοτικού στοιχείου οπουδήποτε στην επικράτεια του κράτους. Επίσης σε πολλές περιπτώσεις, προβλεπόταν το δικαίωμα των μειονοτήτων να λαμβάνουν οικονομική βοήθεια για τα σχολεία στη γλώσσα τους.

Στο πνεύμα αυτό όλες οι συνθήκες προστασίας των μειονοτήτων του μεσοπολέμου περιείχαν διατάξεις σχετικές με το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών. Το ζήτημα των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων τέθηκε σε νέα βάση μετά τη λήξη του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του ανθρώπου σε οικουμενική βάση ενσωμάτωσε την ειδική νομική προστασία των μειονοτήτων.(ΦΕΚ, σελ. 17)

6.4.1.Το Ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης.

Οι μονομερείς πράξεις της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ δεν έχουν αναγκαστική ισχύ παρά μόνο κάτω από ειδικές συνθήκες. Ωστόσο συμβάλλουν στη δημιουργία διεθνούς εθίμου και αποτελούν εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς εκ μέρους της διεθνούς κοινωνίας. Κάτω από την οπτική αυτή θα πρέπει να θεωρηθεί και το περιεχόμενο του Ψηφίσματος 47/135 (Δεκέμβριος 1992) «σχετικά με τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνοτικές ή εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες». Είναι η πρώτη φορά που η Γενική Συνέλευση υιοθετεί κείμενο που να διατυπώνει δικαιώματα μειονοτήτων.

Αν και τα δικαιώματα που απαριθμούνται σε 9 από τα άρθρα της αποδίδονται ρητά στα «πρόσωπα που ανήκουν στις [...] μειονότητες» (άρθρα 2 και 3), σε ορισμένες περιπτώσεις παραπέμπει στη συλλογική διάσταση της προστασίας. Γίνεται αναφορά στον προσδιορισμό της ομάδας, την ταυτότητα και ύπαρξη της ομάδας, την ελευθερία σύστασης σωματείων, και το δικαίωμα

στις ανεμπόδιστες επαφές με άλλα μέλη της ίδιας ομάδας. Τα δικαιώματα που αφορούν μειονοτική εκπαίδευση σχετίζονται με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο και την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα (άρθρο 3, παρ. 4). (ΦΕΚ, σελ. 18)

6.4.2. Συμβούλιο της Ευρώπης.

Αν και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έμμεσα μόνο μπορεί να ρυθμίσει ζητήματα που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα των μειονοτήτων,(8) δύο ειδικά συμβατικά κείμενα σε ισχύ έχουν συνταχτεί στους κόλπους του Συμβουλίου της Ευρώπης και τα οποία ρυθμίζουν ζητήματα μειονοτικής εκπαιδευτικής, από διαφορετική οπτική γωνία το καθένα.

6.4.2.1. Η Σύμβαση-πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων.

Στόχος της Σύμβασης-πλαισίου είναι να προσδιορίσει στα κράτη που θα δεσμευτούν απ' αυτήν, τις νομικές αρχές προστασίας των μειονοτήτων. Το περιεχόμενό της αποτελείται από «προγραμματικές διατάξεις», οι οποίες συνιστούν συγκεκριμένες αρχές που τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου αλλά και τρίτα(10), οφείλουν να σεβαστούν και να εφαρμόσουν με τον τρόπο που σε κάθε περίπτωση κρίνεται κατάλληλος. Έτσι, η εφαρμογή των διατάξεων της Σύμβασης δεν είναι άμεση, αλλά εξαρτάται από τη διακριτική ευχέρεια του κράτους.

Η Σύμβαση αναφέρεται σε δικαιώματα ατομικού χαρακτήρα στα μέλη εθνικών μειονοτήτων, χωρίς ωστόσο να επιχειρεί οποιονδήποτε ορισμό των τελευταίων. Επίσης η γενική αρχή προστασίας της πολιτισμικής ταυτότητας των μελών των εθνικών μειονοτήτων και των επί μέρους στοιχείων τους, δηλαδή της θρησκείας, της γλώσσας, των παραδόσεων και της πολιτιστικής (ΦΕΚ, σελ. 21) τους κληρονομιάς προσδιορίζεται ρητά μέσα από την υποχρέωση του κράτους να αποτρέπει κάθε προσπάθεια αφομοίωσης (άρθρο 5).

Η Σύμβαση-πλαίσιο αναγνωρίζει δικαιώματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τα οποία διακρίνει σε εκείνα, που αφορούν στην ίδια τη μειονοτική γλώσσα και στα σχολεία που αυτή θα διδάσκεται, καθώς και σ' εκείνα που αφορούν στη γενικότερη προστασία της πολιτιστικής-γλωσσικής ιδιαιτερότητας των προσώπων που ανήκουν σ' εθνικές μειονότητες.(ΦΕΚ, σελ. 22)

A. Παρουσίαση του νομικού καθεστώτος στη χώρα μας.

1. Η διεθνής διάσταση.

6.4.2.2. Διατάξεις διεθνών συμβάσεων που δεσμεύουν την Ελλάδα.

A. Το Άρθρο 27 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά.

Δικαιώματα σύμφωνα με το οποίο «στα κράτη όπου υπάρχουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, τα πρόσωπα που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες δεν είναι δυνατόν να τους στερηθεί το δικαίωμα να απολαμβάνουν από κοινού με άλλα μέλη της ομάδας τους, τη δική τους πολιτιστική ζωή, να πιστεύουν και να πρεσβεύουν τη δική τους θρησκεία ή να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα».

B. Το άρθρο 30 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού(2) προβλέπει το δικαίωμα χρήσης της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά, που ανήκουν σε εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες. Η εισαγωγή του δικαιώματος αυτού στην ελληνική έννομη τάξη αποτελεί συμπλήρωμα του άρθρου 27 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα.

Γ. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση προβλέπεται από το άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτικά Δικαιώματα(3). Πέρα από το δικαίωμα αυτό γίνεται αναφορά στην «ελευθερία των γονέων [...] να εκλέγουν για τα παιδιά τους ιδρύματα που δεν ανήκουν ή δεν υπάγονται στο Δημόσιο» για να εξασφαλίσουν τη «θρησκευτική και ηθική μόρφωση των παιδιών τους σύμφωνα προς τις ίδιες τους τις πεποιθήσεις», με την προϋπόθεση ότι τα ιδρύματα αυτά (σχολεία) θα ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που ορίζει το κράτος για την εκπαίδευση.

6.4.3. Η Συνθήκη των Σεβρών σχετικά με τις μειονότητες στην Ελλάδα (1920).

Η Σύμβαση αυτή τέθηκε σε ισχύ το 1923 και εφαρμόστηκε μέχρι τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο. Παρ' όλη την αμφισβητούμενη θέση της στο σύγχρονο ελληνικό δίκαιο θα αναφερθούμε στις διατάξεις που αφορούν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μουσουλμάνων. Σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στις περιοχές που διαμένει σημαντικό ποσοστό πληθυσμού με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, το κράτος αναλαμβάνει την ίδρυση δημοτικών σχολείων, στα οποία η εκπαίδευση θα παρέχεται στη γλώσσα αυτή (άρθρο 9 εδ. α). Προβλέπονται επίσης η ίδρυση ιδιωτικών σχολείων με κρατική ή κοινοτική επιχορήγηση (άρθρο 9 εδ. β) και η χρήση της μητρικής γλώσσας των

μαθητών (άρθρο 8 εδ. β). Σύμφωνα με τα άρθρα 9 εδ. α και 7 παρ. 5 το κράτος υποχρεώνεται να παρέχει τις προσήκουσες ευκολίες για την καθιέρωση παιδείας στη μητρική-μειονοτική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση «εν ταις περιφερείαις, ένθα υπάρχει σημαντική αναλογία υπηκόων Ελλήνων ομιλούντων άλλην γλώσσαν ή την ελληνικήν». (ΦΕΚ, σελ. 31) Να σημειώσουμε ότι η πρώτη ρύθμιση που αφορά «μουσουλμανικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα» στην Ελλάδα απαντάται ήδη το 1913 σε Συνθήκη που συνομολογείται μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (βλ. Ν. 4213/13).(ΦΕΚ, σελ. 32)

6.4.4. Η Συνθήκη της Λοζάννης (24 Ιουλίου 1923).

Με το τέλος του Μικρασιατικού Πολέμου, η Τουρκία, καθώς και η Ελλάδα, η Αγγλία, η Γαλλία και η Ιταλία συμμετείχαν στις εργασίες της Διάσκεψης της Λοζάννης κατά τη διάρκεια του 1923. Οι συνομιλίες κατέληξαν στην υπογραφή της ομώνυμης συνθήκης στις 24 Ιουλίου, η οποία ρυθμίζει το καθεστώς των σχέσεων του νεοσύστατου τουρκικού κράτους με τις Δυνάμεις, τα σύνορά του, αλλά και ορισμένα εσωτερικά ζητήματα, όπως η προστασία και τα δικαιώματα των μη μουσουλμάνων μειονοτήτων.

Η Συνθήκη της Λοζάννης αποτελεί πολυμερές συμβατικό κείμενο που έπαιξε ρόλο στη μορφή του σύγχρονου τουρκικού κράτους. Μεταξύ άλλων, προβλέπει ειδικές διατάξεις (άρθρα 38-44) για τις μη μουσουλμανικές μειονότητες στην Τουρκία και κατ' αναλογία για τη μουσουλμανική στην Ελλάδα (άρθρο 45)

Οι διατάξεις της Συνθήκης της Λοζάννης έχουν αυξημένη τυπική ισχύ και συνεπώς υπερισχύουν έναντι κάθε προγενέστερου ή μεταγενέστερου ελληνικού νόμου (Σύνταγμα, άρθρο 28, παρ. 1).

α. Το περιεχόμενο.

Το Τμήμα Ε της Συνθήκης επιγράφεται «Προστασία των μειονοτήτων», στο οποίο 7 από τα 9 άρθρα απαριθμούν συγκεκριμένα δικαιώματα συνδεδεμένα με τη μειονοτική φύση των αποδεκτών τους. Το κείμενο αναφέρεται στις μη μουσουλμανικές μειονότητες της Τουρκίας, αλλά και στις μουσουλμανικές μειονότητες της Ελλάδας σύμφωνα με την παραπομπή του άρθρου 45.

β. Οι αποδέκτες των δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με το άρθρο 45, η Συνθήκη της Λοζάννης αποδίδει δικαιώματα στις «εν τω εδάφει [της Ελλάδος] ευρισκομένας μουσουλμανικάς

μειονότητας», χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις και προσδιορισμούς όσον αφορά δύο παραμέτρους: α) την κατά τρόπο εφαρμογή της και β) τα επί μέρους εθνικά, εθνοτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των ήδη προσδιορισμένων από το θρησκευτικό κριτήριο υποκειμένων προστασίας.

Η παράλειψη κάθε αναφοράς στην πρώτη περίπτωση από τη Συνθήκη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διατάξεις της ισχύουν σε όλη την επικράτεια, αρκεί να διαπιστωθεί η ύπαρξη μουσουλμάνων ελλήνων πολιτών.

6.5. Ετήσια Έκθεση για το Σεβασμό των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1998-1999).

Στις 16 Μαρτίου το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε την ετήσια έκθεση της Επιτροπής για τις Ελευθερίες και τα Δικαιώματα των Πολιτών, τη Δικαιοσύνη και τις Εσωτερικές Υποθέσεις για την κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα κράτη μέλη την περασμένη χρονιά.

Η Ελλάδα μαζί με άλλες χώρες καλείται να κυρώσει τη Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων, καθώς και τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για τις Περιφερειακές και Μειονοτικές Γλώσσες. («Δικαιωματικά» 7/3/2003, τεύχος 1, Απρίλιος 2000)

Ο χάρτης για τα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» είναι ο «νόμος» που ρυθμίζει τις σχέσεις μας με τη διαφορετικότητα. Αποτελεί το θεματοφύλακα του διαπολιτισμού, προϋπόθεση του οποίου είναι η αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Υπάρχει διαπολιτισμός όταν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών ανθρώπων, με συνεννόηση και αλληλεπίδραση, χωρίς συγκρούσεις σε μια δημιουργική προοπτική. Δεν υπάρχει όταν δεν υπάρχει επαφή και ανταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων. Από την άλλη δεν προϋποθέτει αλλαγή ή επαναπροσδιορισμό της εθνικής ή πολιτισμικής ταυτότητας κανενός των εμπλεκόμενων. Προϋποθέτει ωστόσο αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα σ' ένα πλαίσιο ανεκτικότητας, αποδοχής της ετερότητας, διάθεσης για διάλογο και συνεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

7.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

7.1.1. Τι είναι διαπολιτισμός;

Ο διαπολιτισμός ή η διαπολιτισμική συνείδηση θεωρείται ως τρόπος σκέψης. Είναι, δηλαδή, η διαδικασία της αποδοχής και ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας από άλλη, με την οποία έρχεται σε επαφή με οποιονδήποτε τρόπο¹³⁶. Ο σκοπός του είναι συγκεκριμένος και έγκειται στο να ανακαλύψει τις πιθανές διαφορές και συμπληρωματικότητες, τις αλληλεπιδράσεις και τις ολοκληρώσεις ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστες και μη συγκρίσιμες. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς, αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις¹³⁷.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψεως, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης, είναι η ικανότητα μετακίνησης από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλο και αποδοχής διαφορετικών κωδίκων ή συστημάτων.

Οι εθνικοί, γλωσσικοί, πολιτισμικοί και πνευματικοί φραγμοί γκρεμίζονται με τη γνώση, με τη θέληση προσέγγισης των άλλων, για να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαφορές αλλά και τους συνδετικούς κρίκους που αφορούν τους διάφορους πολιτισμούς¹³⁸. Για να δημιουργήσουμε διαπολιτισμική σκέψη και προσωπικότητα, ικανές να αντισταθούν και να περιορίσουν διαχωρισμούς, ομοιομορφίες, πολιτισμικά στερεότυπα, αιτίες και συνέπειες της μαζικοποίησης και ουτοπιστικής τάσης, με σκοπό τη μεταμόρφωση των πολιτιστικών και κοινωνικών συστημάτων, πρέπει να προσφέρουμε στα παιδιά μία πολλαπλότητα αλφαριθμητισμού και γνώσεων.

Διαπολιτισμός δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν

¹³⁶ Χρησιμοποιούμε τον όρο διαπολιτισμός, υπό την έννοια της διαπολιτισμικής συνείδησης. Βλέπ. Herskovis, M.J. *Acculturation: The study of culture contact*, N.Y. 1938.

¹³⁷ Βλ. Μπερερή, Π. *Μορφές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα*, ΕΚΠΑ, 1999, παρ. 7.1. σελ 26-56, 172 -176, 217 - 219, 237, 425 -428.

και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις.

Σε μία ιστορική περίοδο γενικής «μετανάστευσης» ιδεών και σκέψεων, ευνοούμενης από μετακινήσεις ολόκληρων πληθυσμών για πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους, αλλά κυρίως από το σύστημα πληροφοριών και επικοινωνιών, χρειάζεται η δημιουργία μίας σκέψης ικανής να μετακινηθεί σε διαφορετικές ιδέες, ικανής να καταλάβει τις διαφορές, να τις προστατεύσει και να τις αξιοποιήσει.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου ζωής είναι η ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας των μορφών σκέψης και γλωσσών, που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες εμπειρεύουν και καθορίζουν και η ικανότητα της μεταφοράς από μία μορφή σκέψης σε άλλη.

7.1.2. Πολυπολιτισμός και Διαπολιτισμική αντιμετώπιση.

Σήμερα είναι δύσκολο το πέρασμα από μία κοινωνία πολυπολιτισμική, χαρακτηριζόμενη από την παρουσία πολλών εθνικοτήτων, γλωσσών και πολιτισμών ξεχωριστών και «μη συγκοινωνούντων», σε μία κοινωνία διαπολιτισμική, δημιουργικών αλληλεπιδράσεων και αλληλοσυμπληρώσεων μέσω των διαφορών, τις οποίες οι εκάστοτε πολιτισμοί μπορούν να δανείσουν ή να δανειστούν.

Ο διαπολιτισμός συνίσταται στη διάθεση εξόδου από τα σύνορα του οικείου πολιτισμού και εισόδου στα εδάφη άλλων, όσον αφορά την εκμάθηση, τη γνωριμία, την αντιμετώπιση της πραγματικότητας βάσει σχεδίων και συμβολικών συστημάτων διαφορετικών και πολλαπλών.

Ένα σχέδιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να προϋποθέτει απαραίτητα την ανάπτυξη τρόπων σκέψης. Όμως η σκέψη αυτή δεν πρέπει να απομακρύνει την γενικότερη εκπαίδευση από τα οικεία συστήματα αναφορών και αξιών και ούτε να κατευθύνεται προς εκείνα άλλων πολιτισμών. Σκοπός είναι να καταλάβουμε τις διαφορές και τους συνδέσμους με τους άλλους πολιτισμούς, να γίνει εμπλουτισμός με καινούργια στοιχεία που θα προκύπτουν

138 Δικαίου, Μ., κ.ά., "Παιδιά Ελλήνων Μεταναστών: Μια Κοινωνικο-ψυχολογική Προσέγγιση", στο: ΥΠΕΠΘ -UNESCO, Σχολική Επανάταξη Παλιννοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές, Αθήνα 1984 σ.113-138.

από τη σύγκριση των οικείων πολιτισμών, αλλά χωρίς να απομακρυνόμαστε από τα δικά μας πολιτισμικά δεδομένα.

Όλοι οι πολιτισμοί έχουν διπλή όψη: μία οπισθοδρομική και λιμνάζουσα και μία δημιουργική και παραγωγική. Όλοι πρέπει να ψάχνουν τα αδύνατα σημεία τους, να συγκρίνονται, να υιοθετούν νέα στοιχεία και να μεταβάλλονται χωρίς να χάνουν ή να προδίδουν την ιστορία τους. Οι «ξένοι» πολιτισμοί δεν είναι βέβαια όλοι θετικοί. Σ' αυτούς είναι εδραιωμένες οι αντιφάσεις της ιστορίας, τα αποτελέσματα της επιβαλλόμενης καταπίεσης, της εξάρτησης και της υπαγωγής. Το ίδιο συμβαίνει βέβαια και με τους οικείους πολιτισμούς που είναι συχνά εθνοκεντρικοί και αυταρχικά μονοσήμαντοι¹³⁹.

Η εύθραυστη ταυτότητα κάνει δύσκολη τη σύγκριση, τη συνάφεια και την επικοινωνία με οτιδήποτε διαφέρει. Η ανασφάλεια και η μη σταθερότητα συνεπάγονται εσωστρέφεια, κλείσιμο στα οικεία σύνορα, αντικειμενική δυσκολία προσέγγισης των άλλων. Γι' αυτό το λόγο, η ενδυνάμωση της οικείας ταυτότητας αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του διαπολιτισμού. Ο διαπολιτισμός κατασκευάζεται με βάση την εσωπολιτισμική παρατήρηση, τη συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση των αντιφατικών στοιχείων, την ικανότητα να ξεχωρίζεις και να συνδέεις το κοντινό και το μακρινό¹⁴⁰.

Το παιδί, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, πρέπει να διδαχθεί πρακτικές σύγκρισης, προκειμένου να κατανοήσει διαφορές και συνδέσμους μεταξύ των πολιτισμών, να αποκτήσει ικανότητα σεβασμού των διαφορών, δυνατότητα ανάπτυξης ανοιχτού τρόπου σκέψης. Στον πολιτισμό του περιβάλλοντος - όπου περιβάλλον είναι το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες - το παιδί μαθαίνει να σκέφτεται διαπολιτισμικά, έχοντας ένα τρόπο σκέψης ανοιχτό στη σύγκριση και στη διαφορά.

Με την προσεκτική παρατήρηση των πολλαπλών μορφών ζωής που υπάρχουν στο περιβάλλον, το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει την πρώτη μορφή διαπολιτισμού, εκείνη ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση. Και μέσα απ' αυτό το σχέδιο ανασύνθεσης, θα είναι δυνατή η παράλληλη διαδικασία αναγνώρισης μιας σειράς πραγμάτων που χώρισαν και απομάκρυναν τον άνθρωπο από τα άλλα ζωντανά συστήματα (φυτά και ζώα), που συνέτριψαν τις αισθήσεις και αποξένωσαν νου και σώμα και, τέλος, χώρισαν και έθεσαν αντιμέτωπους λαούς, γλώσσες και πολιτισμούς.

¹³⁹ Βλ. Μπερερή, Π. Μορφές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα, ΕΚΠΑ, 1999, παρ. 7.1. σελ 31-40.

¹⁴⁰ Πρβλ. Α.. Porcheddu, Verso una educazione interculturale, intenzionalita pedagogica e interculturalita, Toscana, 1993, (Παιδαγωγικοί σκοποί και διαπολιτισμός) σελ. 47,

Η παραδοχή της αρχής ότι η διαφορά μπορεί να αποτελέσει αξία και μέγεθος ικανό να συντείνει στην κοινωνική και πολιτισμική οργάνωση, προϋποθέτει ανάπτυξη ανοιχτού τρόπου σκέψης, προβληματισμένου και αντιδογματικού, ικανού:

- να ξεχωρίζει και να διαφοροποιεί τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνδέουν ή ολοκληρώνουν τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.
- να κυριαρχεί και να αντιμετωπίζει τη διαμάχη που προκαλείται από τη συνειδητοποίηση της διαφοράς.
- να αντιμετωπίζει την αμφιβολία ως μέθοδο αναζήτησης και ανάληψης της ευθύνης εξόδου από τους οικείους πολιτισμικούς ορίζοντες και αλλαγής τρόπου σκέψης.

Οι όροι «διαπολιτισμικός» και «πολυ-πολιτισμικός» αντανακλούν πραγματικότητες που είναι στενά συνδεδεμένες με τις μεταναστεύσεις. Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι γενικός και δεν αναφέρεται στην ανάληψη δράσης βάσει κάποιας ειδικής στοχοθεσίας. Αντίθετα, άλλοι όροι όπως «υπερ-πολιτισμικός» και «διαγραμματικός πολιτισμός» καταδεικνύουν το πέρασμα από την αντίθεση ανάμεσα στους πολιτισμούς σε ένα ενιαίο πολιτισμικό σύστημα «πέρα από τους αντιδίκους», αναφερόμενο στα κοινά προβλήματα των ίδιων των πολιτισμών.

7.1.3. Σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το σχολείο του παρελθόντος ασχολούνταν αποκλειστικά, όλες τις βαθμίδες τους, με τον εθνικό πολιτισμό. Σήμερα, όμως, βιώνει την ανάγκη να στοιχειοθετήσει μία καινούργια ισορροπία ανάμεσα στη δύναμη της εθνικής ταυτότητας και στα διαπολιτισμικά και υπερεθνικά μεγέθη. Ως συνέπεια, αυτή η παιδαγωγική συνείδηση επιβάλλει στο σχολείο όχι μόνο να δεχθεί και να εντάξει τους φορείς άλλων πολιτισμών, αλλά και να προσδώσει σ' αυτούς ιδιαίτερη αξία καθιστώντας του κοινωνούς αγαθών, στα οποία έχουν απόλυτο δικαίωμα πρόσβασης και αξιοποίησης.

Σήμερα, η βαθμιαία αυξανόμενη εισροή μαθητών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο - όπως συμβαίνει και στα σχολεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης - θέτει σε κρίση το οικοδόμημα της παρούσας παιδαγωγικής και διδακτικής οργάνωσης, καθώς αυτό αποδεικνύεται αδύναμο να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν από τις ανάγκες των παιδιών που

προέρχονται από άλλες χώρες¹⁴¹.

Το πρώτο εμπόδιο είναι αυτό της γλώσσας. Η μητρική γλώσσα του μαθητή-μετανάστη είναι διαφορετική από την κυρίαρχη γλώσσα των γηγενών κι έτσι οι μιν πρώτοι δεν καταφέρνουν να ενταχθούν και να επικοινωνήσουν, ενώ οι δεύτεροι δεν βρίσκουν εύκολα το δρόμο της αμοιβαίας κατανόησης. Ειδικότερα, ο μαθητής-μετανάστης αντιδρά στην αδυναμία κατανόησης, γίνεται εσωστρεφής, αναπτύσσει παθητική, αρνητική ή επιθετική στάση και θέτει τον εαυτό του στο περιθώριο της σχολικής ζωής.

Η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί το βασικότερο πρόβλημα άμεσης λύσης¹⁴². Προκύπτει η άμεση ανάγκη καθορισμού μίας νέας και καταλληλότερης οργάνωσης του σχολείου, του συστήματος σπουδών και της διδακτικής. Το σχολείο, με τη νέα οργάνωση θα αποκτήσει ένα σύνολο υπηρεσιών που σαν σκοπό θα έχουν την αποδοχή και την κοινωνική ένταξη, πριν από τη σχολική ένταξη.

Η πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεπάγεται και απαιτεί πολλαπλότητα διαφορετικών και διαφοροποιημένων μορφωτικών προσφορών. Ορισμένες από αυτές τις προσφορές δίνονται σε κοινούς χώρους και με κοινούς τρόπους, ενώ άλλες με τρόπους και χώρους κατάλληλα διαμορφωμένους σε τάξεις και ειδικά εργαστήρια. Η απόρριψη και η περιθωριοποίηση αποτρέπονται όταν δίνεται στα παιδιά η πραγματική δυνατότητα να μάθουν, δημιουργώντας με τα χέρια, το σώμα, μέσω της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας νόησης.

Για να καλλιεργηθούν οι ικανότητες των μαθητών-μεταναστών χρειάζονται ξεχωριστές δραστηριότητες, που πρέπει να ορίζονται εξ' αρχής και να πραγματοποιούνται. Αυτές νοούνται και σχεδιάζονται μόνο ως μέρη του όλου, δηλαδή συμπληρώνουν τις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Ποιος τύπος σχολείου όμως μπορεί να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες;

Η απάντηση ίσως, στο ερώτημα αυτό, μπορεί να είναι η πρόβλεψη για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών που θα σέβεται τις διαφορές. Ένα σχολείο πειραματικής μορφής, τόπος αναζήτησης, γνώσης και δημιουργίας, βασισμένο και οργανωμένο με το σύστημα των εργαστηρίων, (κατά τα πρότυπα των προηγμένων χωρών της Δυτικής Ευρώπης), πολιτισμικά δυνατό και ανταγωνιστικό, ταγμένο να εξασφαλίσει - σε όλους - ίσες ευκαιρίες μόρφωσης.

Άλλοι τύποι σχολείων είναι του πολυαλφαριθμητισμού, των διαφορών και των εργαστηρίων. Το σχολείο του πολυαλφαριθμητισμού, είναι ένα σχολείο που δίνει

¹⁴¹ Γεώργας, Δ. και Παπαστυλιανού, Α., "Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής", Αθήνα 1993, σ. 61 κ.ε.

¹⁴² Μαρωνίτη, Ι., Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας - Διαπολιτισμική προσέγγιση, στο Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1994.

σημασία στην πολλαπλότητα της γλώσσας (εθνική γλώσσα, γλώσσες μειονοτήτων, ξένες γλώσσες) και των άλλων γλωσσικών συστημάτων (εικονικών, ηχητικο-μουσικών, χειρονομακίων, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, ηλεκτρονικών και τηλεοπτικών), που δίνει σημασία στην ικανότητα χρήσης και παραγωγής, στον προφορικό λόγο, στην πολλαπλότητα των τρόπων γραφής, στην αμοιβαία παραπομπή που συνδέει σκέψεις, γλώσσες και πολιτισμούς.

Το σχολείο των διαφορών, είναι ένα σχολείο που δίνει σημασία στην πολλαπλότητα των διαφορών της καταγωγής, των αξιών, των φιλοδοξιών, των κανόνων και των νόμων της κοινωνικής συμβίωσης, που αναγνωρίζει τη διαφοροποίηση ως αξία και την προτείνει ως δικαίωμα. Αντιμετωπίζει τις διαφορές ως προϋποθέσεις για να διδάξει τη διαφορά και την αναγνώριση της νομιμότητας των διαφορετικών απόψεων ως μέσο μάθησης της σύγκρισης και της συνεργασίας.

Το σχολείο των εργαστηρίων είναι ένα σχολείο, που μέσω της πολλαπλότητας και της ποικιλίας των μορφωτικών προσφορών, των διδακτικών διαδρόμων και στρατηγικών, αποβλέπει στη κάλυψη της πλειονότητας των εκδηλωμένων αναγκών. Είναι ένα σχολείο εύκαμπτο και μορφολογικά παραλλασσόμενο, μέσα στο χώρο και στο χρόνο που, παράλληλα με τις αίθουσες που παρέχονται στις τάξεις, προβλέπει και ένα δίκτυο διδακτικών χώρων για δραστηριότητες εξατομίκευσης ή επανάληψης, με επιστημονική αξία (εργαστήρια γλωσσικά, ιστορικο-γεωγραφικά, λογικο-μαθηματικά, πληροφορικής, περιβαλλοντολογικά) ή με εκφραστική αξία (εργαστήρια ζωγραφικής, μουσικής, κίνησης, μίμησης και θεάτρου, φωτογραφίας). Παράλληλα υπάρχει η κατάλληλη σύνδεση με εξωσχολικά εργαστήρια και κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς (βιβλιοθήκες, πινακοθήκες, μουσεία φυσικών επιστημών, γυμναστήρια κλπ). Το σχολείο των εργαστηρίων αρνείται αποφασιστικά ενιαίες διδακτικές προτάσεις, αντίθετες στις διάφορες ανάγκες εκμάθησης και εφαρμοσμένες στο εσωτερικό κλειστών ομάδων. Αντίθετα, είναι σχολείο εμπλουτισμένο με πλούσιο ρεπερτόριο βαθμιαίων μορφωτικών προσφορών, προοδευτικών και κατάλληλα διαφοροποιημένων, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν.

7.2. Πολυπολιτισμική παιδεία – Διαπολιτισμική εκπαίδευση

7.2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση¹⁴³ - έννοια και σκοπός

Η πραγματικότητα της παρουσίας αλλοδαπών και μειονοτικών ομάδων κάνει ιδιαίτερα επίκαιρη την ενασχόληση του σχολείου με τις θεματικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως η δομή μίας «πολυπολιτισμικής» κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό έργο, σ' ένα τέτοιο είδος κοινωνίας, συνίσταται σε μία παρέμβαση μεταξύ των πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές. Παρέμβαση που θα προτρέπει τη διαρκή δημιουργική σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικά υποδείγματα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει μεγαλύτερη αξία στην έννοια της δημοκρατίας, στο βαθμό που η πολιτιστική διαφορά θεωρείται θετική πηγή για τις πολύπλοκες διαδικασίες ανάπτυξης της κοινωνίας και του ατόμου. Αποτελεί πρόκληση της ικανότητας για δημιουργική συμβίωση ομάδων, κοινωνικά και πολιτιστικά πολύμορφων. Αυτό προϋποθέτει και περιλαμβάνει, όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του «διαφορετικού» αλλά και την αναγνώριση της πολιτιστικής του ταυτότητας και την αμοιβαία επιθυμία ανάπτυξης κατανόησης και συνεργασίας.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι, κατά συνέπεια, διαφορετική από εκείνη της εκπαίδευσης του πολύμορφου πολιτισμού. Η διαφορά έγκειται στο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεπερνάει τα όρια της εκπαίδευσης του πολύμορφου πολιτισμού, που συνίσταται απλά και μόνο στο σεβασμό και την αποδοχή της πολιτιστικής ή εθνικής διαφοράς και όχι στην αναζήτηση νέων και αρθρωμένων ισορροπιών¹⁴⁴.

Δεν πρόκειται απλώς για μία συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η κοινωνία μας γίνεται ολοένα και πιο «πολυπολιτισμική», αλλά για συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός είναι μία αξία, δηλαδή ένας δυναμικός πολιτιστικός πλούτος για όλους, αφού κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο.

Γι' αυτό το λόγο η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία ανθρωπιστική επιλογή που σαν στόχο έχει τη σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και τη

¹⁴³ Σχετικά με τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλέπ. Λήμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Παιδαγωγική Ψυχολογία - Λεξικό, том 3, σελ. 1406 - 1407.

¹⁴⁴ Βλ. Μπερερή, Π. Μορφές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα, ΕΚΠΑ, 1999, παρ. 7.1. σελ 26-56, 172 -176, 217 -219, 237, 425 -428.

χρησιμοποίηση των πορισμάτων αυτών για την δημιουργία παραγωγικών και θετικών μετασχηματισμών και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς θα επιτευχθεί η διάβαση από μία πολυπολιτισμική κοινωνία σε μία κοινωνία διαπολιτισμική, όπου οι διαφορές θα προάγουν την ενοποίηση και την ολοκλήρωση.

Αν διαπολιτισμικότητα είναι η διαθεσιμότητα καθενός να ξεπεράσει τα σύνορα του οικείου πολιτισμού, για να μπει στα πνευματικά εδάφη άλλων πολιτισμών, τότε ως κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να νοηθεί, κυρίως, η ανάπτυξη προβληματισμένου και αντιδογματικού πνεύματος, πνεύματος ικανού να αποκεντρωθεί και να απομακρυνθεί απ' τα οικεία συστήματα αξιών και να κατευθυνθεί προς εκείνα άλλων πολιτισμών για να ανακαλύψει και να κατανοήσει τις διαφορές και τη συνάφεια.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αναγνωρίζει την αξία της ποικιλίας και της διαφοράς, προϋποθέτει παύση των πολλαπλών, καθημερινών εκδηλώσεων μισαλλοδοξίας, των έντονων πράξεων διακρίσεως και αποκλεισμού ανάμεσα σε δυνατές κοινωνικές ομάδες και άλλες ξεχασμένες, ανάμεσα σε κυριαρχικούς πολιτισμούς και άλλους καταπιεζόμενους.

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η κατάργηση της ιεραρχικής σκέψης και ο αποσυντονισμός της λογικής της εγκαθίδρυσης και της αναπαραγωγής. Πράγματι, μέσα από την ιεραρχική σκέψη θεμελιώνονται οι ανάρμοστοι διαχωρισμοί των κοινωνικών ομάδων, των γλωσσών και των διαφορετικών πολιτισμών τους.

Σε μία ιστορική περίοδο γενικής «μετανάστευσης» ιδεών και σκέψεων, ευνοούμενη από μετακινήσεις πληθυσμών για πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους, αλλά κυρίως ευνοούμενη από το σύστημα πληροφόρησης και επικοινωνίας, που κατά κοινή ομολογία ξεπέρασε την παλαιότερη αντίληψη του χώρου και του χρόνου, χρειάζεται η δημιουργία μίας σκέψης ικανής να μετακινηθεί σε διαφορετικές ιδέες, να καταλάβει τις διαφορές, να τις προστατεύει, να τις αξιοποιήσει.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου ζωής είναι η ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας των μορφών σκέψης και γλωσσών που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες εμπεριέχουν και καθορίζουν. Η ικανότητα δηλαδή της μεταφοράς από μία μορφή σκέψης σε άλλη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει προγραμματικό στόχο. Ξεκινώντας από το δεδομένο ότι η ζωή σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολλούς διαπολιτισμικούς παράγοντες, φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν μπορούν να αγνοήσουν αυτό το δεδομένο. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να αναφέρεται μόνο στους φορείς ενός μεμονωμένου

πολιτισμού και ούτε βέβαια οι φορείς αυτού θα πρέπει να αναγκαστούν να αρνηθούν ή να χάσουν την πολιτισμική τους καταγωγή.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, καθώς αναγνωρίζει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί δε στέκονται ο ένας πλάι στον άλλον, αλλά έρχονται σε επαφή, ολοένα και περισσότερο και έχουν όλοι ισότιμη αξία. Προσπαθεί να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα της χώρας και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με όλους, να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες - κοινωνικές και πολιτισμικές - αυτών των μαθητών.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές, ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Αρχικά, πιστευόταν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία θα μπορούσε να επιτευχθεί διαμέσου της αλλαγής των σχολικών προγραμμάτων. Το σχολείο όμως μπλοκάρει τους διαπολιτισμικούς στόχους και γι' αυτό θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις σχέσεις σχολείου και γειτονιάς και να γίνει η ανάλογη αλλαγή του περιεχομένου των μαθημάτων.

7.2.2. Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Το πρόβλημα.

Σήμερα η εκπαίδευση δε διαποτίζεται ακόμα έντονα από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η αιτία είναι ότι μόλις πρόσφατα αποδείχθηκε η αξία της. Και τούτο διότι, κατά τη διάρκεια της αποικιοκρατίας, που στην ουσία κράτησε μέχρι τη σημερινή εποχή, οι πολιτισμοί δεν αξιολογήθηκαν ισότιμα. Ο πολιτισμός των αποικιστών ήταν πιο εξελιγμένος από τον πολιτισμό των αποικιών και αυτή η σκέψη έδωσε στον αποικιστή την πίστη για μια εκπολιτιστική αποστολή. Μία αποστολή που συνίστατο στο να βοηθήσει στην εξέλιξη και πρόοδο των «αγρίων» και «βαρβάρων» λαών. Το αντίθετο θα δημιουργούσε πολλά προβλήματα (διαφορετικά σχολεία στις αποικίες, αλλά και στις αποικιακές χώρες, κυρίως λόγω της μετανάστευσης μη ευρωπαϊκών λαών στις κατακτητικές χώρες).

Η κατανόηση του νοήματος του διαπολιτισμού προϋποθέτει αντιμετώπιση των σχέσεων ανάμεσα στους πολιτισμούς. Σήμερα αναγνωρίζουμε το δικαίωμα όλων των πολιτισμών να υπάρχουν και να αναπτύσσονται. Ο διαπολιτισμός αφορά τις νέες ανθρώπινες σχέσεις, ορίζοντας μια άλλη οπτική του ανθρώπου στην κοινωνία. Η αναγνώριση της ισότητας όλων των πολιτισμών είναι υποχρέωση όλων μας. Ο καθένας μας έχει το δικαίωμα να εκφραστεί με το δικό του τρόπο, σύμφωνα με το δικό του πολιτισμό. Αυτό είναι ένα βασικό

πρωτογενές ανθρώπινο δικαίωμα. Γι' αυτό το λόγο πρέπει το σχολικό πρόγραμμα να αποσκοπεί στην αναγνώριση του δικαιώματος της διατήρησης και ανάπτυξης του οικείου πολιτισμού, δικαίωμα που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και να εκφράζονται, μέσα σ' ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού, ανοιχτής σκέψης και συμπεριφοράς.

Ο διαπολιτισμός δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων. Μερικοί υποστηρίζουν ότι οι πολιτισμοί και οι ταυτότητες είναι δυναμικές διαδικασίες, στρατηγικές απαντήσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Από αυτές τις παρατηρήσεις προκύπτουν ως αντικείμενα εκπαίδευσης:

- η εκμάθηση των πολιτισμών
- η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και,
- οι γλωσσικές ανταλλαγές.

Ένα τέτοιο διάγραμμα ξεπερνάει τον εθνοκεντρισμό, την πολιτισμική υπεροχή και προσφέρει τις βάσεις για μια οικουμενική - παγκόσμια εκπαίδευση. Για τον Ιταλό M. Borelli η διδακτική ύλη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής βασίζεται:

- α. στη μετάδοση της αρχής της ελευθερίας στις ανθρώπινες σχέσεις.
- β. στην σκέψη γύρω από τη σχετικότητα - ιστορική και πολιτισμική - της ανθρώπινης νόησης.
- γ. στην ώθηση της σκέψης και του σεβασμού κάθε τρόπου σκέψης.

7.2.3. Τα όρια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

Σήμερα η προσπάθεια ένταξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο σχολείο θεωρείται θετική. Οι εμπειρίες ανθούν εκεί όπου, λόγω των νέων οδηγιών για ενσωμάτωση, η μετανάστευση των οικογενειών προκαλεί νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα και οδηγεί σε νέες πρωτοβουλίες για ανάταση σε μία διαφορετική πραγματικότητα. Στη σημερινή εποχή, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., η παρουσία των ενηλίκων μεταναστών αλλά και των παιδιών τους γίνεται αντικείμενο συστηματικότερης μελέτης. Το κάθε κράτος - μέλος φροντίζει να εγγράφονται τα παιδιά των μεταναστών στα δημόσια δημοτικά σχολεία. Δίνει οδηγίες για διαπαιδαγώγηση

στην ειρήνη, στον αντιρατσισμό, στην αλληλεγγύη προς τους αδυνάτους, που στοχεύουν στην «ενσωμάτωση» σημείων διδασκαλίας, που νομιμοποιούν στα μάτια των μαθητών, τόσο το «νέο» πολιτισμό όσο και τον δικό τους.

Αυτή η σύνθεση συνοψίζει τις προκαθορισμένες κατευθύνσεις μιας σωστής στρατηγικής για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ επιτρέπει τη διερεύνηση της ολοκληρωτικής ή μερικής συνοχής ανάμεσά τους. Έτσι συγκροτείται ένα γενικότερο «αξιολογικό μοντέλο», χρήσιμο στην εξακρίβωση αν και κατά πόσο το σχολείο λειτουργεί με σύστημα, με στρατηγική ή αποσπασματικά.

Είναι ανάγκη να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια, ώστε να συγκρίνουμε τις πρωτοβουλίες μεταξύ τους, για να μετρήσουμε το βαθμό «διαπολιτισμικής ευαισθησίας» καθεμιάς τους. Επίσης, αναγκαίο είναι να προχωρήσουμε στη χάραξη μιας διαπολιτισμικής σχολικής πολιτικής¹⁴⁵:

- α. Με σχεδιασμό ατομικό, από τον εκπαιδευτικό, και συλλογικό από τα ιδρύματα, που θα στοχεύει στην αντιμετώπιση των ψυχολογικών δυσκολιών ή των δυσκολιών προσαρμογής του «ξένου παιδιού». Επισημαίνεται δε, ότι οι δυσκολίες πηγάζουν κυρίως από τη γλωσσική ανεπάρκεια των αλλοδαπών μαθητών η οποία καθιστά δυσχερή και την επικοινωνία.
- β. Με χώρους εκμάθησης, που θα απευθύνονται τόσο στους αλλοδαπούς, όσο και στους γηγενείς μαθητές και με διδακτικά αντικείμενα που θα αναφέρονται τόσο στη γνώση όσο και στην αξιολόγηση και των πολιτιστικών στοιχείων των τόπων καταγωγής
- γ. Με ενίσχυση ενός συνόλου σχολικών πρωτοβουλιών και συμπεριφορών ικανών να δημιουργήσουν μία διαπολιτισμική νοοτροπία. Φράσεις όπως: «Αξιολόγηση της πολιτιστικής διαφορετικότητας», «πραγματοποίηση των αρχών της ισότητας», «αντιπαράθεση ανάμεσα σε πολιτισμικές ομάδες», «δημιουργική ανάπτυξη εθνικών σχέσεων», ανήκουν, επίσημα πια, στο βασικό λεξιλόγιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και βρίσκουν τη θέση τους στα διάφορα «περιγραφικά» επίπεδα.

Σύμφωνα με τη Ψυχολογία Προσαρμογής, στη χώρα υποδοχής το «ξένο» παιδί συνήθως νοιώθει «ατελές», «διαφορετικό», «άδειο» και αισθάνεται την ανάγκη να «γεμίσει» το γρηγορότερο από τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Στην ουσία χρειάζεται ένα κλίμα που θα το αποδεχθεί, θα

¹⁴⁵ Πρβλ. D. Demetrio, *Il costruirsi di mentalità interculturali attraverso l' apprendimento come esperienza e didattica*, Quaderni IRRSAE Toscana, Strumenti interculturalità, un itinerario possibile, 1993.

εκτιμήσει την αξία του και θα το φέρει πιο κοντά στην καταγωγή και στην οικογένειά του.

Πολύ γρήγορα ο μαθητής-μετανάστης θεωρεί τη μητρική του γλώσσα εμπόδιο για την είσοδό του στη χώρα υποδοχής και κοινωνικά υποδεέστερη, με αποτέλεσμα να θέλει να καταργήσει το δεσμό του με αυτή. Θα πρέπει, ωστόσο, να υπάρχει και μία ανάλογη ψυχολογική προδιάθεση εκ μέρους του μαθητή, ο οποίος μεγαλώνει ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και μας ζητάει να του υποδείξουμε ένα «φυσικό καταφύγιο».

Αυτή η ψυχολογική προετοιμασία¹⁴⁶ μεταφράζεται σε συγκεκριμένες αποφάσεις και ενέργειες που του μεταδίδουν μηνύματα του τύπου : «Σε φροντίζω χωρίς να με ενδιαφέρει η καταγωγή σου, η ιστορία σου, το χρώμα σου, οι παραδόσεις των γονιών σου», «Μ' ενδιαφέρει αυτό που η ιστορία σου έχει να μου διηγηθεί», «Με απασχολούν οι πραγματικές συνθήκες της ζωής σου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζεις».

Όμως και προς τους γηγενείς μαθητές απευθύνονται μηνύματα - που απαιτούν νέες νόρμες συμπεριφοράς - τα οποία εκτείνονται πέρα από τις γνώσεις και τις ικανότητες που ήδη του παρέχουν: «Ασχολούμαστε με όποιον έχει περισσότερες δυσκολίες, γιατί καθήκον του σχολείου είναι και να παρέχει βοήθεια στους πιο αδύνατους», «Στρεφόμεστε και στις ιστορίες των άλλων, γιατί δεν υπάρχει μόνο ο δικός μας κόσμος με τα έθιμά του και τους συγκεκριμένους τρόπους ζωής», «Όποιος έχει έρθει στη χώρα υποδοχής, δεν το έκανε από "καπρίτσιο" αλλά από ανάγκη επιβίωσης, για να ξεφύγει από την πείνα, το θάνατο, από την άρνηση που δέχτηκε στα βασικά, θεμελιώδη δικαιώματά του, που ισχύουν για όλους τους ανθρώπους».

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ερευνώντας τις διάφορες παραμέτρους, δεν περιορίζεται στην προσφορά ενός ιδεατού συστήματος, χρήσιμου μόνο στον έλεγχο της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών πράξεων. Διαθέτει μια δική της ιδιαίτερη άποψη για το κτίσιμο μιας πολυπολιτισμικής, εθνικής και τοπικής κοινωνίας. Μας προσκαλεί να ξανασκεφτούμε ολοκληρωμένα τα καθήκοντα της εκπαίδευσης και επομένως και εκείνα του παιδαγωγού, στο επίπεδο της κοινωνικής, πολιτιστικής και πρακτικής ενασχόλησης.

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα πραγματικό δεδομένο, του οποίου οι εξελίξεις εμφανίζονται απεριόριστες, αφού συμβαίνει κυριολεκτικά καθημερινά και ευρέως, χωρίς να την εμποδίζουν οι αυστηροί νόμοι για τη μετανάστευση που ισχύουν σε διάφορες χώρες. Η κατάσταση επιτείνεται από τη στιγμή που η παρουσία πολλών πολιτισμών, στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο, είναι συνδεδεμένη

¹⁴⁶ Βλεπ. Δ. Γεώργα, Κοινωνική Ψυχολογία, τομ. Α', σελ. 73 κ.ε., εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών,

με τη διεθνοποίηση των σχέσεων παραγωγής και κατανάλωσης.

Η διαπολιτισμικότητα, ωστόσο, δεν εμφανίζεται παρά μόνο εάν κάποιος, πρόσωπο ή έθνος, υποσχεθεί να αποκαταστήσει μία απευθείας επαφή ανάμεσα στους διαφορετικούς κόσμους, απόψεις ή θρησκευτικές αντιλήψεις. Γι' αυτό το λόγο η διαπολιτισμικότητα δεν μπορεί παρά να είναι ένα κίνημα που επιδιώκει μορφές επικοινωνίας και εκδηλώσεις βασισμένες στις τρεις κατευθυντήριες αρχές:

- α. Τη βοήθεια όποιου ζει σε δύσκολες συνθήκες: Κοινωνικό καθήκον και καθήκον που απορρέει από τη σχέση ανθρώπου - συνανθρώπου.
- β. Την αμοιβαία γνώση: Γνωστικό καθήκον.
- γ. Τη συνεργασία για αλλαγή: Πολιτικό καθήκον.

Η διαπολιτισμικότητα, συνεπώς, είναι ένας τρόπος διαπαιδαγώγησης όχι μόνο στο επίπεδο των προσωπικών καθηκόντων και ευθυνών αλλά και σε επίπεδο αντίληψης, αίσθησης και ενεργειών.

Έτσι όπως γνωρίζουμε το σχολείο, δεν μπορεί να υποχρεώσει κανέναν να ασχοληθεί με κάτι που αφορά επιλογές, διαθέσεις, γνώμες προσωπικού χαρακτήρα. Γι' αυτό το λόγο, πέρα από τον αναπόφευκτα «μαχόμενο» χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της οποίας η παιδαγωγική είναι μέσο υλοποίησης και θεωρητικό όργανο, είναι αναγκαίο να πείσουμε τους διδάσκοντες ότι η προοπτική της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι μία ελεύθερη επιλογή, ιδανική, ανθρωπιστική, εθελοντική, αλλά και μία θεσμική συνιστώσα της μοντέρνας επαγγελματικής ιδιότητας του δασκάλου, η οποία συνίσταται στα εξής:

- α. Στην ικανότητα επίλυσης γνωστικών προβλημάτων.
- β. Στην παραδοχή ότι υπάρχουν και άλλα πεδία δράσης πέρα από το δικό του.
- γ. Στη γνώση της αρχής ότι η αστική εκπαίδευση απαιτεί τη σύλληψη των ζωτικών θεμάτων.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι θα ήταν απλώς ικανοποιητικό αν ένας εκπαιδευτικός κάνει καλά τη δουλειά του, χωρίς όμως να θεωρείται ότι συνεισφέρει στην υλοποίηση των πραγματικών καθηκόντων του σχολείου τα οποία είναι:

- α. η παροχή βοήθειας στους λιγότερο ολοκληρωμένους,
- β. η διεύρυνση και η συνεχής ενσωμάτωση των γνώσεων

γ. η συμμετοχή στα γεγονότα της σύγχρονης κοινωνίας.

Η ύπαρξη της διαπολιτισμικότητας καθορίζεται από τη συνείδηση του πολιτισμού που ανήκει κανείς και δεν μπορεί να νοηθεί ευκαιριακά. Έτσι τίθεται το πρόβλημα της θεμελίωσης μίας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης της οποίας αντικείμενο παρατήρησης δεν μπορεί παρά να είναι ο μαθητής, ο οποίος διαπαιδαγωγείται «μέσω των κύκλων της ζωής» και επομένως μέσα από τον πολιτισμό που ανήκει, γνωρίζοντάς τον και καταλαβαίνοντας τις αξίες του, προκειμένου να αποκτήσει σιγουριά κι εκτίμηση πρώτα για το δικό του ιδιαίτερο κόσμο και μετά για την ανθρωπότητα μέσα στην οποία ζει. Η συναίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας ενισχύει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται ικανοποιητικά την πραγματικότητα, να δέχεται τον εαυτό του, τους άλλους, τη φύση, τον αυθορμητισμό, τη φυσικότητα, τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα, να μπορεί να «απομακρύνεται» από τα πράγματα και τον ίδιο του τον πολιτισμό. Όποιος έχει αυτή τη συναίσθηση, έχει επίσης τη δύναμη να πηγαίνει προς τους άλλους όπως και προς τους πολιτισμούς τους και επομένως είναι ικανός να επηρεάσει και να επηρεαστεί πολιτιστικά.

7.2.4. Διαπολιτισμική διδακτική

Οι ανάγκες διδασκαλίας των μαθητών-μεταναστών σε μερικές χώρες, όπως η Γερμανία, καλύπτονται στα πλαίσια των απαιτήσεων για δεύτερη γλώσσα στα λεγόμενα «υποστηρικτικά» μαθήματα. Σε ένα τέτοιο μάθημα διδάσκονται και γλωσσικά στοιχεία. Μέσα σε εθνικά ομοιογενείς τάξεις, παραδίδονται στους μαθητές μαθήματα, ειδικά στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, στη μητρική τους γλώσσα, έτσι ώστε, από άποψη γνώσεων, να φτάσουν στο επίπεδο των εγχώριων μαθητών. Σε δίγλωσσες τάξεις αυτό συμβαίνει για περισσότερα έτη. Το μάθημα της μητρικής γλώσσας - το συμπληρωματικό - στο βαθμό που μεταδίδει ιστορικές, γεωγραφικές και θρησκευτικές γνώσεις, ανταποκρίνεται στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών-μεταναστών.

Στη Γερμανία¹⁴⁷ το διαπολιτισμικό περιεχόμενο, που μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών, περιέχει εφαρμογή εκπαιδευτικών συστημάτων στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έτσι ορίζει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στα μαθήματα πατριδογνωσίας αλλά και πειραματικής για το τρίτο έτος διδασκαλίας με τον τίτλο «παιδί και κοινότητα» και θέτει τους επιμέρους

¹⁴⁷ Πρβλ. Gerhat Mahler, Interculturelle erziehung, nationaler beitrag der bundestepublik

στόχους στο «ματιές στον τρόπο ζωής αλλοδαπών οικογενειών» με αναφορά στην ένδυση, διατροφή, θρησκεία, γιορτές και έθιμα, κατανόηση των αλλοδαπών παιδιών και παροχή βοήθειας.

Τέτοια και άλλα παρόμοια θέματα παρουσιάζονται δια μέσου όλης της εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο. Σε δευτερεύοντα σημεία είναι οι αντίστοιχες απόψεις κυρίως στα μαθήματα της γεωγραφίας, κοινωνιολογίας, ιστορίας. Επίσης στα μαθήματα μουσικής και ιστορίας της τέχνης μπορούν να δοθούν σημεία και για άλλες «περιοχές» της ανθρώπινης ζωής. Τα κεντρικά σημεία της διδασκαλίας αφορούν τα θέματα «η εμπειρία της Κοινότητας» και η «Ευρώπη στο μάθημα».

Διαπολιτισμική διδακτική σημαίνει για τους αλλοδαπούς - παιδιά μεταναστών - όχι μόνο προσαρμογή και για τους ντόπιους όχι μόνο κατανόηση για τους άλλους (ξένους μετανάστες), αλλά σημαίνει και για τους δύο επεξεργασία της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο και άντληση των κατάλληλων συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα μοντέλα και εφαρμοσμένες κλίμακες για μία τέτοια διαπολιτισμική γνώση δεν υπάρχουν.

Η διεθνής πολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των ειδικών θεμάτων, στην άρση της αντίθεσης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία που αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής και η οικογένειά του καθημερινά, έξω από το σχολείο.

Από όλα αυτά γίνεται ξεκάθαρο πως η διαπολιτισμική διδακτική μπορεί να εφαρμοστεί ακόμα και σε σχολεία, στις τάξεις των οποίων δεν υπάρχει κανένας αλλοδαπός μαθητής. Ακόμα κι εκεί πρέπει οι μαθητές να γνωρίζουν σε όλο το μέγεθός της την ποικιλομορφία των λαών, τον πολιτιστικό και πολιτισμικό τους πλούτο.

7.2.5. Η διδακτική διαδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως εφαρμογή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό επίπεδο. Αποτελεί μια από τις λεγόμενες «επιστήμες αιχμής», υπό την έννοια ότι βαθαίνει συνεχώς τις ρίζες της σε μία πολύ σύνθετη περιοχή σπουδών, που περιλαμβάνει την διαπολιτισμική ψυχολογία, την πολιτισμική ανθρωπολογία, τις κοινωνικές επιστήμες, ειδικά την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, τη δυναμική κοινωνιολογία, την κοινωνιολογία της εργασίας, την κοινωνιολογία της γλώσσας, τις γλωσσικές επιστήμες, ειδικά την πραγματιστική, την

Deuthchland, 1992, Ministerialrat a.d.

ψυχογλωσσική και στο εκπαιδευτικό επίπεδο τη γλωσσοδιδασκική¹⁴⁸.

Αυτή ακριβώς η επιστήμη χαρακτηρίζεται από την πολυπλοκότητα των συστατικών στοιχείων της, γεγονός που την κάνει να ξεχωρίζει από τις άλλες επιστήμες του τομέα. Κατοχυρώνεται, ως ξεχωριστή επιστήμη στις ΗΠΑ μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Η αμερικανική επέκταση σ' όλο τον κόσμο, με την πολιτική, διπλωματική και στρατιωτική έννοια, αλλά και την τουριστική και εμπορική, επέβαλε την ανάγκη μίας γρήγορης εκμάθησης με σκοπό την επικοινωνία και την συμβίωση. Από τη στενά γλωσσολογική άποψη, αυτός ο στόχος οδήγησε στη δημιουργία των λεγόμενων «στρατιωτικών μεθόδων» που έδωσαν το σημείο εκκίνησης για τον πολλαπλασιασμό, κατά τη δεκαετία του '60, των νέων μεθόδων διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Από αυτές τις μεθόδους αναπτύσσονται αργότερα, στη δεκαετία του '70, πρώτα οι προσεγγίσεις με βάση μία κατάσταση και μετά οι επικοινωνιακές. Αντιλαμβανόμαστε ότι η γλωσσική μάθηση πηγαίνει πέρα από την ίδια τη γλώσσα και περιλαμβάνει τον πολιτισμό και το περιβάλλον. Γι' αυτό, ένα από τα πιο δελεαστικά θέματα της διδακτικής των γλωσσών των τελευταίων χρόνων είναι εκείνο που εκφράζεται από το δίνυμο, γλώσσα - πολιτισμός.

Στα 1960 εισήχθη η έννοια του «πολιτιστικού σοκ», που εκφράζει την κατάσταση της έκστασης στην οποία μπορεί να περιέλθει ένας αλλοδαπός επισκέπτης μετά από μία μακρά προσπάθεια προσαρμογής σ' ένα ξένο τόπο. Όποιος βρίσκεται μέσα στην καθημερινή ζωή μίας ξένης χώρας μπορεί να δοκιμάσει την αίσθηση της απώλειας της κοινωνικής του θέσης, αφού αντιλαμβάνεται πως, εξαιτίας της έλλειψης των αμέσων, ως προς το ιθαγενές περιβάλλον του, αναφορών, οι ξένοι συνομιλητές δεν είναι σε θέση να ξέρουν πού «να τον τοποθετήσουν» στην κοινωνική κλίμακα. Πράγματι, από έναν ξένο επισκέπτη λείπουν οι φίλοι, η επαγγελματική θέση, τα αγαθά και τα οικονομικά μέσα που στην πατρίδα καθορίζουν την κοινωνική του θέση. Γι' αυτούς τους λόγους, όπως επίσης και για συναισθηματικούς, ο «ξένος» μπορεί να απορριφθεί από το καινούργιο περιβάλλον και μπορεί και αυτός, με τη σειρά του, να οδηγηθεί στη άρνησή του.

Οι επιστημονικές μελέτες του πολιτιστικού περιβάλλοντος είχαν επιτυχία στις ΗΠΑ, όχι μόνο εξαιτίας της αμερικανικής επέκτασης, αλλά επίσης γιατί ο ίδιος ο ιστός του αμερικάνικου πληθυσμού ήταν πολυπολιτισμικός, παρά τις προσπάθειες ενσωμάτωσης διαφορετικών εθνών κάτω από μία γλώσσα και μία κουλτούρα αγγλοσαξωνικής προέλευσης. Ακόμη και σήμερα στις ΗΠΑ η τάση για προσχώρηση όλων των συνιστωσών της αμερικάνικης κοινωνίας στο

¹⁴⁸ Πρβλ. M.G. Calasso, " Percorsi didattici per una educazione interculturale nella scuola di

«δυτικό αγγλοσαξωνικό πολιτισμό» είναι τόσο δυνατή, ώστε η δίγλωσση εκπαίδευση λογαριάζεται συχνά ως εχθρική και ο δίγλωσσος ομιλητής θεωρείται ως μία περίπτωση κοινωνικής και σχολικής αποτυχίας.

7.2.6. Ο χαρακτήρας της διαπολιτισμικής διδακτικής

Οι παιδαγωγικές επιλογές στο διαπολιτισμικό πεδίο, πριν την εφαρμογή τους, δοκιμάζονται σε διάφορα επίπεδα επεξεργασίας και συνθετότητας, ενώ η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από το βαθμό εμπλοκής των σχολείων ή ατομικά των δασκάλων. Η πιο ευνοϊκή κατάσταση που μπορεί να επιτευχθεί είναι η εξατομικευμένη, όπου ένα ολόκληρο σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη να «εμποτίσει» με στοιχεία διαπολιτισμικότητας, όχι μόνο την περιοχή της γνώσης και της εκμάθησης αλλά και να προσαρμόσει την οργανωτική του δομή και να διευκολύνει τις εξωσχολικές σχέσεις. Αυτό σε πρώτο στάδιο σημαίνει δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών προκειμένου να προσανατολιστεί, να εξοικειωθεί και κατόπιν να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του το παιδί που είναι μετανάστης. Έτσι χρησιμοποιείται η είσοδος του παιδιού στο σχολείο ως μηχανισμός ένταξής του τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στην ομάδα των ομηλικών και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σε δεύτερο στάδιο, όμως, απαιτείται γνώση της εξωσχολικής δραστηριότητας του παιδιού, της δραστηριότητας που αναπτύσσει στα πλαίσια της οικογένειάς του και γνώση των γεγονότων και των συνθηκών ζωής του. Αυτού του είδους η «στρατηγική» δεν μπορεί παρά να εμπλέκει και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι επαρκώς ευαισθητοποιημένοι στον κοινωνικό - πολιτισμικό ρόλο του σχολείου και τις λειτουργίες του.

Μένει να εξεταστεί η μεθοδολογική επάρκεια ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ως προς τη δημιουργία, την κοινοποίηση, την εσωτερίκευση και τη μεταφορά των γνώσεων, που αναπτύσσουν τις σύνθετες νοητικές ικανότητες, όπως η ικανότητα δημιουργίας, η ικανότητα παραγωγικής και επαγωγικής σκέψης, η αφαιρετική κοκ.

Ποιο είναι, όμως, το αντικείμενο μιας, υποθετικής ακόμη, διαπολιτισμικής διδακτικής; Η γλώσσα που είναι ακόμα ξένη για τον αλλοδαπό ή ο πολιτισμός του έθνους ή μίας μειοψηφίας; Ποιο από τα στοιχεία του πολιτισμού είναι εκείνο που μας ενδιαφέρει, εφόσον ο πολιτισμός είναι σύνολο εκδηλώσεων, συνεπειών, ιδεών, εθίμων, καθημερινών συνηθειών, ιστοριών, μύθων κά; Είναι

base". Interculturalita un itinerario IRRSAE, Toscana, 1993, pp. 13 - 14,

η «πνευματική οντότητα» των λαών και κάποιων ειδικών κοινοτήτων, οι οποίες, ανάμεσα στα άλλα, κατά την πορεία των διαδικασιών της μετανάστευσης υφίστανται αναπόφευκτες αλλαγές εξαιτίας του γεγονότος ότι ο κάθε πολιτισμός, μόνο με την επαφή του με άλλους, μεταβάλλεται;

Για να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα πρέπει να αποκαταστήσουμε ένα σύνδεσμο ανάμεσα στη νέα παιδαγωγική οπτική και στην παράδοση των μέχρι τώρα προσανατολισμών της διδακτικής. Το πρωταρχικό αντικείμενο της νέας παιδαγωγικής οπτικής δεν αντιπροσωπεύεται από τα περιεχόμενα (τη γλώσσα, τους πολιτισμούς ή τις πνευματικές οντότητες), αλλά από τις πνευματικές, φυσικές, διαπροσωπικές, εμπειρικές σχέσεις ανάμεσα στα άτομα (ανήλικα ή ενήλικα) που συναντιούνται, συγκρούονται και αντιπαραβάλλονται. Ενδιαφέρουν οι τρόποι επικοινωνίας και δημιουργίας σχέσεων, στο σύνολο τους. Η μεταδοτικότητά τους μπορεί να επαληθευτεί μόνο εάν συσχετιστούν μεταξύ τους όχι τόσο οι γνώσεις και τα περιεχόμενα όσο οι τρόποι μάθησης και διδασκαλίας για το μαθητή, είτε τον μετανάστη είτε τον αυτόχθονα. Γι' αυτό θα χρειαστεί να επιτευχθούν οι καλύτερες συνθήκες, γιατί εκεί κυρίως πραγματοποιείται η γνώση και τότε ο δάσκαλος καθίσταται ικανός:

- α. να επιλέξει την πιο κατάλληλη στιγμή - περίσταση ή περίοδο - για την πραγματοποίηση των διαφόρων «επίπεδων επίτευξης σχέσης».
- β. να διαθέσει τα κριτήρια που είναι απαραίτητα για να παρατηρεί τις απαντήσεις είτε στα «επίπεδα δημιουργίας σχέσεων» είτε σε σχέση με τη γνωστική εσωτερίκευση των περιεχομένων που σχετίζονται με αυτά¹⁴⁹.

Τα πιο σημαντικά «επίπεδα δημιουργίας σχέσεων» είναι:

- η ενασχόληση όχι μόνο με τις «σκέψεις» αλλά και με τους τρόπους οργάνωσης των σκέψεων, ώστε να διερευνηθούν οι διαφορές, όσον αφορά τη γνώση, και οι αντιστοιχίες που προκύπτουν από την «πνευματική δουλειά» του καθενός.
- η ενασχόληση με τη φυσική υπόσταση του ατόμου, την εκδήλωση των χειρονομιών και τις στάσεις του.
- η σπουδή του αμοιβαίου χωροχρόνου (ο ρόλος του παρελθόντος, του παρόντος ή του μέλλοντος, της μνήμης, των φάσεων της ζωής ή των κινημάτων, οι αστικοί χώροι, η οργάνωση των οικολογικών τόπων και των οικολογικών δεσμεύσεων της ανάπτυξης).

¹⁴⁹ Πρβλ. P.M. Franca, *Vivere fra le culture: Problematique, metodi e prospettive dell'educazione interculturale. L'educazione interculturale*, IRRSAE Puglia, Ministero P.I., 1993, pp. 202 - 203.

- η εστίαση στις αμοιβαίες σκοπιμότητες και σχεδιασμούς (οι σκοποί της ύπαρξης, οι σημασίες που προσδίδονται στις αξίες, στα σχήματα και στα συστήματα της ζωής, στο ρόλο του φύλου, στην κατάκτηση της ευτυχίας κλπ).
- η κατανόηση των αμοιβαίων μυθοποιήσεων (μέσω περιστάσεων και μορφών που έχουν τη δύναμη να εξηγούν, μέσα από την παγκοσμιότητά τους, τον κόσμο των συναισθημάτων, των λόγων και των κανόνων στη βάση των οποίων εκπληρώνονται καθορισμένα γεγονότα).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική διδακτική είναι ένα πρόγραμμα που διαθέτει αυτονομία και είναι στραμμένο στη διαμόρφωση αμοιβαιότητας, της οποίας τα αντικείμενα αποτελούν οι παράγοντες που οργανώνουν, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, την ανθρώπινη εμπειρία με όρους που μπορούν να χαρακτηριστούν ως ζωτικοί.

Είναι, όμως, δυνατόν να ειπωθούν ως ζωτικοί για τις πιο απομακρυσμένες γωνιές της γης χωρίς τη δραστηριότητα της σκέψης και της αντιπροσώπευσης στον κόσμο, χωρίς μια φυσική παρουσία και κίνηση, χωρίς μια πυξίδα για προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο, χωρίς μια θεολογική ροπή και τέλος, χωρίς ένα σύνολο μύθων που εξηγούν τη δική μας καταγωγή;

Η διαπολιτισμική διδακτική έχει ανάγκη εμπλουτισμού με περιεχόμενα (γνώσεις, πληροφορίες, ειδήσεις) και ζωτικές αντιστοιχίες στα πέντε «επίπεδα δημιουργίας σχέσεων». Τότε θα είναι δυνατή η ταύτισή της με την πολυπολιτισμική διδακτική, της οποίας το καθήκον συνίσταται στη μετάδοση, με κάθε μέσο, της σύγχρονης τεχνολογίας και τεχνικής.

Η ευθύνη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, δεν μπορεί να αφεθεί μόνο στην «καλή διάθεση» των δασκάλων και των ειδικών. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, με τις πολλαπλές δυνατότητές της και τις ποικίλες εφαρμογές της αποτελεί μία ακόμα ευκαιρία που προστέθηκε στο σχολείο, αν και έχει αποδειχτεί ότι δε βρίσκει εφαρμογή μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης.

7.2.7. Διαπολιτισμικό Σχολείο

Η ιδέα της διαπολιτισμικής παιδείας έχει εξελιχθεί ως αντίδραση των ομάδων εθνικής μειονότητας. Στην αρχή θεωρήθηκε αιτία που θα οδηγούσε στην αφομοίωση των παιδιών. Ο Romolo Gandolfo¹⁵⁰ υποστηρίζει ότι «η αφομοίωση είναι η διαδικασία με την οποία μία ομάδα, ερχόμενη σε στενή επαφή με κάποια άλλη, χάνει τα αρχικά της χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, ενδυμασία, συνήθειες κλπ) και αναμειγνύεται τόσο πολύ με την άλλη σε σημείο που στην ουσία να μην μπορεί πια να διακριθεί ως ξεχωριστή». Το θέμα όμως δεν είναι τόσο απλό. Οι ειδικοί συχνά μιλούν για τουλάχιστον τέσσερις τύπους (ή στάδια) αφομοίωσης¹⁵¹:

- πολιτιστική αφομοίωση, όταν μια ομάδα υιοθετεί τα πολιτιστικά μοντέλα της κοινωνίας που την φιλοξενεί,
- δομική αφομοίωση, όταν μια μεταναστευτική ομάδα εισχωρεί σε μεγάλους αριθμούς στη χώρα υποδοχής,
- συγχώνευση, όταν συνάπτονται πολλοί γάμοι μεταξύ των δύο ομάδων και
- πλήρης ταύτιση, όταν η νέα ομάδα αναπτύσσει μια αίσθηση κοινής ταυτότητας με την κοινωνία που την φιλοξενεί.

Το πρόβλημα με αυτούς τους τέσσερις τύπους αφομοίωσης είναι ότι δεν συμβαίνουν πάντα με ξεκάθαρη σειρά. Οι διάφορες ομάδες δεν αφομοιώνονται με τον ίδιο ρυθμό ή στον ίδιο βαθμό. Ορισμένα πολιτιστικά χαρακτηριστικά εύκολα αποβάλλονται, ενώ άλλα όχι. Στην πραγματικότητα η αφομοίωση είναι, αρκετά συχνά, μια ακανόνιστη διαδικασία που εύκολα μπορεί να αντιστραφεί.

Επειδή αυτό δε συνέβη, αναπτύχθηκαν οι έννοιες της διαπολιτισμικής παιδείας, η οποία είναι σημαντική για όλα τα σχολεία. Γι' αυτήν απαιτούνται προσπάθειες ικανές να επιφέρουν τις αναγκαίες αλλαγές στην εκπαίδευση, ενώ απαραίτητη είναι και η χάραξη συγκεκριμένης στρατηγικής. Σχετικά με την διαπολιτισμική παιδεία, οι καινοτομίες σήμερα είναι ασήμαντες και έχουν σημειωθεί μόνο σε πολυπολιτισμικές περιοχές.

Πολλά σχολεία έχουν την άποψη ότι η διαπολιτισμική παιδεία έχει ουσιαστικά σχέση με μαθητές από κοινότητες μειονοτήτων. Οι μελέτες δείχνουν ότι, ενώ υπάρχει η άποψη πως όλα τα παιδιά πρέπει να μορφωθούν σε μία πολυφυλετική κοινωνία, ωστόσο παραμένει άγνωστο πώς θα εφαρμοστεί αυτό. Βέβαια, όλα τα αντικείμενα μπορούν να προσαρμοστούν στις πολιτισμικές

¹⁵⁰ ΒΗΜΑ 16-6-1991 Αφομοίωση (Assimilation).

¹⁵¹ Βλ. Λήμμα «Αφομοίωση κοινωνική – πολιτιστική» στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τομ. 2. Αθήνα 1989, Ελληνικά Γράμματα σελ. 918 – 921.

παραδόσεις των εθνικών ομάδων και επομένως να συνεισφέρουν στο διαπολιτισμικό πρόγραμμα. Απορρίπτεται η παιδεία που δίνει έμφαση στην ταυτότητα του παιδιού της εθνικής μειονότητας σε βάρος της εθνικής ταυτότητας, ενώ οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών-μεταναστών συνοψίζονται στα εξής:

- Εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής.
- Ενίσχυση του συνδέσμου μεταξύ οικογένειας και σχολείου και κατανόηση των πιθανών συγκρούσεων όπως π.χ. αυτής ανάμεσα στις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τους σχολικούς κανόνες.
- Υιοθέτηση ενιαίας τακτικής και στρατηγικής για τις συνολικές ανασκοπήσεις του προγράμματος.
- Ύπαρξη σχολικού συμβούλου, ο οποίος μπορεί να ενεργεί και ως συντονιστής.

Για να πληρωθούν αυτές οι ανάγκες, είναι απαραίτητες, μεταξύ άλλων οι εξής ενέργειες:

- Συλλογή στοιχείων στατιστικής.
- Επιμερισμός των επιχορηγήσεων από τοπικές ή άλλες πηγές.
- Ανάπτυξη, από κάθε σχολείο, μίας καθορισμένης και αυστηρά τηρούμενης τακτικής για αντιμετώπιση του ρατσισμού.
- Αξιολόγηση του προγράμματος κάθε σχολείου.
- Εκπαίδευση κι επιμόρφωση των δασκάλων σ' αυτό το γνωστικό επίπεδο μέσα στην υπηρεσία (in-service).

7.2.8. Πολυπολιτισμικό Πρόγραμμα

Ο καθορισμός των στόχων και των αντικειμένων ενός διαπολιτισμικού προγράμματος και η αναγνώριση των γνώσεων και των ικανοτήτων που απαιτεί η πραγμάτωσή του είναι απαραίτητα στοιχεία για ομαλή ένταξη των νέων σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Η εκπαίδευση απαιτεί από τα σχολεία να αναπτύξουν τακτική που θα ανταποκρίνεται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Προβάλλει λοιπόν, αναγκαίος ο σχεδιασμός ενός προγράμματος με βασικούς – κεντρικούς στόχους:

- α. Να ενισχύσει, μέσα από τα σχολικά προγράμματα την άποψη ότι τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων, που συχνά μιλάνε δύο γλώσσες, έχουν τις ευκαιρίες να επεκτείνουν και να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που αποκτούν από το σπίτι σχετικά με τη δική τους

πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά. Αυτό θα αυξήσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και την εκτίμησή του για το πολιτιστικό και γλωσσικό του παρελθόν.

- β. Να αναγνωρίσει ότι όλα τα παιδιά μεγαλώνουν και θα ζήσουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που είναι μέρος ενός αλληλοεξαρτώμενου κόσμου. Συνεπώς, όλα τα παιδιά άσχετα με το εθνικό τους παρελθόν, πρέπει να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ζήσουν αρμονικά μέσα σε μία τέτοια κοινωνία.

Τα αντικείμενα γνώσης ενός τέτοιου προγράμματος συνοψίζονται στα εξής:

- α. Να γνωρίζουν και να κατανοούν την πολυπολιτισμική σύνθεση του τόπου, του έθνους και της παγκόσμιας κοινότητας.
- β. Να γνωρίζουν και να κατανοούν τις αξίες και τα πιστεύω, το είδος της ζωής μερικών κοινοτήτων, αντιμετωπίζοντάς τους σαν μέλος αυτού του πολιτισμού.
- γ. Να γνωρίζουν και να κατανοούν τη συνεισφορά και τα επιτεύγματα διαφόρων εθνικών ομάδων και ατόμων στις επιστήμες, στις τέχνες κ.ο.κ.
- δ. Να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στους πολιτισμούς, τις κοινές αξίες μεταξύ των ανθρώπων και τις κοινές τους ανάγκες, όπως υγεία, διατροφή κλπ.
- ε. Να κατανοούν το μέγεθος της ανισότητας μέσα σε ένα έθνος και στις κοινότητες του κόσμου και να καταλαβαίνουν τις επιζήμιες συνέπειες της διάκρισης και της προκατάληψης.
- στ. Να κατανοούν τα γεγονότα που σχετίζονται με τη μετανάστευση και να τη βλέπουν σαν κοινό φαινόμενο κατά τη διάρκεια μιας ιστορικής περιόδου.

Όλα τα παραπάνω, όμως, για να επιτευχθούν είναι αναγκαίο να συνοδεύονται από μεταβολή στάσεων και συμπεριφορών και ανάπτυξη νέων, απόλυτα συμβατών με το πολυπολιτισμικό πνεύμα. Έτσι, ως «αντικείμενα στάσης», αναφέρουμε:

- α. Την ανάπτυξη θετικής στάσης προς την πολιτισμική ποικιλία.
- β. Τη συνειδητοποίηση των αρνητικών και βλαβερών συνεπειών της προκατάληψης.
- γ. Την αναγνώριση των προκαταλήψεων των μαθητών.

Η παρακολούθηση του διαπολιτισμικού προγράμματος εκπαίδευσης που

περιγράφηκε, θα οδηγήσει του μαθητές – αλλοδαπούς και γηγενείς – στην ανάπτυξη ικανοτήτων που σχετίζονται περισσότερο με έναν διαπολιτισμικά ευαίσθητοποιημένο τρόπο ζωής, παρά με την απλή παρακολούθηση ενός σχολικού προγράμματος, που απέχει από την κοινωνική πραγματικότητα, εφόσον οι μαθητές θα είναι ικανοί:

- α. Να αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια την εθνική και γλωσσική κληρονομιά τους.
- β. Να επικοινωνούν με φορείς άλλων – ξένων γι' αυτούς – πολιτισμών και να σέβονται τα δικαιώματα και τα αισθήματα τους.
- γ. Να αναπτύξουν συμπάθεια για τους ανθρώπους που οι εμπειρίες τους και τα πιστεύω τους μπορεί να είναι διαφορετικά από των άλλων.
- δ. Να ξεπεράσουν με επιτυχία την προκατάληψη και το ρατσισμό.
- ε. Να κρίνουν και να αξιολογούν αυτά που βλέπουν και να αμφισβητούν τα στερεότυπα.
- στ. Να αναπτύξουν ικανότητες αποτελεσματικής και υπεύθυνης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή του σχολείου, της κοινότητας ή της δημοκρατικής κοινωνίας.

7.2.9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, λόγω των πολλών ιδιαιτεροτήτων που θα αναφέρουμε παρακάτω, δεν αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα επαγγέλματα, οι Τσιναρέλης Γ., Κολιάδης Εμμ. (1997, σ. 184) αναφέρουν ότι τα επαγγέλματα που προκαλούν άγχος είναι αυτά που εμπεριέχουν: α. υψηλό βαθμό υπευθυνότητας, β. σχέσεις με ανθρώπους γ. ικανότητα στη λήψη αποφάσεων και επομένως σ' αυτά συγκαταλέγεται, όπως είναι εύλογο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (βλ. και Fimian M.J., 1988, Kyriakou C., 1980, σ. 154-159, David H. 1982, σ. 23).

Η κοινωνία ζητά από τον εκπαιδευτικό, (χωρίς να εξετάζει τους παράγοντες που επιδρούν στη διδασκαλία όπως: φύλο, ηλικία, αυτοαντίληψη, στάσεις-Thomas J.B., 1980, σ. 78) να αντιμετωπίζει τα προβλήματα των μαθητών του θέτοντας διδακτικούς στόχους κατάλληλους για κάθε μαθητή (Kalogridou M., 1988, σ. 19), επιβάλλοντας την πειθαρχία (Willard Waller, 1932), ενθαρρύνοντας και επιλύοντας τα θέματα που προκύπτουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης στους διαφωνούντες. Και όλα αυτά, χωρίς να επηρεάζεται από διάφορα

στοιχεία των μαθητών του, όπως π.χ. την εξωτερική τους εμφάνιση ή τις προηγούμενες άσχημες συμπεριφορές τους (Leyens J.-Ph., 1996, σ.85, Clifford M.M., 1975, 5, σ. 201-209).

Με άλλα λόγια να επιδρά στο παιδί συγχρόνως κοινωνικά, ιδεολογικά και ψυχολογικά (Bonilaui B., 1974 , σ. 171).

Παράλληλα πρέπει να εκφράσει τα συναισθήματά του και την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, αλλά και για τους υπόλοιπους συναδέλφους του (πράγμα που συμβαίνει σπάνια καθώς ελάχιστες φορές οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις απόψεις τους για τις επαγγελματικές ικανότητες των υπόλοιπων συναδέλφων τους), (βλ. David H. 1982, σ. 205).

Αν όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικός, η σημασία του αυξάνει, όταν σ' αυτή συμμετέχουν μαθητές που διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους αυτόχθονες μαθητές και απαιτούνται επιπλέον προσόντα και εμπειρία, πέρα από τα καθιερωμένα πρότυπα.

Κατά το Μάρκου Γ., (1997, σ. 148) ο εκπαιδευτικός για να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν από την ύπαρξη μαθητικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά, γλωσσικά κλπ. έχει ανάγκη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης. Ο όρος διαπολιτισμική επιμόρφωση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις επαγγελματικές εκείνες γνώσεις και τις ικανότητες που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν μια κριτική αντίληψη της σύγχρονης εκπαίδευσης και του δικού τους ρόλου ως μελών ενός συλλογικού εκπαιδευτικού σώματος. Και επίσης να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, το οποίο διαμορφώνεται σε αντιστοιχία με τον επίσης μεταβαλλόμενο χαρακτήρα και τις νέες κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης στη σημερινή ιστορική και κοινωνική συγκυρία που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ρευστότητα.

Ο εκπαιδευτικός του μέλλοντος πρέπει να είναι ικανός να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα σε εθνικό επίπεδο και ταυτόχρονα να είναι ανοιχτός να σκέφτεται στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών διεθνών σχέσεων (Μάρκου Γ., 1996, σ. 57).

“...Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνική ομάδα δεν είναι ούτε τυφλά όργανα ούτε όμως και μαχητές κατά των διακρίσεων και ανισοτήτων που αναπαράγει ο σχολικός μηχανισμός (Αβδελά Ε., από Φραγκουδάκη Α.-Δραγώνα Θ., 1997, σ. 44).

Σήμερα είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, κοινωνικές ομάδες και είναι σημαντικό γι' αυτούς να συνειδητοποιήσουν αυτή την πραγματικότητα του πολυ-πολιτισμικού δηλαδή

χαρακτήρα του σημερινού ελληνικού σχολείου (Ελληνική γλώσσα, τ. Α', 1995, ΟΕΔΒ, σ. 7). Η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχουν την ικανότητα της προσαρμογής (Πρίντζας Γ., ΟΛΜΕ, Δεκέμβριος 1995-Φεβρουάριος 1996, σ. 22).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει: 1) γνώσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους μάθησης των μαθητών από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες καθώς και δεξιότητες για αποτελεσματική διδασκαλία 2) γνώση για τη φύση των προκαταλήψεων καθώς και του ρατσισμού και στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους 3) γενικές γνώσεις και δεξιότητες για διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να προσαρμόζονται, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. (Μάρκου Γ., 1996, σ. 57).

4.2.10. Η σχολική επιτυχία στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ειδικότερα εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για το πρόβλημα της σχολικής επιτυχίας σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο. Η εκπαίδευση των νέων που προέρχονται από χώρες και πολιτισμούς πολλαπλούς, η αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία μέσα στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών είναι παρούσες στα ευρωπαϊκά προγράμματα που αφορούν στη φοίτηση αυτού του πληθυσμού. Από την άλλη, διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης, λαμβάνουν υπόψη τους, στις συζητήσεις και τα προγράμματα τους, δραστηριότητες παρεμφερών προβλημάτων. Τα κράτη-μέλη της κοινότητας ξεκινούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εκ των οποίων οι σημαντικότερες είναι οι προσπάθειες για ισότητα στην εκπαίδευση και προαγωγή της εκπαιδευτικής επιτυχίας, χωρίς να αμελούν το πολυπολιτισμικό περιεχόμενο της τωρινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας¹⁵².

Η ευρωπαϊκή και παγκόσμια βιβλιογραφία φανερώνει την ενασχόληση των ερευνητών σε ό,τι αφορά στην προβληματική που απαιτεί την εναρμόνιση του σχολείου προς την κινητικότητα των πολιτών. Για μαθητές που έρχονται σε μία ξένη χώρα, χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα της, και θέλουν να φοιτήσουν σε σχολείο της, δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις. Αποφασιστικής σημασίας σ' αυτό το σημείο είναι η τοποθέτηση πρόσθετου διδακτικού προσωπικού.

¹⁵² Πρβλ. Θ. Παπακωνσταντίνου - Λ. Δελλασούδα, -Διαπολιτισμική εκπαίδευση- έκθεση για την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων στην Ελλάδα αλλοδαπών, Αθήνα 1992, σελ. 51-53.

Τα ίδια τα σχολεία δεν έχουν, όσον αφορά τη χρηματοδότηση και τον αυτοκαθορισμό τους, καμία δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν οικονομικά μέσα για ανάπτυξη δικής τους στρατηγικής. Δυσκολίες παρουσιάζει πάντα η βελτίωση της πρακτικής του μαθήματος των αλλοδαπών δασκάλων. Εδώ πρέπει, μέσω της συνεργασίας με τα άλλα κράτη, να ξεκαθαριστεί μέχρι ποιο σημείου μια ειδική μετεκπαίδευση των δασκάλων θα έδινε τη δυνατότητα για βελτιώσεις και πρόοδο. Σχέση έχει επίσης και η βελτίωση του ρυθμού του μαθήματος της μητρικής γλώσσας των μαθητών-μεταναστών.

Η ανάμιξη των γονέων στο σχολικό κόσμο των παιδιών μπορεί να άρει την αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Το σημερινό σχολείο οφείλει να αναπτύξει στρατηγικές που να βελτιώνουν τη σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς, δίνοντάς τους τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής στα διάφορα σχολικά όργανα (π.χ. συμβούλιο γονέων) επιδρώντας, μ' αυτόν τον τρόπο, αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής.

Επίσης το συμβούλιο των δασκάλων οφείλει να προγραμματίζει την εκπαιδευτική και διδακτική δράση, με στόχο, πάντα, τη διαμόρφωση ενός προγράμματος ανάλογο με τις συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούν. Προτείνει τη διαμόρφωση και τη σύνθεση των τάξεων, των ωραρίων των μαθημάτων και την οργάνωση άλλων δραστηριοτήτων. Αξιολογεί τη συνολική πορεία της διδακτικής δράσης, επιλέγει τα βιβλία σπουδών, προωθεί ανανεωτικές πειραματικές πρωτοβουλίες και εξετάζει περιπτώσεις δημιουργίας προγραμμάτων επανάληψης και περιπτώσεις κακής συμπεριφοράς των μαθητών.

Το Υπουργείο Παιδείας, επίσης, πρέπει να ευνοεί τη σύσφιγξη των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και τις τοπικές οργανώσεις των μεταναστών, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των οικογενειών σχετικά με τα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών, αλλά και με την προοπτική δημιουργίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι στρατηγικές αυτές δεν αφορούν μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά το σύνολο των μαθητών που έχουν κάποιες δυσκολίες, για τους οποίους απαιτείται «αντισταθμιστική εκπαίδευση».

Οι ενέργειες πρέπει να έχουν στόχο:

- τη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων των σχολείων.
- την αύξηση της συμμετοχής στα νηπιαγωγεία.
- τις πρωτοβουλίες ενημέρωσης των δασκάλων.
- την έρευνα σχετικά με το πρόβλημα της εγκατάλειψης του σχολείου.
- την καλύτερη σύνδεση των διαφόρων επιπέδων του σχολείου.
- την επίτευξη της συμμετοχής των γονέων στο σχολικό βίο.

- το συντονισμό των ενεργειών του συνόλου των σχολικών αρχών.
- τη δημιουργία πλέγματος σχέσεων με το «εξωτερικό».

Στο παρόν στάδιο δεν μπορεί ακόμα να κριθεί η αποτελεσματικότητα αυτών των ενεργειών, όμως ιδιαίτερα αποτελεσματική φαίνεται να είναι η ενημέρωση των δασκάλων και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Επίσης, η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως το 16ο έτος ηλικίας θα μειώσει τη σχολική διαρροή.

Ο εντοπισμός των αιτιών που οδηγούν στην αποτυχία και η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισής τους είναι ιδιαίτερα δύσκολος, λόγω της ποικιλίας των συνθηκών, όπως οι διαφορετικές εθνικότητες καταγωγής, τα διάφορα σχολικά επίπεδα και οι διαφορετικές οικογενειακές συνθήκες. Η αποτυχία οφείλεται στην έλλειψη επικοινωνίας, που είναι αποτέλεσμα της ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας. Η περιορισμένη χρήση της γλώσσας, όχι μόνο μειώνει την απόδοση, αλλά απομονώνει το μαθητή.

Σήμερα δε φαίνεται να υπάρχουν διαφορές, όσον αφορά στη σχολική αποτυχία, ανάμεσα στις διάφορες εθνικότητες, αν και ορισμένοι είναι σαφώς πιο ευνοημένοι λόγω του επιπέδου της εκπαίδευσης στις χώρες καταγωγής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

8.1. Εισαγωγικά

Στις 30 Ιανουαρίου 1923¹⁵⁰ υπογράφηκε η Σύμβαση και το Πρωτόκολλο «Περί ανταλλαγής των Ελληνικών και των Τουρκικών πληθυσμών» στη Συνθήκη της Λοζάνης¹⁵¹ μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας. Σύμφωνα με αυτή τη συνθήκη προσδιορίστηκε το καθεστώς της μουσουλμανικής μειονότητας. Ο όρος «μουσουλμανική» είναι αυτός που χρησιμοποιήθηκε στη συνθήκη για να δηλώσει ότι πρόκειται για θρησκευτική μειονότητα. Εξαιρέθηκαν ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Δυτικής Θράκης και ο ελληνικός πληθυσμός της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου. Ενώ σύμφωνα με την παραπάνω συνθήκη η Ελλάδα αναγνωρίζει επίσημα τη μουσουλμανική μειονότητα, πολλά μέλη της πείθουν ότι είναι θύματα διακρίσεων και διώξεων για λόγους που πηγάζουν από την ίδια τη συνθήκη.

«Σήμερα ο πληθυσμός της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη υπολογίζεται στα 110 με 120 χιλιάδες άτομα, ενώ αντίθετα, η πολιτική των διωγμών και των διακρίσεων που ακολούθησε η Άγκυρα σε βάρος της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης την περιόρισε στα 3,5 χιλιάδες άτομα».¹⁵²

«Σύμφωνα με την απογραφή του 1991, ο συνολικός πληθυσμός της περιοχής ανερχόταν σε 338.005 κατοίκους (ΕΣΥΕ, 1994). Οι Μουσουλμάνοι υπολογίζονται σε 105.000 άτομα».¹⁵³ Η εκτίμηση της J. Dalegre (1997) είναι ότι «η μειονότητα πρέπει να απαριθμεί, όπως και στη δεκαετία του '80, 120.000, το πολύ 130.000 άτομα, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξης του 35% επί του συνολικού πληθυσμού της περιοχής».¹⁵⁴

¹⁵⁰ Βλ. Γιαννουλόπουλος Ιωάννης (1978), Το ζήτημα της Θράκης, Η συμφωνία ανταλλαγής των πληθυσμών, στο Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμ. ΙΕ, σ. 263-265 και 266-267.

¹⁵¹ Βλ. Διβάνη Λένα (1995), "Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών.", Αθήνα, εκδ. Νεφέλη.

¹⁵² Γ. Μαρίνος, "Η αλήθεια για την Ελληνική Θράκη" in Οικονομικός Ταχυδρόμος, 18-3-93. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ελληνικής απογραφής του 1951 υπήρχαν 98.839 Μουσουλμάνοι στην Ελλάδα. Από αυτούς 67.099 ήταν τουρκικής καταγωγής, 26.592 Πομάκοι και 5.116 Τσιγγάνοι.

¹⁵³ Οι μουσουλμάνοι υπολογίζονται περίπου σε 120.000 άτομα μαζί με τους μετανάστες με ελληνική υπηκοότητα. Βλ. "Η ανάπτυξη της Θράκης. Προκλήσεις και προοπτικές"(1995), Αθήνα Ακαδημία Αθηνών, Κέντρο Ερεύνες της Ελληνικής Κοινωνίας.

¹⁵⁴ Dalegre Joelle (1997), "La Thrace grecque. Populations et territoire, Παρίσι, Μόντρεαλ, L' Harmattan".

Οι «τουρκογενείς»¹⁵⁵ (Μουσουλμάνοι Οθωμανοί που έμεναν ήδη στην περιοχή) μιλούν την Τουρκική γλώσσα, οι Πομάκοι την Πομακική (Σλαβική-Βουλγαρική ανακατεμένη με Τουρκικά και Ελληνικά) και οι Αθίγγανοι την Τουρκική και μερικοί την Αθιγγανική. Όλοι όμως γνωρίζουν, λίγο ή πολύ, την Ελληνική.

Οι Μουσουλμάνοι Οθωμανοί προέρχονται από τους Σελτζούκους, Κομάνους, Πετσενέγκους και είναι υπολλείμματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Είναι μοιρολάτρες και στενά δεμένοι με τη γη.

Οι Μουσουλμάνοι Πομάκοι λέγεται ότι πήραν το όνομά τους από την αρχαιοθρακική λέξη πόμα, ή από τη λέξη πομάγκαμ=βοηθώ για τη βοήθεια στους Τούρκους εναντίον των Βουλγάρων το 1876, ή ότι είναι παραφθορά της λέξης «απόμαχος» από τους απόμαχους Αγριάνες πολεμιστές του Μ.Αλεξάνδρου στη Ροδόπη μετά την εκστρατεία της Μ.Ασίας.¹⁵⁶

Πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος «Πομάκος» από τον Fligier στο έργο του "ethnologische entdeckungen in Rhodope gebirge" το 1879 μ.Χ. και από τον Tomaschek στο έργο του "die altien Thrake" το 1893 μ.Χ., όπου συμφωνούν και οι δύο στο ότι οι Πομάκοι είναι παλαιοί Θράκες.¹⁵⁷

Οι Τούρκοι θεωρούν πως αποτελεί παραφθορά της λέξης πατσινάκ (πετσενέγκος) ως απόγονοι των Κομάνων και των Πετσενέγκων,¹⁵⁸ εκδοχή που δεν ευσταθεί γιατί η μόνη ομοιότητα είναι η κατάληξη «-ακ», πράγμα συνηθισμένο στην τουρκική γλώσσα.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Ν.Ξηροτύρη η λέξη «Πομάκος» αποδίδεται με επιφύλαξη στην αρχαιοελληνική λέξη πόμαξ (πότης) λόγω της αγάπης των αρχαίων Θρακών για τον οίνο και την οινοποσία.¹⁵⁹

Υπάρχει επίσης η συνδυαστική άποψη των ήδη υπαρχόντων παραδοχών σύμφωνα με την οποία: « Οι Πομάκοι αποτελούν φυλετικό απομονωμένο πληθυσμό, που μιλεί σλαβοβουλγαρική διάλεκτο, έχει μωαμεθανική θρησκεία και θρακοελληνικές ρίζες».¹⁶⁰

¹⁵⁵ Τρουμπέτα Σεβαστή (2001), "Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων", Αθήνα, εκδ. Κριτική & ΚΕΜΟ, σ. σ. 19-22.

¹⁵⁶ Μαγκριώτη Γ.: "Πομάκοι ή Ροδοπαίοι", Αθήνα 1990, σ. 35.

¹⁵⁷ Χαραλαμπίδη Α.: "Οι Πομάκοι της Ροδόπης", Ανάπτυπο, Θρακική επετηρίδα, Τόμος ΣΤ', Κομοτηνή 1985-1986, σ. 90.

¹⁵⁸ Βλέπε: 1. Aydinli Ahmet: "Bati Trakya", Istanbul 1971, σ.σ. 32-36.

2. Kayihan Ahmet: "Lozan ve bati Trakya", Istanbul 1967, σ.σ. 2-3.

3. Λιάπη Α.: "Οι Πομάκοι μέσα στο χρόνο", Θρακική επετηρίδα, Τόμος Δ, Κομοτηνή 1983, σ. 9.

¹⁵⁹ Ξηροτύρη Ν.: "Αγριάνες και Πομάκοι", Β' Συμπόσιο Λαογραφίας του βορειοελλαδικού χώρου, Κομοτηνή 1975, σ. 9.

¹⁶⁰ Παπαθανάση-Μουσιοπούλου Καλλιόπη (1991), "Πτυχές από την ιστορία των Πομάκων της Δυτικής Θράκης", Θρακική Επετηρία 8 (1991), σ.σ. 229-238.

«Τα ζητήματα της εγκατάστασης των Τσιγγάνων στη Θράκη ως μη ανταλλάξιμου πληθυσμού, της γεωγραφικής τους κατανομής, των θρησκευτικών δοξασιών και των εθίμων τους παρουσιάζονται πλαισιωμένα από ιστορικά στοιχεία για την ιστορία των Τσιγγάνων διεθνώς και από μια ιστορική αναδρομή τόσο στα χρόνια του Βυζαντίου, περίοδο κατά την οποία εικονίζεται η εγκατάσταση Τσιγγάνων στη Θράκη προερχόμενων από την Ινδία, όσο και στην οθωμανική περίοδο, οπότε συντελέστηκε ο εξισλαμισμός τους».¹⁶¹

Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι (τσιγγάνοι, γύφτοι, κατσίβελοι) είναι ένας περιπλανώμενος λαός με καταγωγή την Αίγυπτο ή την Ινδία. Οι περισσότεροι ζουν στην Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία, ενώ πολύ λιγότεροι στην Αμερική και την Αυστραλία.

Στην Κρήτη εμφανίστηκαν το 1322 και όπως γράφει ο Φραγκισκανός μοναχός Συμεών στο οδοιπορικό του:

“Είδομεν έξωθεν της πόλεως λαόν όστις δηλοί εαυτόν ανήκοντα εις την φυλήν του Χαμ και τελεί τας ιεροτελεστίας κατά τους τύπους της Ελληνικής εκκλησίας. Περιπλανώνται ούτοι ωςάν κατηραμένος λαός από τόπου εις τόπον, μη διαμένοντες καθόλου ή σπανίως εις έναν τόπον πλέον των τριάκοντα ημερών, ζώσι δε υπό σκηνάς ως οι Άραβες.”,σελ.5

Δεν έχουν δική τους θρησκεία γι’ αυτό ασπάζονται τη θρησκεία του τόπου που κάθε φορά βρίσκονται χωρίς να πιστεύουν αληθινά σ’ αυτήν.

Δουλεύουν ως πλανόδιοι μικροπωλητές, μουσικοί, μάντεις, καθαρίστριες, χορεύτριες, σε εργασίες υψηλής επικινδυνότητας,¹⁶² τελευταία ως γεωργοί, αλλά κυρίως ως ζητιάνοι.

Ο Γιαλλουρίδης χαρακτηρίζει την Τουρκία ως χώρα «που παραπαίει ανάμεσα στη Δύση και την Ασία, στο κοσμικό κράτος και τον ισλαμισμό»,¹⁶³ μέσα σε μία κρίση ταυτότητας και αξιών μεταξύ ενός ουσιαστικού εξευρωπαϊσμού και ενός κατευθυνόμενου ισλαμικού αναχρονισμού.

«Η μοίρα ωστόσο του μετανάστη καθορίζεται από ένα σύμπλεγμα ανισοτήτων, που συνδέονται τόσο με τη χώρα προέλευσης όσο και με τη χώρα υποδοχής: η χώρα προέλευσης εγκαταλείπεται για την αναζήτηση καλύτερης τύχης και η χώρα υποδοχής επιφυλάσσει στους μετανάστες τις ωδίνες της

¹⁶¹ Λιθοξόου Δημήτρης (1991), “Οι Γύφτοι και η ιστορική τους διαδρομή”, “Οι Γύφτοι στην ελληνική βιβλιογραφία”, στο Δ. Λιθοξόου(1991), “Μειονοτικά ζητήματα και εθνική συνείδηση στην Ελλάδα. Ατασθαλίες της ελληνικής ιστοριογραφίας, Αθήνα, εκδ. Λεβιάθαν, σ.σ. 83-95 και 98-104.

¹⁶² Πετράκη Γεωργία (1997), “Στην Ξάνθη και στο Λαύριο”, Σύγχρονα Θέματα, 63 (1997), σ.σ. 84-85.

¹⁶³ Γιαλλουρίδης Χριστόδουλος Κ. (1999), “Τουρκικός εξωτερικός προσανατολισμός και πολιτική κουλτούρα της Τουρκίας”, στο Χ.Γιαλλουρίδης, Π.Τσάκωνας (επιμ.), “Ελλάδα και Τουρκία μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου”, Αθήνα, εκδ. Ι.Σιδέρη, σ. 101.

προσαρμογής, με όρους ρητής - θεσμικής, συχνότατα – ανισότητας εν σχέσει με τους υπόλοιπους πολίτες». ¹⁶⁴

8.2. Η Θρησκεία.

Η κοινή βάση όλων των μουσουλμάνων είναι η πίστη τους στο θεό, τον Αλλάχ. Το Ισλάμ είναι μια ιδιότυπη θρησκεία. Ο μουσουλμάνος (μουσλίμ στα αραβικά) υποτάσσει ολοκληρωτικά τον εαυτό του στο θεό και την υποταγή του αυτή την επιδεικνύει με την καθημερινή συχνή προσευχή(ραμαντάν) και την εφαρμογή των θρησκευτικών του καθηκόντων. Με τον τρόπο αυτό ενώνεται και με την κοινωνία του (ουμμάχ). Ο τελευταίος και σημαντικότερος προφήτης ο Μωάμεθ υπενθύμισε το μυστήριο του μοναδικού θεού (ταουχίμπ) πριν την επικείμενη κρίση.

Ο μουσουλμάνος φτάνει στην εμπειρία και μαρτυρία της πίστης του με τα σημάδια του θεού (αγιατ Αλλάχ) και το προσκύνημα στην ιερή τους πόλη, τη Μέκκα.

«Η υπερβατική εξουσία του θεού συνενώνεται με την ενδοκόσμια πολιτική εξουσία. Τούτο έχει την έννοια πως το Ισλάμ είναι θρησκεία όσο είναι και πολιτεία, δηλαδή συντεταγμένα πολιτεία. Έτσι από δογματική καθαρά σκοπιά, το Ισλάμ δίχως τα στοιχεία που συγκροτούν το κράτος, και μάλιστα δίχως επικράτεια, δηλαδή το εδαφικό στοιχείο της πολιτείας, είναι αδιανόητο. Γι' αυτό και οι θρησκευτικοί κανόνες είναι ταυτόχρονα , δίχως άλλο, νόμοι της (ισλαμικής) πολιτείας. Υπέρτατη συνταγματική και νομοθετική πηγή είναι το Κοράνι υπό την έννοια πως οι υπόλοιποι κανόνες δικαίου οφείλουν να συμφωνούν προς το «ιερό βιβλίο»». ¹⁶⁵

Η μουσουλμάννα μητέρα ανατρέφει τα παιδιά της κλεισμένα μέσα σε μία αυλή, στην οποία μπορεί να μένουν και τρεις οικογένειες μαζί μουσουλμάνων. Γνωρίζοντας ελάχιστα ελληνικά, μιλάει στα παιδιά της στη δική της γλώσσα, οπότε δεν μπορεί να τα βοηθήσει και στα σχολικά τους μαθήματα. Ζει απομονωμένη, με μόνη της έννοια τη συντήρηση του σπιτιού και της οικογένειάς της, τη στιγμή που ο άντρας της απουσιάζει όλη την ημέρα από το σπίτι.

Οι μουσουλμάνοι, κλεισμένοι στο δικό τους θρησκευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, αρνούνται να ανοίξουν τους ορίζοντές τους και να απογειωθούν στις νέες προκλήσεις των καιρών. Δείχνουν μία έντονη παθητικότητα και εναπόθεση των ελπίδων τους στο πεπρωμένο (κισμέτ). Δημιουργώντας μια ψυχολογία

¹⁶⁴ Χρηστίδη Α.Φ.-Καράντζολα Ελένη, "Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών", Εισαγωγή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1997.

¹⁶⁵ Σαρρή Νεοκλή: "Οσμανική Πραγματικότητα", εκδ. Αρσενίδης και Σία, σ.σ. 35-36.

πειθαρχημένου ποιμνίου, ακόμα και σήμερα, συνεχίζει να παράγει υποταγμένες αλλά συνάμα αυταρχικές προσωπικότητες.¹⁶⁶

Αντί να έχουμε μία δυναμική συνεργασία μεταξύ γηγενών χριστιανών και μουσουλμάνων για την επίλυση των κοινών προβλημάτων τους, παρατηρείται ένα κλίμα ψυχρότητας, καχυποψίας και πλήρους διαφοροποίησης μεταξύ των δύο λαών.

8.3. Τα στερεότυπα.

«Τα στερεότυπα είναι προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης και σκέψης, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αντίληψη, που πάμε να σχηματίσουμε γι' αυτήν, προκαλώντας απλουστεύσεις και γενικεύσεις, που τη διαστρεβλώνουν. Είναι μια εικόνα ή γνώμη, που γίνεται αποδεκτή από ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα δίχως διαλογισμό. Μια αντίληψη, που διαμορφώνεται αποκλειστικά και μόνο με τα προϋπάρχοντα εσωτερικευμένα «υλικά» σκέψης, χωρίς να προβαίνει (το άτομο ή η ομάδα) σε μια «νωπή» προσωπική αξιολόγηση και κρίση, με αποτέλεσμα την παραμόρφωση της πραγματικότητας ακόμα κι αν υπάρχει σ' αυτά (στερεότυπα) κάποιος πυρήνας αλήθειας».¹⁶⁷

Τα στερεότυπα είναι απόρροια αλλά και μέρος της γνωστικής διαδικασίας της κατηγοριοποίησης τα οποία αποτελούν «...συγκεκριμένες γενικεύσεις στις οποίες καταλήγουν τα άτομα... αλλά αυτά τα στερεότυπα γίνονται κοινωνικά μόνο όταν είναι κοινά σ' ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων στα πλαίσια κοινωνικών ομάδων ή οντοτήτων – η λέξη κοινά υποδηλώνει μια διαδικασία συγκινησιακής διάδοσης».¹⁶⁸ Αυτά τα στερεότυπα «...συχνά και όχι απαραίτητα... συνοδεύονται από προκατάληψη, δηλαδή, από μια ευνοϊκή ή δυσμενή προδιάθεση απέναντι σε κάθε μέλος της υπό συζήτηση κατηγορίας».¹⁶⁹

«Μέσα δε από μηχανισμούς, κυρίως, την παράδοση, την υποβολή και τη μίμηση, τα στερεότυπα, που λειτουργού, ως ηρεμιστικά της «καλής» μας συνείδησης, κατευθύνουν τη σκέψη και την κρίση μας κατά τρόπο ανορθολογικό και συντελούν στο να εμφανίζεται ένας κονφορμισμός και μια

¹⁶⁶ Βλ.: Tamata Talbot Rice: "Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών", Μετάφραση: Βώρου Φ., Αθήνα 1988, σ. 94.

¹⁶⁷ Παναγιωτίδη Μ. Ναθαναήλ, Διδ. Διατριβή: "Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση στην Παιδική Ηλικία", Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1994, σ. 51.

¹⁶⁸ Taifel H., Social stereotypes and social groups, Intergroup Behaviour (eds.), J.C.Turner – H.Giles, Basil Blackwell, Oxford, 1981, in Παπαστάμου (εκδ.) 1990, σ. 116.

¹⁶⁹ Taifel H., ό.π., σ. 113.

συμμόρφωση προς τα κατεστημένα ήθη, τις αποδεκτές αξίες και τις κρατούσες αντιλήψεις».¹⁷⁰

Με τις υπάρχουσες φυλετικές-θρησκευτικές μειονότητες δημιουργούνται συχνά αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις. Στην περίπτωση μάλιστα εκείνη που οι ομάδες αυτές έχουν σημαντικές θρησκευτικές, πολιτιστικές, εθιμοτυπικές διαφορές μεταξύ τους, τα στερεότυπα παρουσιάζουν εξίσου έντονες διαφορές.

8.4.Κοινωνικοί θεσμοί.

Οι μουσουλμάνοι παρουσιάζουν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και δυσκολίες στην προσαρμογή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με το Ζιάκα (1996), το Ισλάμ είναι «κοινωνία του Θεού η οποία συνενώνει θρησκευτική και πολιτική μαζί εξουσία».¹⁷¹

Κεντρικός άξονας της κοινοτικής ηθικής είναι η καθαρότητα της πίστης του μουσουλμάνου και η διατήρηση της κοινωνικο-θρησκευτικής ενότητας σύμφωνα με τα έθιμα που προστάζει το Κοράνιο. «Τα έθιμα αγκαλιάζουν όλες τις εκφάνσεις της ζωής και διαδραματίζουν, μέχρι σήμερα, ένα σημαντικότερο ρόλο στην ενσωμάτωση του Ισλάμ στην καθημερινή ζωή του μουσουλμάνου, συνδέοντας, στενά, τη θρησκευτικότητα με τα κοινωνικά προβλήματα».¹⁷²

Όπως είναι λογικό, κατά την προσπάθειά τους να συνδέσουν τη θρησκευτικότητα με την κοινωνικοποίησή τους μπερδεύονται αρκετά τα πράγματα.

«Τότε παρουσιάζονται τα προβλήματα των κοινωνικών σχέσεων, γιατί οι ιδιοτυπίες αυτές αρθρώνονται σε ένα σύμπλεγμα, από επιμέρους στατικούς προσδιορισμούς, που καθιστά δυσχερή την προσέγγιση της πολυμορφίας της κοινωνικής πραγματικότητας».¹⁷³

Η περιχαράκωσή τους μέσα στις προσταγές του Ισλαμικού νόμου έχει επιπτώσεις στο «κοινωνικό γίνεσθαι» οι οποίες δεν έχουν ολοκληρωτικά υπολογιστεί. Η ισλαμική ηθική, βασισμένη στην καθαρή πίστη στο «ιερό βιβλίο» και τις ιερές παραδόσεις, διαπερνά όλες τις πολιτιστικές, πολιτικές, κοινωνικές πλευρές της ζωής των πιστών και τις χαρακτηρίζει.

¹⁷⁰ Σαρρή Ν., ό.π., σ.σ. 181-182.

¹⁷¹ Ζιάκας Γρηγόριος Δ.(1996), Ισλάμ. Συνοπτική έκθεση των αρχών και αξιών του», στο Ν.Ζαχαρόπουλος, Γ.Ζιάκας(επιμ.), "Το Ισλάμ στα σχολικά βιβλία της Ελλάδος. Μια προσέγγιση στο διάλογο φιλίας χριστιανισμού και Ισλάμ", Θεσσαλονίκη, εκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Επιτηρίδα του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής, σ. 179.

¹⁷² Ροδάκη Π.: "Οι Θράκες μουσουλμάνοι", Αθήνα 1991, σ.σ. 19-21.

¹⁷³ Vernant J.: "Μύθος και σκέψη στην αρχαία Ελλάδα", Μετάφραση: Στ. Γεωργούδη, Σ.365, σημ. 44.

8.5. Η εκπαίδευση.

Η Δυτική Θράκη είναι μια από τις πιο πολυπολιτισμικές περιοχές της Ελλάδας. Χαρακτηριστικό γνώρισμά της είναι ότι διαθέτει ένα μεγάλο αριθμό μουσουλμανικού πληθυσμού, συγκεντρωμένου κυρίως στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης.

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης δεν αποτελεί μια ομοιογενή ομάδα αλλά παρουσιάζει εθνοτική πολυμορφία. Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας βασίζεται στη συνθήκη της Λοζάννης, η οποία προβλέπει το σεβασμό της θρησκευτικής, γλωσσικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας των θρησκευτικών μειονοτήτων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Τουρκία. Ευνόητο είναι πως η καλή εκμάθηση της ελληνικής είναι η απαραίτητη προϋπόθεση της ένταξης των μουσουλμανοπαίδων στην ελληνική κοινωνία.

Το έργο αυτό σχεδιάστηκε για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την πρόοδο των μουσουλμάνων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο αυτού του έργου προβλέπονται οι εξής δράσεις:

- Δημιουργία ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού καθώς και πιλοτική εφαρμογή τους.
- Επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών άλλων παραγόντων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γλωσσικής διδασκαλίας.
- Ανάπτυξη επιπέδων γλωσσομάθειας και μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς εκπόνηση διδακτικού υλικού. Επίσης προβλέπεται πιλοτική εφαρμογή δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχολεία που φοιτούν μουσουλμανόπαιδες. (Άρθρο 5, σελ. 10)

8.6. Ο γλωσσικός και πολιτιστικός ευνουχισμός των Αθίγγανων και Πομάκων.

Με βάση τη συνθήκη της Λοζάννης, η ελληνική μειονότητα της Κων/λης και η μουσουλμανική της Δυτικής Θράκης έχουν το δικαίωμα, στα σχολεία τους, να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα και τη θρησκεία τους. Έτσι, η καθιέρωση της ελληνικής γλώσσας, ως μειονοτικής, για την ελληνική μειονότητα της Κων/λης – μειονότητα, γλωσσικά, ομοιογενή – είναι σύμφωνη με τις διατάξεις της συνθήκης της Λοζάννης, ενώ αντίθετα η καθιέρωση της τουρκικής γλώσσας, ως μόνης μειονοτικής, για τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής

Θράκης – μειονότητα, γλωσσικά, ανομοιογενή – έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τις διατάξεις της παραπάνω συνθήκης. Απόρροια αυτού του γεγονότος είναι: Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι, και οι μουσουλμάνοι Πομάκοι, αυτόχθονο θρακικό φύλο, που εξισλαμίστηκε το 17^ο αιώνα και το οποίο δεν έχει καμιά γλωσσική και εθνοφυλετική συγγένεια με τους τουρκογενείς μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης να υφίστανται χρόνια τώρα ένα γλωσσικό και κατ' επέκταση πολιτισμικό ευνουχισμό, σε μια επίδειξη ενός ακραίου κοινωνικού ρατσισμού.

Επί πλέον, κατά περιόδους, αναπτύσσεται στα σύγχρονα εθνικά κράτη, μια απαισιόδοξη θεωρία η οποία διαβλέπει την εξαφάνιση της εθνικής κοινότητας, λόγω «εισβολής» ξένων λέξεων στην εθνική γλώσσα και προμαντεύει την απώλεια της εθνικής ταυτότητας. Παρά τα στοιχεία υπερβολής που ενέχει η πιο πάνω επισήμανση, (γιατί η άποψη ότι «η απώλεια της γλώσσας οδηγεί σε απώλεια εθνικής ταυτότητας» θεωρείται μονομερής αφού πολλές φορές «η απώλεια της εθνικής ταυτότητας είναι εκείνη που οδηγεί σε απώλεια της γλώσσας» δε μπορεί κανείς να μην υπογραμμίσει τον κατ' αναλογία πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο απώλειας της εθνικής ταυτότητας, που διατρέχουν δύο μικρές εθνότητες, όπως είναι το αρχαίο θρακικό φύλο των Πομάκων και οι Αθίγγανοι, (με θολή την εθνική τους συνείδηση, λόγω περιπετειώδους ιστορικού παρελθόντος), όχι από μια απλή «εισβολή» μερικών μόνο ξένων λέξεων, στη μητρική τους γλώσσα, αλλά από έναν πλήρη γλωσσικό ευνουχισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΑΘΗΝΑ: Η ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ.

Το 19^ο αιώνα στην Ευρώπη, στην Αμερική και σε άλλα μέρη του κόσμου, λόγω της βιομηχανικής επανάστασης και της μεγάλης συσσώρευσης πληθυσμού στα αστικά κέντρα, εμφανίστηκαν νέες θεωρίες και νέα κινήματα με πρωταρχικό σκοπό να οργανώσουν τις πόλεις σε αρμονία με το φυσικό περιβάλλον.

Με τον ίδιο τρόπο και στην Ελλάδα άρχισε με ιδιωτική πρωτοβουλία η ανοικοδόμηση νέων οικισμών το 1923 η οποία είχε επίδραση στην εξέλιξη γενικά των οικισμών στο μέλλον.

Τα κινήματα αυτά ήταν σημαντικά γιατί με βάση αυτά λειτουργούν οι πόλεις του σήμερα.

Οι πόλεις αυτές φανερώνουν μία αντίθεση στο θέμα της υπαίθρου. «Είναι μία ρήξη σταθερότητας των αγροτικών συνθηκών, ένα σπέρμα άρνησης μέσα στην αγροτική κοινωνία».¹⁷⁴

Ο F. Engels πιο συγκεκριμένα υποστήριξε την άποψη ότι το θέμα αντίθεσης μεταξύ πόλης και υπαίθρου κατέληξε σε αποτυχία: «το ζήτημα της κατοικίας τότε μόνο θα μπορεί να λυθεί, όταν η κοινωνία θα έχει τόσο μετασχηματισθεί όσο χρειάζεται, για να μπορεί να καταπιαστεί με την εξάλειψη της αντίθεσης ανάμεσα στην πόλη και στο χωριό, αντίθεση, που την όξυνε στο έπακρο η κεφαλαιοκρατική κοινωνία».¹⁷⁵

Η Αθήνα είναι κι αυτή μία πόλη της οποίας το μέγεθος αυξήθηκε ραγδαία μετά την εκβιομηχάνισή της και την καθιέρωση του καπιταλισμού.

Είναι εμφανής η πολεοδομική εξέλιξη της πόλης. «Ήδη, στην οθωμανική περίοδο, υπήρχε η καλή περιοχή της Πλάκας (προς το Σύνταγμα) με καθαρό αέρα και η κακή προς το Μοναστηράκι που γειτνιάζε με τα έλη του Κηφισού. Στη μία έμεναν οι Βυζαντινοί και Αρβανίτες άρχοντες και στην άλλη οι εργατικές μάζες και οι βιοτέχνες. Τα ανάκτορα του Όθωνα κτίστηκαν στην καλή και υγιεινή μεριά, ενώ τα εργοστάσια (Γκάζι, μεταξουργείο κ.ά.) μαζί με τις εργατικές κατοικίες (Γκαζοχώρι, Μεταξουργείο, Ψυρρή) στη δυτική. Προφανώς από κει και πέρα, στην ανατολική Αθήνα συγκεντρώθηκαν οι πλούσιοι (Κολωνάκι, Β.Σοφίας, Ψυχικό, Φιλοθέη, Κηφισιά)¹⁷⁶, ενώ στη δυτική η εργατική τάξη (Αιγάλεω, Περιστέρη, Λιόσια, Πετρούπολη κ.ά.)»¹⁷⁷

¹⁷⁴ Murray Bookchin: The limits of the City (Montreal, Black Rose Bookw, 1986).

¹⁷⁵ F. Engels: Για το ζήτημα της κατοικίας (Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1987), σ. 59.

¹⁷⁶ Βλ. G. Simmel: The Metropolis and Mental Life (1903) Ο G. Simmel (1858-1918) θεώρησε την κοινωνική οργάνωση και κουλτούρα των αστικών περιοχών ως αποτέλεσμα μεγάλου

Το κέντρο της Αθήνας παίρνει ένα εμπορικό χαρακτήρα. Τα λαϊκά στρώματα αποκλείονται από το κέντρο οπότε αναγκάζονται να μετακινηθούν σε άλλες πιο υποβαθμισμένες συνοικίες. Η αστική επέκταση γινόταν ανοργάνωτα.¹⁷⁸ Η Νεάπολη και το Κολωνάκι, αυθαίρετες συνοικίες των αστών, εντάχθηκαν στο σχέδιο πόλεως σχετικά νωρίς το 1860, ενώ υποβαθμισμένες περιοχές όπως το Γκάζι, το Θησείο και το Μεταξουργείο άργησαν μέχρι το τέλος του αιώνα μας. Ένας τεράστιος αριθμός ανθρώπων συγκεντρώνεται εδώ, σ' όλες αυτές τις καινούριες συνοικίες, ενώ την ίδια στιγμή εγκαταλείπεται και ερημώνει σημαντικά η ύπαιθρος.

Η διαφορά ανάμεσα στην πόλη και την ύπαιθρο διατηρήθηκε. Με το πρόβλημα αυτό της συσσώρευσης του πληθυσμού στις πόλεις ασχολήθηκε και ο ανθρωπολόγος Strauss,¹⁷⁹ ο οποίος χαρακτήρισε την πόλη σαν ένα κοινωνικό έργο τέχνης και υποστήριξε ότι το μόνο αληθινό πρόβλημα του πολιτισμού σήμερα είναι αυτό της δημογραφικής έκρηξης, ενώ όλα τα υπόλοιπα δεινά προέρχονται απ' αυτό.

Ο Καθηγητής Πολεοδομίας του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου κ. Γεώργιος Μ. Σαρηγιάννης μίλησε για το πρόβλημα της Αθήνας. Θεώρησε ότι κάθε προσπάθεια ανεξαρτητοποίησής μας από τις μεγάλες δυνάμεις, ως χώρα χωρίς ανάπτυξη βιομηχανίας, ναυάγησε έπειτα από τη γνωστή «Έκθεση Βαρβαρέσου» για την οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας το Μάρτη του 1952, στη διάρκεια του Εμφύλιου Πολέμου. Ο Βαρβαρέσος, στέλεχος τότε της Διεθνούς Τραπέζης, τοποθετήθηκε ως εξής: «Απαγορεύεται στην Ελλάδα να αναπτύξει βαριά βιομηχανία και υποδομή και της επιτρέπεται να ασχοληθεί μόνο με μη παραγωγικούς τομείς, όπως ναυτιλία, εμπόριο και οικοδομή».¹⁸⁰ Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εμπορευματοποίηση και την ανεξέλεγκτη εκμετάλλευση του χώρου με σκοπό μόνο το κέρδος, οπότε η Αθήνα γέμισε πολυκατοικίες και πυκνοκατοικήθηκε.

Στις αρχές ακόμα του αιώνα μας υπήρχαν εκτεταμένες φτωχογειτονιές, δηλαδή περιοχές όπου συγκεντρώνονταν εργάτες με τις οικογένειές τους συνωστισμένοι στο νοτιοδυτικό και δυτικό τμήμα της πόλης της Αθήνας

αριθμού πληθυσμού, αποδίδοντας τα φυσικά χαρακτηριστικά των πόλεων με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των κατοίκων τους.

¹⁷⁷ Εριφύλη Πετράκου, Η πολεοδομική εξέλιξη της Αθήνας, Παράγοντες που συντελούν στη σημερινή μορφή της πόλης, Εφημ. Οδηγητής, Γενάρης 2003, αρ. φύλλου 891, σ. 21.

¹⁷⁸ Βλ. Γιώργου Λάββα, «Αρχιτεκτονική και Πολεοδομία» στο Νεοελληνικός Πολιτισμός, εκδ. Μαλλιάρης Παιδεία, τ. Α, σ. 204: «Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργηθεί μια πόλη-μαμούθ, που συγκροτείται από επιμέρους ανεξάρτητα ή αυθαίρετα τμήματα χωρίς να έχει προηγουμένως προβλεφτεί και σχεδιαστεί γι' αυτά η ενιαία βασική υποδομή μιας μεγαλούπολης...η ποιητική εικόνα του Κωστή Παλαμά: "Αθήνα ζαφειρόπετρα στην γη το δαχτυλίδι", να γίνουν πραγματικότητα στις μέρες μας με μια γεύση όμως στυφή και χωρίς προοπτική σύντομης θεραπείας».

¹⁷⁹ C. Levi – Strauss, μετ. Ε. Καλπουρτζή: Άγρια Σκέψη, Αθήνα: Παπαζήση, 1977), σ. 34.

¹⁸⁰ Πετράκου, ό.π., σ. 21.

ανάλογα με τον τόπο εργασίας τους. Η αθλιότητα των πρώτων πληθυσμών που δούλευαν στην παραγωγή, σε εργοστάσια ήταν πολύ έντονη. Στοιβάζονταν μέσα σε παλιά, άθλια, ετοιμόρροπα κτίρια, πολύ συχνά υπόγεια. Επρόκειτο λοιπόν για μια άτυπη μορφή κοινωνικού διαχωρισμού με κεντρικούς θύλακες οικιστικής υποβάθμισης τα Καμίνια και την περιοχή γύρω από το Γκάζι.

9.1.Γκάζι: το εργοστάσιο του γκαζιού – φωταερίου.

Το Εργοστάσιο του Γκαζιού οικοδομήθηκε στην Αθήνα το 1857, έπειτα από την παραχώρηση αποκλειστικής άδειας για την παραγωγή και διάθεση φωτιστικού αερίου του Όθωνα στον επιχειρηματία Φραγκίσκο Φεράλδη. Λειτουργήσε το 1862 και ήταν το τελευταίο εργοστάσιο στην Ευρώπη που λειτουργήσε παραδοσιακά σε όλη τη διάρκεια ζωής του. Οικοδομήθηκε στην «απόληξη της τρίτης και πιο υποβαθμισμένης κορυφής του ιστορικού τριγώνου της πόλης, στην αρχή της οδού Πειραιώς, στην περιοχή του αρχαίου Κεραμεικού, στο ξεκίνημα της Ιεράς Οδού. Ηχηρά σημεία, διασταυρωμένοι ιστορικοί και συμβολικοί άξονες, που την εποχή εκείνη, στο γρήγορο βήμα της καθυστερημένης για τον τόπο μιας βιομηχανικής ανάπτυξης, καθόλου δεν μας απασχόλησαν, αφού αποτελούσαν «δευτερεύοντα» ζητήματα σχεδιασμού, ένταξης, χωροθέτησης και λειτουργίας. Το τρένο του εκσυγχρονισμού πάλι έτρεχε ιλιγγιωδώς».¹⁸¹

Η επιλογή της θέσης για την εγκατάσταση του εργοστασίου αερίοφωτος, στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, υποδηλώνει έκτοτε υποβαθμισμένη περιοχή, σε αντιδιαστολή προς τις «καλές» συνοικίες της Πλάκας και της πλατείας Συντάγματος. «Αφού η σχετική μελέτη του αρχιτέκτονα Karl Schinkel να χτιστούν τα ανάκτορα του Όθωνα πάνω στο λόφο της Ακρόπολης δε βρήκε, ευτυχώς, ευμενή απήχηση και επικράτησε τελικώς η γνώμη του άλλου διαπρεπούς αρχιτέκτονα, του βαυαρού Friedrich von Gartner, να τοποθετηθούν στην ανατολική πλευρά της πόλης, στον άξονα της οδού Ερμού».¹⁸²

Έξω λοιπόν από τα τείχη, έξω από το νοητό περίγραμμα που καθόριζε το ρόλο της πόλης σαν σημαντικό κέντρο ανάπτυξης ιδεολογίας και ενοποίησης του Ελληνισμού δημιουργήθηκε το εργοστάσιο με δική του αυτοδυναμία, τεχνική σκέψη, επινοητικότητα, αυτάρκεια και εσωτερική οργάνωση. Οργανώνεται μέσα στους χώρους του μηχανουργείου, χυτήριο για τα άχρηστα μέταλλα, ξυλουργείο, συνεργείο επισκευής αυτοκινήτων, συνεταιρισμός

¹⁸¹ Γιώργου Μαχαίρα, Αφιέρωμα: Οδός Πειραιώς. Εκεί που στέκουν ακόμα καμινάδες., Εφημ. Καθημερινή, Επτά Ημέρες, Κυριακή 13 Οκτωβρίου 2002.

¹⁸² Ιωάννου Ν.Τραυλού, Πολεοδομική εξέλιξις των Αθηνών, εκδ. ΚΑΠΟΝ, Αθήνα 1993, σελ. 241.

τροφίμων, φούρνος, ιατρείο, κουρείο, εστιατόριο και τέλος γίνονται σχέδια για δημιουργία παιδικού σταθμού και καταφυγίου, αποτελώντας έτσι μία ολόκληρη πραγματικά πολιτεία. Αυτά όλα αποτέλεσαν τη βάση μιας μηχανής που δούλεψε χωρίς να σταματήσει όλα αυτά τα χρόνια.

«Τα κτίσματα από λιθοδομή λιτής νεοκλασικής μορφολογίας έχουν ανοίγματα διαμορφωμένα από πλινθοδομή. Η όψη τους ήταν επιχρισμένη και είχαν γείσο από τραβηχτά. Η στέγη τους είναι ξύλινη με φεγγίτες και έχουν επικάλυψη από βυζαντινά ή γαλλικά κεραμίδια και λαμαρίνα. Εσωτερικά έχουν οροφή από μπαγδατί».¹⁸³

Την τότε Αθήνα λοιπόν, τόσο τα σπίτια όσο και τα δημόσια φανάρια για φωτισμό, θέρμανση και μαγείρεμα τροφοδοτούσε το εργοστάσιο αυτό του γκαζιού. Λειτουργούσε μάλιστα με την καύση κάρβουνου, άνθρακα που το μετέφεραν από τον Πειραιά με πολλά δίτροχα κάρρα, γι' αυτό και οι γύρω δρόμοι και τα πεζοδρόμια ήταν κατάμαυρα από τη σκόνη. Τεράστιοι κλίβανοι, θεόρατα φουγάρα, καζάνια, κλίβανοι, δέσποζαν στο κομβικό αυτό σημείο της οδού Πειραιώς μέσα σε καρβουνόσκινη και υγρή κάπνα. Η πρώτη και πιο σπουδαία βιομηχανική μονάδα, το σωτήριο αυτό εργοστάσιο έδωσε όμως φως και ελπίδα σε δρόμους, μαγαζιά και νοικοκυριά της τότε Αθήνας.

9.2. Το εργοστάσιο του γκαζιού: ιστορική αναδρομή.

Ο Ουίλιαμ Μάρντοκ, το 1793, αφού χρησιμοποίησε το φωταέριο, με απόσταξη λιθανθράκων χωρίς αέρα, για το φωτισμό του σπιτιού του και του εργαστηρίου του, αποφάσισε να φωτίσει και τους δρόμους των πόλεων με τον ίδιο τρόπο.

«Το 1798 ιδρύει το πρώτο εργοστάσιο φωταερίου στο Μπέρμιγχαμ και το 1813 υλοποιεί το φωτισμό των λονδρέζικων δρόμων».¹⁸⁴

Μετά από πενήντα χρόνια το εργοστάσιο της οδού Πειραιώς θα φωτίσει ένα μέρος των Αθηναϊκών δρόμων, ενώ οι υπόλοιποι φωτίζονται ακόμα με τα λαδοφάναρα της εποχής. Εκεί δίπλα στα αρχαία μνημεία, μέσα στις λάσπες, το γκαζοεργοστάσιο θα φανερώσει ένα καινούριο κόσμο δουλειάς ωθώντας τον κόσμο μπροστά, με νέα μηνύματα από τις καμινάδες και τους τεράστιους κυλίνδρους φτιαγμένους από μέταλλο.

Στις 15 Μαΐου του 1857 ο Φραγκίσκος Φεράλδης θα αποκτήσει το αποκλειστικό προνόμιο για πενήντα χρόνια εκμετάλλευσης αερίου απαλλάσσοντας τον από δημοτικούς και δημόσιους φόρους σε πρώτες ύλες και

¹⁸³ Υπουργείο Πολιτισμού (ΥΠΠΟ), Γκάτζι, 4/2/2004, σ. 1.

¹⁸⁴ Μαχαίρα, ό.π.

μηχανές. Το συμβόλαιο για το χτίσιμο του εργοστασίου θα υπογραφεί με το Δήμο Αθηναίων στις 20 Μαΐου του ίδιου έτους.

Το 1862 ολοκληρώνεται η γαλλική μελέτη για τα πρώτα γραφεία, αεροφυλάκια, καθαρτήρια, πλυντήρια, φούρνους, ψυχαντήρια, ρυθμιστές πίεσης. Βασικός σκοπός του ο φωτισμός της πόλης.

Το 1873 ιδρύεται η καινούρια εταιρία γκαζιού της Αθήνας μετά από παραχώρηση των δικαιωμάτων του εργοστασίου από το Φεράλδη σε ανώνυμη εταιρία, χωρίς την έγκριση της κυβέρνησης της Ελλάδας. Το 1887, οι Ζ.Β Σερπιέρης και Fulon den Vol δεσμεύονται να ανανεώσουν το βιομηχανικό συγκρότημα και τον εξοπλισμό του παρατείνοντας το συμβόλαιο μέχρι το 1938. Η φάση αυτή άρχισε με την προετοιμασία των Ολυμπιακών Αγώνων του 1896 και τελείωσε γύρω στα 1920.

Αυτήν την περίοδο το εργοστάσιο παράγει αέριο όχι μόνο για φωτισμό, αλλά και για οικιακή και βιοτεχνική χρήση. Επεκτείνεται και εκσυγχρονίζεται με τρία ακόμα αεροφυλάκια, νέους φούρνους, κατασκευή γραμμών για άμεση σύνδεση του εργοστασίου με το σιδηρόδρομο Αθηνών – Πειραιώς για τη μεταφορά κάρβουνου, χημείο, κτίρια για νέα συνεργεία.

Το 1938 ο Δήμος Αθηναίων αναλαμβάνει τη διαχείριση του εργοστασίου εφόσον η γαλλική εταιρία δεν ήθελε να ανανεώσει το συμβόλαιό της και λειτουργεί σαν Δημοτική Επιχείρηση Φωταερίου Αθηνών (ΔΕΦΑ). Από το 1952 ως το 1960 συγκροτείται νέα μονάδα υδαταερίου. Οι καταναλωτές αρχίζουν να εγκαταλείπουν τη χρήση του φωταερίου ως μορφή ενέργειας. Το εργοστάσιο συνεχίζει να τροφοδοτεί μόνο τις παλιές περιοχές, ενώ γύρω του παρατηρείται μία έντονη οικιστική δραστηριότητα.

Τέλος το 1983 σταμάτησε η παραγωγή γκαζιού και το δίκτυο ενώθηκε με τις νέες εγκαταστάσεις των Ελληνικών Διυλιστηρίων του Ασπρόπυργου.¹⁸⁵

9.3.Η συνοικία «γκάζι» ή «γκαζοχώρι».

Γκάζι ή Γκαζοχώρι ονομάστηκε συμβατικά η περιοχή που αναπτύχθηκε γύρω από το εργοστάσιο γκαζιού – αερίοφωτος, γύρω από τη μάντρα του που έμοιαζε με αρχαίο τείχος. Η περιοχή οριοθετείται σήμερα από τις οδούς Πειραιώς, Ιερά Οδό και Λεωφόρο Κωνσταντινουπόλεως, που σχηματίζουν ένα νοητό τρίγωνο.

¹⁸⁵ Βλ. Βάσια Τσικοπούλου, Μεγάλα τεχνικά έργα στην Ελλάδα, σ.σ. 87-107. Ο ανταγωνισμός με το Γκάζι.: «Από τη σκοπιά της παραγωγής και της διανομής της ηλεκτρικής ενέργειας, η ίδρυση παραγωγικών μονάδων και η ανάπτυξη δικτύων διανομής στις μεγάλες πόλεις, αποτελούν μεγάλο τεχνικό έργο. Η επένδυση που χρειαζόταν ήταν σοβαρή και είχε επιπλέον, στην πρώτη φάση τουλάχιστον, να αντιμετωπίσει τον ανταγωνισμό του αερίοφωτος, που από τη δεκαετία του 1870 φώτιζε την Αθήνα και τον Πειραιά».

Στην περιοχή αυτή εγκαταστάθηκαν οι εργαζόμενοι στο εργοστάσιο με τις οικογένειές τους από τις οποίες κάποιες ήταν οικογένειες Εβραίων. Η παρακμή της άρχισε από τη στιγμή που απομακρύνθηκε η Λαχαναγορά τη δεκαετία του 1960 και το κλείσιμο του Γκαζοεργοστασίου.

Ήταν πραγματικά μια υποβαθμισμένη και προβληματική περιοχή με στενά, βρώμικα δρομάκια, χαμόσπιτα, τρώγλες, υπόγεια γεμάτα υγρασία. Τα στατιστικά στοιχεία για το είδος και την ποιότητα των κατοικιών είναι ιδιαίτερα έντονα. «Στο κέντρο, όπως και στις παρυφές της πόλης, το 77% των κατοικιών περιλαμβάνει ένα μόνο δωμάτιο, το 21% δύο και μόνο το 2% έχει τρία δωμάτια».¹⁸⁶ Οι άνθρωποι δούλευαν καθημερινά, ακόμα και τις Κυριακές κάτω από άθλιες συνθήκες εργασίας για να εξοικονομήσουν το μεροκάματο. Μεταξύ τους παρ' όλα αυτά υπήρχε παραδοσιακή ζωή, επαφή και κοινωνική συναναστροφή γεμάτη με αισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας.

Ο Μπίρης (1966:202) ισχυρίζεται ότι στην περιοχή υπήρχαν και πολλοί τσιγγάνοι. Χαρακτηριστικά γράφει: «Το Γκαζοχώρι, ένα σύμφυρμα καλυβιών και αθλίων παραπηγμάτων, μεταξύ του εργοστασίου του Αεριόφωτος και της Ιεράς Οδού, ήτο αληθής Κόλασις δυστυχίας και διαφθοράς».¹⁸⁷

Στη γύρω περιοχή συχνάζαν άνθρωποι του υπόκοσμου, χρήστες ναρκωτικών, ενώ υπήρχαν και πολλοί οίκοι ανοχής.¹⁸⁸ «Μερικά ρεμπέτικα τραγούδια της εποχής αποτυπώνουν παραστατικότητα τη ζωή στα σπίτια αυτά¹⁸⁹, ενώ η φράση «πουτάνα του γκαζιού» γνωστή στους παλαιότερους φανερώνει το μεγάλο ξεπεσμό των πορνών της περιοχής».¹⁹⁰

Το ποίημα του Βάρναλη «Οι Μοιραίοι» δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο περιοδικό Μαύρος Γάτος το 1922. Την ίδια χρονιά ο ποιητής χάραξε καινούρια πορεία διαφορετική από τις προηγούμενες αναζητήσεις του. Είναι το δημοφιλέστερο από τα ποιήματά του στο οποίο με πολύ λυρικό τρόπο απεικονίζεται το χρώμα της φτώχειας των απόκληρων της ζωής¹⁹¹.

¹⁸⁶ Αλέκα Καραδήμου-Γερολύμπου, «Πόλεις και Πολεοδομία», Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα: Οι απαρχές 1900-1922, Α τόμος, σ. 231.

¹⁸⁷ Λίλα Λεοντίδου, Πόλεις της Σιωπής, Εργατικός Εποικισμός της Αθήνας και του Πειραιά, 1909 – 1940, Πολιτιστικό Τεχνολογικό Ίδρυμα ΕΤΒΑ, εκδ. Θεμέλιο, 1989, σ. 129.

¹⁸⁸ Βλ. Μιχαήλ Μητσάκη, Το έργο του. Εισαγωγή, σχόλια, επιμέλεια, Μιχ. Περάνθη, Η κυρα-Κώσταινα, σ.σ. 99-106. «-Ακούτε, κύργιοι, αναβοά η κυρα-Κώσταινα, εξαππομένη έπι μάλλον εκ της αφηγήσεως, ακούτε, κύργιοι..., έχουνε εταιρες... και πάνε και βρίσκουνε στον Περαιά της δούλες... που βγαίνουνε από το βαπόρι... και της παίρνουνε και της γλεντάνε... και ύστερα της πουλάνε στο Γκάζι...».

¹⁸⁹ Βλ. Μ. Γ. Μερρακλή, Ελληνική Λαογραφία: Κοινωνική συγκρότηση, σ. 129, σημ. 8. «Οι λαογράφοι δεν ασχολήθηκαν με το αστικό σπίτι, με το σπίτι της μεγάλης πόλης, της λαϊκής συνοικίας, την κατοικία των περιθωριακών ομάδων κλπ.».

¹⁹⁰ Ζωή Ρωπαίτου, Δυο Παλιές Αθηναϊκές Γειτονιές: Ρουφ – Βοτανικός, Γκαζοχώρι, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 2004, σ. 44)

¹⁹¹ Κώστας Βάρναλης, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τ. Α, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2001, σ.σ. 479-480.

Στην περιοχή που μας απασχολεί και που αναφέρεται το ποίημα του Βάρναλη υπήρχαν αρκετά ταβερνάκια-μπακάλικά και κρασοπουλειά-μπιραρίες. Το μπακάλικο της «Πέτραϊνας», στην οδό Γεφυρέων, είχε την καλύτερη ρετσίνα. Υπήρχε ακόμα το μπακάλικο του «Σταμπόλη» στη διασταύρωση των οδών Ορφέως και Δεκελέων, το ταβερνάκι-μπακάλικο του «Μεγαρίτη», στη γωνία των οδών Αγγίστης και Νευροκοπίου, το οινοπωλείο-ταβερνάκι της κυρα-Θανάσαινας στην οδό Αφιδναίων και άλλα.¹⁹² Όλα αυτά τα μπακάλικά πουλούσαν κρασί στα σπίτια, ενώ υπήρχαν και κάποια άλλα που δεν ήταν συγχρόνως και μπακάλικά. «Τέτοια ήταν: Η ταβέρνα του «Μιστόκλη» στην οδό Στρυμόνος, η ταβέρνα του «Βουτσαρά» χαμηλά στην οδό Ορφέως».¹⁹³

Το πρόβλημα της ρύπανσης δεν είναι μόνο σημερινό για του Αθηναίους. Υπήρχε και από την εποχή της λειτουργίας του εργοστασίου του γκαζιού με άσχημες συνέπειες ιδιαίτερα για τους εργαζόμενους σε αυτό και τις οικογένειές τους που κατοικούσαν στην ομώνυμη συνοικία μέσα στη μόλυνση, τη σκόνη και τη λάσπη.

Η διάρκεια ζωής των εργαζόμενων στο εργοστάσιο ήταν πολύ μικρή λόγω των άθλιων συνθηκών εργασίας. Μαστίζονταν από ελώδεις πυρετούς, την ευλογιά, αδενοπάθεια, τον τύφο και τη φυματίωση. Όταν μάλιστα κάποιος θα έβγαине στη σύνταξη, μετά την τελευταία του βάρδια, οι συνάδελφοί του του έκαναν μια τελετή που έμοιαζε με κηδεία. Τον έβαζαν πάνω σε μια σανίδα, τη «νεκροφόρα», και τον περιέφεραν στο χώρο του εργοστασίου ενώ εκείνος κρατούσε με το ένα του χέρι υψωμένο το βιβλιάριο συνταξιοδότησής του.

«Μελέτες που αναφέρονται στη διάδοση της φυματίωσης ως αιτίας θανάτων, δείχνουν ότι στα 1920 το 18% του αντρικού πληθυσμού πέθαινε από φυματίωση, ποσοστό που ανέβαινε στο 38% όταν επρόκειτο για εργατικό πληθυσμό».¹⁹⁴

Ο Εμμανουήλ Ροΐδης στο παρακάτω χρονογράφημα που δημοσιεύτηκε στο περ. Εστία στις 22.5.1896 μας πληροφορεί ότι πράγματι οι Αθηναίοι αντιμετώπιζαν από τότε προβλήματα υγείας λόγω της ρύπανσης.

...«Σοφός καθηγητής του πανεπιστημίου μας μου έλεγε, πρότινων μηνών, ότι εις μόνην την περισσοτέραν ακαθαρσίαν του Γαζοχωρίου της Αγίας Τριάδας, και εν γένει των κάτω μαχαλάδων, πρέπει ν' αποδοθεί ο μεγαλύτερος αριθμός των προώρων θανάτων. Εύκολον και ασφαλέστατον μέσον αποδείξεως θα ήτο η επί τη βάσει της επιγραφής των επικειδίων πλακών ή σταυρών εξακρίβωσις του μέσου όρου της ηλικίας εις την οποίαν απέθανον οι

¹⁹² Ρωπαΐτου, ό.π., σ. 84.

¹⁹³ Ρωπαΐτου, ό.π., σ. 84.

¹⁹⁴ Αλέκα Καραδήμου-Γερολύμπου, «Πόλεις και Πολεοδομία», Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα: Οι απαρχές 1900-1922, Α τόμος, σ. 231.

αναπαυόμενοι εις το κοιμητήριον της Βάθιας και οι ευτυχήσαντες ν' αναπνεύσουν καθαρώτατον αέρα πριν ενταφιαστούν εις το Α νεκροταφείον. Η διαφορά θα ήτο, πιστεύω, μεγάλη, αφού και εκ πρώτης όψεως προξενεί αλγεινήν έκπληξιν εις τον επισκέπτην του λαϊκού Β νεκροταφείου το μέγα πλήθος των παιδικών και νεανικών σταυρών».¹⁹⁵

9.4.Από το τότε στο τώρα.

Τον Αύγουστο του 1984 το Εργοστάσιο του Γκαζιού έκλεισε τους φούρνους του και τα σιδερένια πνευμόνια του έμειναν ακίνητα για πάντα¹⁹⁶. «Το συγκρότημα έχει αποκατασταθεί στο σύνολό του από τον Δήμο Αθηναίων που είναι ο ιδιοκτήτης του χώρου. Υπεύθυνος του έργου είναι ο αρχιτέκτων Άλκης Πρέπης».¹⁹⁷

Σήμερα ο χώρος του εργοστασίου λειτουργεί ως βιομηχανικό πάρκο και λειτουργεί ως πολιτιστικό κέντρο.

Είναι λυπηρό το γεγονός ότι όταν τα κτίσματα από μπετόν και σοβά γκρεμίστηκαν χιλιάδες αντικείμενα, σχέδια, αρχεία, εργαλεία εξαφανίστηκαν αφού δεν υπήρχε οργανωμένος χώρος φύλαξης των αντικειμένων αυτών.

Κάποιες εκθέσεις που έχουν φτιαχτεί στους παλιούς φούρνους θυμίζουν σε μας κάποιες στιγμές έντονης παραγωγικής λειτουργίας τους στο παρελθόν.

Όταν έκλεισε το εργοστάσιο η μόλυνση που προκαλούσε περιορίστηκε πάρα πολύ. Οι εργάτες όμως που εργάζονταν εκεί έμειναν χωρίς δουλειά, οπότε αναγκάστηκαν να μετακινηθούν σε άλλες περιοχές για ανεύρεση εργασίας. Άφησαν τα σπίτια τους και έφυγαν. Στα σπίτια αυτά κατοίκησαν πρόσφυγες Βορειοελλαδίτες και κυρίως Μουσουλμάνοι Θράκες (Πομάκοι). Οι Μουσουλμάνοι και οι οικογένειές τους στην περιοχή αυτή γύρω από το Γκάζι σήμερα αποτελούν τους πρωταγωνιστές και το κέντρο του ενδιαφέροντος της έρευνάς μας.

Οι άνθρωποι αυτοί ακόμα και σήμερα διατηρούν το δικό τους ιδιαίτερο χρώμα γενικά στον τρόπο ζωής τους. Βάφουν τα σπίτια τους και τα διακοσμούν με έντονα χρώματα και θερμαίνονται με ξυλόσομπες ή σόμπες πετρελαίου που τα μπουριά τους προεξέχουν από τους φεγγίτες. Ντύνονται σύμφωνα με τις δικές τους ενδυματολογικές συνήθειες και ακολουθούν τους δικούς τους εθιμοτυπικούς κανόνες διατηρώντας στενές επαφές με δικούς τους συγγενείς που κατοικούν κυρίως στη Θράκη.

¹⁹⁵ Εμμανουήλ Ροΐδης, Αθηναϊκοί Περίπατοι, ΥΠΕΠΘ, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τ. Α, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2001, σ. 343.

¹⁹⁶ (Υ.Α.ΥΠΠΟ/ΔΙ/ΛΑΠ/Γ/766/17.5.89, ΦΕΚ 389/Β/25.5.89)

¹⁹⁷ Υπουργείο Πολιτισμού (ΥΠΠΟ), Γκάζι, 4/2/2004, σ. 1.

Η 12^η Διεύθυνση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με την ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών και υπεύθυνο τον κ. Μ.Σανιαμούρη, στα πλαίσια του ειδικού προγράμματος APAS-RENA 1994 για την «ενσωμάτωση των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην οικονομία και την κοινωνία», ανέλαβε μία έρευνα η οποία άρχισε τον Ιανουάριο του 1995 και τελείωσε τον Σεπτέμβριο του 1996. Η έρευνα αυτή είχε σαν ιδιαίτερο στόχο, από πολεοδομική-κοινωνική άποψη, «την ήπια ανάπτυξη, δηλαδή τη διατήρηση του γενικού χαρακτήρα και κλίμακας του ιστού και των κτιρίων της περιοχής, και την όσο το δυνατόν αποφυγή της αναγκαστικής απομάκρυνσης πληθυσμού και δραστηριοτήτων από αυτήν».¹⁹⁸

Ιδιαίτερη σημασία είχε η επικέντρωση στις πραγματικές συνθήκες στην περιοχή Γκάζι-Κεραμεικό, η οποία παρουσιάζει μια ευαισθησία και πολυπλοκότητα από άποψη κτιριακού δυναμικού, χρήσεων και κοινωνικών ομάδων, όπου κρίνεται απαραίτητα η θετική συναίνεση και εμπλοκή των ενδιαφερομένων τοπικών συλλόγων ιδιοκτητών και μουσουλμάνων της περιοχής.

Οι κάτοικοι εδώ, που στην πλειονότητά τους είναι Μουσουλμάνοι, «πάντοτε αντιμετωπίζουν με καχυποψία το φακό της φωτογραφικής μηχανής. Μήπως είναι το δικό τους σπίτι που έχει σειρά;»¹⁹⁹

Έχουν περάσει πάνω από είκοσι χρόνια σιωπής για το εργοστάσιο του γκαζιού. Στέκεται όμως εκεί για να μας θυμίζει...

Σήμερα έχει μετατραπεί σε πολυχώρο πολιτιστικών δραστηριοτήτων του Δήμου Αθηναίων και ραδιοφωνικού σταθμού.

Τα τελευταία χρόνια γύρω στην περιοχή έχουν ανοίξει εστιατόρια, μπαρ, μεζεδοπωλεία.

Όπως έγραψε και ο Σκουζές στα 1962 ενθουμούμενος όσα συνέβαιναν τριάντα χρόνια νωρίτερα: «Εκεί [Μεταξουργείο, Κολωνάκι, Ψυρρή, Γκαζοχώρι], κρυφά από τα περίεργα μάτια της γειτονιάς, επήγαιναν οι άνθρωποι της καλής κοινωνικής τάξεως κι' έπιναν το κρασί τους... Σήμερα, βέβαια, η κάθοδος αυτή τις βραδινές ώρες δε γίνεται κρυφά αλλά, αντίθετα, είναι πολύ της μόδας».²⁰⁰

Γι' αυτό στις μέρες μας, όταν πρόκειται για διασκέδαση, ακούμε πολύ συχνά τη φράση: «Πάμε απόψε στο Γκάζι;»

¹⁹⁸ Μαρία Μαντουβάλου-Άννα Σαρηγιάννη, Άρθρο, περ. Γεωγραφίες, τ. 1, εκδ. Εξάντας, Άνοιξη 2001, σ. 128.

¹⁹⁹ Γεωτρόπιον, Άρθρο «Γκάζι», Εφημ. Ελευθεροτυπία, Σάββατο 8 Νοεμβρίου 2003, σ. 81.

²⁰⁰ Ρωπαίτου, ό.π., σ. 113.

9.5. Το 87^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.

Το δημόσιο αυτό σχολείο ήταν χτισμένο στην οδό Ορφέως στην περιοχή του Βοτανικού²⁰¹- Ρουφ.²⁰² Αρχικά όλοι στην περιοχή το ήξεραν ως το σχολείο της «Κυρα-Στυλιανής, από την πρώτη του διευθύντρια, που ήταν πολύ ικανή και ντυνόταν συνήθως στα μπλε ή στα γκρι και φορούσε φασαμέν (γυαλάκια με λαβή που κρέμονταν με αλυσιδίτσα από το λαιμό)».²⁰³

Ο Χισκάκης ως διευθυντής και ο Σπάθας ως δάσκαλος ήταν άλλοι δύο σπουδαίοι εκπαιδευτικοί, πρότυπα ανθρώπων με χιούμορ και αγάπη για τα παιδιά.

Το καινούριο 87^ο Δημοτικό σχολείο χτίστηκε ξανά στο ίδιο ακριβώς σημείο που υπήρχε το παλιό το οποίο δυστυχώς σήμερα δεν υπάρχει.

Είναι γνωστό ως «το σχολείο των Τούρκων»²⁰⁴. Παλιότερα λειτουργούσε ως Διαπολιτισμικό, ενώ σήμερα λειτουργεί όπως όλα τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία.

Οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα με ένα σεβαστό αριθμό Αλβανών, γεγονός που δικαιολογεί απόλυτα την επιλογή των σχολείων της περιοχής αυτής για την έρευνά μου. Όλα όμως τα παιδιά είναι «Έλληνες» γιατί και οι μουσουλμάνοι είναι Έλληνες υπήκοοι. Οι παππούδες και οι γονείς των περισσότερων παιδιών γεννήθηκαν στην Κομοτηνή, δηλαδή στην Ελλάδα.

Το πρόβλημα βέβαια είναι ότι παρ' όλα αυτά δε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Στην πλειοψηφία τους είναι αναλφάβητοι, αγράμματοι. Δε γνωρίζουν ούτε τούρκικα ούτε μπορούν να γράψουν ή να διαβάσουν. Οπότε είναι αδύνατο να βοηθήσουν και τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου. Πολλές φορές δεν τα ξυπνούν το πρωί για να πάνε στο σχολείο γιατί οι μαμάδες τους

²⁰¹ Βλ. Ρωπαΐτου, σ. 22: «Η γειτονιά του Βοτανικού βρίσκεται βόρεια του Ρουφ, γεινιάζει με αυτήν του Ρουφ και έχει την ίδια μορφολογία τόπου. Η ονομασία «Βοτανικός» προήλθε από το Βοτανικό Κήπο που βρίσκεται εκεί, μεταξύ της Ιεράς Οδού και των οδών Σπύρου Πάση, Αγίου Πολυκάρπου και Λεωφόρου Αθηνών».

²⁰² «Άλλοτε εξοχική τοποθεσία και ήδη συνοικία των Αθηνών, λεγομένη και συνοικία Βυρσοδεψείων, νοτιοδυτικώς των Πετραλώνων, παρά τους ομωνύμους στρατώνας του μηχανικού δεξιά της οδού Πειραιώς. Την ονομασίαν έλαβεν από του Βαυαρού Ρουφ, ο οποίος ηγόρασεν εκεί κτήμα και έκτισε έπαυλιν η οποία ωνομάζετο Πυργάκι του Ρουφ. Εις την έπαυλιν εκείνην μετέβαινον χάριν περιπάτου οι πρώτοι βασιλείς Όθων και Αμαλία, η οποία επέβλεπεν εις τας γινομένας εκεί δεντροφυτείας των μορεοδέντρων. Η τοποθεσία Ρουφ αντιστοιχεί κατά πάσα πιθανότητα προς τον αρχαίον δήμο Κειριαδών». Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τ. εικοστός πρώτος, σ. 278, λήμμα Ρουφ.

²⁰³ Ζωή Ρωπαΐτου, Δυο παλιές Αθηναϊκές Συνοικίες: Ρουφ-Βοτανικός, Γκαζοχώρι, εκδ. Φιλιππούνη, Αθήνα 2004, σ.σ.37-38.

²⁰⁴ Μάρθα Φλωράτου, «Δικαιωματικά», τ. 8, Νοέμβριος 2000.

κοιμούνται μέχρι αργά. Οι άνδρες ενδιαφέρονται μόνο για το μεροκάματο και σχεδόν πάντα λείπουν από το σπίτι.

Στο σπίτι δεν υπάρχει ούτε οργάνωση ούτε πρόγραμμα. Η τηλεόραση λειτουργεί ανεξέλεγκτα όλες τις ώρες και για όλα ανεξαιρέτως τα προγράμματα. Δεν πιστεύουν στο θεσμό του σχολείου οπότε δεν ωθούν και τα παιδιά τους στο να μελετούν και να παρακολουθούν συστηματικά. Κυρίως τα κορίτσια σταματούν το σχολείο πριν ακόμα τελειώσουν το Δημοτικό.

Τα παιδιά αυτά εγγράφονται στο σχολείο κανονικά αφού προσκομίσουν πιστοποιητικό γέννησής τους. Δεν παίρνουν όμως απολυτήριο ούτε επίσημο τίτλο σπουδών αν δεν προσκομίσουν όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά, αλλά μόνο μια βεβαίωση παρακολούθησης των μαθημάτων της κάθε τάξης αντίστοιχα.

Πρόβλημα παρουσιάζεται στο θέμα των εμβολίων τους και της εμφάνισης των γονέων τους στο σχολείο όταν παραστεί ανάγκη ή κληθούν από το διευθυντή ή το δάσκαλο της τάξης. Ειδικά αν συμβεί κάποιο ευχάριστο ή δυσάρεστο γεγονός στους συγγενείς τους στη Θράκη τότε απέχουν από τα σχολικά τους καθήκοντα γιατί φεύγουν. Όταν πάλι υπάρχουν εκεί αγροτικές δουλειές μένουν μακριά για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ο βασικός στόχος του σχολείου είναι να μάθουν τα παιδιά αυτά μαζί με τα υπόλοιπα γράμματα, να μιλούν και να γράφουν ελληνικά. Παλιότερα, σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ και το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στάλθηκε ο Σελαμί, ένας μουσουλμάνος δάσκαλος, όπως αναφέρει σε συνέντευξή της η κα Φλωράτου τον Οκτώβριο του 2000 στο περιοδικό «Δικαιωματικά», η οποία στο διάστημα αυτό υπήρξε και Διευθύντρια του σχολείου. Ο Σελαμί ήταν για τρία χρόνια ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του σχολείου και των μουσουλμανικών οικογενειών βοηθώντας πολύ στη μεταξύ τους συνεργασία και επαφή. Αργότερα το πρόγραμμα αυτό σταμάτησε και η θέση του Σελαμί ακυρώθηκε.

Αν τουλάχιστον διδασκόταν η τουρκική γλώσσα στο σχολείο τα πράγματα θα ήταν ευκολότερα.

Διαδραματίστηκαν και σκηνές αντίδρασης από Έλληνες Χριστιανούς γονείς οι οποίοι ζητούσαν επίμονα να φύγουν οι μουσουλμάνοι μαθητές από το σχολείο, ενώ και ανάμεσα στους μαθητές υπήρξαν έντονες διαμάχες. Τώρα βέβαια με τον καιρό και το μήνυμα της «παγκοσμιοποίησης» οι συνθήκες έχουν βελτιωθεί και η συνύπαρξη μουσουλμάνων και γηγενών μαθητών είναι κατά πολύ ομαλότερη. Παίζουν μαζί τα διαλείμματα στο σχολείο και έχουν μάθει να συνεργάζονται μεταξύ τους. Σημαντικό ρόλο σ' όλη αυτή τη δύσκολη εκπαιδευτική διαδικασία παίζει ο δάσκαλος ο οποίος ως αφανής ήρωας καλείται

να χειριστεί ευαίσθητα θέματα που απαιτούν κατάρτιση, υπομονή, συνεχή προσπάθεια και πλούσιο συναισθηματικό κόσμο.

Σήμερα στο συγκεκριμένο σχολείο μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος εφαρμόζεται πιλοτικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπως περιγράφεται στο από 29/9/1997 έγγραφό του.

«Την εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος μπορούν να αναλάβουν εκπαιδευτικοί του σχολείου, εκπαιδευτικοί γειτονικών σχολείων και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και προσωπικό που ορίζεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών».²⁰⁵

Το πρόγραμμα αυτό έχει σα σκοπό την παραπάνω βοήθεια των μουσουλμάνων μαθητών στα μαθήματά τους διότι οι ίδιοι δεν καταβάλλουν, όπως αναφέραμε, την πρέπουσα προσπάθεια τόσο μέσα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος όσο και κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα σπίτια τους.

9.6. Το 85^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.

Στις οδούς Παγγαίου και Αίμου στεγαζόταν το 85^ο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο. «Όλοι το ήξεραν ως «του Κουλουφάκου». Το όνομά του το είχε πάρει από τον ιδιοκτήτη του οικοπέδου, που είχε πριν, εκεί, το μαγαζί του (παντοπωλείο)».²⁰⁶

Στη θέση αυτή σήμερα έχει χτιστεί ένα επαγγελματικό εργαστήριο.

Το καινούριο 85^ο δημοτικό σχολείο χτίστηκε στην οδό Σπύρου Πάτση, στα σύνορα του Βοτανικού Κήπου²⁰⁷, σε πρώην έκταση του Υπουργείου Γεωργίας²⁰⁸.

²⁰⁵ Απόφαση, Ελληνική Δημοκρατία, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών, Θέμα: Ορισμός του 87^{ου} Δ.Σχ.Αθηνών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σε Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα 2-12-1997, Αριθ.Πρωτ. Φ13.1/1100/γ7/1461, σ. 2.

²⁰⁶ Ρωπαίτου, ό.π., σ. 38.

²⁰⁷ Βλ. Γιάννη Καιροφύλα, Η Αθήνα και οι Αθηναίοι 1834-1934, τ. πρώτος, Αθήνα 1983, σ.σ. 62-63. «Ένα μεγάλο κτήμα του Χασεκή (120 στρεμμάτων), [Τούρκος βοεβόδας των Αθηνών 1775-1795] στην Ιερά Οδό, χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργηθεί ο Βοτανικός κήπος, με διάταγμα του Όθωνα το 1835. Απ' το 1836 το κτήμα αυτό χρησιμοποιήθηκε σαν δεντροκομείο κι απ' το 1838 σαν βοτανικός κήπος, με τη φροντίδα του πρώτου καθηγητή της Φυτολογίας Φράσας και καλλιεργητή τον Γερμανό Σάιτς».

²⁰⁸ Βλ. Εγκυκλοπαίδεια: Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα: τ. δέκατος πέμπτος, σ. 117. Λήμμα: Βοτανικός Κήπος Αθηνών. «Ο κήπος αυτός άνοιξε για το κοινό από το 1975. Σήμερα καταλαμβάνει έκταση 1.500 στρεμμάτων, στην οποία υπάρχουν 150-200 περίπου αυτοφυή είδη και 2.500-3.000 καλλιεργούμενα (οι αριθμοί αυτοί είναι κατ' εκτίμηση)».

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι και σε αυτό το σχολείο παρατηρείται ένας αξιόλογος αριθμός μουσουλμάνων μαθητών, χρήσιμος για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας.

ΜΕΡΟΣ Β΄
(Ερευνητικό)

Διερεύνηση της σχολικής επίδοσης των μουσουλμάνων μαθητών,
σε σχέση με την κοινωνική ένταξη και διαστρωμάτωση
των οικογενειών τους, στην ελληνική κοινωνία

(Γκάζι Αθηνών)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως έγινε αντιληπτό από το Α΄ μέρος της εργασίας μας στο Β΄ μέρος, που ακολουθεί, θα προσπαθήσουμε να καθορίσουμε την κοινωνιο-ψυχολογική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών Δημοτικού σχολείου στην περιοχή «Γκάζι» της Αθήνας. Για να το πετύχουμε θα προσπαθήσουμε καταρχάς να κατηγοριοποιήσουμε τα άτομα αυτά και να τα ταυτίσουμε κοινωνικά. Η κατηγοριοποίηση και η κοινωνική ταύτιση των μουσουλμάνων, όπως θα διαπιστώσουμε αμέσως πιο κάτω, κρίνεται απαραίτητη για τους ακόλουθους λόγους:

“Μόνο η κατηγοριοποίηση, το να ανήκουμε δηλαδή σε μια ομάδα και όχι σε μια άλλη, έχει μια πραγματική κοινωνική αξία” (Leyens J.-Ph., 1996, σ. 101)

Ο Παπαστάμου Στ. (1989) αναφέρει ότι την κατηγοριοποίηση «θα μπορούσε κανείς να περιγράψει σχηματικά σαν μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την έξαρση των παρατηρουμένων ομοιοτήτων μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας ή κοινωνικής κατηγορίας και από την έξαρση των παρατηρούμενων διαφορών ανάμεσα σε μέλη αντιτιθέμενων ομάδων ή κοινωνικών κατηγοριών προσδιορίζοντας έτσι τη συγκεκριμένη θέση του ατόμου στην κοινωνία, δηλαδή την κοινωνική του ταυτότητα”.

Η αντίστοιχη άποψη του Tajfel H., (1981) είναι ότι για να αντιλαμβάνεσαι το περιβάλλον στο οποίο ζεις πρέπει να μπορείς ταξινομείς τους ανθρώπους και τα αντικείμενα που βλέπεις ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν.

Οι Παπαστάμου Στ.- Μιούνυ Γκ. (1983) συμπληρώνουν «...η κοινωνική ταύτιση να νοηθεί σαν μια οποιαδήποτε κοινωνική κατηγοριοποίηση. Με την έννοια ότι ένα άτομο θεωρεί μια κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει, αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού του ...».

Κατά τον Γκότοβο Αθ., (1996, σ. 7) "Σε συνθήκες απόλυτης ανωνυμίας οι δείκτες με βάση τους οποίους προσανατολίζει το υποκείμενο τη συμπεριφορά του απέναντι στον «άλλο» είναι κατηγοριακού τύπου. Πρόκειται για πληροφορίες που λειτουργούν ως απάντηση στο ερώτημα «σε ποια(-ες) κατηγορία(-ες) ανήκει ο άλλος; Τέτοιοι δείκτες μας επιτρέπουν να ταξινομούμε τον «άλλο» με βάση τον άξονα της ηλικίας, του φύλου, του επαγγέλματος, της κοινωνικής ιεραρχίας κ.ο.κ. Η ταξινόμηση του «άλλου» με βάση μία ή περισσότερες από τις κατηγορίες αυτές μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε

κάποιο ακριβές ή ανακριβές, έχει λιγότερη σημασία προφίλ για τον «άλλο», να τον συγκεκριμενοποιούμε κοινωνικά».

Ο Turner J.C., (1981, σ. 93-118) διατυπώνει την άποψη ότι το άτομο ορίζει τον εαυτό του έχοντας για σημείο αναφοράς την υπαγωγή του σε μια ξεχωριστή και συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία ή ομάδα της οποίας άλλωστε έμαθε και ενστερνίστηκε τους στερεότυπους κανόνες και αξίες. Ορισμένοι τρόποι συμπεριφοράς, σκέψης, αξιολόγησης κλπ. θεωρούνται ότι είναι κριτήρια με τα οποία κρίνεται αν ένα άτομο ανήκει στη μια ή στην άλλη κοινωνική κατηγορία ακριβώς επειδή υποτίθεται ότι χαρακτηρίζουν την κατηγορία αυτή.

Η κατηγοριοποίηση θα μας βοηθήσει και σε ένα άλλο σημείο. Στο να διαπιστώσουμε αν οι μουσουλμάνοι αποτελούν μια μειονότητα, και πιο συγκεκριμένα, αν αποτελούν μια ενεργή μειονότητα. Όπως χαρακτηριστικά γράφει η Μαντόγλου Α., (1995, σ. 19), «...δεν μπορεί να υπάρξει ανάδυση μιας ενεργούς μειονότητας χωρίς την ύπαρξη μιας κοινωνικής κατηγορίας».

Αφού μελετήσαμε συστηματικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία, προϋπάρχουσα και σύγχρονη, που παραπέμπει στο θέμα που μας απασχολεί διαπιστώσαμε ότι σήμερα τα πράγματα για τους μουσουλμάνους μαθητές, αν δεν έχουν καλύτερεύσει οπωσδήποτε έχουν διαφοροποιηθεί, συγκρίνοντας το τι ακριβώς συνέβαινε στη δεκαετία του '70. Η ύπαρξη τότε μέσα στις σχολικές αίθουσες των μουσουλμάνων μαθητών ήταν στοιχείο πρωτόγνωρο, διαφορετικό, «ξένο».

Τα γηγενή παιδιά αγνοούσαν το μέγεθος των κοινωνικών, πολιτισμικών, ψυχολογικών, γλωσσικών ή οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι καινούργιοι συμμαθητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στις τάξεις αυτές, χωρίς να διαθέτουν τα απαιτούμενα προσόντα και μέσα, ένιωθαν ανήμποροι, ώστε να βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονταν καθημερινά στην αίθουσα διδασκαλίας με τα παιδιά αυτά που δεν ήταν Ελληνόπουλα και συγχρόνως ήταν «διαφορετικά».

Με την πάροδο του χρόνου οι μουσουλμάνοι μαθητές κατάφεραν να περάσουν κάποια μηνύματα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα το κράτος να υποχρεωθεί να ασχοληθεί πιο σοβαρά μαζί τους και να προτείνει λύσεις ή να πάρει μέτρα, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, για την καλύτερη προσαρμογή τους.

Βέβαια, εκείνο που ενδιαφέρει δεν είναι ο τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων που σχετίζονται με το παρελθόν, αλλά να διαφανεί με καθαρότητα το τι συμβαίνει στο παρόν και ταυτόχρονα να δώσουμε μια ικανοποιητική απάντηση στο τι θα συμβεί στο μέλλον. Ιδιαίτερα στην εποχή μας που χαρακτηρίζεται από ταχύτατες μεταβολές σε όλο το κοινωνικό σύνολο.

Από αυτή την άποψη η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τους μουσουλμάνους μαθητές θα βοηθήσει και στη λήψη κατάλληλων μέτρων που θα συμβάλουν στην προετοιμασία των αλλοδαπών μαθητών που ζουν στην Ελλάδα και οι οποίοι θα μπορούν, όποτε το επιθυμούν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, χωρίς να αντιμετωπίσουν ψυχολογικά και πρακτικά δυσεπίλυτα προβλήματα.

Συγχρόνως η ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα η νέα γενιά θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η συνύπαρξη με ανθρώπους «διαφορετικούς» είναι εφικτή και να καλλιεργήσει το αίσθημα της κατανόησης προς αυτούς και τα προβλήματά τους.

Στο δεύτερο μέρος θα δοθεί έμφαση στην παρουσίαση του ερευνητικού σχεδίου με βάση τις υποθέσεις της έρευνας και στη συνέχεια η στατιστική ανάλυση και η παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν. Δηλαδή, η διαδικασία επεξεργασίας των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων και η ανάλυση των δεδομένων.

Θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που θα μπορούσαν να προσδώσουν την απαιτούμενη γονιμότητα στην προσπάθεια αυτή. Στο τέλος παρατίθενται οι στατιστικοί πίνακες και ό,τι στοιχείο κρίναμε χρήσιμο για στην καλύτερη κατανόηση της εργασίας από τον αναγνώστη.

Εκείνο που πρέπει εξ αρχής να διευκρινιστεί είναι ότι η έρευνα δεν ξεκίνησε αντιμετωπίζοντας τους μουσουλμάνους μαθητές ως άτομα με «ειδικές ανάγκες» ούτε θέλοντας να αντιπαραθέσουμε την ομάδα των μουσουλμάνων μαθητών στην ομάδα των «ντόπιων», δηλαδή αυτών που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα προέλευσης, (Δαμανάκης Μ., 1987, σ. 174) γιατί και οι δυο ενέργειες θα υπέκρυπταν μια εκ προοιμίου αρνητική φόρτιση στους μαθητές αυτούς. Εμείς θα προβούμε σε μια ερευνητική δραστηριότητα που αυτή η ίδια θα μας διευκρινίσει την τρέχουσα κατάσταση και θα βοηθήσει στην επίλυση των αποριών μας. Είναι λοιπόν δυνατόν, αφού ελεγχθούν οι διερευνητικές υποθέσεις μας, να ανατραπούν όλες οι αρχικές μας σκέψεις και να βρεθούμε προ καινούργιων δεδομένων. Αυτή εξάλλου είναι και η δύναμη της έρευνας, να ανοίγει καινούργιους δρόμους και να δέχεται ότι τίποτα δεν είναι απόλυτο και συγκεκριμένο.

1.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Ανάμεσα στις τρεις κοινωνικές οντότητες την εξουσία (τους εκπαιδευτικούς), τον πληθυσμό (τους γηγενείς μαθητές) και τη μειονότητα (τους μουσουλμάνους μαθητές), σύμφωνα με το γενετικό τριαδικό μοντέλο δημιουργούνται διάφορες σχέσεις με εμφανείς επιπτώσεις και στις οποίες, όπως σε κάθε φαινόμενο που

έχει τραβήξει το ενδιαφέρον της Κοινωνικής Ψυχολογίας, συνυπάρχουν και διαρθρώνονται μεταξύ τους ψυχικοί και κοινωνικοί παράγοντες.

Για να διευκολυνθούμε στην προσπάθεια εντοπισμού και μελέτης των επιπτώσεων αυτών θα στηριχτούμε στη θεωρία των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, όπως διαμορφώθηκε από τον Doise W. (1982). Κατά την άποψη αυτού του συγγραφέα κάθε κοινωνιοψυχολογικό φαινόμενο που θα πέσει στην αντίληψή μας, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, θα πρέπει να μελετηθεί μέσα από το πρίσμα της ύπαρξης των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης, δηλαδή το ενδο-ατομικό, δι-ατομικό, δι-ομαδικό και ιδεολογικό επίπεδο. Για πληρέστερη μάλιστα κατανόηση των φαινομένων αυτών θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο διαρθρώνονται μεταξύ τους τα τέσσερα αυτά επίπεδα αλλά και τους μηχανισμούς στους οποίους παραπέμπουν.

Αφού μελετήσουμε λοιπόν τα παραπάνω και ορίσουμε τις μεταβλητές που θα μας βοηθούσαν στις αναλύσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

H₁. Η καταγωγή επιδρά στους μουσουλμάνους μαθητές και οι επιπτώσεις της συντελούν, ώστε να αποτελούν μια ενεργή μειονότητα. Παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ως προς την ταυτότητα, τις αξίες, τις στάσεις, τις στερεότυπες αντιλήψεις αλλά και ως προς τη σχολική, ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή ή τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους. Επίσης η κοινωνιοψυχολογική ανάλυση της συμπεριφοράς των μουσουλμάνων μαθητών αποδεικνύει ότι η καταγωγή επιδρά σε ενδο-ατομικό, δι-ατομικό, δι-ομαδικό και ιδεολογικό επίπεδο τους μαθητές.

H₂. Η επαφή των δασκάλων με μουσουλμάνους μαθητές επιδρά στη διαφοροποίηση της ταυτότητας, των αξιών, των στάσεών τους. Επίσης η κοινωνιοψυχολογική ανάλυση της συμπεριφοράς των δασκάλων αποδεικνύει ότι σε ενδο-ατομικό, δι-ατομικό, δι-ομαδικό και ιδεολογικό επίπεδο παρατηρούνται αλλαγές ως προς τη στάση τους έναντι των μαθητών.

Για την καλύτερη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων, όπως είναι λογικό, ορίσαμε ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές και στη συνέχεια εξετάσαμε τα δεδομένα που προκύπτουν από τις μεταξύ τους σχέσεις.

1.3. Μέσα και τρόπος συλλογής των στοιχείων

Σε πρώτη φάση γνωρίσαμε και οριοθετήσαμε το αντικείμενό μας μέσα από την παρατήρηση. Η επαγγελματική ιδιότητά μας επέτρεψε την παρατήρηση των μαθητών μέσα στο ίδιο τους το σχολικό περιβάλλον για μεγάλο χρονικό διάστημα και μάλιστα καθημερινά. Έτσι μας δόθηκε η ευκαιρία να ζήσουμε “εκ των έσω” καταστάσεις, λειτουργίες, ρόλους που δεν μπορεί να αντιληφθεί κάποιος με την απλή “εξωτερική” παρατήρηση. Αυτός ήταν και ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο η οποία θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για τη μελέτη της συμπεριφοράς λίγων παιδιών που ενεργούν όλα μαζί ενωμένα στον ίδιο χώρο σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία (Chauchat H., 1985, σ. 123 βλ. και Moscovici S., 1984 par Gilly M., σ. 486)

Είχαμε την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή τόσο με τις ομάδες ελέγχου και σύγκρισης βοηθούμενοι (για αντιπαράθεση και επιβεβαίωση των ατομικών συμπερασμάτων) από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό που αποτελούσε τους έμμεσους παρατηρητές (βλ. και Chauchat H., 1985, σ. 123, Παπαστάμου Στ., 1993, σ. 24-25, Maisonneuve J., 1996, Bernard C., 1953, σ. 18 και Κατερέλος Ι., 1994). Όπως είναι ευνόητο η παρατήρηση δεν αποτελεί αυτοσχεδιασμό, γι’ αυτό υπό μορφή σημειώσεων καταγράφηκαν άμεσα, συστηματικά και λεπτομερώς όλα τα γεγονότα, οι λεκτικές ή μη-λεκτικές συμπεριφορές, οι προσωπικές μας εντυπώσεις κλπ. που υπέπεσαν στην αντίληψή μας μέσα στις τάξεις διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ή στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους του σχολείου κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων, τυπικών σχολικών εκδηλώσεων («προσευχή», ομιλίες, αθλητικές διοργανώσεις) και άτυπων δραστηριοτήτων (σχέσεις και διαμάχες μεταξύ μαθητών, διαδικασίες, κρίσιμα περιστατικά στα γραφεία των καθηγητών και της διοίκησης του σχολείου, ανάλυση «επίσημου» γραπτού λόγου των μαθητών (εκθέσεις, εργασίες, ασκήσεις κλπ.). (Μάρκου Γ., 1997, σ. 186).

Αμέσως μετά, ανατρέξαμε σε επίσημα έγγραφα τόσο των σχολείων, όπως ποινολόγια, ντοσιέ, πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων, στατιστικά δελτία, καρτέλες προόδου, έγγραφα, προγράμματα, μαθητολόγια, βαθμολογία κλπ., όσο και του Υπουργείου Παιδείας που επέτρεψαν αφενός να καταγράψουμε και να αντιληφθούμε τη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. παραβατική συμπεριφορά-αντίδραση στην επιβολή ποινών) και αφετέρου να διαπιστώσουμε την κινητικότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα διερευνήσαμε τους χαρακτηρισμούς διαγωγής και τις επιβαλλόμενες κυρώσεις που κυμαίνονται από την απλή παρατήρηση, επίπληξη ή ωριαία απομάκρυνση

από το διδασκόμενο μάθημα ως την αποβολή και την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (ΝΕΑ ΜΕΣΗΜΒΡΙΝΗ, 18 Νοεμβρίου, 1994, σ. 25).

Από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, καθώς και από την έρευνα των επίσημων εγγράφων δεν παρατηρήθηκε σε κανένα σχολείο της έρευνάς μας κάποιο ιδιαίτερα σοβαρό επεισόδιο με φαινόμενα σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς. Οι βασικές ποινές ήταν επίπληξη, απομάκρυνση από την τάξη, μονοήμερες ή διήμερες αποβολές. Οι αποβολές πέραν των τριών ημερών δεν υπήρξαν, ενώ πιο σπάνια ακόμη παρατηρήθηκαν περιπτώσεις αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος. Ένα άλλο στοιχείο που έχει απασχολήσει πάρα πολλές έρευνες επιβεβαιώθηκε για άλλη μια φορά. Τα αγόρια και τα παιδιά που είχαν δημιουργήσει και στο παρελθόν προβλήματα είναι αυτά που τιμωρούνταν συχνότερα. Η ανάρμοστη συμπεριφορά, όπως καταγράφηκε από τα ποινολόγια αφορούσε στις αταξίες και παρενοχλήσεις μέσα και έξω από τη διδακτική αίθουσα, τις συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές, την άσχημη διαγωγή προς τους δασκάλους, τις υλικές ζημιές και την απομάκρυνση από την τάξη χωρίς σχετική άδεια από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ή τους γονείς, τη μη τήρηση των προαποφασισμένων κανόνων και οδηγιών κλπ. Μόνο δυο-τρεις περιπτώσεις ρατσισμού αναφέρθηκαν και εντοπίζονταν στην άρνηση ορισμένων μαθητών να συνάψουν φιλικές σχέσεις με «διαφορετικούς» συμμαθητές τους.

1.4. Τα ερωτηματολόγια

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στη σύνταξη ερωτηματολογίων έχοντας κατά νου ότι δεν είναι δυνατόν να κατανοήσει κανείς εύκολα φαινόμενα όπως στάσεις, απόψεις, κλπ. χωρίς να ερμηνεύσει το ίδιο το υποκείμενο τη συμπεριφορά του και να αναφέρει τι σημαίνουν γι' αυτό τα συγκεκριμένα φαινόμενα.

Προηγήθηκαν συνεντεύξεις με μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών στη διάρκεια των οποίων δόθηκαν προφορικές ανοικτές, διερευνητικές, ερωτήσεις από την ερευνήτρια, οι οποίες συζητήθηκαν και στη συνέχεια οι απαντήσεις τους αποδελτιώθηκαν και αποτέλεσαν τη βάση για τη σύνταξη των κλειστών ερωτήσεων που περιέχονται στα ερωτηματολόγια.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε για τον κατάλληλο σχηματισμό των ερωτήσεων που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα στην πορεία της έρευνας, καθώς είναι γνωστό ότι τα λάθη, οι ασάφειες κλπ. έχουν αντίκτυπο στο σύνολο της πορείας της έρευνας ακόμη και μέχρι τα τελικά αποτελέσματα, ενώ θεωρήσαμε επίσης

σημαντικό οι ερωτήσεις να έχουν συνοχή μεταξύ τους χωρίς πολυλογίες και ανακολουθίες και να έχουν νοηματική συνέχεια.

Ο κίνδυνος αυτός προσπαθήσαμε να αποφευχθεί στο στάδιο της προ-έρευνας, αφού δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για συμπλήρωση και διατύπωση παρατηρήσεων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (διαφορετικούς από αυτούς που συμμετείχαν στην τελική έρευνα) που τα συμπλήρωσαν «κατ' ιδίαν» .

Συνολικά συντάχθηκαν τρία ερωτηματολόγια τα οποία στη συνέχεια διανεμήθηκαν στα αντίστοιχα υποκείμενα.

Από ένα ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους μουσουλμάνους μαθητές, καθώς και στους δασκάλους που είτε διδάσκουν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επομένως διδάσκουν και μουσουλμάνους μαθητές είτε διδάσκουν σε κανονικά σχολεία εκπαίδευσης οπότε είναι πιθανόν να έχουν διδακτική εμπειρία από μουσουλμάνους μαθητές. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για να διαπιστώσουμε αν η συχνή επαφή με μουσουλμάνους μαθητές μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς αυτούς. Επίσης δόθηκε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο στους γονείς των μουσουλμάνων μαθητών.

Προσπαθώντας να επιτύχουμε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από όσο το δυνατόν περισσότερους μουσουλμάνους μαθητές, οι οποίοι ίσως να αντιμετώπιζαν προβλήματα κατανόησης του κειμένου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, το ερωτηματολόγιο που τους αφορούσε περιείχε παράλληλη προφορική αφήγηση του κειμένου και έτσι ο μαθητής είχε τη δυνατότητα επιλογής.

Ως προς το περιεχόμενο και τα τρία ερωτηματολόγια αφενός για να αποφύγουμε τη μονοτονία και αφετέρου για να μην προδιαθέτουμε τα υποκείμενα περιείχαν:

- α) *ερωτήσεις κλειστού τύπου*, δηλαδή ερωτήσεις στις οποίες τα υποκείμενα μπορούσαν να απαντήσουν μόνο με ΝΑΙ και ΟΧΙ ή με την απάντηση ΔΕΝ ΞΕΡΩ (η τελευταία αυτή απάντηση συνήθως αντιστοιχεί σε μια αρνητική άποψη και όχι κατ' ανάγκη σε απουσία άποψης, παρόλα αυτά είναι μια σημαντική ένδειξη που συλλέγουμε, όπως ακριβώς και τις κανονικές απαντήσεις, (Chauchat H., 1985, σ. 201),
- β) *ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής*, δηλαδή παραθέταμε ένα σύνολο από πιθανές απαντήσεις που προέρχονταν από θεματικές αναλύσεις κατά την προ-έρευνα (σ' αυτή την περίπτωση ζητήθηκε από τα υποκείμενα να βάζουν σε κύκλο τον αριθμό που εκφράζει περισσότερο το βαθμό συμφωνίας τους ή να δηλώνουν με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο μέχρι δύο επιλογές τους),
- γ) *ανοιχτές ερωτήσεις* στις οποίες δεν υπάρχει καμιά έτοιμη απάντηση (μια ανοιχτή ερώτηση φαίνεται στην αρχή ότι έχει λιγότερες δυσκολίες από την

κλειστή, στη συνέχεια, όμως, πρέπει να κωδικοποιήσουμε τις απαντήσεις κι αυτό μερικές φορές δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα ανάλυσης περιεχομένου (Κατερέλος Ι., 1994 και Παρασκευόπουλος Ι., 1983).

Πολλές ερωτήσεις περιείχαν υποερωτήματα με την ίδια νοηματική ενότητα, ενώ οι περισσότερες από τις κλειστές ερωτήσεις συνοδεύονταν από δυνατότητα απαντήσεων που δήλωναν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας και που βαθμολογούνταν από διπολική κλίμακα μέτρησης Lickert.

Ο ενδιάμεσος αριθμός ονομάζεται ουδέτερος, στην πραγματικότητα όμως αποτελεί τη μεσαία βαθμίδα της κλίμακας. Αποτελεί πολλές φορές ένδειξη αμφιβολίας ή επιλέγεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα για λόγους ευκολίας. Οι χαρακτηρισμοί της κλίμακας, αν ξεκινήσουμε από την αρνητική πλευρά χαρακτηρίζονται ως εξής:

1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=μάλλον διαφωνώ, 4=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, δεν ξέρω, 5=μάλλον συμφωνώ, 6=συμφωνώ, 7=συμφωνώ απόλυτα και αντιστρόφως στην περίπτωση που ξεκινάμε από θετικό χαρακτηρισμό.

Καθώς η απάντηση σε μια ερώτηση μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση (effet de halo) προσπαθήσαμε να αποφύγουμε την επανάληψη των ίδιων χαρακτηρισμών στους πόλους της κλίμακας για να είμαστε σίγουροι ότι τα υποκείμενα δε θα δώσουν απαντήσεις από συνήθεια αλλά μετά από έλεγχο και σκέψη.

Θέλαμε επίσης να διαπιστώσουμε αν ισχύει το φαινόμενο που ονομάζεται «tendance à l'acquiescement». Σύμφωνα μ' αυτό μερικά άτομα έχουν την συνήθεια να απαντούν πιο συχνά θετικά παρά αρνητικά. Με αυτό τον τρόπο ερωτήσεις ίδιου περιεχομένου, όταν δίνονται σε δυο διαφορετικές μορφές έτσι ώστε η θετική απάντηση της μιας να αντιστοιχεί στην αρνητική της άλλης και αντίστροφα, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων δεν είναι αντίστοιχο στο ποσοστό των αρνητικών της άλλης.

1.5. Διανομή ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια, μετά από σχετική έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων διανεμήθηκαν στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η διανομή και συμπλήρωση έγινε σε μια διδακτική ώρα, μέσα στη σχολική αίθουσα, στο τέλος του σχολικού έτους, για να έχουμε μια πιο σαφή εικόνα της προσαρμογής των μουσουλμάνων μαθητών από ότι στην αρχή του σχολικού έτους. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια,

αφού δίνονταν οι κατάλληλες επεξηγήσεις στους μαθητές με δικαιολόγηση του σκοπού της έρευνας και με την παρουσία των διδασκόντων εκπαιδευτικών που καλούνταν να παίξουν το ρόλο των συνεργατών, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, παρουσιάζοντας την ερευνήτρια στους μαθητές. Τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς συμπληρώθηκαν από τους ίδιους, όταν ο ελεύθερος χρόνος τους το επέτρεπε.

Γνωρίζαμε εκ των προτέρων ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων απαιτεί κάποια προσπάθεια από την πλευρά των ερωτηθέντων ατόμων (και ότι σε πολλές περιπτώσεις πολλά από αυτά αρνούνται ακόμα και τη συμπλήρωσή τους, Ghiglione R., Matalon B., 1970, σ. 44). Γι' αυτό θεωρήσαμε υποχρέωσή μας να τονίσουμε στους ενδιαφερομένους ότι η συμπλήρωσή τους δεν ήταν υποχρεωτική και ότι οι απαντήσεις θα ήταν απόλυτες μυστικές (Ghiglione R., Matalon B., 1970, σ. 80, Παρασκευόπουλος Ι., 1983, σ. 17 και Παπανούτσος Ε.Π., 1986, σ.11.)

Για τους παραπάνω λόγους υπήρχε εισαγωγικό σημείωμα στα Ερωτηματολόγια αφενός για να κατατοπίζει τους συμμετέχοντες για τον τρόπο διεξαγωγής και το περιεχόμενο της έρευνας και αφετέρου για να τους ευχαριστεί για τη συνεργασία τους. Οι ευχαριστίες αυτές επαναλαμβάνονταν και στο τέλος των ερωτηματολογίων. Για τον ίδιο λόγο, για να μην κουράσουμε δηλαδή τους συμμετέχοντες στην έρευνα, φροντίσαμε τα ερωτηματολόγια να μην είναι πολύ μεγάλης έκτασης και να είναι αισθητικά προσεγμένα.

Αντίγραφα όλων των ερωτηματολογίων παρατίθενται στο παράρτημα.

1.6. Διαδικασία επεξεργασίας των ερωτηματολογίων και ανάλυσης των δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε η διεξαγωγή της έρευνας και συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ακολούθησαν τα παρακάτω:

Καταρχάς κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις και ειδικότερα αυτές των ανοικτών ερωτήσεων φροντίζοντας να μην υπάρχουν απαντήσεις που δεν κατηγοριοποιήθηκαν.

Μετά την κωδικοποίηση έγινε η εισαγωγή των στοιχείων των ερωτηματολογίων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία με το S.P.S.S.

Στο δεύτερο-ερευνητικό μέρος της μελέτης χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική Στατιστική. Όπου χρησιμοποιήθηκε

περιγραφική στατιστική λάβαμε υπόψη τον Μέσο Όρο, την Τυπική Απόκλιση και το Τυπικό Σφάλμα των δεδομένων.

Ο έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών, στο μέρος της έρευνας που χρησιμοποιήσαμε επαγωγική στατιστική έγινε με το στατιστικό κριτήριο χ^2 σε επίπεδο 0.05.

Οι πίνακες με την κατανομή των δεδομένων κατά «φύλο» εμπεριέχονται στο κείμενο που ακολουθεί, ενώ οι κατανομές άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών περιλαμβάνονται στα αντίστοιχα παραρτήματα.

Για να μειωθεί ο όγκος της τελικής έκθεσης αποφύγαμε να περιλάβουμε μέσα στο κείμενο γραφικές παραστάσεις. Το πλήθος εξάλλου των πινάκων του κειμένου έκανε πάρα πολύ δύσκολη και την παράλληλη χρήση γραφικών παραστάσεων. Η επιλεκτική από την άλλη πλευρά χρήση τους για ορισμένα μόνο δεδομένα δημιουργούσε πρόβλημα ανομοιομορφίας στην παρουσίασή τους, κάτι το οποίο θελήσαμε να αποφύγουμε.

1.7. Περιγραφή του δείγματος

Ο αριθμός του δείγματος θελήσαμε να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερος επειδή, όταν αυξάνεται το μέγεθος του δείγματος, έχει κανείς περισσότερες πιθανότητες να αποκαλύψει διάφορες σχέσεις ακόμη και τις πιο ισχνές (Κατερέλος Ι., 1994 σ. 52).

1.7.1. Μουσουλμάνοι Μαθητές Δημοτικών Σχολείων στο «Γκάζι».

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας συγκεντρώσαμε συνολικά 95 ερωτηματολόγια μαθητών της Δ', Ε' και Στ' τάξης πέντε Δημοτικών Σχολείων της ευρύτερης περιοχής του Γκαζιού. Στο 49ο Δημοτικό Σχολείο βρέθηκαν 18 Μουσουλμάνοι μαθητές (ποσοστό 18,9%), στο 72ο Δημοτικό Σχολείο 8 Μουσουλμάνοι μαθητές (ποσοστό 8,4%), στο 85ο Δημοτικό Σχολείο 26 Μουσουλμάνοι μαθητές (ποσοστό 27,4%), στο 87ο Δημοτικό Σχολείο γνωστό ως «Διαπολιτισμικό» 24 μαθητές (ποσοστό 25,3%) και στο 156ο Δημοτικό Σχολείο 19 Μουσουλμάνοι μαθητές (ποσοστό 20%).

Πίνακας 1
Σχολείο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
49°	18	18,9	18,9	18,9
72°	8	8,4	8,4	27,4
85°	26	27,4	27,4	54,7
87°	24	25,3	25,3	80,0
156°	19	20,0	20,0	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

Στο ερώτημα που τους τέθηκε για το αν έζησαν σε κάποια άλλη χώρα πριν έρθουν στην Ελλάδα, 33 μαθητές απάντησαν θετικά (ποσοστό 34,7%), 60 μαθητές απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 63,2%) ενώ μόνο 2 μαθητές δεν απάντησαν καθόλου (ποσοστό 2,1%). Το ποσοστό των μαθητών που μετανάστευσαν πρώτη φορά στη χώρα μας, λόγω κυρίως του ότι βρίσκονταν ήδη εδώ συγγενείς και φίλοι τους, είναι διπλάσιο από εκείνους που είχαν μεταναστεύσει και σε άλλη χώρα πριν.

Πίνακας 2

6. Έζησες πριν σε άλλη χώρα ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	33	34,7	35,5	35,5
ΟΧΙ	60	63,2	64,5	100,0
Μερικό σύνολο	93	97,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	2,1		
Σύνολο	95	100,0		

Ένας βασικός τομέας στη ζωή των Μουσουλμάνων που μελετάμε είναι ο τομέας της εργασίας. Σαν αποτέλεσμα της έρευνας για τον πατέρα των μαθητών αυτών πρώτα είδαμε ότι 58 από αυτούς είναι μεσαία διοικητικά στελέχη ή τεχνολόγοι βοηθοί επιστημονικών επαγγελματιών (ποσοστό 61,1%), 3 από αυτούς είναι έμποροι, βιοτέχνες, μικροεπιχειρηματίες ή πωλητές (ποσοστό 3,2%), 4 είναι κατώτεροι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι (ποσοστό 4,2%), 8 είναι τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες (ποσοστό 8,4%), 5 παρέχουν υπηρεσίες (ποσοστό 5,3%), 8 είναι γεωργοί, κτηνοτρόφοι ή αλιείς (ποσοστό 8,4%), 2 είναι ανειδίκευτοι εργάτες (ποσοστό 2,1%), 2 είναι άνεργοι και αναζητούν εργασία (ποσοστό 2,1%), ενώ 1 δεν απάντησε (ποσοστό 1,1%).

Πίνακας 3

11. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;

α. Ο πατέρας σου

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
3	58	61,1	61,7	61,7
4	3	3,2	3,2	64,9
5	4	4,2	4,3	69,1
6	8	8,4	8,5	77,7
7	5	5,3	5,3	83,0
8	8	8,4	8,5	91,5
9	2	2,1	2,1	93,6
11	2	2,1	2,1	95,7
Μερικό σύνολο	94	98,9	100,0	
Δεν απάντησαν	1	1,1		
Σύνολο	95	100,0		

- κατηγορία 1 = Επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα. Ανώτατα διοικητικά στελέχη.
- κατηγορία 2 = Εκπαιδευτικοί
- κατηγορία 3 = Μεσαία διοικητικά στελέχη -Τεχνολόγοι βοηθοί επιστημονικών επαγγελμάτων
- κατηγορία 4 = Έμποροι, βιοτέχνες, μικροεπιχειρηματίες, πωλητές.
- κατηγορία 5 = Κατώτεροι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι.
- κατηγορία 6 = Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες
- κατηγορία 7 = Παροχή υπηρεσιών
- κατηγορία 8 = Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, αλιείς.
- κατηγορία 9 = Ανειδίκευτοι εργάτες.
- κατηγορία 10 = Οικιακά
- κατηγορία 11 = Λοιποί (Συνταξιούχοι, Άνεργοι και αναζητούντες εργασία Μη κατατασσόμενοι).

Στο ερώτημα που αφορούσε το επάγγελμα των μητέρων των μαθητών αυτών απάντησαν 92 μαθητές και είπαν ότι 32 ασχολούνται με τα οικιακά (ποσοστό 33,7%), 53 μητέρες είναι κατώτεροι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι (ποσοστό 55,8%), 2 είναι τεχνίτριες και ειδικευμένες εργάτριες (ποσοστό 2,1%), 2 παρέχουν υπηρεσίες (ποσοστό 2,1%), 1 μητέρα είναι αγρότισσα (ποσοστό 1,1%), 2 είναι άνεργες και ψάχνουν εργασία (ποσοστό 2,1%), ενώ 3 μαθητές δεν απάντησαν καθόλου (ποσοστό 3,2%). Το ότι το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών είναι εκείνο που ασχολείται με τα οικιακά υποθέτουμε ότι οφείλεται στην παραδοσιακή τους αντίληψη ότι η γυναίκα πρέπει να βρίσκεται εντός της "οικίας" γιατί υπάρχει ο κίνδυνος ερχόμενες σε επαφή με άλλου είδους κοινωνικοποίησης να επηρεαστούν και να παρασυρθούν προκαλώντας ντροπή στην οικογένειά τους. Θα πρέπει επίσης να σημειώσουμε εδώ ότι γι' αυτό οι περισσότερες γυναίκες είναι αμόρφωτες σε σχέση με τους άνδρες που σίγουρα μιλούν και καταλαβαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 4

11. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;
β. Η μητέρα σου

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
10	32	33,7	34,8	34,8
5	53	55,8	57,6	92,4
6	2	2,1	2,2	94,6
7	2	2,1	2,2	96,7
8	1	1,1	1,1	97,8
11	2	2,1	2,2	100,0
Μερικό σύνολο	92	96,8	100,0	
Δεν απάντησαν	3	3,2		
Σύνολο	95	100,0		

1.7.1.2. Προσχολική Εκπαίδευση των Μουσουλμάνων μαθητών.

Στο ερώτημα αν πήγαν οι μαθητές αυτοί στο Νηπιαγωγείο οι 62 απάντησαν θετικά (ποσοστό 65,3%) και οι 33 αρνητικά (ποσοστό 34,7%).

Πίνακας 5

15. Πηγες Νηπιαγωγείο ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	62	65,3	65,3	65,3
ΟΧΙ	33	34,7	34,7	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

Τα παιδιά ρωτήθηκαν το τι θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Τα 79 απάντησαν ότι θα ήθελαν να σπουδάσουν (ποσοστό 83,2%), ενώ 16 από αυτά ότι θα ήθελαν να δουλέψουν όσο γίνεται πιο γρήγορα (ποσοστό 16,8%).

Πίνακας 6

16. Όταν μεγαλώσεις θα ήθελες :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Να σπουδάσεις	79	83,2	83,2	83,2
Να δουλέψεις γρήγορα	16	16,8	16,8	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

1.7.1.3.Οι εντυπώσεις τους από την πρώτη τους μέρα στο ελληνικό σχολείο.

Στην ερώτησή μας για την πρώτη τους μέρα στο ελληνικό σχολείο 79 μαθητές τη χαρακτήρισαν ευχάριστη (ποσοστό 83,2%), ενώ 16 τη χαρακτήρισαν δυσάρεστη (ποσοστό 16,8%). Το παραπάνω θετικό αποτέλεσμα δείχνει την όλη προσπάθεια που γίνεται από τον εκπαιδευτικό κόσμο να δημιουργήσει όσο είναι δυνατόν ομαλότερες συνθήκες για τα παιδιά αυτά, εφαρμόζοντας τις σωστότερες μεθόδους ενσωμάτωσής τους.

Πίνακας 7

29. πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ευχάριστη	79	83,2	83,2	83,2
Δυσάρεστη	16	16,8	16,8	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

Ιδιαίτερη σημασία είχε η ερώτηση για τη βαθμολογία τους στα μαθήματα του σχολείου. Ζητήσαμε από τους μουσουλμάνους μαθητές να χαρακτηρίσουν οι ίδιοι με ειλικρίνεια τους φετινούς τους βαθμούς. Οι 24 από αυτούς είχαν πολύ καλή βαθμολογία (ποσοστό 25,3%), οι 56 είχαν μέτριους βαθμούς (ποσοστό 58,9%) και 15 μαθητές είχαν κακούς βαθμούς.

Πίνακας 8

22. Πώς είναι οι φετινοί βαθμοί σου ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πολύ καλοί	24	25,3	25,3	25,3
Μέτριοι	56	58,9	58,9	84,2
Κακοί	15	15,8	15,8	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

Το ενδιαφέρον των ίδιων των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση.

Η σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών είναι το στοιχείο εκείνο που μας απασχόλησε στην έρευνά μας και σίγουρα μας ενδιαφέρει πολύ η όλη στάση των μαθητών απέναντι σ' αυτήν, γεγονός που θα επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη μελλοντική τους πορεία και εξέλιξη. Ο αριθμός των μαθητών που έδωσαν θετική απάντηση είναι ιδιαίτερα μεγάλος, 90 μαθητές στους 94 (ποσοστό 94,7%), ενώ μόλις 5 από αυτούς απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 5,3%).

Πίνακας 9

23. Σε ενδιαφέρει η σχολική σου επίδοση ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	90	94,7	94,7	94,7
ΟΧΙ	5	5,3	5,3	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

1.7.1.4. Παροχή βοήθειας στο σπίτι στα μαθήματά τους.

Ο παρακάτω πίνακας ο οποίος περιέχει τις απαντήσεις 94 μαθητών από την ερώτηση που τούς τέθηκε για ύπαρξη βοήθειας στο σπίτι μας επιβεβαιώνει την αρνητική γνώμη που έχουν οι μουσουλμάνοι γονείς για το θεσμό και τη λειτουργία του σχολείου. Τα 26 μόνο παιδιά έχουν κάποια βοήθεια στο σπίτι τους (ποσοστό 27,4%). Ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών, τα 68 από αυτά (ποσοστό 71,6%) δεν έχουν καμία απολύτως βοήθεια στα μαθήματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς όχι μόνο δεν ασχολούνται με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους αλλά ούτε καν τα ξυπνάνε το πρωί για να πάνε στην ώρα τους στο σχολείο. Θεωρούν το σχολείο κάτι το περιττό και το άχρηστο. Ειδικά για τα κορίτσια τα πράγματα είναι πιο δύσκολα γιατί τα αναγκάζουν να σταματήσουν το Δημοτικό σχολείο και να παντρευτούν ανεξάρτητα τις πιθανές ικανοποιητικές πνευματικές ικανότητές τους στα μαθήτρες και τις συμβουλές των δασκάλων τους να συνεχίσουν. Τα αγόρια απολαμβάνουν καλύτερη αντιμετώπιση και έχουν την ευκαιρία να προχωρήσουν αν το θελήσουν τα ίδια.

Πίνακας 10

26. Στο σπίτι σε βοηθάει κάποιος στα μαθήματά σου ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	26	27,4	27,7	27,7
ΟΧΙ	68	71,6	72,3	100,0
Μερικό σύνολο	94	98,9	100,0	
Δεν απάντησαν	1	1,1		
Σύνολο	95	100,0		

1.7.1.5. Η γνώμη του δασκάλου τους για τον καθένα χωριστά ως μαθητές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη μαθησιακή διαδικασία είναι σε όλους γνωστή και από όλους κρινόμενη ως πολύ καθοριστική. Οι μαθητές ρωτήθηκαν αν ο δάσκαλός τους ή η δασκάλα τους, τους θεωρεί άριστους, καλούς, μέτριους

ή κακούς μαθητές. Οι 25 μαθητές πιστεύουν ότι ο δάσκαλός τους, τους θεωρεί άριστους (ποσοστό 26,3%), οι 43 ότι τους θεωρεί καλούς (ποσοστό 45,3%), οι 11 μέτριους (ποσοστό 11,6%) και οι 16 από αυτούς κακούς μαθητές (ποσοστό 16,8%).

Πίνακας 11

30. Ο/Η δάσκαλός/ά σου σε θεωρεί μαθητή/ήτρια :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
άριστο/η	25	26,3	26,3	26,3
καλό/ή	43	45,3	45,3	71,6
μέτριο/α	11	11,6	11,6	83,2
κακό/ή	16	16,8	16,8	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν έχουν μέχρι τώρα βοηθηθεί από τους δασκάλους τους. Ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών απάντησε ότι έχει βοηθηθεί πολύ, οι 65 (ποσοστό 68,4%), οι 28 από αυτούς δήλωσε αρκετά (ποσοστό 29,5%) και μόλις 2 από αυτούς απάντησαν ότι δεν είχαν καμία βοήθεια (ποσοστό 2,1%).

Πίνακας 12

31. Οι δάσκαλοί σου σε έχουν βοηθήσει μέχρι τώρα ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πολύ	65	68,4	68,4	68,4
Αρκετά	28	29,5	29,5	97,9
Καθόλου	2	2,1	2,1	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

Το πώς θέλουν τους δασκάλους τους οι ίδιοι οι μαθητές αυτοί είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο σε θέμα λόγω της διαπολιτισμικής διαφοράς των παιδιών αυτών που έχουν αντιμετωπίσει ποικίλα προβλήματα και αντιδράσεις από τους άλλους γύρω τους και που αποζητούν κάποια θετική ενίσχυση και ψυχολογική υποστήριξη, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί. Από το σύνολο των 95 μουσουλμάνων μαθητών που ρωτήθηκαν οι 38 θέλουν τους δασκάλους τους πειστικούς απέναντί τους (ποσοστό 40,0%) γιατί έχουν συνηθίσει γενικά να πιέζονται στη ζωή τους και πιστεύουν ότι μόνο έτσι μπορείς να πετύχεις, οι περισσότεροι, οι 47 από αυτούς να τους ενισχύουν (ποσοστό 49,5%) πράγμα που βαραίνει ακόμα περισσότερο το ρόλο του εκπαιδευτικού και μόνο 10 μαθητές θέλουν να αδιαφορούν γι' αυτούς (ποσοστό 10,5%) γιατί έτσι δεν πιέζονται και περνούν χαλαρά ή γιατί έτσι έχουν μάθει και από τους γονείς τους στο σπίτι να αντιμετωπίζουν το σχολείο.

Πίνακας 13

32. Πώς θέλεις τους δασκάλους σου ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Να σε πιέζουν	38	40,0	40,0	40,0
Να σε ενισχύουν	47	49,5	49,5	89,5
Να αδιαφορούν	10	10,5	10,5	100,0
Σύνολο	95	100,0	100,0	

1.7.1.6.Τι πιστεύουν ότι θα τους εξασφαλίσει η σχολική επιτυχία.

Η σχολική επιτυχία για όλους γενικά τους μαθητές αλλά κυρίως για τους μετανάστες είναι σημαντική γιατί με αυτόν τον τρόπο καθιερώνονται ως ισάξια μέλη της μαθητικής κοινότητας και μπορούν να σταθούν απέναντι στους συμμαθητές τους με θάρρος απολαμβάνοντας την κοινή αποδοχή και φιλία που τόσο έντονα επιθυμούν σύμφωνα και με τον παρακάτω πίνακα. Οι 57 από αυτούς πιστεύουν ότι με τη σχολική επιτυχία θα έχουν πολλούς φίλους (ποσοστό 60,0%), οι 20 ότι θα έχουν επιβράβευση από την οικογένειά τους (ποσοστό 21,1%) και οι 16 από τους 93 που απάντησαν ότι θα αποκτήσουν με αυτόν τον τρόπο χρήματα στο μέλλον (ποσοστό 16,8%).

Πίνακας 14

33. Τι πιστεύεις ότι θα έχεις με τη σχολική επιτυχία ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πολλούς φίλους	57	60,0	61,3	61,3
Επιβράβευση από την οικογένειά σου	20	21,1	21,5	82,8
Χρήματα στο μέλλον	16	16,8	17,2	100,0
Μερικό σύνολο	93	97,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	2,1		
Σύνολο	95	100,0		

1.7.1.7.Ο τρόπος αντιμετώπισης μιας αποτυχίας στο σχολείο από τους γονείς τους.

Η αποτυχία είναι κάτι που σίγουρα δεν είναι πάντα εύκολο να αντιμετωπιστεί με τον πιο σωστό τρόπο, ιδιαίτερα όταν μιλάμε για γονείς που αντιμετωπίζουν πάνω απ' όλα σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα αλλά και κοινωνικά, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν ούτε την κατάλληλη παιδεία αλλά ούτε και την επιθυμία για να φερθούν απέναντι στα απιδιά τους κατάλληλα. Σε περίπτωση λοιπόν αποτυχίας στο σχολείο οι 92 μαθητές από τους 95 που

απάντησαν είπαν ότι: οι 32 από αυτούς μαλώνονται από τους γονείς τους (ποσοστό 33,7%), οι 50 ενισχύονται (ποσοστό 52,6%) και οι 10 ότι εισπράττουν την αδιαφορία των γονιών τους (ποσοστό 10,5%).

Πίνακας 15

34. Σε περίπτωση αποτυχίας στο σχολείο τι κάνουν οι γονείς σου ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σε μαλώνουν	32	33,7	34,8	34,8
Σε ενισχύουν	50	52,6	54,3	89,1
Αδιαφορούν	10	10,5	10,9	100,0
Μερικό σύνολο	92	96,8	100,0	
Δεν απάντησαν	3	3,2		
Σύνολο	95	100,0		

1.7.1.8. Ποια η σχέση των Μουσουλμάνων μαθητών με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας δίνουν μεγάλη βαρύτητα στον τομέα των φιλικών σχέσεων και συχνά παρουσιάζουν αντιδράσεις και ψυχολογικά προβλήματα που πηγάζουν από αυτό το στοιχείο. Οι Έλληνες μαθητές δείχνουν γενικά μια ισορροπημένη στάση απέναντι στους μουσουλμάνους συμμαθητές τους, τους δέχονται στην παρέα τους διευκολύνοντας έτσι την ομαλή ενσωμάτωσή τους στη μαθητική κοινότητα. Οι 83 από τους 93 μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν (ποσοστό 87,4%) δηλώνουν ότι έχουν φιλική σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους, δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία γεγονός που τιμά τα ελληνόπουλα και την αγωγή που έχουν πάρει σχετικά με τη διαφορετικότητα από τους γονείς τους στο σπίτι. Μόνο 9 μαθητές δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν εχθρική στάση (ποσοστό 9,5%) πράγμα που έμμεσα δείχνει ότι υπάρχουν ακόμα στον ορίζοντα κάποια σύννεφα ρατσισμού και ίσως κοινωνικού αποκλεισμού για τους ξένους μαθητές.

Πίνακας 16

36. Ποια η σχέση σου με τους Έλληνες συμμαθητές σου ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Φιλική	83	87,4	90,2	90,2
Εχθρική	9	9,5	9,8	100,0
Μερικό σύνολο	92	96,8	100,0	
Δεν απάντησαν	3	3,2		
Σύνολο	95	100,0		

1.7.2. Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων στο «Γκάζι».

1.7.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας δώσαμε στους εκπαιδευτικούς των πέντε σχολείων της ευρύτερης περιοχής γύρω από το Γκάζι να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που απαρτιζόταν από ερωτήματα που απευθύνονταν σε αυτούς ειδικά. Ανταποκρίθηκαν 41 δάσκαλοι οι οποίοι συνέβαλαν πραγματικά με τη βοήθειά τους στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων.

Πίνακας 1

1. Φύλο :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	17	41,5	41,5	41,5
Γυναίκα	24	58,5	58,5	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα από 1 δάσκαλος βρέθηκε στην ηλικία των 26, 27, 29, 49 και 52 χρόνων (ποσοστό 2,4%). Από δύο δάσκαλοι βρέθηκαν στην ηλικία των 34, 35, 36 και 39 χρόνων (ποσοστό 4,9%). Στην ηλικία των 37 χρόνων βρέθηκαν 4 δάσκαλοι (ποσοστό 9,8%) και στην ηλικία των 30 χρόνων 5 δάσκαλοι (ποσοστό 12,2%). Τέλος, στο σύνολο των 41 δασκάλων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, 6 από αυτούς (ποσοστό 14,6%) είναι 38 χρονών και οι περισσότεροι, οι 13 από αυτούς (ποσοστό 31,7%), είναι 40 χρονών.

Πίνακας 2

2. Ηλικία :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
26	1	2,4	2,4	2,4
27	1	2,4	2,4	4,9
29	1	2,4	2,4	7,3
30	5	12,2	12,2	19,5
34	2	4,9	4,9	24,4
35	2	4,9	4,9	29,3
36	2	4,9	4,9	34,1
37	4	9,8	9,8	43,9
38	6	14,6	14,6	58,5
39	2	4,9	4,9	63,4
40	13	31,7	31,7	95,1
49	1	2,4	2,4	97,6
52	1	2,4	2,4	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας βρήκαμε ότι από τους 41 συνολικά δασκάλους 4 (ποσοστό 9,8%) υπηρετούν στο 49ο και 64ο Δημοτικό σχολείο Βοτανικού – Ρουφ. Από 5 δάσκαλοι (ποσοστό 12,2%) υπηρετούν στο 72ο και 85ο Δημοτικό σχολείο της ίδιας περιοχής. Στο 86ο Δημοτικό σχολείο υπηρετούν 6 δάσκαλοι (ποσοστό 14,6%), στο 72ο υπηρετούν 8 δάσκαλοι (ποσοστό 19,5%) και στο 156 υπηρετούν 9 (ποσοστό 22,0%) από αυτούς.

Πίνακας 3

3. Σχολείο που υπηρετείτε

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
49	4	9,8	9,8	9,8
64	4	9,8	9,8	19,5
72	8	19,5	19,5	39,0
81	5	12,2	12,2	51,2
82	6	14,6	14,6	65,9
85	5	12,2	12,2	78,0
156	9	22,0	22,0	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Πίνακας 4

4. Δύναμη του σχολείου σε εκπαιδευτικό προσωπικό :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
6	2	4,9	5,4	5,4
8	10	24,4	27,0	32,4
9	3	7,3	8,1	40,5
12	21	51,2	56,8	97,3
13	1	2,4	2,7	100,0
Μερικό Σύνολο	37	90,2	100,0	
Δεν απάντησαν	4	9,8		
Σύνολο	41	100,0		

Στο σύνολο των 40 δασκάλων , αφού 1 από αυτούς δεν απάντησε, οι 17 (ποσοστό 41,5%) έχουν οργανική θέση, οι 9 (ποσοστό 22,0%) δεν είναι μόνιμοι στα σχολεία που υπηρετούν, ενώ υπάρχουν και 14 αναπληρωτές (ποσοστό 34,1%).

Πίνακας 5

5. Οργανική θέση :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	17	41,5	42,5	42,5
ΟΧΙ	9	22,0	22,5	65,0
Αναπληρωτής στο σχολείο αυτό	14	34,1	35,0	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

Τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων είναι ενδεικτικό στοιχείο της πείρας τους πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημείο που ειδικά στο χώρο της διαπολιτισμικότητας παίζει σπουδαίο ρόλο στον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα, αντιθέσεις αλλά και αδυναμίες στα σχολικά μαθήματα από μετανάστες μαθητές. Από τους 41 δασκάλους οι περισσότεροι, οι 14 από αυτούς (ποσοστό 34,1%) έχουν 18 χρόνια υπηρεσίας που είναι αρκετά για την ενασχόλησή τους πάνω στο αντικείμενο της μάθησης και της διαπαιδαγώγησης. 1 δάσκαλος (ποσοστό 2,4%) έχει από 3, 5, 8, 10, 16, 27 και 30 χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. 2 δάσκαλοι (ποσοστό 4,9%) έχουν 4, 6,7 και 15 χρόνια υπηρεσίας. 3 δάσκαλοι (ποσοστό 7,3%) έχουν από 2 και 14 χρόνια υπηρεσίας και τέλος 6 δάσκαλοι (ποσοστό 14,6%) έχουν μόνο 1 χρόνο υπηρεσίας.

Πίνακας 6
6. Χρόνια υπηρεσίας :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1	6	14,6	14,6	14,6
2	3	7,3	7,3	22,0
3	1	2,4	2,4	24,4
4	2	4,9	4,9	29,3
5	1	2,4	2,4	31,7
6	2	4,9	4,9	36,6
7	2	4,9	4,9	41,5
8	1	2,4	2,4	43,9
10	1	2,4	2,4	46,3
14	3	7,3	7,3	53,7
15	2	4,9	4,9	58,5
16	1	2,4	2,4	61,0
18	14	34,1	34,1	95,1
27	1	2,4	2,4	97,6
30	1	2,4	2,4	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Στην ερώτησή μας ποιο είναι το έτος αποφοίτησής τους οι 13(ποσοστό 31,7%) απάντησαν ότι αποφοίτησαν το 1982 και 9 (ποσοστό 22,0%) ότι αποφοίτησαν το 2001. Από 1 δάσκαλος αποφοίτησε τα έτη 1971, 1972, 1983, 1984,1985, 1997, 1998 και 1999 αντίστοιχα. Τα έτη 1986, 1987 και 1990 αποφοίτησαν από 2 δάσκαλοι (ποσοστό 4,9%). Τέλος το 1988 αποφοίτησαν οι 5 δάσκαλοι από αυτούς (ποσοστό 12,2%).

Πίνακας 7

7. Ποιο έτος αποφοιτήσατε ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1971	1	2,4	2,4	2,4
1972	1	2,4	2,4	4,9
1982	13	31,7	31,7	36,6
1983	1	2,4	2,4	39,0
1984	1	2,4	2,4	41,5
1985	1	2,4	2,4	43,9
1986	2	4,9	4,9	48,8
1987	2	4,9	4,9	53,7
1988	5	12,2	12,2	65,9
1990	2	4,9	4,9	70,7
1997	1	2,4	2,4	73,2
1998	1	2,4	2,4	75,6
1999	1	2,4	2,4	78,0
2001	9	22,0	22,0	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Πίνακας 8

8. Σε τι είδους σχολεία εργαστήκατε ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1	15	36,6	48,4	48,4
3	11	26,8	35,5	83,9
4	1	2,4	3,2	87,1
5	3	7,3	9,7	96,8
6	1	2,4	3,2	100,0
Μερικό Σύνολο	31	75,6	100,0	
Δεν απάντησαν	10	24,4		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.2.2.Εκπαίδευση σχετικά με τους Μουσουλμάνους μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Στο ερώτημα που τούς τέθηκε για το αν είχαν κάποια εκπαίδευση σχετικά με τους Μουσουλμάνους μαθητές η απάντηση ήταν καθολικά αρνητική, στοιχείο που μας προβληματίζει για το αν υπάρχει οργανωμένη κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση των Μουσουλμάνων από καταρτισμένους στον τομέα αυτόν εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι πάντως εκφράζουν τη δυσανασχέτησή τους όταν καθημερινά καλούνται να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων χωρίς καμία ιδιαίτερη βοήθεια, κατάρτιση ή επικοινωνία με τους υπεύθυνους φορείς.

Πίνακας 9

9. Διδαχτήκατε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας μάθημα σχετικά με την εκπαίδευση των Μουσουλμάνων μαθητών ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ				
ΟΧΙ	41	100,0	100,0	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αυτή, που μας δίνει μια επιμέρους εικόνα της επιπλέον κατάρτισης των δασκάλων, 22 ήταν εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει ΠΕΚ (ποσοστό 53,7), 5 εκείνοι που έχουν πάει στην Εξομοίωση (ποσοστό 12,2%) και 1 μόνο (ποσοστό 2,4%) που έχει πετύχει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Αξιοπερίεργο είναι μάλιστα ο αριθμός των 13 δασκάλων (ποσοστό 31,7%) που δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 10

10. Έχετε παρακολουθήσει :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΕΚ	22	53,7	78,6	78,6
Εξομοίωση	5	12,2	17,9	96,4
Μαράσλειο Διδασκαλείο	1	2,4	3,6	100,0
Μερικό Σύνολο	28	68,3	100,0	
Δεν απάντησαν	13	31,7		
Σύνολο	41	100,0		

Η προσωπική πρωτοβουλία που πήραν οι 32 (ποσοστό 78,0%) από τους 40 δασκάλους (ο 1 δεν απάντησε) να ενημερωθούν πάνω σε Μειονοτικά και Διαπολιτισμικά θέματα δείχνει φανερά το ενδιαφέρον αυτών των εκπαιδευτικών να καταρτιστούν σε ζωτικά κεφάλαια των ημερών μας. Από την άλλη πλευρά φανερώνεται η ανάγκη που νιώθουν, δουλεύοντας σε σχολεία που υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών, να μάθουν ό,τι πιο καινούριο υπάρχει σχετικά για βελτίωση της δικής τους στάσης, συμπεριφοράς και απόδοσης. Τέλος, αντιλαμβανόμαστε ότι έχουν φτάσει σε αυτό το σημείο κάποιοι δάσκαλοι γιατί από τη μεριά του κράτους δεν κλήθηκαν από πριν να παρακολουθήσουν ό,τι θα τους βοηθούσε σημαντικά στην καθημερινή τους δουλειά. Απάντησαν αρνητικά 8 από αυτούς (ποσοστό 19,5) οι οποίοι είτε από προσωπική τους αμέλεια, είτε από αντίδραση απέναντι στην έλλειψη μέτρων από τους κρατικούς φορείς δεν μπήκαν στη διαδικασία επιμόρφωσής τους.

Πίνακας 11

11. Έχετε ενημερωθεί, με δική σας πρωτοβουλία, πάνω σε θέματα Μειονοτήτων ή Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δ.Ε.) ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	32	78,0	80,0	80,0
ΟΧΙ	8	19,5	20,0	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

Από τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε με χαρά ότι ένα αξιόλογο ποσοστό, οι 24 από αυτούς (ποσοστό 58,5%), δηλαδή πάνω από τους μισούς δασκάλους, αν λάβουμε υπόψη μας ότι 9 δεν απάντησαν (ποσοστό 22,0%), έχουν γνώσεις πάνω σε Μεταναστευτικά, Πολυπολιτισμικά και Αντιρατσιστικά θέματα συνολικά. Μόνο σε θέματα Μετανάστευσης δήλωσε γνώστης 1 δάσκαλος (ποσοστό 2,4%), μόνο σε θέματα Πολυπολιτισμικότητας 3 δάσκαλοι, μόνο σε θέματα Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης 2 δάσκαλοι (ποσοστό 4,9%), ενώ σε θέματα μαζί Πολυπολιτισμικότητας και Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης δήλωσαν γνώστες 2 δάσκαλοι (ποσοστό 4,9%).

Πίνακας 12

12. Έχετε γνώσεις πάνω σε θέματα :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μετανάστευσης	1	2,4	3,1	3,1
Πολυπολιτισμικότητας	3	7,3	9,4	12,5
Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης	2	4,9	6,3	18,8
Πολυπολιτισμικότητας και Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης	2	4,9	6,3	25,0
Όλα τα ανωτέρω	24	58,5	75,0	100,0
Μερικό Σύνολο	32	78,0	100,0	
Δεν απάντησαν	9	22,0		
Σύνολο	41	100,0		

Στο ερώτημα αν είχαν διδάξει οι ίδιοι στο παρελθόν σε Μουσουλμάνους μαθητές 39 δάσκαλοι μας απάντησαν (ποσοστό 95,1%) από τους 41 που επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια. Θετικά απάντησαν μόνο οι 11 (ποσοστό 26,8%, ενώ οι περισσότεροι, οι 28 από αυτούς (ποσοστό 68,3%), απάντησαν αρνητικά. Σε μια τέτοια περιοχή, όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός Μουσουλμάνων μαθητών στα σχολεία, οι δάσκαλοι δηλώνουν "άπειροι", όσον αφορά την πείρα τους στο παρελθόν, σχετικά με τους Μουσουλμάνους και την εκπαίδευσή τους. Κάνουν τη δουλειά τους, όπως λένε οι ίδιοι, όσο καλύτερα

μπορούν προσπερνώντας τα εμπόδια και τις καθημερινές δυσκολίες που δημιουργεί η "διαφορετικότητα" μέσα στην τάξη.

Πίνακας 13

13. Είχατε διδάξει και παλιότερα σε Μουσουλμάνους μαθητές ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	11	26,8	28,2	28,2
ΟΧΙ	28	68,3	71,8	100,0
Μερικό Σύνολο	39	95,1	100,0	
Δεν απάντησαν	2	4,9		
Σύνολο	41	100,0		

Η μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων, οι 31 από αυτούς (ποσοστό 75,6%) εντοπίζει κάποια προβλήματα στην προσαρμογή των Μουσουλμάνων μαθητών στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη. Με δυσκολία θεωρούν ότι προσαρμόζονται τα παιδιά αυτά οι 9 από τους δασκάλους (ποσοστό 22,0%), ενώ μόνο 1 (ποσοστό 2,4%) βλέπει ότι η όλη διαδικασία προσαρμογής τους γίνεται με ευκολία.

Πίνακας 14

14. Πιστεύετε ότι προσαρμόζονται :

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Εύκολα	1	2,4	2,4	2,4
Δύσκολα	9	22,0	22,0	24,4
Με κάποια προβλήματα	31	75,6	75,6	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

1.7.2.3. Τα προβλήματα των Μουσουλμάνων μαθητών, σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων.

Οι 18 από τους 41 δασκάλους που απάντησαν στο ερώτημα αυτό (ποσοστό 43,9%) θεωρούν ότι στο οικογενειακό περιβάλλον οφείλονται τα περισσότερα προβλήματα των Μουσουλμάνων μαθητών. Οι 15 από τους δασκάλους (ποσοστό 36,6%) πιστεύουν ότι φταίνε και το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Τέλος, οι 8 από αυτούς (ποσοστό 19,5%) θεωρούν την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας ως σημαντικότερο πρόβλημα των μαθητών αυτών.

Πίνακας 15

15. Ποια είναι τα πιο σημαντικά τους προβλήματα ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Το οικογενειακό τους περιβάλλον	18	43,9	43,9	43,9
Η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	8	19,5	19,5	63,4
Και τα δύο	15	36,6	36,6	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Στην προσπάθεια εύρεσης, μέσω των δασκάλων, καλύτερων τρόπων ένταξης των Μουσουλμάνων μαθητών οι δάσκαλοι απάντησαν ως εξής: 20 από αυτούς (ποσοστό 48,8%) πιστεύουν ότι θα πρέπει να ενταχθούν από την αρχή μέσα σε μία κανονική τάξη γιατί θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο θα ενσωματωθούν γρηγορότερα με τα άλλα παιδιά με λιγότερα προβλήματα στον ψυχικό και συναισθηματικό τους κόσμο. Από την άλλη μεριά, είναι 11 στον αριθμό (ποσοστό 26,8%) οι δάσκαλοι εκείνοι που δηλώνουν απαραίτητο το πέρασμα των μαθητών αυτών και μέσα από τάξεις υποδοχής γιατί χρειάζεται, όπως πιστεύουν, κάποιος συνδυασμός στο πρώτο χρονικό διάστημα προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα. Οι 8 από τους δασκάλους (ποσοστό 19,5%) πιστεύουν ότι πρέπει τα παιδιά αυτά να φοιτήσουν σε Φροντιστηριακά Τμήματα για να ενισχύσουν και να καλύψουν πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά τις μαθησιακές τους αδυναμίες. Ο 1 από τους δασκάλους δεν εξέφρασε την άποψή του και ακόμα 1 δεν απάντησε καθόλου.

Πίνακας 16

16. Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να ενταχθούν καλύτερα ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Από την αρχή μέσα σε μια κανονική τάξη	20	48,8	50,0	50,0
Και μέσα σε τάξεις υποδοχής	11	26,8	27,5	77,5
Πρώτα σε Φροντιστηριακά Τμήματα	8	19,5	20,0	97,5
Δεν γνωρίζω	1	2,4	2,5	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

Δώσαμε τρεις μεθόδους διδασκαλίας για επιλογή στους δασκάλους στην ερώτηση αυτή: την Ενισχυτική μέθοδο διδασκαλίας, την Εξατομικευμένη και την Αλληλοδιδασκτική. Οι περισσότεροι, 22 στον αριθμό (ποσοστό 53,7%), θεωρούν πιο κατάλληλη για τους Μουσουλμάνους μαθητές την Αλληλοδιδασκτική μέθοδο γιατί τα παιδιά αυτά έχουν πρώτα απ' όλα ανάγκη την αποδοχή τους από τους γηγενείς μαθητές και τη συνεργασία μαζί τους. Οι 10 από τους δασκάλους

(ποσοστό 24,4%) πιστεύουν στην Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας περισσότερο γιατί έτσι μπορεί το κάθε ένα από τα παιδιά αυτά να ενισχυθεί ιδιαίτερος πάνω στις δικές του μαθησιακές δυσκολίες. Πιστοί της Ενισχυτικής μεθόδου διδασκαλίας είναι 7 δάσκαλοι (ποσοστό 17,1%) οι οποίοι θεωρούν ότι περισσότερο χρειάζεται η ενίσχυση των μαθητών αυτών για τη βελτίωσή τους σε σημεία που παρουσιάζουν αδυναμία, ενώ 2 δάσκαλοι από αυτούς (ποσοστό 4,9%) δεν εξέφρασαν καθόλου τη γνώμη τους.

Πίνακας 17

17. Ποια μέθοδο διδασκαλίας βρίσκετε πιο αποτελεσματική για την τάξη σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ενισχυτική	7	17,1	17,9	17,9
Εξατομικευμένη	10	24,4	25,6	43,6
Αλληλοδιδασκτική	22	53,7	56,4	100,0
Μερικό Σύνολο	39	95,1	100,0	
Δεν απάντησαν	2	4,9		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.2.4. Παροχή βοήθειας στο καθημερινό έργο των δασκάλων μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Στην ερώτηση αυτή οι 29 από τους 39 δασκάλους που απάντησαν (ποσοστό 70,7%) δήλωσαν ότι η βοήθεια προέρχεται από τη Δ/νση του σχολείου και τους συναδέλφους τους, στοιχείο που κάνει φανερή την καλή σχέση που έχουν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και μεταξύ τους και με τη Δ/νση του σχολείου. Ο συνδυασμός και η συνεργασία αυτών των δύο είναι που οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα και σωστότερη επίλυση των καθημερινών προβλημάτων. Μόνο από τη Δ/νση του σχολείου και μόνο από κάποιους συναδέλφους απάντησαν ότι βοηθιούνταν από 4 δάσκαλοι αντίστοιχα (ποσοστό 9,8%), ενώ από το Σχολικό Σύμβουλο και από τον Προϊστάμενο ότι βοηθιούνταν από 1 δάσκαλος αντίστοιχα (ποσοστό 2,4%).

Πίνακας 18

18. Στο καθημερινό σας έργο μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη ποιοι σας βοηθούν ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Η Δ/νση του σχολείου	4	9,8	10,3	10,3
Κάποιοι συνάδελφοί σας	4	9,8	10,3	20,5
Σχολικός Σύμβουλος	1	2,4	2,6	23,1
Ο προϊστάμενος	1	2,4	2,6	25,6
Η Δ/νση του σχολείου και συνάδελφοι	29	70,7	74,4	100,0
Μερικό Σύνολο	39	95,1	100,0	
Δεν απάντησαν	2	4,9		
Σύνολο	41	100,0		

Τη μεγαλύτερη βαρύτητα ρίχνουν οι 21 δάσκαλοι (ποσοστό 51,2%) στην ύπαρξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και οι 17 από αυτούς (ποσοστό 41,5%) στην καλή σχολική επίδοση, τομείς των οποίων τη σπουδαιότητα έχουμε θίξει επανειλημμένα στο παρελθόν. Ένα μικρό ποσοστό, το 7,3% από τους δασκάλους, δηλαδή μόνο 3 δάσκαλοι, θεωρούν την κοινωνική θέση της οικογένειας των παιδιών υπεύθυνη για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Πίνακας 19

19. Τι ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Η σχολική τους επίδοση	17	41,5	41,5	41,5
Η κοινωνική θέση της οικογένειάς τους	3	7,3	7,3	48,8
Οι φιλικές τους σχέσεις	21	51,2	51,2	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

1.7.2.5. Παράγοντες που ενισχύουν τη θετική στάση των γονιών των μαθητών.

Στην ερώτηση που τέθηκε στους δασκάλους για το τι είναι αυτό που πιστεύουν ότι ενισχύει θετικά τη στάση των γονέων των μαθητών τους η πλειοψηφία τους, οι 29 από τους 39 που απάντησαν (ποσοστό 70,7%) δήλωσαν ότι η στάση των ίδιων απέναντί τους και απέναντι στα παιδιά τους είναι εκείνη που παίζει τον καθοριστικό ρόλο. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε και στον πίνακα εκείνο με μία παρόμοια ερώτηση που δόθηκε στους γονείς. Ο παράγοντας επάγγελμα δηλώθηκε από 7 δασκάλους (ποσοστό 17,1%), η σχέση με τους άλλους γονείς από 3 δασκάλους (ποσοστό 7,3%), ενώ ο τόπος καταγωγής δε θεωρήθηκε από κανένα δάσκαλο αξιόλογος παράγοντας.

Πίνακας 20

20. Τι ενισχύει τη θετική στάση των γονιών ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Το επάγγελμά τους	7	17,1	17,9	17,9
Ο τόπος καταγωγής τους				
Η σχέση τους με τους άλλους γύρω τους	3	7,3	7,7	25,6
Η δική σας στάση	29	70,7	74,4	100,0
Μερικό Σύνολο	39	95,1	100,0	
Δεν απάντησαν	2	4,9		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.2.6. Παράγοντες που ευνοούν την αποδοχή των Μουσουλμάνων μαθητών από τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Το στοιχείο που, σύμφωνα με τους δασκάλους, ευνοεί περισσότερο την αποδοχή των Μουσουλμάνων μαθητών από τους συμμαθητές τους είναι η ιδεολογία του σχολικού τους περιβάλλοντος και των δασκάλων τους, την οποία υποστηρίζουν οι 19 από τους 40 δασκάλους (ποσοστό 46,3%). Η ιδεολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών απαντήθηκε από 13 δασκάλους (ποσοστό 31,7%), ενώ η ιδεολογία μόνο του σχολικού τους περιβάλλοντος και η ιδεολογία μόνο των δασκάλων υποστηρίχθηκε από 4 δασκάλους (ποσοστό 9,8%) αντίστοιχα.

Πίνακας 21

21. Τι πιστεύετε ότι ευνοεί την αποδοχή των Μουσουλμάνων μαθητών από τους συμμαθητές τους ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Η ιδεολογία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος	13	31,7	32,5	32,5
Η ιδεολογία του σχολικού τους περιβάλλοντος	4	9,8	10,0	42,5
Η δική σας ιδεολογία	4	9,8	10,0	52,5
Η ιδεολογία του σχολικού τους περιβάλλοντος και η δική μου	19	46,3	47,5	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

Για το αν το σχολείο του κάθε δασκάλου συμβάλλει και αυτό θετικά στην καλύτερη σχολική επίδοση των Μουσουλμάνων μαθητών οι 34 (ποσοστό 82,9%) από τους 40 δασκάλους απάντησαν θετικά, στοιχείο που δείχνει το όλο θετικό κλίμα που υπάρχει στα σχολεία τους. Υπάρχουν όμως και 6 δάσκαλοι (ποσοστό 14,6%) οι οποίοι απάντησαν αρνητικά, ποσοστό όχι σημαντικό αλλά ικανό να μη μας αφήσει απόλυτα εφησυχασμένους.

Πίνακας 22

22. Κατά τη γνώμη σας το σχολείο σας βοηθάει στην καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	34	82,9	85,0	85,0
ΟΧΙ	6	14,6	15,0	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.2.7. Η σχολική αποτυχία.

Σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των δασκάλων το επάγγελμα των γονέων είναι εκείνος ο παράγοντας που πιστεύουν 5 δάσκαλοι (ποσοστό 12,2%) ότι παίζει αρνητικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών. Άλλοι 3 από αυτούς (ποσοστό 7,3%) πιστεύουν ότι το εχθρικό σχολικό περιβάλλον είναι αυτό που επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές και 4 δάσκαλοι (ποσοστό 9,8%) δηλώνουν όχι μόνο το εχθρικό αυτό περιβάλλον αλλά άλλους διάφορους λόγους μαζί με αυτόν. Υποστηρικτές και των δύο προηγούμενων παραγόντων μαζί είναι 28 δάσκαλοι (ποσοστό 68,3%) που δηλώνουν το συνδυασμό του επαγγέλματος των γονέων και το εχθρικό σχολικό περιβάλλον ότι ευθύνονται για μία κακή σχολική επίδοση.

Πίνακας 23

23. Ποια στοιχεία νομίζετε ότι δρουν αρνητικά και οδηγούν στη σχολική αποτυχία ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Το επάγγελμα των γονέων	5	12,2	12,5	12,5
Το εχθρικό σχολικό περιβάλλον	3	7,3	7,5	20,0
Και τα δυο	28	68,3	70,0	90,0
Κυρίως το εχθρικό σχολικό περιβάλλον και άλλοι λόγοι	4	9,8	10,0	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

Τα αποτελέσματα του πίνακα που ακολουθεί επαληθεύουν την εικόνα που έχουμε ήδη σχηματίσει για το ενδιαφέρον των γονέων των Μουσουλμάνων μαθητών για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο. Οι περισσότεροι δάσκαλοι μιλάνε με αρνητισμό για αυτό το θέμα και δηλώνουν: οι 17 (ποσοστό 41,5%) ότι δεν υπάρχει καθόλου γονεϊκό ενδιαφέρον και οι 13 δάσκαλοι (ποσοστό 31,7%) ασχολούνται οι γονείς με τα παιδιά τους πολύ λίγο στα μαθήματα του σχολείου. Οι 9 δάσκαλοι (ποσοστό 22,0%) απάντησαν αρκετά θετικά σε αυτό το ερώτημα και μόνο 2 από αυτούς (ποσοστό 4,9%) βλέπουν μεγάλο ενδιαφέρον από μέρους των γονέων των παιδιών αυτών. Στις συνεντεύξεις τους οι δάσκαλοι δηλώνουν σπάνιους έως άφαντους τους Μουσουλμάνους γονείς ακόμα και όταν τους καλούν οι ίδιοι για κάποιο σημαντικό θέμα σχετικά με το παιδί τους.

Πίνακας 24

25. Οι γονείς ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πολύ	2	4,9	4,9	4,9
Αρκετά	9	22,0	22,0	26,8
Λίγο	13	31,7	31,7	58,5
Καθόλου	17	41,5	41,5	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Τα κορίτσια, υποστηρίζουν οι περισσότεροι δάσκαλοι, οι 35 (ποσοστό 85,4%) από αυτούς ότι έχουν καλύτερη σχολική επίδοση σε αντίθεση με τα αγόρια που κατέχουν μόνο το 9,8% των δασκάλων που απάντησαν θετικά για αυτά (4 μόνο δάσκαλοι). Αν και τα κορίτσια δεν ενισχύονται θετικά από τους Μουσουλμάνους γονείς τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους εμφανίζονται πολύ πιο καλές μαθήτριες από τα αγόρια τα οποία έχουν από μέρους των γονέων περισσότερες ευκαιρίες ανάδειξης των πνευματικών τους ικανοτήτων.

Πίνακας 25

26. Ποιοι έχουν καλύτερη σχολική επίδοση στην τάξη σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Τα αγόρια	4	9,8	10,3	10,3
Τα κορίτσια	35	85,4	89,7	100,0
Μερικό Σύνολο	39	95,1	100,0	
Δεν απάντησαν	2	4,9		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.2.8.H θρησκεία καθοριστικός παράγοντας της απόδοσης των Μουσουλμάνων μαθητών στα μαθήματά τους.

Η θρησκεία των Μουσουλμάνων η οποία αποτελεί για αυτούς το άλφα και το ωμέγα στην όλη πνευματική, ηθική, οικογενειακή και κοινωνική ζωή τους δε φαίνεται στην περίοδο της σχολικής τους ζωής εδώ στην Ελλάδα να επηρεάζει τη σχολική τους απόδοση. Αυτό υποστηρίζουν 34 δάσκαλοι (ποσοστό 82,9%) έναντι 7 δασκάλων (ποσοστό 17,1%) οι οποίοι, όπως θα περιμέναμε, συμφωνούν με την αρχική άποψη. Είναι βέβαια και ένας μεγάλος αριθμός Μουσουλμάνων που βαφτίζουν τα παιδιά τους και τούς δίνουν χριστιανικά ονόματα για να ξεχωρίζουν όσο το δυνατόν λιγότερο από τα άλλα παιδιά μέσα στην τάξη τους, χωρίς όμως αυτή η κίνησή τους να υποκινείται μόνο από αυτή

τη σκέψη. Τα Ισλάμ είναι υπαρκτό και ζωντανό σε όλες τους τις εκδηλώσεις, γεγονός που δυσκολεύει την ουσιαστική ενσωμάτωση των ανθρώπων αυτών και των παιδιών τους.

Πίνακας 26

27. Η θρησκεία τους, τους επηρεάζει στην απόδοσή τους ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	7	17,1	17,1	17,1
ΟΧΙ	34	82,9	82,9	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

Από τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν αρνητικά σε διαπολιτισμικά θέματα, όπως απάντησαν 13 από τους 39 δασκάλους (ποσοστό 31,7%) και αδιάφορα, όπως απάντησαν 14 από αυτούς (ποσοστό 34,1%). Θετικά ή διστακτικά αντιδρούν πολύ λιγότεροι μαθητές, όπως μας δηλώνουν από 6 δάσκαλοι αντίστοιχα (ποσοστό 14,6%). Η συζήτηση και η τοποθέτηση σε τέτοια θέματα μέσα στην τάξη απαιτούν ιδιαίτερη ενημέρωση, ευελιξία και ευαισθησία κυρίως από μέρους των δασκάλων για να εμφυσήσουν παρόμοια θετικά στοιχεία και στους ίδιους τους μαθητές τους.

Πίνακας 27

28. Πώς αντιδρούν σε θέματα διαπολιτισμικότητας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Θετικά	6	14,6	15,4	15,4
Αρνητικά	13	31,7	33,3	48,7
Αδιάφορα	14	34,1	35,9	84,6
Διστακτικά	6	14,6	15,4	100,0
Μερικό Σύνολο	39	95,1	100,0	
Δεν απάντησαν	2	4,9		
Σύνολο	41	100,0		

Σε αυτή την ερώτηση είναι αξιοπρόσεκτη η αποχή 15 δασκάλων (ποσοστό 36,6%) στο να προσδιορίσουν, κατά προσέγγιση πάντα, το ποσοστό επιτυχίας και συνέχισης των σπουδών από τους Μουσουλμάνους μαθητές τους συγκεκριμένα. Από τους 26 δασκάλους που απάντησαν οι 22 από αυτούς (ποσοστό 53,7%) τοποθετήθηκαν στο 10% σαν ποσοστό μελλοντικής εξέλιξης των μαθητών αυτών στον τομέα σπουδές και μόνο 4 δάσκαλοι (ποσοστό 9,8%) δήλωσαν το 20%.

Η μελλοντική εξέλιξη των παιδιών αυτών επειδή καθορίζεται από πολλούς αστάθμητους παράγοντες δεν μπορεί να προβλεφθεί, τη στιγμή μάλιστα που τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα είναι κατά κύριο λόγο αρνητικά.

Πίνακας 28

29. Πόσοι Μουσουλμάνοι από τα παιδιά της τάξης σας θεωρείτε ότι μπορούν να έχουν μέλλον στις σπουδές τους ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
10%	22	53,7	84,6	84,6
20%	4	9,8	15,4	100,0
Μερικό Σύνολο	26	63,4	100,0	
Δεν απάντησαν	15	36,6		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.2.9. Διαφορές των Μουσουλμάνων μαθητών όσον αφορά την ένδυση.

Ο τομέας της εξωτερικής εμφάνισης και του ντυσίματος ακόμα και στα παιδιά επηρεάζει την αντιμετώπιση των άλλων απέναντί τους είτε θετικά ως ενίσχυση είτε αρνητικά ως απόρριψη.

Όταν ζητήσαμε από τους δασκάλους τους να μας βοηθήσουν με τις απαντήσεις τους στο θέμα αυτό οι 24 (ποσοστό 58,5%) από αυτούς απάντησαν ότι υπάρχει μία μικρή διαφορά στο ντύσιμο μεταξύ των Μουσουλμανοπαίδων και των Ελληνοπαίδων, αποτέλεσμα που μας δείχνει την προσπάθεια των γονιών τους να παρέχουν στα παιδιά τους τα υλικά εκείνα αγαθά που θα τα εξομοιώνουν, κατά το δυνατόν, με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη τους. Οι 15 μάλιστα δάσκαλοι (ποσοστό 36,6%) απάντησαν εντελώς αρνητικά στην ερώτησή μας οπότε ενισχύεται ακόμα περισσότερο η προηγούμενη άποψη. Μόνο 1 δάσκαλος (ποσοστό 2,4%) δηλώνει ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ντυσίματος μεταξύ αυτών των παιδιών και των άλλων.

Πίνακας 29

30. Πόσο ξεχωρίζουν οι Μουσουλμάνοι μαθητές από τα άλλα παιδιά στο ντύσιμο ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πολύ	1	2,4	2,5	2,5
Αρκετά Λίγο	24	58,5	60,0	62,5
Καθόλου	15	36,6	37,5	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

Ένας τρόπος προσπάθειας ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών είναι η διαδικασία ομαδοποίησής τους μέσα στην τάξη που οργανώνεται και καθοδηγείται από τον ίδιο το δάσκαλο. 24 δάσκαλοι (ποσοστό 58,5%) από τους 40 που απάντησαν προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τα απιδιά αυτά βάζοντας τα να συνεργαστούν στενότερα με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη ωθώντας τα να πάρουν πρωτοβουλίες και να δείξουν τις ικανότητές τους ώστε να γίνουν αρεστά και τελικά αποδεκτά. 16 από τους δασκάλους (ποσοστό 39,05) δεν έβαλαν αυτά τα παιδιά σε διαδικασία ομαδοποίησής τους γιατί ίσως δεν το επέτρεψαν οι συνθήκες ή γιατί δε θεώρησαν ότι κάτι τέτοιο θα είχε θετικό αποτέλεσμα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 30

31. Προσπαθήσατε να τους ομαδοποιήσετε ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	24	58,5	60,0	60,0
ΟΧΙ	16	39,0	40,0	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.2.10. Συμμετοχή των Μουσουλμάνων μαθητών τους στις σχολικές γιορτές.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν οι 29 από αυτούς (ποσοστό 70,7%) δήλωσαν ότι οι μαθητές τους συμμετέχουν σε όλες τις γιορτές του σχολείου έχοντας μία καθολική παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις της τάξης και του σχολείου τους. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι και οι γονείς τους κρατούν μία θετική στάση πάνω σε αυτό το θέμα και ότι είναι σύμφωνοι με την κοινή γνώμη. 11 δάσκαλοι απάντησαν όμως αρνητικά (ποσοστό 26,8%) στοιχείο που δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό Μουσουλμάνων γονέων αδιαφορούν ή αντιδρούν αρνητικά σε μια τέτοια συμμετοχή των παιδιών τους.

Πίνακας 31

34. Συμμετέχουν οι Μουσουλμάνοι μαθητές σας σε όλες τις σχολικές γιορτές ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	29	70,7	72,5	72,5
ΟΧΙ	11	26,8	27,5	100,0
Μερικό Σύνολο	40	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	1	2,4		
Σύνολο	41	100,0		

Σε αυτήν την περίπτωση οι περισσότεροι δάσκαλοι δε διακρίνουν στοιχεία ρατσισμού και πιστεύουν οι 25 από αυτούς (ποσοστό 61,0%) ότι θα μπορούσαν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να εκλέξουν για πρόεδρο της τάξης τους ένα Μουσουλμάνο μαθητή. Από την άλλη πλευρά όμως υπάρχουν και 16 δάσκαλοι (ποσοστό 39,0%) οι οποίοι είναι βέβαιοι αρκετοί και που πιστεύουν ότι θα απέφυγαν τα παιδιά της τάξης να επιλέξουν ένα Μουσουλμάνο μαθητή για πρόεδρό τους.

Αυτό μας υποδηλώνει ότι η καθημερινή τριβή των δασκάλων αυτών με τους μαθητές τους είναι εκείνη που τους διαμορφώνει αυτή την αρνητική άποψη, παρ' όλη τη δική τους θετική προσπάθεια αποφυγής τέτοιων άσχημων εκδηλώσεων και συναισθημάτων.

Πίνακας 32

35. Θα επέλεγαν τα παιδιά της τάξης για πρόεδρο ένα Μουσουλμάνο ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	25	61,0	61,0	61,0
ΟΧΙ	16	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	41	100,0	100,0	

1.7.2.11. Συχνότητα επικοινωνίας των Μουσουλμάνων γονέων με τους δασκάλους των παιδιών τους.

Από τους 39 δασκάλους που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση συμπεραίνουμε ότι η συχνότητα επικοινωνίας των Μουσουλμάνων γονέων μαζί τους είναι από αραιή, όπως απάντησαν 25 δάσκαλοι (ποσοστό 61,0%), έως σπάνια, όπως απάντησαν 14 δάσκαλοι (ποσοστό 34,%). Αυτή η κατάσταση είναι που δυσκολεύει τον αγώνα των εκπαιδευτικών και την προσπάθεια που καταβάλλουν τόσο για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών αυτών

όσο και την ομαλότερη προσαρμογή τους στο σχολικό και αργότερα κοινωνικό περιβάλλον. Τούς αποκαρδιώνει, τούς προβληματίζει και συχνά τούς αγανακτεί.

Πίνακας 33

36. Πόσο συχνά έχετε επικοινωνία με τους Μουσουλμάνους γονείς των παιδιών ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αραιά	25	61,0	64,1	64,1
Σπάνια	14	34,1	35,9	100,0
Μερικό Σύνολο	39	95,1	100,0	
Δεν απάντησαν	2	4,9		
Σύνολο	41	100,0		

1.7.3. Μουσουλμάνοι Γονείς

Κατά την έρευνά μας δόθηκαν ερωτηματολόγια σε γονείς Μουσουλμάνων μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης των πέντε Δημοτικών σχολείων του Βοτανικού –Ρουφ στην ευρύτερη περιοχή γύρω από το Γκάζι. Γνωρίζαμε ήδη ότι η δυνατότητα επαφής μαζί τους θα είναι πολύ μικρή γι' αυτό και συμπληρώθηκαν 30 ερωτηματολόγια και αυτό έγινε με πολύ μεγάλη προσπάθεια. Οι γονείς αυτοί είναι απασχολημένοι καθημερινά σε μεροκάματα, εποχιακές δουλειές οπότε λείπουν όλη την ημέρα από το σπίτι. Το βασικότερο όμως είναι το γεγονός ότι δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και τους είναι πάρα πολύ δύσκολο να συμπληρώσουν κάποιο έντυπο, έστω κι αν αυτό έχει προσαρμοστεί όσο το δυνατόν στα δικά τους δεδομένα και μέτρα. Κάποιοι βέβαια από αυτούς δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε έρευνες φοβούμενοι για την παραμονή τους στην Ελλάδα ή για την εργασιακή τους απασχόληση. Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα οι περισσότεροι γονείς είναι οι μητέρες , 25 στον αριθμό (ποσοστό 83,3%) που ασχολήθηκαν με την έρευνά μας και δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, πράγμα που δείχνει ότι εκείνες μένουν περισσότερο στο σπίτι ενώ οι άνδρες τους λείπουν συνεχώς αφού τελικά μόνο 5 άνδρες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (ποσοστό 16,7%).

Πίνακας 1
1. Φύλο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρες	5	16,7	16,7	16,7
Γυναίκες	25	83,3	83,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

1.7.3.1.Στόχοι των γονέων για τα παιδιά τους στον τομέα της εκπαίδευσης.

Παρόλο το γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών αυτών δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τα μαθήματα και την πρόοδο των παιδιών τους, φαίνεται ότι θα επιθυμούσαν οι 24 από τους 30 γονείς(ποσοστό 80,0%) να πάνε και στο Πανεπιστήμιο τα παιδιά τους και μόνο 6 από αυτούς (ποσοστό 20,0%) να τελειώσουν το Γυμνάσιο.

Πολλοί βέβαια από τους μαθητές αυτούς επιστρέφουν στην Τουρκία όταν πρόκειται για Πανεπιστημιακές σπουδές γι' αυτό και η επαφή τους με την πατρίδα τους είναι συνεχής και στενή.

Πίνακας 2

13. Τι εκπαίδευση θα θέλατε να πάρει το παιδί σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δημοτικού				
Γυμνασίου	6	20,0	20,0	20,0
Πανεπιστημίου	24	80,0	80,0	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

1.7.3.2.Επιθυμία για γάμο των παιδιών τους και μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα.

Οι μουσουλμάνοι μετανάστες, όπως όλοι άλλωστε οι μετανάστες, επιζητούν έμμεσα ή άμεσα την ενσωμάτωση των οικογενειών τους στην Ελλάδα για να εξασφαλίσουν ασφάλεια, εργασία και προνόμια στο μέλλον ως Έλληνες πολίτες. Διατηρούν βέβαια σχέσεις με συγγενείς και φίλους τους στη Θράκη και στην Τουρκία γιατί η έντονη θρησκευτική τους συνείδηση τους ενώνει και καθορίζει ολόκληρη τη ζωή τους όπου κι αν βρίσκονται. Οι πιο πολλοί λοιπόν από τους γονείς, οι 17 από αυτούς (ποσοστό 56,7%), δείχνουν να επιθυμούν τη μονιμότητα των παιδιών τους στη χώρα μας και την επισφράγιση της με το γάμο τους εδώ. Οι 13 από τους 30 (ποσοστό 43,3%) απάντησαν αρνητικά σε μια τέτοια μελλοντική κατάσταση, ποσοστό αρκετά υψηλό επίσης.

Πίνακας 3

14. Θα θέλατε το παιδί σας να παντρευτεί και να ζήσει εδώ στη Ελλάδα ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	17	56,7	56,7	56,7
Όχι	13	43,3	43,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

1.7.3.3.Παροχή βοήθειας στα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου.

Στις απαντήσεις του ερωτήματος αυτού διακρίνουμε μία έντονη αντίφαση μεταξύ των απαντήσεων των παιδιών τους στο ίδιο ερώτημα και των ίδιων των γονέων. Τα παιδιά τους είχαν απαντήσει στη συντριπτική τους πλειοψηφία αρνητικά στην ύπαρξη βοήθειας στο σπίτι όσον αφορά τα μαθήματά τους σε ποσοστό 71,6% σε αντίθεση με τους γονείς τους που το 76,7% από αυτούς (οι

17 γονείς) δήλωσαν ότι βοηθούν τα παιδιά τους και μόνο 13 (ποσοστό 43,3%) απάντησαν αρνητικά.

Πίνακας 4

15. Βοηθάτε αρκετά το παιδί σας στο σχολείο ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	23	76,7	76,7	76,7
Όχι	7	23,3	23,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Στην ερώτησή μας προς τους γονείς για τον τρόπο αντίδρασής τους σε μια σχολική επιτυχία του παιδιού τους οι 20 από αυτούς απάντησαν ότι δείχνουν ενθουσιασμό (ποσοστό 66,7%) ενώ οι μισοί, δηλαδή οι 10 γονείς (ποσοστό 33,3%) , δήλωσαν ότι θα φέρονταν ήρεμα χωρίς κάποια ιδιαίτερη αντίδραση είτε θετική είτε αρνητική. Κανένας όμως δεν απάντησε ότι θα αδιαφορούσε σε ένα τέτοιο θετικό για το παιδί του γεγονός.

Πίνακας 5

16. Πώς αντιδράτε σε μια σχολική επιτυχία του παιδιού σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Με ενθουσιασμό	20	66,7	66,7	66,7
Με ηρεμία	10	33,3	33,3	100,0
Με αδιαφορία				
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Ας δούμε τώρα τι απάντησαν οι γονείς για το πώς θα αντιδρούσαν σε μια σχολική αποτυχία των παιδιών τους. Οι πιο πολλοί, οι 26 από αυτούς (ποσοστό 86,7%), είπαν ότι θα τα βοηθούσαν και ότι θα τους συμπαραστέκονταν σε μια τέτοια δύσκολη περίπτωση. Και αυτοί οι γονείς που απάντησαν ότι θα τα τιμωρούσαν αλλά και αυτοί που δήλωσαν ότι θα αδιαφορούσαν ήταν αντίστοιχα από 2 γονείς σε κάθε περίπτωση (ποσοστό 6,7%).

Πίνακας 6

17. Πώς αντιδράτε σε μια σχολική αποτυχία του παιδιού σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Με τιμωρία	2	6,7	6,7	6,7
Με βοήθεια	26	86,7	86,7	93,3
Με αδιαφορία	2	6,7	6,7	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Από τους 30 γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 26 από αυτούς (ποσοστό 86,7%), δηλαδή σχεδόν όλοι, είναι θετικοί στη συμμετοχή των παιδιών τους στις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές του σχολείου, γεγονός που δείχνει την έντονη τάση τους να τα ενσωματώσουν ουσιαστικά στο σχολικό περιβάλλον και τις αντίστοιχες σχολικές διαδικασίες.

Μόνο 4 γονείς (ποσοστό 13,3%) φαίνονται αρνητικοί σε μια τέτοια πρόταση.

Πίνακας 7

18. Θέλετε να παίρνει μέρος το παιδί σας σε όλες τις γιορτές του σχολείου ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	26	86,7	86,7	86,7
Όχι	4	13,3	13,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

1.7.3.4. Σχέση μεταξύ εργασίας των γονέων και καλής σχολικής επίδοσης των παιδιών τους.

Το ζωτικό αυτό ερώτημα είναι εκείνο που ενέπνευσε την έρευνά μας γι' αυτό και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα αποτελέσματα που προέκυψαν και εμφανίζονται στον πίνακα που ακολουθεί. Αξιοσημείωτο είναι το ότι ακριβώς οι 15 από αυτούς (ποσοστό 50,0%), δηλαδή οι μισοί γονείς απάντησαν θετικά και αντίστοιχα οι άλλοι 15 (ποσοστό 50,0%) απάντησαν αρνητικά.

Η σχέση μεταξύ εργασίας και σχολικής επίδοσης είναι πολύ ευαίσθητη και οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς επηρεάζονται από παράγοντες όπως η ψυχολογική τους κατάσταση, οι κοινωνικές τους θέσεις και τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και τα πιστεύω τους, οι στόχοι και τα κίνητρά τους.

Πίνακας 8

20. Πιστεύετε ότι αν είχατε μια καλύτερη δουλειά θα ήταν καλύτερος/η μαθητής/ήτρια το παιδί σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	15	50,0	50,0	50,0
Όχι	15	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Γνωρίζοντας ότι οι συνθήκες διαβίωσης των μουσουλμάνων δεν είναι ικανοποιητικές ζητήσαμε να μάθουμε και τη δική τους προσωπική γνώμη για να έχουμε μια αντικειμενική εικόνα της οικονομικής τους κατάστασης. Οι 19 γονείς (ποσοστό 63,3%) είπαν ότι τα χρήματα που παίρνουν από τη δουλειά τους τους φτάνουν για να καλύψουν τις καθημερινές τους ανάγκες. Αυτό επαληθεύεται από προηγούμενο πίνακα όπου πληροφορηθήκαμε ότι το 61,1% των

πατεράδων είναι κατώτεροι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι και το 55,8% των μητέρων είναι κατώτεροι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι οι γονείς που έχουν οικονομικά προβλήματα είναι λίγοι γιατί είναι αδύνατο να έχουμε ένα πολύ μεγάλο δείγμα από όλους τους γονείς που οι περισσότεροι δεν ανταποκρίθηκαν στην έρευνά μας. Από τους 30 λοιπόν οι 11 δήλωσαν οικονομικές δυσχέρειες(ποσοστό 36,7%).

Πίνακας 9

21. Σας φτάνουν τα χρήματα που παίρνετε για να ζείτε καλά ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	19	63,3	63,3	63,3
Όχι	11	36,7	36,7	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Η κατοχή αυτοκινήτου, είτε σαν είδος ανάγκης είτε σαν είδος πολυτελείας, είναι υπαρκτή στις 20 από τις 30 οικογένειες που απάντησαν (ποσοστό 66,7%). Οι υπόλοιπες 10 οικογένειες δεν έχουν αυτοκίνητο (ποσοστό 33,3%). Αν λάβουμε υπόψη μας την πληθώρα των αυτοκινήτων που κυκλοφορούν στη χώρα μας, πολλές φορές με περισσότερα από ένα αυτοκίνητα σε κάθε ελληνική οικογένεια, τότε το ποσοστό των μουσουλμάνων που δεν έχουν αυτοκίνητο είναι μετρήσιμο.

Πίνακας 10

24. Έχετε αυτοκίνητο ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	20	66,7	66,7	66,7
Όχι	10	33,3	33,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Η ύπαρξη βιβλίων σε ένα σπίτι είναι δείγμα κουλτούρας ή τουλάχιστον προσπάθειας απόκτησης ποικίλων γνώσεων. Στα μουσουλμανικά σπίτια βρήκαμε ότι σε 20 από αυτά (ποσοστό 66,7%), δηλαδή στα περισσότερα σπίτια, υπάρχει βιβλιοθήκη με βιβλία που σίγουρα είναι ένα ερέθισμα και μια ώθηση στα παιδιά να ασχοληθούν με αυτά έστω και επιφανειακά. Στα υπόλοιπα 10 σπίτια (ποσοστό 33,3%) δεν υπάρχει βιβλιοθήκη, ούτε βιβλία για διάβασμα που σημαίνει ότι ούτε οι ίδιοι γονείς διαβάζουν ή ενδιαφέρονται για τη γνώση για προσωπικούς ή οικονομικούς λόγους.

Πίνακας 11

26. Υπάρχει βιβλιοθήκη με βιβλία στο σπίτι σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	20	66,7	66,7	66,7
Όχι	10	33,3	33,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

1.7.3.5.Ενασχόληση με τα βιβλία και τη γνώση γενικά.

Τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δείχνουν το χαμηλό πνευματικό επίπεδο των μουσουλμάνων γονέων. Μόνο 4 γονείς (ποσοστό 13,3%) διαβάζουν γενικά βιβλία γιατί προφανώς είναι μορφωμένοι ή επιζητούν τη γνώση στον ελεύθερο χρόνο τους ή θέλουν να εμφυσήσουν στα παιδιά τους την αγάπη τους για το βιβλίο και τη μάθηση. Η μεγάλη πλειοψηφία τους, 26 γονείς (ποσοστό 86,7%) δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο στο διάβασμα βιβλίων είτε γιατί δεν έχουν κάποιο ικανοποιητικό πνευματικό επίπεδο, είτε γιατί δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο λόγω δουλειάς, είτε γιατί δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα για την αγορά τους ή είτε γιατί απλά αδιαφορούν.

Πίνακας 12

27. Εσείς διαβάζετε γενικά βιβλία ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	4	13,3	13,3	13,3
Όχι	26	86,7	86,7	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Είναι πράγματι πολύ εμφανής η αποχή των μουσουλμάνων γονέων τόσο από την όλη σχολική διαδικασία όσο και από τη συμμετοχή τους ή την εκλογή τους σε μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο σχολείο των παιδιών τους. Μέσα σε όλη αυτή τους τη στάση υπάρχει βέβαια και ο φόβος απόρριψής τους από το υπόλοιπο σύνολο των γονέων του σχολείου που τους απομακρύνει ακόμα περισσότερο από τέτοιου είδους διαδικασίες ή και η απρογραμμάτιστη εργασιακή τους απασχόληση. Δεν είναι όμως το μόνο σημείο από το οποίο απουσιάζουν αλλά γενικά δεν ανταποκρίνονται ακόμα και σε τυπικές ανάγκες παρουσίας τους στο σχολείο ή αφού έχουν επανειλημμένα κληθεί από το δάσκαλο ή το διευθυντή του σχολείου για κάποιο θέμα σχετικά με το παιδί τους.

Οι 23 λοιπόν (ποσοστό 76,7%) απάντησαν αρνητικά και μόνο 7 (ποσοστό 23,3%) θα ανταποκρίνονταν θετικά σε μια τέτοια διαδικασία.

Πίνακας 13

34. Θα θέλατε να γίνετε μέλος του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο σχολείου του παιδιού σας ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	7	23,3	23,3	23,3
Όχι	23	76,7	76,7	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

1.7.3.6.Εντοπισμός αρνητικών στοιχείων, στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Ελληνικό Σχολείο).

Στις απαντήσεις που δόθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα γίνεται ακόμα μια φορά σαφής η καθοριστική σημασία του ρόλου και της στάσης του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι 15 (ποσοστό 50,0%) από τους 29 γονείς που απάντησαν θεωρούν το δάσκαλο ως κύριο υπεύθυνο των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Από τη μεριά τους θεωρώ ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι στο θέμα της διαφορετικότητας των μαθητών και προσπαθούν να ανταποκρίνονται πάντα με τον πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό τρόπο στις απαιτήσεις των καιρών. Το κτιριακό θεωρούν ως δεύτερο αρνητικό στοιχείο 9 μουσουλμάνοι γονείς (ποσοστό 30,0%) και τέλος 5 από αυτούς (ποσοστό 16,7%) είναι αντίθετοι στους ήδη υπάρχοντες νόμους γύρω από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Πίνακας 14

37. Τι δε σας αρέσει στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα ; (Ελληνικό Σχολείο)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Οι δάσκαλοι	15	50,0	51,7	51,7
Οι νόμοι	5	16,7	17,2	69,0
Τα κτίρια	9	30,0	31,0	100,0
Μερικό Σύνολο	29	96,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	3,3		
Σύνολο	30	100,0		

1.7.3.7. Ύπαρξη αισθήματος φόβου στη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα.

Η Ελλάδα υπήρξε από τα αρχαία χρόνια μία από τις πιο φιλόξενες χώρες του κόσμου. Η φιλοξενία ήταν και είναι για μας τους Έλληνες κάτι το ιερό αν θυμηθούμε και τη λατρεία του Ξένιου Δία στην αρχαιότητα. Η ίδια η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα μας συνθέτουν την όλη θετική στάση μας απέναντι σε ξένους λαούς με τους οποίους, λόγω της στρατηγικής θέσης της χώρας μας, είχαμε από παλιά έρθει σε επαφή. Ο ακόλουθος πίνακας επιβεβαιώνει αυτά τα σχόλια αφού οι 27 από τους 30 γονείς, δηλαδή όλοι σχεδόν, δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται φόβο στη χώρα μας. Η ύπαρξη βέβαια 3 περιπτώσεων (ποσοστό 10,0%) που νιώθουν κάποια ανασφάλεια, μάς κινητοποιεί ακόμα περισσότερο να λάβουμε μέτρα ακόμα πιο αποτελεσματικά και να καταπολεμήσουμε κάποιες τυχόν αντιδράσεις που υποκινούνται από το ρατσισμό και την προκατάληψη.

Πίνακας 15

38. Φοβάστε στην Ελλάδα ;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	3	10,0	10,0	10,0
Όχι	27	90,0	90,0	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

2.1. Κοινωνιο-ψυχολογική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών

Στη συνέχεια για να οικοδομήσουμε το πλαίσιο της εργασίας μας, κρίναμε απαραίτητο να ορίσουμε και στη συνέχεια να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά τους διάφορους όρους που θα αναφέρονταν στην πορεία της εργασίας μας.

2.1.2. Μειονότητα-πλειοψηφία

Η μειονότητα διακρίνεται από την πλειονότητα όχι ποσοτικά αλλά ποιοτικά, δηλαδή δεν είναι η απλή αριθμητική μειοψηφία των μελών της, αλλά η μη συμμετοχή της στους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες και η δημιουργία/πρόκληση κοινωνικής σύγκρουσης (Tajfel H., 1978, Turner J.C., 1978, 1981 (από Παπαστάμου Στ., Μιούνυ Γκ., 1983, σ.117).

Ο Moscovici S. (1989, σ. 296-297) υποστηρίζει ότι «η μειονότητα προσδιορίζεται από δύο χαρακτηριστικά: από την αντινομιστική θέση και το πλήθος της. (...)Το να επιζητούμε να καθορίσουμε τη μειονότητα μόνο από το πλήθος της, είναι σαν να την εξετάζουμε από την πιο αφηρημένη μορφή της. Και ταυτόχρονα της στερούμε την πιο συγκεκριμένη ιδιότητά της, το περιεχόμενο με το οποίο λειτουργεί στον κόσμο (από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 40 και Παπαστάμου Στ., 1989, σ. 264).

Εκτός από το είδος της συμπεριφοράς της, η μειονότητα διαφέρει από την πλειοψηφία και σε ορισμένες άλλες σημαντικές διαστάσεις. Καταρχήν, εξ ορισμού, είναι “διαφορετική” από τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς και, κατά κάποιο τρόπο, διακρίνεται από αυτούς (τόσο αναφορικά με τον αριθμό των μελών της όσο και αναφορικά με την κατηγοριακή της υπαγωγή. Εξαιτίας της ξεχωριστής θέσης που κατέχουν μέσα στο κοινωνικό σύνολο, οι μειονότητες τραβάνε αμέσως την προσοχή πάνω τους και ιδιαίτερα στο μήνυμα και τις απόψεις που υποστηρίζουν). Κατά δεύτερο λόγο είναι, a priori, λιγότερο εχέγγυος, ακριβώς επειδή, συνήθως η αντικειμενικότητα θεωρείται συνάρτηση των μεγάλων αριθμών. Ο κόσμος δηλαδή έχει την τάση να θεωρεί ότι αυτό που πιστεύουν οι πολλοί είναι και το σωστό. (...)Τέλος, η μειονότητα υφίσταται μεγαλύτερες κοινωνικές πιέσεις. Στο σημείο αυτό η μειονοτική σταθερότητα συμπεριφοράς παίζει πρωταρχικό ρόλο. Το γεγονός ότι όχι μόνο δεν υποκύπτουν στις πιέσεις αυτές αλλά επιπλέον εξακολουθούν με σταθερότητα να διαδίδουν τις απόψεις τους παίρνει ξεχωριστή σημασία. Στις περιπτώσεις αυτές η σταθερότητα παίρνει την έννοια της βεβαιότητας, της αυτοπεποίθησης,

της γενναιότητας πολλές φορές (Παπαστάμου Στ., 1993 σ. 354).

Ο Vincent B. (1994, σ. 43-47) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Moscovici S., μια πηγή αποτελεί μειονότητα από τη στιγμή που έρχεται σε αντίθεση με το κυρίαρχο σύστημα κοινωνικών αξιών και ότι αυτό που καθορίζει τη θέση μιας μειονότητας είναι κατά πόσο η συμπεριφορά, οι εκτιμήσεις κλπ. μιας τέτοιας κοινωνικής ολότητας διαφέρουν απ' τις κυρίαρχες νόρμες σχετικά μ' αυτή τη συμπεριφορά, αυτές τις εκτιμήσεις κλπ.

Το πώς χαρακτηρίζονται οι μειονότητες και πώς αντιμετωπίζονται εξαρτάται από τα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια αξιολόγησης (Παπαστάμου Στ., Μιούνου Γκ., 1983, σ.88 και Μαντόγλου Α., 1995, σ. 111).

Ο Moscovici S. (από Moscovici S. κ. ά., 1981, σ. 199-221) θεωρεί ότι υπάρχουν μειονότητες τόσο θετικές (που χαρακτηρίζονται από ανανέωση, προοδευτικότητα κλπ.), όσο και αρνητικές (που χαρακτηρίζονται από περιθωριακότητα, κοινωνική παρέκκλιση, ανωμαλία κλπ.).

Από άλλους πάλι συγγραφείς τονίζεται ότι “η καθημερινότητα των μειονοτήτων σημαδεύεται από διακρίσεις, εχθρότητα, εκμετάλλευση από την πλευρά της εξουσιάζουσας πλειονότητας” (Αζίζι- Καλαντζή Αν. κ. ά., 1996, σ. 6.).

Ο Vincent B., (1994, σ. 18) ονομάζει τους μειονοτικούς περιθωριακούς και αποκλεισμένους, δηλαδή περιθωριακός είναι εκείνος που απομακρύνεται ηθελημένα από την κοινωνία ή εκείνος που ο τρόπος παραγωγής τον πετάει στην άκρη. Αποκλεισμένος είναι εκείνος που έχει αποφασιστικά καταδικασθεί από τη νομοθεσία ή από την κυρίαρχη κουλτούρα. (...) Η περιθωριακότητα είναι μια κατάσταση προσωρινή, εφήμερη, ο αποκλεισμός είναι διαρκής και σε ορισμένες περιπτώσεις οριστικός. Ο περιθωριακός είναι ένας καθρέφτης. Κάθε κοινωνία παράγει περιθωριακούς, κατά κάποιο τρόπο τους εκκρίνει, τους έχει ανάγκη για να ζήσει. Κάθε κοινωνία επιδιώκει να περιχαράκωνει τους περιθωριακούς της μέσα σε ποιοτικά και ποσοτικά όρια. Επιδίδεται έτσι στο ωμό και διπλό παιχνίδι της συμπάραστασης-καταπίεσης. Αν τούτο ή εκείνο το περιθωριακό άτομο ή ομάδα την εκθέτει σε υπερβολικό κίνδυνο, δοκιμάζει να το αφομοιώσει, είτε παρέχοντάς του τα μέσα για μια “ομαλή” ζωή, είτε παραχωρώντας του μια θέση που δεν του αναγνώριζε μέχρι τότε. Αν όμως η απόπειρα αποτύχει, τότε η κοινωνία το καταδικάζει κι έτσι το αποκλείει, αναγκάζοντάς το να παραμείνει σ' ένα χώρο όπου δεν έχει επαφή με τον κυρίαρχο κόσμο.

Η σκιαγράφηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες έφηβοι και οι οικογένειές τους αλλά κυρίως η έμφαση που δίνεται σ' αυτά από πολλούς συγγραφείς μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι σε πολλές περιπτώσεις κατατάσσονται στις μειονοτικές ομάδες. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις

κρίνονται ως κοινωνικά αποκλεισμένοι.

“Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού δεν παίρνει μόνο το ανεπαρκές εισόδημα αλλά και την αδυναμία ή τα προβλήματα στη στέγαση, την εκπαίδευση, την υγεία και γενικά στην πρόσβαση στις υπηρεσίες. (...)στους κοινωνικά αποκλεισμένους θα βλέπαμε ένα φάσμα μεγάλο, που αρχίζει από φτωχούς, άνεργους, κατοίκους των αποβιομηχανοποιημένων περιοχών, ηλικιωμένους, γυναίκες όσον αφορά την αγορά εργασίας, αποκλεισμένους από τη μόρφωση, παράνομους μετανάστες, μουσουλμάνους κλπ. (απόσπασμα από την εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 29-8-1998, σ. 29).

Άλλες φορές κρίνονται ως άτομα που υφίστανται την κοινωνική διάκριση ιδιαίτερα, όταν επιζητούν να καλυτερεύσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους συγκριτικά με τους ντόπιους κατοίκους. “Η βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης των μεταναστών-και γενικά μιας μειονότητας, γνωστής για το χαμηλό κοινωνικό status-ενδέχεται να ενεργοποιήσει αποθέματα λανθάνουσας προκατάληψης και κοινωνικής διάκρισης εκ μέρους εκείνου του τμήματος του πληθυσμού των αυτοχθόνων, του οποίου η σχετική θέση στην κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας χειροτερεύει, (Γκότοβος Αθ., 1996, σ. 79).

Το να απομονώσει το κοινωνικό σύνολο κάποιους ανθρώπους φαίνεται ότι είναι πολύ πιο εύκολο από όσο καταρχήν φαίνεται.

2.1.3. Μειονότητες-ενεργείς μειονότητες και κοινωνική επιρροή

Η αποδοχή της άποψης ότι οι παλινοστούντες έφηβοι αποτελούν μια μειονότητα δε σημαίνει ότι αυτόματα η μειονότητα αυτή είναι ενεργή. Είναι δυνατόν, οι μουσουλμάνοι μαθητές, αφού πέρασαν όλες τις δυσκολίες που πηγάζουν από την προσπάθεια ένταξής τους στον ελληνικό χώρο να διαπιστωθεί ότι στο τέλος αφομοιώθηκαν και αποτελούν κομφορμιστική-αφομοιωμένη ομάδα. Μια ενεργής μειονότητα γίνεται μη ενεργής είτε γιατί εκπλήρωσε το σκοπό της, (Moscovici S., 1979, από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 253) είτε γιατί η εξουσία μπόρεσε να την ενσωματώσει. Στην περίπτωση αυτή η μειονότητα, χάνει την ταυτότητά της, και, κατά συνέπεια, τον κοινωνικό της αντίκτυπο πάνω στον πληθυσμό (Mugny, 1982, σ. 38, από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 49).

Καιρός όμως είναι να διευκρινίσουμε τι εννοούμε με τον όρο “ενεργής μειονότητα” παρόλο που αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα καθώς, όπως αναφέρει και η Μαντόγλου Α. (1995, σ. 61) “η ιστορία βρήκει από παραδείγματα ενεργών μειονοτήτων, εντούτοις (όμως) δεν έχουμε μια επεξεργασμένη θεωρία που να πηγάζει από αυτά”.

Τελικά, αν στηριχτούμε στον ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο ενεργής μειονότητα είναι ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα που δε συμμετέχει στην εξουσία και έρχεται σε σύγκρουση μ' αυτή με σκοπό να διαδώσει καινούριους κανόνες και αξίες (Μαντόγλου Α., 1995, σ. 188), τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι παλιννοστούντες μαθητές, φορείς καινούργιων δεδομένων ζωής πολιτισμικά, γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά κλπ. που προσπαθούν να ενταχθούν στο ελληνικό περιβάλλον παίρνοντας και δίνοντας, σύμφωνα με τις ιδέες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφορετικά στοιχεία θεωρητικά είναι ή τείνει να γίνει μια ενεργής μειονότητα.

Όπως έχουμε τονίσει και αλλού η διαφορετικότητα των μουσουλμάνων μαθητών και η σύγκρουση που μπορεί να πηγάζει από αυτούς στο κοινωνικό σύνολο δεν αποτελεί απαραίτητα αρνητικό φαινόμενο. «Η ψυχολογία των διομαδικών σχέσεων έχει δείξει ότι η διαφωνία βοηθάει τα άτομα ή τις ομάδες να λάβουν αποφάσεις. Η συζήτηση και υπάρχει συζήτηση στο βαθμό που υπάρχει διαφωνία και σύγκρουση, αυξάνει τις πιθανότητες να βρεθούν καινούρια επιχειρήματα και νέες λύσεις. (...) η σύγκρουση αποκρυσταλλώνει τις στάσεις, αποκαλύπτει τις αντιθέσεις συμφερόντων και απόψεων και οδηγεί σ' έναν επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών αντιπάλων. Επιπλέον η σύγκρουση συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ενδο-ομαδικής κοινής ταυτότητας των υποκειμένων και στον καθορισμό των κοινών στόχων», (Μαντόγλου Α., 1995, σ. 194).

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες ασκείται μια κοινωνική επιρροή τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι επουθενί προβλέψιμα.

Εδώ γίνεται σαφές ότι πρέπει να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερωτήματα: αφενός τι ορίζουμε ως κοινωνική επιρροή και αφετέρου με ποιο τρόπο και ποια στρατηγική μια μειονότητα (ενεργής) θα καταφέρει τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται να ασπαστεί τις απόψεις της.

“Κοινωνική επιρροή είναι διάφορα γνώμες, στάσεις, στερεότυπα, κοινοτοπίες, δημιουργία εντυπώσεων, αντίληψη (μήκους, χρώματος, γωνίας κ.λπ.), αντιληπτικές ψευδαισθήσεις, μνημονικές ή διανοητικές δραστηριότητες, επίλυση προβλημάτων, αισθητικές προτιμήσεις, συγκινήσεις και διάφορες συμπεριφορές, για να μην αναφέρουμε μόνο αυτά” (Παπαστάμου Στ., 1996, σ. 25, βλ. και Allen V.L. 1965, Maass A. & Clark R.D., 1984, 428-450).

Η κοινωνική επιρροή ορίζεται ως η διαδικασία, διαμέσου της οποίας ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα αλλάζει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του/της, όταν βρίσκεται σε κατάσταση κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πραγματικής ή συμβολικής, με ένα άλλο άτομο ή ομάδα. Η κοινωνική επιρροή αγκαλιάζει ένα μεγάλο σύνολο φαινομένων. Από τη μίμηση, που συνίσταται σ' έναν από τους

τρόπους προσαρμογής στις κοινωνικές καταστάσεις και επιτρέπει στο άτομο να εγκαθιδρύσει και να διατηρήσει αλληλεπιδράσεις με τους γύρω του, τη συμμόρφωση, την υπακοή, την υποταγή, περνώντας από την υποβολή και την επικοινωνία σκέψεων, για να καταλήξει στην καινοτομία και την ιδεολογική μεταστροφή (Paichele G., 1985, σ. 18 από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 28).

«Η κοινωνική επιρροή ποικίλλει τόσο από την άποψη των μορφών, όσο και από την άποψη των αποτελεσμάτων. Μπορεί να είναι πλειονοτική ή μειονοτική, συνειδητή ή ασυνειδητή, άμεση ή έμμεση, προσωρινή ή διαρκείας, για να αναφέρουμε τους κύριους άξονες που μπορούν να τη χαρακτηρίσουν. Κατά συνέπεια, πρέπει να μιλάμε όχι για επιρροή αλλά για επιρροές» (Paichele G. & Moscovici S., 1984, σ. 147 από Μαντόγλου Α., 1995).

Οι Moscovici S. και Lage E. (1976, σ. 349-365) σε μια μελέτη τους συμπεραίνουν ότι οι πλειοψηφικές και μειονοτικές πηγές επιτυγχάνουν διαφορετικές επιρροές. Ο Moscovici προσδίδει μια θεωρητική υπόσταση σ' αυτή την ιδέα υποστηρίζοντας ότι οι πλειονοτικές πηγές επιτυγχάνουν περισσότερο έκδηλη επιρροή παρά λανθάνουσα (φαινόμενο κοινωνικής ενδοτικότητας) και οι μειονότητες περισσότερο λανθάνουσα παρά έκδηλη (φαινόμενο ιδεολογικής μεταστροφής), (βλ. Hellman M.E., 1976 από Παπαστάμου Στ., 1989, σ. 29-30).

«Η κοινωνική επιρροή έχει σκοπό να μειώνει τις διαφορές ανάμεσα στα υποκείμενα, ώστε να αντιλαμβάνονται το ίδιο την πραγματικότητα και να απομακρύνει τους παραβατικούς. Επιδρά επίσης στην αλλαγή του περιβάλλοντος ή στην οργάνωσή του και επιτρέπει σε μια ομάδα να πραγματοποιήσει τους στόχους της ή να μεταλλαχθεί καλώντας για συμμετοχή όλα της τα μέλη ακόμη και τους παραβατικούς» (Doms M., Moscovici S., 1984, σ. 54).

Μόλις ασχοληθεί κανείς με τους μηχανισμούς που διέπουν τις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής αντιλαμβάνεται αμέσως ότι πρέπει να βρίσκονται στο επίπεδο του συνόλου των κοινωνικών αναπαραστάσεων που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κι ότι μέσα απ' αυτές τις αναπαραστάσεις δημιουργούνται και επιλύονται οι διάφορες κοινωνικο-γνωστικές και δια-ατομικές συγκρούσεις (Παπαστάμου Στ., 1989, σ. 40).

Στο ίδιο θέμα η Μαντόγλου Α. (1995, σ. 53) απαριθμεί τους ακόλουθους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς που παρεμβαίνουν στη διαδικασία κοινωνικής επιρροής: τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης, τις γνωστικές διαδικασίες που εγείρει ο πομπός κοινωνικής επιρροής, η εστία προσοχής του στόχου, την κοινωνική κατηγοριοποίηση και κοινωνιοψυχολογική ταύτιση που υπεισέρχονται, καθώς και την ψυχολογιοποίηση ως στρατηγική αντίστασης στην κοινωνική αλλαγή.

Ένα από τα πιο ισχυρά μέσα που διαθέτει η πλειονότητα για να αντισταθεί

στην κοινωνική μειονοτική επιρροή είναι η ψυχολογιοποίηση. Η ψυχολογιοποίηση φαίνεται να αποτελεί μια αποτελεσματική αντίσταση στην επιρροή των ενεργών μειονοτήτων, στο βαθμό που κάνει αφαίρεση των ατομικών ψυχολογικών διαφορών οι οποίες μπορεί να διαπερνούν τις μειονότητες. Οδηγώντας το δέκτη μειονοτικής επιρροής να θεωρήσει ότι οι μειονότητες είναι ψυχολογικά ταυτόσημες η μια με την άλλη (ή τουλάχιστον πως τα μέλη μιας μειονότητας έχουν όλα τους τα ίδια γνωρίσματα της προσωπικότητας), η ψυχολογιοποίηση προτείνει ή επιβάλλει μια ντετερμινιστική εξήγηση των μειονοτικών ιδεολογιών ανάγοντάς τις στις μόνες ψυχολογικές σταθερές τους. Θεωρώντας ότι η μειονότητα έχει έναν αδιαφοροποίητο-και αμετάβλητο- ψυχισμό ο οποίος εξαρτάται ελάχιστα (αν όχι καθόλου) από τις ατομικές ιδιοσυγκρασίες των μελών της, οδηγεί κάθε δέκτη μειονοτικής επιρροής να μην αναγνωρίζει τη μοναδική “δύναμη” των μειονοτήτων: τη σταθερότητα συμπεριφοράς, την ομοιογένεια και την ομοθυμία τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά παύουν να αποτελούν ενδείξεις αποφασιστικότητας και αντικειμενικότητας και θεωρούνται απλές (;) συνέπειες της μειονοτικής ψυχολογίας (Παπαστάμου Στ., 1993, σ. 450).

Ο Moscovici (1979) κωδικοποίησε τα δύο μοντέλα της κοινωνικής επιρροής, το λειτουργικό και το γενετικό μοντέλο. Το πρώτο μελετά τις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής ως ίδιον της πλειονότητας ή της πλειοψηφίας, ρίχνοντας το βάρος στην ομοιομορφία, τη συναίνεση και τη συμμόρφωση, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στην κοινωνική αλλαγή και την καινοτομία, δίνοντας κεντρικό ρόλο στη σύγκρουση και σε μειονοτικά άτομα και ομάδες.

Όπως, όμως, γράφει και ο Παπαστάμου Στ. (1989α, σ. 262-263) “...η πολεμική (αναφορικά πάντοτε με την έννοια της σύγκρουσης) η οποία εγκαθιδρύθηκε μεταξύ των δύο θεωρητικών μοντέλων που δεσπόζουν σήμερα στην κοινωνική ψυχολογία των φαινομένων κοινωνικής επιρροής, πηγάζει από δύο διαφορετικές ερμηνείες μιας ίδιας πραγματικότητας, κι ότι οφείλεται λιγότερο στις διαφορετικές ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης κοινωνικών ψυχολόγων και περισσότερο σε στοιχεία οικονομικής, ιστορικής και πολιτικής υφής”.

Ο Moscovici (1979, σ. 80) κάνοντας την καταγραφή του λειτουργικού ρεύματος, συμπεραίνει ότι αυτό προϋποθέτει πως η κοινωνική επιρροή, όποια κι αν είναι, καταλήγει στη συμμόρφωση και ότι η συμμόρφωση είναι το μόνο φαινόμενο αλληλεπίδρασης που συνδέεται με την επιρροή: η πλειονοτική επιρροή ασκείται για να θέσει σε κίνηση τη συμμόρφωση στις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες, να εξαλείψει τη σύγκρουση και να εξασφαλίσει έτσι την καλή λειτουργία και συνοχή της ομάδας ή της κοινωνίας. Κατ’ αντίθεση με το λειτουργικό μοντέλο, το οποίο είναι στατικό και μονοσήμαντο, το γενετικό

μοντέλο είναι δυναμικό και αποδέχεται την αρχή της αλληλεπίδρασης μεταξύ πομπού και δέκτη κοινωνικής επιρροής. “Η επιρροή ασκείται προς δυο κατευθύνσεις: από την πλειονότητα προς τη μειονότητα και από τη μειονότητα προς την πλειονότητα(...), και απέχει πολύ από το να είναι μονοσήμαντη από την πηγή προς το στόχο, είναι μια αμοιβαία διαδικασία η οποία προϋποθέτει δράση και αντίδραση και της πηγής και του στόχου”.

Ο ίδιος μάλιστα συγγραφέας (1980) υποστηρίζει ότι η πλειονοτική επιρροή (ή η κοινωνική συμμόρφωση) μπορεί να εξηγηθεί από μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης, όπου τονίζεται η ομοιότητα ή η διαφορά των απόψεων, χωρίς να δίνεται σημασία στο περιεχόμενό τους. Η προσοχή επικεντρώνεται περισσότερο στη σχέση με τα άλλα μέλη της ομάδας και όχι στο αντικείμενο. Αντίθετα, η μειονοτική επιρροή, η μεταστροφή, απορρέει από μια διαδικασία επικύρωσης, η οποία ενεργοποιεί γνωστικούς μηχανισμούς που επικεντρώνονται στο πρόβλημα που θέτει η μειονότητα.

Ο μηχανισμός που επιτρέπει σε μια μειονότητα να γίνει πηγή μειονοτικής επιρροής είναι ο τρόπος συμπεριφοράς της. Αυτό διατυπώνεται με επιτυχία από τους Mugny G. & Papastamou St. (1983) που γράφουν ότι, αυτό που καθορίζει την κοινωνική απήχηση μιας πηγής επιρροής δεν είναι τόσο το περιεχόμενο των προτάσεών της, όσο το ύφος συμπεριφοράς της: πεπεισμένη η ίδια, γίνεται πειστική.

Η πλειονοτική επιρροή λοιπόν ή η κοινωνική συμμόρφωση είναι μια ενδοτική συμπεριφορά, μια δημόσια αποδοχή, μια επιφανειακή επιρροή η οποία εξαλείφεται εύκολα, διότι δε θίγεται το γνωστικο-αντιληπτικό σύστημα των υποκειμένων. Αντίθετα, η μειονοτική επιρροή ή η καινοτομία είναι μια συμπεριφορά ιδεολογικής μεταστροφής, μια βαθιά προσκόλληση, μια “κατ’ ιδίαν” κοινωνική επιρροή, η οποία αλλάζει το γνωστικό και αντιληπτικό σύστημα των υποκειμένων

Γιατί όμως η πλειοψηφία αρνείται τη μειονοτική κοινωνική επιρροή;

Ένας από τους λόγους, για τον οποίο ο πληθυσμός αρνείται τη μειονοτική επιρροή και παραμένει μέσα στα κανονιστικά πλαίσια, είναι ο φόβος διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης του στην ομάδα των παρεκκλινόντων. Εάν αποδεχτεί τις μειονοτικές απόψεις κινδυνεύει να τον ταυτίσουν και να ταυτιστεί με τη μειονότητα. Ή όπως τονίζει ο Turner J. (1981) η επιρροή του στόχου / πληθυσμού ανάγεται σε μια διαδικασία επανορισμού της κοινωνιοψυχολογικής του ταυτότητας και αυτο-απόδοσης όλων των στερεότυπων μειονοτικών γνωρισμάτων. Όποιος συμφωνεί με τη μειονότητα, ταυτίζεται με αυτή και δέχεται να ξεχωρίζει. Εύκολα μπορούμε να κατανοήσουμε ότι μια μειονότητα, η οποία κατηγοριοποιείται ως μέλος της ενδοομάδας (διαθέτει κοινά γνωρίσματα με το στόχο), θα ασκήσει μια επιρροή πολύ πιο

σημαντική από αυτήν μιας εξω-ομαδικής μειονότητας. Όταν η μειονότητα γίνεται αντιληπτή ως μέλος της εξω-ομάδας, ο πληθυσμός της προσδίδει αρνητικά φορτισμένα χαρακτηριστικά, πράγμα που συνεπάγεται μια δύσκολη κοινωνιοψυχολογική ταύτιση με αυτή, καθότι είναι ασυμβίβαστη με την αναζήτηση μιας θετικής ταυτότητας (από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 32-57).

Αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την έρευνά μας καθώς γίνεται αντιληπτό ότι αν οι παλιννοστούντες μαθητές θεωρούνται από τους ντόπιους συνομήλικούς τους ενδο-ομάδα και το αντίστροφο υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα άσκησης κοινωνικής επιρροής και από τις δυο πλευρές με θετικά βεβαίως αποτελέσματα.

2.1.4. Το γενετικό τριαδικό μοντέλο.

Οι μουσουλμάνοι ως μειονότητα και οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις που διατηρούν

Οι Mugny G. (1982) και Παπαστάμου Στ.-Μιούνυ Γκ. (1983), μας προτείνουν τρεις κοινωνικές οντότητες: την εξουσία, τον πληθυσμό ή “σιωπηλή πλειοψηφία” (Papastamou St., 1979) και τη μειονότητα. (...) Με αυτούς τους τρεις κοινωνικούς φορείς περνάμε από ένα δυαδικό κοινωνικό πεδίο σε ένα τριαδικό. Ανάμεσα σ’αυτούς τους τρεις κοινωνικούς φορείς εγκαθιδρύονται σχέσεις διαφορετικής υφής (από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 49).

Ο Παπαστάμου Στ. (1989) θεωρεί ότι το κοινωνιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανελίσσονται οι διαδικασίες κοινωνικής επιρροής δεν είναι πλέον διπολικό αλλά τρισδιάστατο. Δεν υπάρχει απ’ τη μια μεριά η πλειοψηφία και από την άλλη η μειονότητα ή κάποια παρεκκλίνουσα κοινωνική οντότητα. Η μειονότητα έρχεται βέβαια σε ρήξη με την “εξουσία” ή τον κοινωνικό της φορέα, επιχειρεί όμως να ασκήσει επιρροή πάνω στη λεγόμενη “σιωπηρή πλειοψηφία”, το δείγμα ή τον πληθυσμό. Πάνω δηλαδή στις κοινωνικές ομάδες που αν και συμμερίζονται ως προς ένα μεγάλο βαθμό την κυρίαρχη ιδεολογία, δε συμμετέχουν ούτε στην εδραίωση, ούτε (ενεργά) τουλάχιστον στη διατήρησή της.

Οι προσπάθειες της μειονότητας να πείσει, κατευθύνονται προς τον πληθυσμό και θα πρέπει να εξάγει από τον πληθυσμό τα αισθήματα που τον οδηγούν στην υιοθέτηση των υποστηριζόμενων από την εξουσία θέσεων. Θα πρέπει να τον κάνει να αλλάξει τη στάση του και τη συμπεριφορά του (από Μαντόγλου Α., 1995, σ. 49-52).

Για τον ορισμό της μειονότητας αναφερθήκαμε στα προηγούμενα. Απομένει να ορίσουμε τι είναι η εξουσία και ο πληθυσμός.

Η εξουσία ορίζεται ως η κοινωνική ομάδα που κατέχει την κυρίαρχη θέση μέσα σ' ένα συσχετισμό δυνάμεων, ή ακόμα ως η κοινωνική οντότητα που θεσπίζει και διαδίδει τους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες, ενώ πληθυσμός είναι η κοινωνική οντότητα, η οποία υφίσταται την επικυριαρχία της εξουσίας και η οποία διαμέσου της κυρίαρχης ιδεολογίας, αποδέχεται αρκετά συχνά το σύνολο ή το μέρος των κοινωνικών κανόνων. Ο πληθυσμός είναι ένα σύνθετο κοινωνικό πλέγμα, που συγκροτείται από πολλές υπο-ομάδες ή υπο-κατηγορίες, των οποίων οι ενωτικοί ή αντιθετικοί δεσμοί με την εξουσία είναι λίγο ή πολύ ισχυροί, πράγμα που καθορίζει την ευαισθησία τους-αποδοχή ή απόρριψη- στις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις των μειονοτήτων και τη διαδικασία κοινωνικής επιρροής (από Μαντόγλου Α. 1995, σ. 196 και σ. 205).

Στην περίπτωση μας εξουσία είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούνται ηγέτες της ομάδας τους-της σχολικής τάξης- και οι οποίοι καθώς είναι διορισμένοι διαθέτουν ουσιαστική δύναμη. Πρόκειται για ανθρώπους που μπορούν να διαμορφώσουν τις αξίες, στάσεις κλπ. των μαθητών τους δεδομένου μάλιστα ότι εκπροσωπούν τους θεσμούς μπορούν να επιβάλλουν ευκολότερα όσα αυτοί επιθυμούν. Μάλιστα ο Γεώργας Δ. γράφει χαρακτηριστικά ότι ορισμένα άτομα (όπως οι αστυνόμοι, οι καθηγητές κλπ.) φαίνεται ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, περισσότερο από τον ίδιο το θεσμό (Γεώργας Δ., 1990).

(Ενεργή) μειονότητα είναι οι μουσουλμάνοι μαθητές. Αυτή η κοινωνική ομάδα ανήκει μεν στην κατηγορία των παιδιών που υφίσταται την επικυριαρχία της εξουσίας αλλά αφενός αριθμητικά και αφετέρου ως φορείς νέων στοιχείων γλωσσικών, πολιτισμικών κλπ. αποτελούν μια μειονότητα. Οι εμπειρίες τους μπορούν να συντελέσουν στην αλλαγή της νοοτροπίας της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού σχολείου ειδικότερα. Είναι γεγονός πάντως ότι, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, η κοινωνική ταυτότητα των παιδιών αυτών ορίζεται από διαφορετικές ενδο-ομαδικές υπο-ομάδες που πιθανόν να διαφοροποιούνται μεταξύ τους.

Τα ντόπια παιδιά που δεν έχουν απομακρυνθεί για μεγάλο (τουλάχιστον) χρονικό διάστημα από την Ελλάδα αποτελούν τον πληθυσμό στην έρευνά μας. Αυτά έρχονται σε επαφή με τους μουσουλμάνους συνομήλικούς τους είτε μέσα στο σχολικό περιβάλλον είτε στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

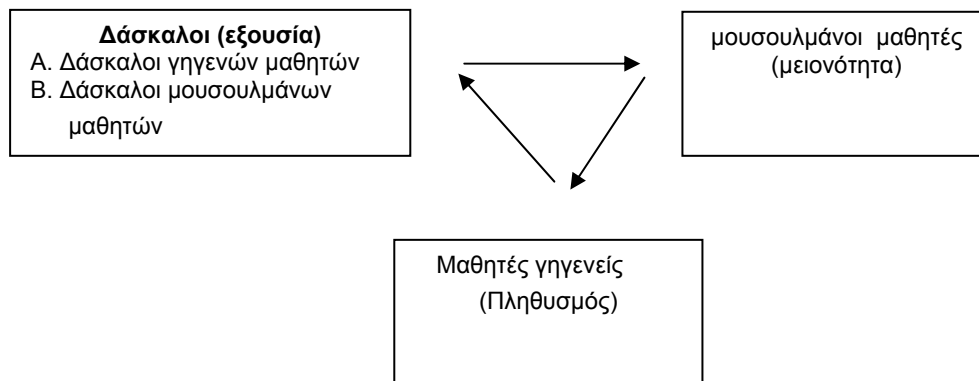
Βεβαίως μπορεί να μην υπάρχει καν αμοιβαία προσέγγιση και σχέση ανάμεσα στους μουσουλμάνους -γηγενείς μαθητές, όμως αυτή η σιωπηλή πλειοψηφία-οι γηγενείς -είναι αυτή που θα συμβάλει σημαντικά στο μέλλον, αν ενημερωθεί προηγουμένως από τους αρμόδιους φορείς και κατανοήσει τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν τα προβλήματα των παιδιών μουσουλμάνων, στην εξάλειψη των στερεότυπων, προκαταλήψεων κλπ. εναντίον τους.

Ο πληθυσμός μπορεί επίσης να επηρεάσει τις απόψεις της εξουσίας (ξεφεύγοντας από τις πιέσεις της) και να εισάγει εναλλακτικές λύσεις, ενώ συγχρόνως αποτελεί το στόχο της μειονοτικής επιρροής.

Προσπαθήσαμε να αποδείξουμε ότι οι μουσουλμάνοι και οι γηγενείς μαθητές διατηρούν κοινά στοιχεία στη συμπεριφορά τους-έστω και σε ακραία μορφή.

Ανατρέχοντας σε διάφορα στοιχεία διαπιστώθηκε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές πήραν μέρος παλιότερα στις καταλήψεις του σχολείου τους όπως, στο ίδιο χρονικό διάστημα, έπραξαν και αρκετοί ντόπιοι μαθητές.

Αναπαριστώντας στο σχήμα που ακολουθεί τους τρεις κοινωνικούς φορείς, έτσι όπως τους ορίσαμε πιο πάνω, μπορούμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:



Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα και το γενετικό τριαδικό μοντέλο η επιρροή στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ πομπού και δέκτη, είναι μια αμοιβαία διαδικασία η οποία προϋποθέτει δράση και αντίδραση και της πηγής και του στόχου. Ένα κοινωνικό υποκείμενο δεν αποτελεί μόνο το στόχο ή την πηγή της κοινωνικής επιρροής. Μπορεί να είναι και το ένα και το άλλο συγχρόνως σε διαφορετικό βαθμό, επηρεάζων και επηρεαζόμενος (Μαντόγλου Α., 1995, σ. 248).

Και για να γίνουμε ακόμη πιο σαφείς ανάμεσα στις τρεις αυτές κοινωνικές οντότητες –μαθητές μουσουλμάνοι, μαθητές γηγενείς και εκπαιδευτικούς- δημιουργείται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που θέλουμε να διερευνήσουμε για να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά ευελπιστούμε ότι θα συμβάλουν, ανάμεσα στα άλλα, και στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ως διαδικασία δηλώνει μία συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών (εθνικών) και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία

ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Μάρκου Γ., 1997, σ. 245).

2.1.5. Κοινωνιοψυχολογική ανάλυση της συμπεριφοράς των μουσουλμάνων μαθητών

Η Κοινωνική Ψυχολογία δεν ανάγει τα κοινωνιοψυχολογικά φαινόμενα στην ψυχολογική τους και μόνο διάσταση, ούτε όμως και τα υπάγει αποκλειστικά στην κοινωνιοψυχολογική τους υπόσταση. Θεωρεί δηλαδή πως σε κάθε φαινόμενο που έχει τραβήξει το ενδιαφέρον της συνυπάρχουν και διαρθρώνονται μεταξύ τους ψυχικοί και κοινωνικοί παράγοντες (Παπαστάμου Στ., 1993, σ. 452).

Έτσι, ακολουθώντας την παραπάνω θεώρηση, θα μελετήσουμε και θα αναλύσουμε τους κοινωνιοψυχολογικούς παραγόντες που παρεμβαίνουν καθοριστικά στην παραγωγή των διαφόρων κοινωνιοψυχολογικών φαινομένων που τράβαξαν την προσοχή μας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Για να πετύχουμε το στόχο μας θα χρησιμοποιήσουμε το θεωρητικό μοντέλο, όπως διατυπώθηκε από τον Doise W. (1982), σύμφωνα με το οποίο σε κάθε κοινωνιοψυχολογικό φαινόμενο μπορούμε να διακρίνουμε μηχανισμούς τεσσάρων διαφορετικών επιπέδων. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι οι ακόλουθοι: *ενδοατομικοί, διατομικοί, διομαδικοί και ιδεολογικοί* (βλ. και Γεώργα Δ., Παπαστυλιανού Α., 1993, σ.3, που θεωρούν ότι “οι ενδοατομικές επεξεργασίες και οι δια-ομαδικοί μηχανισμοί όσο κι οι δια-ομαδικές σχέσεις και ιδεολογικές διευθετήσεις επεμβαίνουν καθοριστικά σε οποιοδήποτε κοινωνιοψυχολογικό φαινόμενο).

Επομένως, το ίδιο φαινόμενο μπορεί να δεχτεί ερμηνείες που τοποθετούνται σε διαφορετικά επίπεδα (Doise W., 1978, σ. 28). Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι δε μιλάμε για διαφορετικά επίπεδα της πραγματικότητας, αλλά επίπεδα ανάλυσης.

«Πολύ συχνά ένας ερευνητής ευνοεί ένα από τα επίπεδα αυτά, αγνοώντας, κατά κάποιον τρόπο τα υπόλοιπα. (...) αυτό δε σημαίνει όμως ότι δεν πρέπει (κι ότι στην πράξη δε γίνεται) να επιτευχθεί μια διάρθρωση ανάμεσα στα επίπεδα αυτά-και στους μηχανισμούς στους οποίους παραπέμπουν.

Οποιαδήποτε έρευνα περιορίζει τις αναλύσεις της σε ένα και μόνο από τα επίπεδα αυτά (ανεξάρτητα για ποιο πρόκειται) δε θα μπορέσει ποτέ να οδηγήσει σε μια πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων που προτίθεται να μελετήσει. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η συνθετότητα της κοινωνιοψυχολογικής

πραγματικότητας είναι τέτοια που, σε κάθε στιγμή, και σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο στοιχείο της, συνυπάρχουν μηχανισμοί που ανάγονται και στα τέσσερα αυτά επίπεδα» (Παπαστάμου Στ, 1993).

Αμέσως μετά θα γίνει σύντομη παρουσίαση των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης στα οποία επίσης ανάγονται και οι διάφοροι μηχανισμοί που καθορίζουν τη δημιουργία και την αναπαραγωγή των διαφόρων φαινομένων που μελετά η Κοινωνική Ψυχολογία.

1. Το ενδοατομικό επίπεδο. Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα οργανώνουν τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, καθώς και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο περιβάλλον αυτό. Στα μοντέλα αυτά η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον δεν μελετάται άμεσα. Αντικείμενο των προτεινόμενων αναλύσεων είναι οι μηχανισμοί οι οποίοι, στο ατομικό επίπεδο, καθιστούν εφικτή την οργάνωση των εμπειριών του ατόμου.
2. Το διατομικό επίπεδο ενδιαφέρεται για τις διατομικές διαδικασίες, έτσι όπως ανελίσσονται μέσα σε μια συγκεκριμένη περίσταση. Οι διαφορετικές θέσεις που μπορεί να κατέχουν τα υποκείμενα στην περίσταση αυτή δεν λαμβάνονται υπόψη.
3. Το διομαδικό επίπεδο παρεμβαίνει πάνω στην κοινωνική απόδοση και το οποίο παρεμβάλλει με σαφήνεια στις προτεινόμενες ερμηνείες τη διαφορά της κοινωνικής θέσης που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες υποκειμένων.
4. Το ιδεολογικό επίπεδο. Κάθε κοινωνία αναπτύσσει «ιδεολογίες», συστήματα πεποιθήσεων και αναπαραστάσεων, εκτιμήσεων και αξιών που πρέπει να δικαιολογήσουν και να διατηρήσουν τους ήδη υπάρχοντες συσχετισμούς δυνάμεων.

3.1. Μουσουλμάνοι μαθητές

3.1.1. Μετανάστευση προς την Ελλάδα.

Μοιράσαμε 95 ερωτηματολόγια σε Μουσουλμάνους μαθητές στα πέντε σχολεία της περιοχής Βοτανικού – Ρουφ - Γκαζιού. Πήραμε απαντήσεις από 93 μαθητές από τους οποίους οι 33 (ποσοστό 35,5%) έχουν ζήσει πριν έρθουν στην Ελλάδα σε άλλη χώρα, ενώ οι διπλάσιοι, οι 60 από αυτούς (ποσοστό 64,5%) δεν έχουν ζήσει σε άλλη χώρα πριν. Η άμεση μετανάστευση στην Ελλάδα δικαιολογείται λόγω της μικρής γεωγραφικής μας απόστασης ως γειτονικές χώρες και λόγω των συγγενών και φίλων τους που είχαν εγκατασταθεί από πολύ παλιά εδώ πριν από αυτούς.

Από τους 33 που απάντησαν ΝΑΙ οι 8 πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 24,2%), οι 3 (ποσοστό 9,1%) στο 72ο, οι 9 (ποσοστό 27,3%) στο 85ο, οι 6 (ποσοστό 18,2%) στο 87ο και οι 7 (ποσοστό 21,2%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από την άλλη μεριά, από τους 60 μαθητές που απάντησαν ΟΧΙ οι 10 πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 16,7%), οι 5 στο 72ο (ποσοστό 8,3%), οι 15 στο 85ο (ποσοστό 25,5%), οι 18 στο 87ο (ποσοστό 30,0%) και οι 12 στο 156ο (ποσοστό 20,0%).

Από τους 93 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν συνολικά, οι 18 πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 19,4%), οι 8 στο 72ο (ποσοστό 8,6%), οι 24 στο 85ο (ποσοστό 25,8%), οι 24 στο 87ο (ποσοστό 25,8%) και οι 19 στο 156ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 20,4%).

Συγκεκριμένα, στο 49ο Δημοτικό Σχολείο από τα 18 υποκείμενα που απάντησαν το 44,4% απάντησε ΝΑΙ σε σχέση με το 55,6% που απάντησε ΟΧΙ. Στο 72ο από τα 8 υποκείμενα που απάντησαν το 37,5% είπε ΝΑΙ ενώ σχεδόν το διπλάσιο ποσοστό το 62,5% είπε ΟΧΙ. Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο από τα 24 υποκείμενα που απάντησαν το 37,5% είπε ΝΑΙ, ενώ το διπλάσιο ποσοστό το 62,5% είπε ΟΧΙ.

Από τα 24 υποκείμενα του 87ου Δημοτικού Σχολείου το 6,5% είπε ΝΑΙ, ενώ πάνω από το τριπλάσιο ποσοστό το 19,4% είπε ΟΧΙ.

Τέλος, από τους 19 μαθητές που απάντησαν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο το 7,5% είπε ΝΑΙ, ενώ σχεδόν το διπλάσιο το 12,5% είπε ΟΧΙ.

Στο 87ο Δημοτικό Σχολείο έχουμε τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ποσοστών των θετικών και των αρνητικών απαντήσεων όταν η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών το 75,0% έναντι του 25,0% δεν έχουν ζήσει πριν

έρθουν στη χώρα μας σε άλλη χώρα πριν.

Στο 85ο και 87ο Δημοτικά Σχολεία είχαμε ακριβώς το ίδιο συνολικά ποσοστό απαντήσεων μαθητών από 24 παιδιά στο κάθε σχολείο αντίστοιχα (ποσοστό 25,8%).

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A6	1	Count	8	3	9	6	7	33
		% within A6	24,2%	9,1%	27,3%	18,2%	21,2%	100,0%
		% within SCHOOL	44,4%	37,5%	37,5%	25,0%	36,8%	35,5%
		% of Total	8,6%	3,2%	9,7%	6,5%	7,5%	35,5%
	2	Count	10	5	15	18	12	60
		% within A6	16,7%	8,3%	25,0%	30,0%	20,0%	100,0%
		% within SCHOOL	55,6%	62,5%	62,5%	75,0%	63,2%	64,5%
		% of Total	10,8%	5,4%	16,1%	19,4%	12,9%	64,5%
Total	Count	18	8	24	24	19	93	
	% within A6	19,4%	8,6%	25,8%	25,8%	20,4%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	19,4%	8,6%	25,8%	25,8%	20,4%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,856(a)	4	,762

3.1.2. Η φοίτησή στο Νηπιαγωγείο.

Ρωτήσαμε 95 Μουσουλμάνους μαθητές αν φοίτησαν σε Νηπιαγωγείο πριν από το Δημοτικό Σχολείο. Από αυτούς οι 62 μαθητές (ποσοστό 65,3%) απάντησαν ότι έχουν πάει στο Νηπιαγωγείο έναντι 33 μαθητών, σχεδόν των μισών (ποσοστό 34,7%) που δεν έχουν φοιτήσει σε Νηπιαγωγείο.

Αναλυτικότερα, από τους 62 μαθητές που απάντησαν θετικά οι 9 (ποσοστό 14,5%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 6 (ποσοστό 9,7%) είναι από το 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι 11 (ποσοστό 17,7%) από το 85ο, οι 21 (ποσοστό 33,95) από το 87ο και οι 15 (ποσοστό 24,2%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 33 που απάντησαν αρνητικά οι 9 (ποσοστό 27,3%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 (ποσοστό 6,1%) πηγαίνουν στο 72ο, οι 15 (ποσοστό 45,5%) στο 85ο, οι 3 (ποσοστό 9,1%) στο 87ο και οι 4 (ποσοστό 12,1%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 95 συνολικά Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν στην ερώτησή μας αυτή οι 18 πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 18,9%), οι 8 πηγαίνουν στο 72ο (ποσοστό 8,4%), οι περισσότεροι οι 26 πηγαίνουν στο 85ο (ποσοστό 27,4%), οι 24 πηγαίνουν στο 87ο (ποσοστό 25,3%) και οι 19 πηγαίνουν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 20,0%).

Από τους 18 μαθητές που απάντησαν από το 49ο Δημοτικό Σχολείο το 50,0% των μαθητών απάντησε θετικά και το ίδιο αντίστοιχα το 50,0% αρνητικά. Από τους 8 μαθητές από το 72ο Δημοτικό Σχολείο το 75,0% απάντησε θετικά δηλαδή το τριπλάσιο ποσοστό από το 25,0% που απάντησε αρνητικά. Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο, από τους 26 μαθητές που απάντησαν το 42,3% απάντησε θετικά, ενώ το 57,7% απάντησε αρνητικά. Από τους 24 μαθητές από το 87ο Δημοτικό Σχολείο η συντριπτική πλειοψηφία το 87,5% είπε ΝΑΙ, ενώ μόνο το 12,5% είπε ΟΧΙ και τέλος από τους 19 μαθητές που απάντησαν από το 156ο Δημοτικό Σχολείο σχεδόν το τετραπλάσιο ποσοστό το 78,9% είπε ΝΑΙ και μόνο το 21,1% των μαθητών είπε ΟΧΙ.

Βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων κατέχει το 87ο Δημοτικό Σχολείο με το 33,9 και το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων έχει το 85ο Δημοτικό Σχολείο το οποίο είχε συνολικά και τα περισσότερα παιδιά που απάντησαν (ποσοστό 27,4%).

Αξιοσημείωτο είναι το ότι στο 72ο, 87ο και 156ο Δημοτικά Σχολεία το ποσοστό των θετικών απαντήσεων είναι τριπλάσιο σε σχέση με το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων ενώ στο 49ο κατέχουν και οι δύο απαντήσεις το 50,0%.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A15	1	Count	9	6	11	21	15	62
		% within A15	14,5%	9,7%	17,7%	33,9%	24,2%	100,0%
		% within SCHOOL	50,0%	75,0%	42,3%	87,5%	78,9%	65,3%
		% of Total	9,5%	6,3%	11,6%	22,1%	15,8%	65,3%
	2	Count	9	2	15	3	4	33
		% within A15	27,3%	6,1%	45,5%	9,1%	12,1%	100,0%
		% within SCHOOL	50,0%	25,0%	57,7%	12,5%	21,1%	34,7%
		% of Total	9,5%	2,1%	15,8%	3,2%	4,2%	34,7%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A15	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,032(a)	4	,005

3.1.3. Τι θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί η μεγάλη πλειοψηφία των 95 Μουσουλμάνων μαθητών που απάντησαν, οι 79 συγκεκριμένα από αυτούς (ποσοστό 83,2%) θα ήθελαν να σπουδάσουν όταν μεγαλώσουν ενώ οι 16 από αυτούς (ποσοστό 16,8%) θα ήθελαν να δουλέψουν πολύ γρήγορα.

Από τις 79 απαντήσεις αυτών που θα ήθελαν να σπουδάσουν οι 18 προέρχονται από μαθητές του 49ου Δημοτικού Σχολείου (ποσοστό 22,8%), οι 8 μαθητές του 72ου (ποσοστό 10,1%), οι 17 από μαθητές του 85ου (ποσοστό 21,5%), οι 23 από μαθητές του 87ου (ποσοστό 29,1%) και οι 13 από μαθητές του 156ου Δημοτικού Σχολείου (ποσοστό 16,5%).

Απαντήσεις ότι θα ήθελαν να δουλέψουν γρήγορα έχουμε 16 από τρία μόνο σχολεία. Συγκεκριμένα έχουμε 9 απαντήσεις από το 85ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 56,3%), 1 απάντηση από το 87ο Δημοτικό Σχολείο και 6 απαντήσεις από το 156ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 37,5%).

Από τους 95 συνολικά μαθητές που απάντησαν 18 μαθητές πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, 8 στο 72ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 8,4%), οι 26 στο 85ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 27,4%), οι 24 στο 87ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 25,3%) και οι 19 στο 156ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 20,0%).

Πιο αναλυτικά, στο 49ο Δημοτικό Σχολείο από τους 18 μαθητές που απάντησαν το 100,0% των μαθητών θα ήθελε να σπουδάσει και το ίδιο στο 72ο Δημοτικό Σχολείο όλοι και οι 8 μαθητές πάλι το 100,0% δήλωσαν την πρώτη απάντηση.

Το ίδιο σχεδόν ισχύει και για το 87ο Δημοτικό Σχολείο όπου οι 23 μαθητές (ποσοστό 95,8%) των 24 μαθητών επιθυμεί να σπουδάσει, ενώ μόνο 1 μαθητής (ποσοστό 4,2%) θα ήθελε να δουλέψει.

Πολύ κοντινά νούμερα βρίσκουμε σε άλλα δύο σχολεία το 85ο και το 156ο Δημοτικά Σχολεία όπου και σε αυτά υπερισχύει η επιθυμία των μαθητών να σπουδάσουν στο μέλλον.

Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο από τους 26 μαθητές που απάντησαν οι 17 από αυτούς (ποσοστό 65,4%) συμφωνούν με το να σπουδάσουν ενώ 9 από αυτούς (ποσοστό 34,6%) θα ήθελε να δουλέψει.

Αντίστοιχα στο 156ο Δημοτικό Σχολείο οι 13 (ποσοστό 68,4) από τους 19 μαθητές που απάντησαν θέλουν να σπουδάσουν, ενώ οι 6 από αυτούς (ποσοστό 31,6%) θα ήθελε να δουλέψει.

Από όλα αυτά φανερώνεται πολύ έντονη η επιθυμία των Μουσουλμάνων μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους αν και οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και οι ανάγκες των οικογενειών τους τις πιο πολλές φορές

ματαιώνουν τα όνειρά τους για το μέλλον.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A16	1	Count	18	8	17	23	13	79
		% within A16	22,8%	10,1%	21,5%	29,1%	16,5%	100,0%
		% within SCHOOL	100,0%	100,0%	65,4%	95,8%	68,4%	83,2%
		% of Total	18,9%	8,4%	17,9%	24,2%	13,7%	83,2%
	2	Count			9	1	6	16
		% within A16			56,3%	6,3%	37,5%	100,0%
		% within SCHOOL			34,6%	4,2%	31,6%	16,8%
		% of Total			9,5%	1,1%	6,3%	16,8%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A16	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,829(a)	4	,002

3.1.4. Η πρώτη μέρα στο Ελληνικό Σχολείο.

Η θετική εικόνα που έχουν δείξει οι Έλληνες και γενικά το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα επιβεβαιώνεται από τον παρακάτω πίνακα όπου οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι μαθητές οι 79 μ(ποσοστό 83,2%) από τους 95 μαθητές που απάντησαν θυμούνται ευχάριστα την πρώτη τους μέρα στο Ελληνικό Σχολείο, ενώ οι 16 (ποσοστό 16,8%) τη θυμούνται δυσάρεστα.

Από τους 79 Μουσουλμάνους μαθητές που έχουν θετική εικόνα οι 17 (ποσοστό 21,5%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 7 (ποσοστό 8,9%) πηγαίνουν στο 72ο, οι 19 (ποσοστό 24,1%) από το 85ο, οι 21 (ποσοστό 26,6%) από το 87ο και οι 15 (ποσοστό 19,0%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τις 16 απαντήσεις για δυσάρεστη πρώτη μέρα στο Ελληνικό Σχολείο 1 μόνο μαθητής (ποσοστό 6,3%) πηγαίνει στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, 1 μαθητής (ποσοστό 6,3%) στο 72ο, 7 μαθητές (ποσοστό 43,8%) στο 85ο, 3 μαθητές (ποσοστό 18,8%) στο 87ο και 4 μαθητές (ποσοστό 25,0%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 95 συνολικά μαθητές που απάντησαν 18 μαθητές (ποσοστό 18,9%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, 8 (ποσοστό 8,4%) από το 72ο, 26 (ποσοστό 27,45) από το 85ο, 24 μαθητές (ποσοστό 25,3%) από το 87ο και 19 μαθητές (ποσοστό 20,0%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, στο 49ο Δημοτικό Σχολείο από τους 18 μαθητές που απάντησαν το συντριπτικό ποσοστό το 94,4% επέλεξε την πρώτη θετική απάντηση ενώ μόνο το 5,6% επέλεξε την αρνητική απάντηση.

Από τους 8 μαθητές από το 72ο Δημοτικό Σχολείο το 87,5% επέλεξε πάλι την πρώτη απάντηση ενώ το 12,5% τη δεύτερη.

Το ίδιο, στο 85ο Δημοτικό Σχολείο από τα 26 παιδιά το 73,1% απάντησαν με θετικά αποτελέσματα ενώ το 26,9% με αρνητικά.

Παρόμοια στο 87ο Δημοτικό Σχολείο το 87,5% από τους 24 μαθητές επέλεξαν την πρώτη απάντηση ενώ το 12,5% τη δεύτερη.

Τέλος, στο 156ο Δημοτικό Σχολείο το 78,9% από τους 19 μαθητές που απάντησαν είχε θετική εικόνα της πρώτης τους μέρας στο Ελληνικό Σχολείο ενώ το 21,1% είχε αρνητική εικόνα της μέρας αυτής.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A19	1	Count	17	7	19	21	15	79
		% within A19	21,5%	8,9%	24,1%	26,6%	19,0%	100,0%
		% within SCHOOL	94,4%	87,5%	73,1%	87,5%	78,9%	83,2%
		% of Total	17,9%	7,4%	20,0%	22,1%	15,8%	83,2%
	2	Count	1	1	7	3	4	16
		% within A19	6,3%	6,3%	43,8%	18,8%	25,0%	100,0%
		% within SCHOOL	5,6%	12,5%	26,9%	12,5%	21,1%	16,8%
		% of Total	1,1%	1,1%	7,4%	3,2%	4,2%	16,8%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A19	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,195(a)	4	,380

3.1.5. Οι βαθμοί στο σχολείο.

Από τους 95 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση πώς είναι οι φετινοί βαθμοί τους στο σχολείο οι 56 από αυτούς είπαν ότι έχουν μέτριους βαθμούς (ποσοστό 58,9%), οι 24 ότι έχουν πολύ καλούς βαθμούς (ποσοστό 25,3%) και οι 15 ότι έχουν κακούς βαθμούς (ποσοστό 15,8%).

Σημειώνουμε εδώ ότι το 72ο Δημοτικό Σχολείο δεν έχει καθόλου μαθητές που δήλωσαν πολύ καλούς βαθμούς ενώ στο 85ο Δημοτικό Σχολείο δε δήλωσαν καθόλου κακούς βαθμούς

Αναλυτικότερα: στο 49ο Δημοτικό Σχολείο πηγαίνουν οι 8 από τους 24 μαθητές (ποσοστό 33,3%) που διάλεξαν την πρώτη απάντηση, στο 85ο Δημοτικό Σχολείο οι 3 μαθητές (ποσοστό 12,5%), στο 87ο οι 4 (ποσοστό 16,7%) και στο 156ο οι 9 (ποσοστό 37,5%).

Από τους 56 μέτριους μαθητές οι 8 (ποσοστό 14,3%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 6 (ποσοστό 10,7%) πηγαίνουν στο 72ο, οι 23 (ποσοστό 41,1%) στο 85ο, οι 15 (ποσοστό 26,8%) στο 87ο και οι 4 (ποσοστό 7,1%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Τέλος, από τους 15 συνολικά κακούς μαθητές οι 2 (ποσοστό 13,3%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 (ποσοστό 13,3%) στο 72ο, οι 5 (ποσοστό 33,35) στο 87ο και οι 6 (ποσοστό 40,0%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 95 συνολικά μαθητές που απάντησαν οι 18 (ποσοστό 18,9%) είναι μαθητές στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 8 (ποσοστό 8,4%) είναι μαθητές στο 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι 26 (ποσοστό 27,4%) είναι μαθητές στο 85ο Δημοτικό Σχολείο, οι 24 (ποσοστό 25,3%) είναι μαθητές στο 87ο Δημοτικό Σχολείο και οι 18 (ποσοστό 20,0%) είναι μαθητές στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 18 μαθητές που απάντησαν και πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο το 44,4% έχει πολύ καλούς βαθμούς, το ίδιο ακριβώς ποσοστό το 44,4% έχει μέτριους βαθμούς ενώ μόνο το 13,3% έχει κακούς βαθμούς.

Στο 72ο Δημοτικό Σχολείο δεν υπάρχει δείγμα Μουσουλμάνων μαθητών με πολύ καλούς βαθμούς ενώ οι περισσότεροι το 75,0% έχει μέτριους βαθμούς και το 25,0% έχει κακούς βαθμούς.

Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο δεν υπάρχει δείγμα μαθητών με κακούς βαθμούς, μόνο ένα 11,5% με πολύ καλούς βαθμούς ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό το 88,5% των μαθητών έχει μέτριους βαθμούς.

Στο 87ο Δημοτικό Σχολείο το 62,5% των Μουσουλμάνων μαθητών έχει μέτριους βαθμούς, ενώ μόνο το 16,7% έχει πολύ καλούς βαθμούς και το 20,8% έχει κακούς βαθμούς.

Τέλος, στο 156ο Δημοτικό Σχολείο το 47,4% των μαθητών αυτών έχει πολύ καλούς βαθμούς, το 21,1% έχει μέτριους και το 31,6% έχει κακούς βαθμούς.

Συμπεραίνουμε λοιπόν συγκρίνοντας τα πέντε σχολεία ότι το μεγαλύτερο ποσοστό Μουσουλμάνων μαθητών με πολύ καλούς βαθμούς, απ' ό,τι απάντησαν τα ίδια τα παιδιά, συναντάμε στο 156ο Δημοτικό Σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με μέτριους βαθμούς συναντάμε στο 156ο Δημοτικό Σχολείο. Τα ποσοστά του 156ου Δημοτικού Σχολείου παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού συνδυάζουν την πολύ καλή βαθμολογία με την κακή βαθμολογία σε υψηλά ποσοστά σε σχέση με τα άλλα σχολεία της περιοχής.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A22	1	Count	8		3	4	9	24
		% within A22	33,3%		12,5%	16,7%	37,5%	100,0%
		% within SCHOOL	44,4%		11,5%	16,7%	47,4%	25,3%
		% of Total	8,4%		3,2%	4,2%	9,5%	25,3%
	2	Count	8	6	23	15	4	56
		% within A22	14,3%	10,7%	41,1%	26,8%	7,1%	100,0%
		% within SCHOOL	44,4%	75,0%	88,5%	62,5%	21,1%	58,9%
		% of Total	8,4%	6,3%	24,2%	15,8%	4,2%	58,9%
	3	Count	2	2		5	6	15
		% within A22	13,3%	13,3%		33,3%	40,0%	100,0%
		% within SCHOOL	11,1%	25,0%		20,8%	31,6%	15,8%
		% of Total	2,1%	2,1%		5,3%	6,3%	15,8%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A22	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,644(a)	8	,000

3.1.6. Μουσουλμάνοι μαθητές και ενδιαφέρον για τη σχολική τους επίδοση.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει έκδηλα το ενδιαφέρον των Μουσουλμάνων μαθητών για τη σχολική τους επίδοση γιατί μέσω αυτής, όταν είναι καλή, ελπίζουν ότι θα γίνουν γρηγορότερα και ουσιαστικότερα αποδεκτοί μέσα στη μικρή κοινωνία της σχολικής τάξης. Από τους 95 λοιπόν Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν οι 90 (ποσοστό 94,7%) απάντησαν ότι πραγματικά ενδιαφέρονται για το ποια είναι η σχολική τους επίδοση ενώ μόνο 5 μαθητές (ποσοστό 5,3%) δηλώνουν αδιαφορία γι' αυτό το θέμα.

Σημαντικό είναι το ότι στο 85ο και στο 156ο Δημοτικά Σχολεία δεν υπάρχει καθόλου ποσοστό Μουσουλμάνων μαθητών που αδιαφορούν για τη σχολική τους επίδοση.

Από τους 90 συνολικά μαθητές που απάντησαν θετικά οι 17 από αυτούς (ποσοστό 18,9%) φοιτούν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 7 (ποσοστό 7,8%) στο 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι 26 (ποσοστό 28,9%) στο 85ο Δημοτικό Σχολείο, οι 21 (ποσοστό 23,3%) στο 87ο Δημοτικό Σχολείο και οι 19 (ποσοστό 21,1%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο. Το υψηλότερο συγκριτικά ποσοστό θετικών απαντήσεων κατέχει το 85ο Δημοτικό Σχολείο με ποσοστό 28,9%.

Από την άλλη πλευρά, από τους 5 μαθητές που απάντησαν αρνητικά από 1 μαθητής (ποσοστό 20,0%) πηγαίνει στο 49ο και στο 72ο Δημοτικά Σχολεία αντίστοιχα και 3 μαθητές (ποσοστό 60,0%) στο 87ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 95 συνολικά Μουσουλμάνους μαθητές οι 18 (ποσοστό 18,9%) φοιτούν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 8 (ποσοστό 8,4%) στο 72ο, οι 26 (ποσοστό 27,4%) στο 85ο, οι 24 (ποσοστό 25,3%) στο 87ο και οι 19 (ποσοστό 20,0%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο. Το μεγαλύτερο αρνητικό αποτέλεσμα ανάμεσα στα σχολεία είναι στο 87ο που καλύπτει το 60,0% των αρνητικών απαντήσεων.

Από τους 18 μαθητές που απάντησαν από το 49ο Δημοτικό Σχολείο σχεδόν όλοι δηλαδή το 94,4% απάντησαν θετικά, ενώ μόνο το 5,6% απάντησε αρνητικά. Από τους 8 μαθητές που απάντησαν από το 72ο Δημοτικό Σχολείο πάλι το 87,5% απάντησαν θετικά ενώ το 12,5% αρνητικά.

Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο από τους 26 μαθητές που απάντησαν και στο 156ο από τους 19 μαθητές που απάντησαν τα θετικά αποτελέσματα είναι καθολικά, ποσοστό 100,0% αντίστοιχα και στα δύο σχολεία.

Τέλος, στο 87ο Δημοτικό Σχολείο παρόμοια από τους 24 μαθητές που απάντησαν το 87,5% των μαθητών απάντησαν θετικά ενώ μόνο το 12,5% των μαθητών απάντησαν αρνητικά.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A23	1	Count	17	7	26	21	19	90
		% within A23	18,9%	7,8%	28,9%	23,3%	21,1%	100,0%
		% within SCHOOL	94,4%	87,5%	100,0%	87,5%	100,0%	94,7%
		% of Total	17,9%	7,4%	27,4%	22,1%	20,0%	94,7%
	2	Count	1	1		3		5
		% within A23	20,0%	20,0%		60,0%		100,0%
		% within SCHOOL	5,6%	12,5%		12,5%		5,3%
		% of Total	1,1%	1,1%		3,2%		5,3%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A23	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,864(a)	4	,210

3.1.7. Παροχή βοήθειας στα μαθήματά.

Στην ερώτηση για το αν βοηθιούνται από κάποιον στο σπίτι στα μαθήματά τους οι 68 από τους 95 Μουσουλμάνοι μαθητές (ποσοστό 72,3%) απάντησαν αρνητικά ενώ οι 26 από αυτούς (ποσοστό 27,7%) απάντησαν θετικά. Η μέτρια λοιπόν απόδοση που έχουν γενικά οι μαθητές αυτοί είναι απόρροια και της έλλειψης βοήθειας από τους δικούς τους στο σπίτι.

Σημειώνουμε ότι στο 72ο Δημοτικό Σχολείο δεν υπάρχουν καθόλου θετικές απαντήσεις όπως και για το ίδιο σχολείο στον πίνακα Α22 δεν υπάρχουν καθόλου πολύ καλοί βαθμοί.

Από τους 26 λοιπόν Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν ότι βοηθιούνται στο σπίτι στα μαθήματά τους οι 4 (ποσοστό 15,4%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 11 (ποσοστό 42,3%) στο 85ο Δημοτικό Σχολείο, οι 5 (ποσοστό 19,2%) στο 87ο και οι 6 (ποσοστό 23,1%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Αντίθετα, από τους 68 μαθητές που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία βοήθεια στο σπίτι οι 14 (ποσοστό 20,6%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, όλοι οι μαθητές από το 72ο Δημοτικό Σχολείο δηλαδή και οι 8 (ποσοστό 11,8%) απάντησαν αρνητικά, 14 μαθητές (ποσοστό 20,6%) πηγαίνουν στο 87ο Δημοτικό Σχολείο, οι 19 (ποσοστό 27,9%) πηγαίνουν στο 87ο και οι 13 (ποσοστό 19,1%) πηγαίνουν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 94 συνολικά μαθητές που απάντησαν και από τα πέντε σχολεία λάβαμε απαντήσεις από 18 μαθητές (ποσοστό 19,1%) από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, από 8 μαθητές (ποσοστό 8,5%) από το 72ο Δημοτικό Σχολείο, από 25 μαθητές (ποσοστό 26,6%) από το 85ο Δημοτικό Σχολείο, από 24 μαθητές (ποσοστό 25,5%) από το 87ο Δημοτικό Σχολείο και απαντήσεις από 19 μαθητές (ποσοστό 20,2%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Στο 49ο Δημοτικό Σχολείο από τους 18 μαθητές που απάντησαν μόλις το 22,2% απάντησε θετικά ενώ το 77,8% απάντησε αρνητικά.

Στο 72ο Δημοτικό Σχολείο το 100,0% των Μουσουλμάνων μαθητών απάντησε αρνητικά.

Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο από τους 25 συνολικά μαθητές το 44,0% απάντησε θετικά και το 56,0% απάντησε αρνητικά.

Υψηλά ποσοστά αρνητικών απαντήσεων έχουμε και στο 87ο Δημοτικό Σχολείο όπου από τους 24 μαθητές που απάντησαν το 20,8% είπε ΝΑΙ ενώ το 79,2% είπε ΟΧΙ και στο 156ο Δημοτικό Σχολείο το 31,6% είπε ΝΑΙ και το 68,4% είπε ΟΧΙ.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A26	1	Count	4		11	5	6	26
		% within A26	15,4%		42,3%	19,2%	23,1%	100,0%
		% within SCHOOL	22,2%		44,0%	20,8%	31,6%	27,7%
		% of Total	4,3%		11,7%	5,3%	6,4%	27,7%
	2	Count	14	8	14	19	13	68
		% within A26	20,6%	11,8%	20,6%	27,9%	19,1%	100,0%
		% within SCHOOL	77,8%	100,0%	56,0%	79,2%	68,4%	72,3%
		% of Total	14,9%	8,5%	14,9%	20,2%	13,8%	72,3%
Total	Count	18	8	25	24	19	94	
	% within A26	19,1%	8,5%	26,6%	25,5%	20,2%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	19,1%	8,5%	26,6%	25,5%	20,2%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,366(a)	4	,118

3.1.8. Η γνώμη των δασκάλων για το τι μαθητές είναι σύμφωνα με τη σχολική τους επίδοση.

Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των Μουσουλμάνων μαθητών σ' αυτή την ερώτηση σχετικά με τη γνώμη των δασκάλων τους γι' αυτούς ως μαθητές συμπεραίνουμε ότι οι πιο πολλοί από τους μαθητές πιστεύουν ότι οι δάσκαλοί τους τους θεωρούν καλούς μαθητές και ότι είναι ευχαριστημένοι μαζί τους, γεγονός που δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στη σχέση τους μέσα στην τάξη.

Από τους 95 λοιπόν συνολικά Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση αυτή οι 25 από αυτούς (ποσοστό 26,3%) είπαν ότι τους θεωρούν οι δάσκαλοί τους άριστους μαθητές, οι περισσότεροι οι 43 από αυτούς (ποσοστό 45,3%) είπαν ότι τους θεωρούν καλούς μαθητές, οι 11 (ποσοστό 11,6%) ότι τους θεωρούν μέτριους μαθητές και οι 16 από αυτούς (ποσοστό 16,8%) είπαν ότι τους θεωρούν οι δάσκαλοί τους κακούς μαθητές.

Σημειώνουμε ότι στο 72ο Δημοτικό Σχολείο δεν είχαμε καθόλου απαντήσεις της πρώτης επιλογής, στο 156ο δεν είχαμε καθόλου απαντήσεις της τρίτης επιλογής και στο 85ο δεν είχαμε καθόλου απαντήσεις της τέταρτης επιλογής.

Από τους 25 μαθητές που διάλεξαν την πρώτη επιλογή οι 5 μαθητές (ποσοστό 20,0%) οι 6 (ποσοστό 24,0%) είναι από το 87ο Δημοτικό Σχολείο και οι περισσότεροι οι 11 μαθητές (ποσοστό 44,0%) είναι από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 43 Μουσουλμάνους μαθητές που διάλεξαν τη δεύτερη επιλογή οι 8 (ποσοστό 18,6%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 3 (ποσοστό 7,0%) είναι από το 72ο Δημοτικό Σχολείο, 9 (ποσοστό 20,9%) είναι από το 87ο Δημοτικό Σχολείο και οι 6 (ποσοστό 14,0%) είναι από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 19 μαθητές που διάλεξαν την Τρίτη επιλογή από 2 μαθητές (ποσοστό 18,2%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο και στο 72ο Δημοτικό Σχολείο αντίστοιχα, οι περισσότεροι οι 6 (ποσοστό 54,5%) πηγαίνουν στο 85ο Δημοτικό Σχολείο και μόνο 1 μαθητής (ποσοστό 9,1%) πηγαίνει στο 87ο Δημοτικό Σχολείο.

Τέλος από τους 16 μαθητές που διάλεξαν την τέταρτη επιλογή από 3 μαθητές (ποσοστό 18,8%) φοιτούν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο και στο 72ο Δημοτικό Σχολείο αντίστοιχα, οι περισσότεροι οι 8 μαθητές (ποσοστό 50,0%) φοιτούν στο 87ο Δημοτικό Σχολείο και οι 2 (ποσοστό 12,5%) φοιτούν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 95 συνολικά Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν σ' αυτή την ερώτηση οι 18 (ποσοστό 18,9%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 8

(ποσοστό 8,4%) πηγαίνουν στο 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι περισσότεροι οι 26 μαθητές (ποσοστό 27,4%) πηγαίνουν στο 85ο Δημοτικό Σχολείο, οι 24 (ποσοστό 25,3%) πηγαίνουν στο 87ο Δημοτικό Σχολείο και οι 19 (ποσοστό 20,0%) πηγαίνουν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 18 συνολικά Μουσουλμάνους μαθητές που πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο το 27,8% διάλεξε την πρώτη επιλογή, το μεγαλύτερο ποσοστό το 44,4% διάλεξε τη δεύτερη επιλογή, το 11,1% την τρίτη επιλογή και το 16,7% την τέταρτη επιλογή.

Από τους 8 Μουσουλμάνους μαθητές στο 72ο Δημοτικό Σχολείο το 37,5% διάλεξε τη δεύτερη επιλογή, το 25,0% διάλεξε την Τρίτη επιλογή και το 37,5% διάλεξε την τέταρτη επιλογή. Στο σχολείο αυτό παρατηρείται το μεγαλύτερο ποσοστό κακών μαθητών κατά τη γνώμη των δασκάλων σύμφωνα με τα παιδιά το 37,5% ενώ δεν υπάρχει καθόλου ποσοστό άριστων μαθητών.

Από τους 26 Μουσουλμάνους μαθητές στο 85ο Δημοτικό Σχολείο το 11,5% διάλεξε την πρώτη επιλογή, το μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση και με τα υπόλοιπα σχολεία το 65,4% διάλεξε τη δεύτερη επιλογή των καλών μαθητών, το 23,1% διάλεξε την πρώτη επιλογή, ενώ δεν υπάρχει καθόλου ποσοστό κακών μαθητών.

Από τους 19 Μουσουλμάνους μαθητές που διάλεξαν την πρώτη επιλογή το υψηλότερο ποσοστό από τα άλλα σχολεία το 57,9% είναι από το 156ο Δημοτικό Σχολείο, το 31,6% διάλεξε τη δεύτερη επιλογή, το 10,5% διάλεξε την τέταρτη επιλογή, ενώ δεν είχαμε καθόλου ποσοστό στην τρίτη επιλογή από το σχολείο αυτό.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A30	1	Count	5		3	6	11	25
		% within A30	20,0%		12,0%	24,0%	44,0%	100,0%
		% within SCHOOL	27,8%		11,5%	25,0%	57,9%	26,3%
		% of Total	5,3%		3,2%	6,3%	11,6%	26,3%
	2	Count	8	3	17	9	6	43
		% within A30	18,6%	7,0%	39,5%	20,9%	14,0%	100,0%
		% within SCHOOL	44,4%	37,5%	65,4%	37,5%	31,6%	45,3%
		% of Total	8,4%	3,2%	17,9%	9,5%	6,3%	45,3%
	3	Count	2	2	6	1		11
		% within A30	18,2%	18,2%	54,5%	9,1%		100,0%
		% within SCHOOL	11,1%	25,0%	23,1%	4,2%		11,6%
		% of Total	2,1%	2,1%	6,3%	1,1%		11,6%
	4	Count	3	3		8	2	16
		% within A30	18,8%	18,8%		50,0%	12,5%	100,0%
		% within SCHOOL	16,7%	37,5%		33,3%	10,5%	16,8%
		% of Total	3,2%	3,2%		8,4%	2,1%	16,8%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A30	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,321(a)	12	,001

3.1.9. Παροχή βοήθειας από τους δασκάλους.

Οι Μουσουλμάνοι μαθητές παρουσιάζουν τους δασκάλους τους σα βοηθούς τους στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέχρι τώρα. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, όπου από τους 95 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν η μεγάλη πλειοψηφία τους οι 654 από αυτούς (ποσοστό 68,4%) δηλώνουν ότι οι δάσκαλοί τους τους έχουν βοηθήσει πολύ μέχρι τώρα, οι 28 μαθητές (ποσοστό 29,5%) ότι τους έχουν βοηθήσει αρκετά και μόνο 2 μαθητές (ποσοστό 2,1%) δηλώνουν ότι δεν έχουν βοηθηθεί καθόλου από τους δασκάλους τους.

Αξιοσημείωτο είναι το ότι στο 72ο Δημοτικό Σχολείο υπάρχει μόνο ποσοστό πολύ ευχαριστημένων μαθητών από τους δασκάλους τους και ότι στα 49ο, 72ο, 85ο και 87ο Δημοτικά Σχολεία δεν υπάρχει καθόλου ποσοστό δυσαρεστημένων Μουσουλμάνων μαθητών.

Από τους 65 λοιπόν μαθητές που απάντησαν πολύ θετικά οι περισσότεροι οι 17 από αυτούς (ποσοστό 26,2%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 8 (ποσοστό 12,3%) είναι από το 72ο Δημοτικό Σχολείο, από 16 μαθητές (ποσοστό 24,6%) από το 85ο και 87ο Δημοτικά Σχολεία αντίστοιχα και οι 8 (ποσοστό 12,3%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 28 μαθητές που απάντησαν αρκετά θετικά 1 μαθητής (ποσοστό 3,6%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, 10 μαθητές (ποσοστό 35,7%) είναι από το 85ο Δημοτικό Σχολείο, 8 μαθητές (ποσοστό 28,6%) είναι από το 87ο και 9 μαθητές (ποσοστό 32,1%) είναι από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Τέλος, οι μόνο 2 μαθητές που είναι δυσαρεστημένοι από τη βοήθεια των δασκάλων τους μέχρι τώρα (ποσοστό 10,5%) είναι από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 95 συνολικά Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν οι 18 (ποσοστό 18,9%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 8 (ποσοστό 8,4%) πηγαίνουν στο 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι 26 (ποσοστό 27,4%) στο 85ο, οι 24 (ποσοστό 25,3%) στο 87ο και οι 19 (ποσοστό 20,0%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Στο 49ο Δημοτικό Σχολείο από τους 18 μαθητές η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πολύ θετικά (ποσοστό 94,4%) και το υπόλοιπο 5,6% απάντησε αρκετά θετικά.

Στο 72ο Δημοτικό Σχολείο από τους 8 μαθητές και οι 8 μαθητές (ποσοστό 100,0%) απάντησαν πολύ θετικά.

Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο από τους 26 μαθητές που απάντησαν το 61,5%

απάντησε πολύ θετικά και το υπόλοιπο 38,5% απάντησε αρκετά θετικά.

Στο 87ο Δημοτικό Σχολείο από τους 24 μαθητές το 66,7% απάντησε πολύ θετικά και το υπόλοιπο 33,3% απάντησε αρκετά θετικά.

Τέλος, στο 156ο Δημοτικό Σχολείο από τους 19 μαθητές το 42,1% απάντησε πολύ θετικά, το 47,4% απάντησε αρκετά θετικά ενώ μόνο το 2,1% απάντησε αρνητικά.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A31	1	Count	17	8	16	16	8	65
		% within A31	26,2%	12,3%	24,6%	24,6%	12,3%	100,0%
		% within SCHOOL	94,4%	100,0%	61,5%	66,7%	42,1%	68,4%
		% of Total	17,9%	8,4%	16,8%	16,8%	8,4%	68,4%
	2	Count	1		10	8	9	28
		% within A31	3,6%		35,7%	28,6%	32,1%	100,0%
		% within SCHOOL	5,6%		38,5%	33,3%	47,4%	29,5%
		% of Total	1,1%		10,5%	8,4%	9,5%	29,5%
	3	Count					2	2
		% within A31					100,0%	100,0%
		% within SCHOOL					10,5%	2,1%
		% of Total					2,1%	2,1%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A31	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,811(a)	8	,005

3.1.10. Η επιθυμητή συμπεριφορά των δασκάλων

Η ενίσχυση είναι το στοιχείο εκείνο που επιθυμούν οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι μαθητές στη συμπεριφορά των δασκάλων τους απέναντί τους, ενώ δεν είναι πολύ λιγότεροι εκείνοι οι μαθητές που ζητούν την πίεση και πολύ λιγότεροι αλλά υπάρχουν και κάποιοι μαθητές που θέλουν τους δασκάλους τους να αδιαφορούν γι' αυτούς.

Πιο συγκεκριμένα, από τους 95 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση αυτή οι 47 (ποσοστό 49,5%) θέλουν να τους ενισχύουν οι δάσκαλοί τους, οι 38 (ποσοστό 40,0%) θέλουν να τους πιέζουν και οι 10 από αυτούς (ποσοστό 10,5%) θέλουν να αδιαφορούν γι' αυτούς.

Στο 49ο και 72ο Δημοτικά Σχολεία δεν έχουμε όμως κανένα ποσοστό της τρίτης επιλογής, δηλαδή δε μιλάνε καθόλου για αδιαφορία από μέρους των δασκάλων τους εδώ.

Από τους 38 μαθητές που θέλουν να τους πιέζουν οι 8 (ποσοστό 21,1%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 6 (ποσοστό 15,8%) στο 72ο, οι 8 (ποσοστό 21,1%) στο 85ο, οι 10 (ποσοστό 26,3%) στο 87ο και οι 6 (ποσοστό 15,8%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 47 μαθητές που θέλουν να τους ενισχύουν οι 10 (ποσοστό 21,3%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 (ποσοστό 4,3%) πηγαίνουν στο 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι 14 (ποσοστό 29,8%) πηγαίνουν στο 85ο, οι 12 (ποσοστό 25,5%) στο 87ο και οι 9 (ποσοστό 19,1%) πηγαίνουν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Τέλος, από τους 10 μαθητές που θέλουν να αδιαφορούν οι δάσκαλοί τους γι' αυτούς οι 4 (ποσοστό 40,0%) πηγαίνουν στο 85ο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 (ποσοστό 20,0%) πηγαίνουν στο 87ο Δημοτικό Σχολείο και οι 4 (ποσοστό 40,0%) πηγαίνουν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 95 λοιπόν συνολικά μαθητές που απάντησαν οι 18 (ποσοστό 18,9%) είναι στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 8 (ποσοστό 8,4%) είναι στο 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι 26 (ποσοστό 27,4%) είναι στο 85ο, οι 24 (ποσοστό 25,3%) είναι στο 87ο και οι 19 (ποσοστό 20,0%) είναι στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Κάθετα τώρα, από τους 18 μαθητές στο 49ο Δημοτικό Σχολείο το 44,4% αυτών θέλουν την πίεση και το υπόλοιπο 55,6% προτιμούν την ενίσχυση.

Από τους 8 μαθητές στο 72ο Δημοτικό Σχολείο το 75,0% προτιμά την πίεση και το υπόλοιπο 25,0% την ενίσχυση.

Από τους 26 μαθητές στο 85ο Δημοτικό Σχολείο το 30,8% προτιμά την πίεση, το διπλάσιο σχεδόν ποσοστό το 53,8% προτιμά την ενίσχυση, ενώ το 15,4% προτιμά την αδιαφορία.

Από τους 24 μαθητές στο 87ο Δημοτικό Σχολείο το 41,7% επιθυμεί να τους πιέζουν, το 50,05 επιθυμεί να τους ενισχύουν ενώ μόνο το 8,3% από αυτούς επιθυμεί να αδιαφορούν γι' αυτούς.

Τέλος, από τους 19 μαθητές στο 156ο Δημοτικό Σχολείο το 31,6% θέλει να τους πιέζουν, το 47,9% θέλει να τους ενισχύουν και το 21,1% θέλει να αδιαφορούν γι' αυτούς.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A32	1	Count	8	6	8	10	6	38
		% within A32	21,1%	15,8%	21,1%	26,3%	15,8%	100,0%
		% within SCHOOL	44,4%	75,0%	30,8%	41,7%	31,6%	40,0%
		% of Total	8,4%	6,3%	8,4%	10,5%	6,3%	40,0%
	2	Count	10	2	14	12	9	47
		% within A32	21,3%	4,3%	29,8%	25,5%	19,1%	100,0%
		% within SCHOOL	55,6%	25,0%	53,8%	50,0%	47,4%	49,5%
		% of Total	10,5%	2,1%	14,7%	12,6%	9,5%	49,5%
	3	Count			4	2	4	10
		% within A32			40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
		% within SCHOOL			15,4%	8,3%	21,1%	10,5%
		% of Total			4,2%	2,1%	4,2%	10,5%
Total	Count	18	8	26	24	19	95	
	% within A32	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,9%	8,4%	27,4%	25,3%	20,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,098(a)	8	,258

3.1.11. Τι πιστεύουν ότι θα έχουν με τη σχολική επιτυχία.

Η επιθυμία δημιουργίας φίλων μέσα στην τάξη είναι έκδηλη ιδιαίτερα στους Μουσουλμάνους μαθητές οι οποίοι βρίσκονται και σε ένα ξένο από την πατρίδα τους περιβάλλον. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα μέσα από τη σχολική τους επιτυχία.

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε πράγματι ότι από τους 93 μαθητές που απάντησαν για το τι πιστεύουν ότι θα έχουν με τη σχολική επιτυχία, η μεγάλη πλειοψηφία από αυτούς οι 57 μαθητές (ποσοστό 61,3%) πιστεύουν ότι θα έχουν πολλούς φίλους, οι 20 (ποσοστό 21,5%) ότι θα έχουν επιβράβευση από την οικογένειά τους και οι 16 (ποσοστό 17,2%) ότι θα έχουν χρήματα στο μέλλον.

Από τους 57 μαθητές που υποστήριξαν την πρώτη άποψη οι 13 (ποσοστό 22,8%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 4 (ποσοστό 7,0%) πηγαίνουν στο 72ο, οι 19 (ποσοστό 33,3%) πηγαίνουν στο 85ο, οι 11 (ποσοστό 19,3%) πηγαίνουν στο 87ο και οι 10 (ποσοστό 17,5%) πηγαίνουν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 20 μαθητές που διάλεξαν τη δεύτερη περίπτωση οι 4 (ποσοστό 20,0%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 3 (ποσοστό 15,0%) πηγαίνουν στο 72ο, οι 6 (ποσοστό 30,0%) στο 85ο, οι 2 (ποσοστό 10,0%) στο 87ο και οι 5 (ποσοστό 25,0%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 16 μαθητές που επέλεξαν την Τρίτη απάντηση από 1 μαθητής (ποσοστό 6,3%) πηγαίνει στα 49ο, 72ο και 85ο Δημοτικά Σχολεία αντίστοιχα, οι 9 (ποσοστό 56,3%) πηγαίνουν στο 87ο και οι 4 (ποσοστό 25,0%) πηγαίνουν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 93 συνολικά Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν 18 μαθητές (ποσοστό 19,4%) φοιτούν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, 8 (ποσοστό 8,6%) φοιτούν στο 72ο, 26 (ποσοστό 28,0%) δηλαδή οι περισσότεροι φοιτούν στο 85ο, 22 (ποσοστό 23,7%) φοιτούν στο 87ο και 19 (ποσοστό 20,4%) φοιτούν στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Κάθετα βλέπουμε ότι από τους 18 μαθητές από το 49ο Δημοτικό Σχολείο το μεγαλύτερο ποσοστό το 72,2% πιστεύουν ότι έτσι θα έχουν πολλούς φίλους, το 22,2% ότι θα έχουν οικογενειακή επιβράβευση και το 5,6% ότι θα έχουν χρήματα στο μέλλον.

Από τους 8 μαθητές από το 72ο Δημοτικό σχολείο το 50,0% ελπίζουν στην απόκτηση φίλων, το 37,5% στην οικογενειακή επιβράβευση και το 12,5% σε μελλοντικά χρήματα.

Από τους 26 μαθητές από το 85ο Δημοτικό Σχολείο η μεγάλη πλειοψηφία το 73,1% επέλεξε την πρώτη απάντηση, το 23,1% τη δεύτερη ενώ μόνο το 3,8% την τρίτη.

Από τους 22 μαθητές από το 87ο Δημοτικό Σχολείο το 50,0% επέλεξε την πρώτη απάντηση το 9,1% τη δεύτερη και το 40,9% ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό την Τρίτη απάντηση για την απόκτηση χρημάτων στο μέλλον.

Τέλος, από τους 19 μαθητές από το 156ο Δημοτικό Σχολείο το 52,6% επέλεξε την πρώτη απάντηση, οι μισοί το 26,3% επέλεξε τη δεύτερη απάντηση και το 21,1% επέλεξε την τρίτη απάντηση.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A33	1	Count	13	4	19	11	10	57
		% within A33	22,8%	7,0%	33,3%	19,3%	17,5%	100,0%
		% within SCHOOL	72,2%	50,0%	73,1%	50,0%	52,6%	61,3%
		% of Total	14,0%	4,3%	20,4%	11,8%	10,8%	61,3%
	2	Count	4	3	6	2	5	20
		% within A33	20,0%	15,0%	30,0%	10,0%	25,0%	100,0%
		% within SCHOOL	22,2%	37,5%	23,1%	9,1%	26,3%	21,5%
		% of Total	4,3%	3,2%	6,5%	2,2%	5,4%	21,5%
	3	Count	1	1	1	9	4	16
		% within A33	6,3%	6,3%	6,3%	56,3%	25,0%	100,0%
		% within SCHOOL	5,6%	12,5%	3,8%	40,9%	21,1%	17,2%
		% of Total	1,1%	1,1%	1,1%	9,7%	4,3%	17,2%
Total	Count	18	8	26	22	19	93	
	% within A33	19,4%	8,6%	28,0%	23,7%	20,4%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	19,4%	8,6%	28,0%	23,7%	20,4%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,132(a)	8	,041

3.1.12. Η αντίδραση των γονέων σε περίπτωση αποτυχίας.

Από τους 92 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση αυτή οι 50 από αυτούς (ποσοστό 54,3%) απάντησαν ότι οι γονείς τους τούς ενισχύουν σε περίπτωση αποτυχίας τους στο σχολείο, 32 από αυτούς (ποσοστό 34,8%) απάντησαν ότι οι γονείς τους τούς μαλώνουν ενώ 10 μαθητές (ποσοστό 10,9%) απάντησαν ότι οι γονείς τους αδιαφορούν.

Από τους 32 μαθητές που είπαν ότι τούς μαλώνουν οι γονείς τους σε μια σχολική αποτυχία οι 6 (ποσοστό 18,8%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 3 (ποσοστό 9,4%) από το 87ο Δημοτικό Σχολείο, οι 7 (ποσοστό 21,9%) από το 85ο Δημοτικό Σχολείο, οι 8 (ποσοστό 25,0%) από το 87ο και άλλοι 8 (ποσοστό 25,0%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 50 Μουσουλμάνους μαθητές που είπαν ότι οι γονείς τους τούς ενισχύουν σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας οι (ποσοστό 20,0%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 (ποσοστό 4,0%) πηγαίνουν στο 72ο Δημοτικό Σχολείο, οι περισσότεροι οι 19 (ποσοστό 32,0%) στο 85ο, οι 12 (ποσοστό 24,0%) στο 87ο και 7 (ποσοστό 14,0%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 10 Μουσουλμάνους μαθητές που είπαν ότι οι γονείς τους αδιαφορούν από 1 μαθητής (ποσοστό 10,0%) πηγαίνουν στο 49ο και στο 72ο Δημοτικά Σχολεία αντίστοιχα, και από 4 μαθητές (ποσοστό 40,0%) πηγαίνουν στο 87ο και στο 156ο Δημοτικά Σχολεία αντίστοιχα, ενώ στο 85ο Δημοτικό Σχολείο δεν υπάρχει καμία τέτοια απάντηση από μαθητή.

Από τους 92 συνολικά μαθητές που απάντησαν οι 17 (ποσοστό 18,5%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 6 (ποσοστό 6,5%) από το 72ο, οι 26 (ποσοστό 28,3%) από το 85ο, οι 24 (ποσοστό 26,1%) από το 87ο και οι 19 (ποσοστό 20,7%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Βλέποντας κάθετα τον πίνακα λέμε ότι από τους 17 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν από το 49ο Δημοτικό Σχολείο το 33,5% από τους μαθητές τούς μαλώνουν οι γονείς τους, το 58,8% τούς ενισχύουν, ενώ το 5,9% αδιαφορούν.

Από τους 6 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν από το 72ο Δημοτικό Σχολείο το 50,0% των μαθητών απάντησαν ότι τούς μαλώνουν οι γονείς τους, που είναι και το μεγαλύτερο και πολύ σημαντικό ποσοστό συγκριτικά με την ίδια επιλογή στα άλλα σχολεία, το 33,3% απάντησε ότι τούς ενισχύουν και το 16,7% ότι αδιαφορούν.

Από τους 26 Μουσουλμάνους μαθητές από το 85ο Δημοτικό Σχολείο το 26,9% διάλεξε την πρώτη απάντηση και η πλειοψηφία, πάνω από το διπλάσιο ποσοστό, το 73,1% των μαθητών διάλεξαν τη δεύτερη απάντηση, ενώ κανείς μαθητής δεν επέλεξε την τρίτη απάντηση.

Από τους 24 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν από το 87ο Δημοτικό Σχολείο το 33,3% διάλεξε την πρώτη απάντηση, το 50,0% διάλεξε τη δεύτερη και το 16,7% διάλεξε την τρίτη απάντηση.

Τέλος, από τους 19 μαθητές από το 156ο Δημοτικό Σχολείο που απάντησαν το 42,1% των μαθητών επέλεξε την πρώτη απάντηση, το 36,8% επέλεξε τη δεύτερη απάντηση, ενώ το 21,1% επέλεξε την τρίτη απάντηση, ποσοστό όχι πολύ μεγάλο αλλά υπαρκτό που αποτελεί την απόδειξη προβλημάτων στις ομάδες των παιδιών αυτών.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A34	1	Count	6	3	7	8	8	32
		% within A34	18,8%	9,4%	21,9%	25,0%	25,0%	100,0%
		% within SCHOOL	35,3%	50,0%	26,9%	33,3%	42,1%	34,8%
		% of Total	6,5%	3,3%	7,6%	8,7%	8,7%	34,8%
	2	Count	10	2	19	12	7	50
		% within A34	20,0%	4,0%	38,0%	24,0%	14,0%	100,0%
		% within SCHOOL	58,8%	33,3%	73,1%	50,0%	36,8%	54,3%
		% of Total	10,9%	2,2%	20,7%	13,0%	7,6%	54,3%
	3	Count	1	1		4	4	10
		% within A34	10,0%	10,0%		40,0%	40,0%	100,0%
		% within SCHOOL	5,9%	16,7%		16,7%	21,1%	10,9%
		% of Total	1,1%	1,1%		4,3%	4,3%	10,9%
Total	Count	17	6	26	24	19	92	
	% within A34	18,5%	6,5%	28,3%	26,1%	20,7%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,5%	6,5%	28,3%	26,1%	20,7%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,508(a)	8	,231

3.1.13. Η σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα η σχέση των Μουσουλμάνων μαθητών με τους Έλληνες συμμαθητές τους διαγράφεται ιδιαίτερα φιλική. Από τους 92 Μουσουλμάνους μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση αυτή οι 83, δηλαδή η πλειοψηφία από αυτούς (ποσοστό 90,2%) παρουσίασαν τη σχέση τους με τους Έλληνες συμμαθητές τους φιλική, ενώ 9 από αυτούς (ποσοστό 9,8%) μίλησαν για απόμακρη σχέση μεταξύ τους.

Είναι σημαντικό το ότι από τους μαθητές αυτούς κανείς δεν επέλεξε την απάντηση για εχθρική σχέση μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, από τους 83 μαθητές της πρώτης επιλογής οι 16 (ποσοστό 19,3%) είναι από το 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 5 (ποσοστό 6,0%) από το 72ο, οι 22 που είναι οι περισσότεροι (ποσοστό 26,5%) από το 85ο, οι 21 (ποσοστό 25,3%) από το 87ο και οι 19 (ποσοστό 22,9%) από το 156ο Δημοτικό Σχολείο στο οποίο δεν υπάρχουν άλλες επιλογές για εχθρική ή απόμακρη σχέση.

Από τους 9 μαθητές της δεύτερης επιλογής υπάρχει από 1 μαθητή (ποσοστό 11,1%) στο 49ο και 72ο Δημοτικά Σχολεία αντίστοιχα, 4 μαθητές (ποσοστό 44,4%) στο 85ο και 3 μαθητές (ποσοστό 33,3%) στο 87ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τους 92 μαθητές λοιπόν σημειώνουμε ότι οι 17 (ποσοστό 18,5%) πηγαίνουν στο 49ο Δημοτικό Σχολείο, οι 6 (ποσοστό 6,5%) στο 72ο, οι περισσότεροι οι 26 (ποσοστό 28,3%) στο 85ο, οι 24 (ποσοστό 26,1%) στο 87ο και οι 19 (ποσοστό 20,7%) στο 156ο Δημοτικό Σχολείο.

Βλέποντας κάθετα τώρα τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι από τους 17 Μουσουλμάνους μαθητές του 49ου Δημοτικού Σχολείου όλοι σχεδόν, δηλαδή το 94,1%, δήλωσαν ότι έχουν φιλικές σχέσεις με τους Έλληνες συμμαθητές τους έναντι του 5,9 από αυτούς που δηλώνει απόμακρη σχέση.

Από τους 6 Μουσουλμάνους μαθητές του 72ου Δημοτικού Σχολείου όμοια το 83,3% επέλεξε την πρώτη θετική απάντηση, ενώ μόνο το 16,7% επέλεξε την τρίτη απάντηση.

Στο 85ο Δημοτικό Σχολείο από τους 26 Μουσουλμάνους μαθητές το 84,6% επέλεξε πάλι την ύπαρξη φιλικής σχέσης μεταξύ τους, ενώ το 15,4% την ύπαρξη απόμακρης σχέσης μεταξύ τους.

Από τους 24 Μουσουλμάνους μαθητές του 87ου Δημοτικού Σχολείου το 87,5% επέλεξε όμοια την πρώτη επιλογή, ενώ το 12,5% την τρίτη επιλογή.

Στο 156ο Δημοτικό Σχολείο και οι 19 μαθητές που απάντησαν, το 100,0%

δηλαδή των απαντήσεων, δήλωσε ότι είναι φίλοι με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Σημειώνουμε εδώ ένα μικρό προβληματισμό για τους 9 αυτούς Μουσουλμάνους μαθητές που νιώθουν απόμακροι από τους Έλληνες συμμαθητές τους.

		SCHOOL					Total	
		49	72	85	87	156		
A36	1	Count	16	5	22	21	19	83
		% within A36	19,3%	6,0%	26,5%	25,3%	22,9%	100,0%
		% within SCHOOL	94,1%	83,3%	84,6%	87,5%	100,0%	90,2%
		% of Total	17,4%	5,4%	23,9%	22,8%	20,7%	90,2%
	3	Count	1	1	4	3		9
		% within A36	11,1%	11,1%	44,4%	33,3%		100,0%
		% within SCHOOL	5,9%	16,7%	15,4%	12,5%		9,8%
		% of Total	1,1%	1,1%	4,3%	3,3%		9,8%
Total	Count	17	6	26	24	19	92	
	% within A36	18,5%	6,5%	28,3%	26,1%	20,7%	100,0%	
	% within SCHOOL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,5%	6,5%	28,3%	26,1%	20,7%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,801(a)	4	,434

3.2. Οι εκπαιδευτικοί

3.2.1. Σχολείο που Υπηρετούν.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας δώσαμε σε δασκάλους να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια σε επτά σχολεία του Βοτανικού-Ρουφ-Γκαζιού. Συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 41 δάσκαλοι από τους οποίους 4 υπηρετούν στο 49^ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 9,8%), 4 υπηρετούν στο 64^ο (ποσοστό 9,8%), 8 υπηρετούν στο 72^ο (ποσοστό 19,5%), 5 υπηρετούν στο 81^ο (ποσοστό 12,2%), 6 υπηρετούν στο 82^ο (ποσοστό 14,6%), 5 υπηρετούν στο 85^ο (ποσοστό 12,2%) και 9 υπηρετούν στο 156^ο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 22,0%).

Πιο αναλυτικά, από τους 4 δασκάλους που απάντησαν από το 49^ο Δημοτικό Σχολείο και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%). Από τους 4 δασκάλους που απάντησαν από το 64^ο Δημοτικό Σχολείο, 2 είναι άνδρες (ποσοστό 50,0%) και 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 50,0%). Από τους 8 δασκάλους που απάντησαν από το 72^ο Δημοτικό Σχολείο, 5 είναι άνδρες (ποσοστό 62,5%) και 3 είναι γυναίκες (ποσοστό 37,5%). Από τους 5 δασκάλους που απάντησαν από το 81^ο Δημοτικό Σχολείο, 3 είναι άνδρες (ποσοστό 60,0%) και 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 40,0%). Από τους 6 δασκάλους που απάντησαν από το 82^ο Δημοτικό Σχολείο, 3 είναι άνδρες (ποσοστό 50,0%) και 3 είναι γυναίκες (ποσοστό 50,0%). Από τους 5 δασκάλους που απάντησαν από το 85^ο Δημοτικό Σχολείο, 1 είναι άνδρας (ποσοστό 20,0%) και 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 80,0%). Από τους 9 δασκάλους που απάντησαν από το 156^ο Δημοτικό Σχολείο, 3 είναι άνδρες (ποσοστό 33,3%) και 6 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%).

Συνολικά από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Κάθετα τώρα, από τους 17 άνδρες που απάντησαν δεν έχουμε καθόλου ποσοστό στο 49^ο Δημοτικό Σχολείο, το 11,8% από αυτούς υπηρετεί στο 64^ο Δημοτικό Σχολείο, το 29,4% υπηρετεί στο 81^ο, το 17,6% υπηρετεί στο 82, το 5,9% υπηρετεί στο 85^ο και το 17,6% υπηρετεί στο 156^ο Δημοτικό Σχολείο.

Από τις 24 γυναίκες που απάντησαν το 16,7% από αυτές υπηρετεί στο 49^ο Δημοτικό Σχολείο, το 8,3% υπηρετεί στο 64^ο, το 12,5% υπηρετεί στο 72^ο, το 8,3% υπηρετεί στο 81^ο, το 12,5% υπηρετεί στο 82^ο, το 16,7% υπηρετεί στο 85^ο και το 25,0% υπηρετεί στο 156^ο Δημοτικό Σχολείο.

			A1		Total
			1	2	
A3	49	Count		4	4
		% within A3		100,0%	100,0%
		% within A1		16,7%	9,8%
		% of Total		9,8%	9,8%
	64	Count	2	2	4
		% within A3	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	11,8%	8,3%	9,8%
		% of Total	4,9%	4,9%	9,8%
	72	Count	5	3	8
		% within A3	62,5%	37,5%	100,0%
		% within A1	29,4%	12,5%	19,5%
		% of Total	12,2%	7,3%	19,5%
	81	Count	3	2	5
		% within A3	60,0%	40,0%	100,0%
		% within A1	17,6%	8,3%	12,2%
		% of Total	7,3%	4,9%	12,2%
	82	Count	3	3	6
		% within A3	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	17,6%	12,5%	14,6%
		% of Total	7,3%	7,3%	14,6%
85	Count	1	4	5	
	% within A3	20,0%	80,0%	100,0%	
	% within A1	5,9%	16,7%	12,2%	
	% of Total	2,4%	9,8%	12,2%	
156	Count	3	6	9	
	% within A3	33,3%	66,7%	100,0%	
	% within A1	17,6%	25,0%	22,0%	
	% of Total	7,3%	14,6%	22,0%	
Total	Count	17	24	41	
	% within A3	41,5%	58,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,5%	58,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,494(a)	6	,370

3.2.2. Δυναμικότητα των Σχολείων τους σε Εκπαιδευτικό Προσωπικό.

Από τους 37 δασκάλους που απάντησαν, 2 υπηρετούν σε 6/θέσιο Δημοτικό σχολείο (ποσοστό 5,4%), 10 υπηρετούν σε 8/θέσιο (ποσοστό 27,0%), 3 σε 9/θέσιο (ποσοστό 8,1%), 21 σε 12/θέσιο (ποσοστό 56,8%) και 1 σε 13/θέσιο Δημοτικό Σχολείο (ποσοστό 2,7%).

Πιο συγκεκριμένα, από τους 2 δασκάλους που υπηρετούν σε 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο και οι 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%). Από τους 10 δασκάλους που υπηρετούν σε 8/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, οι 3 είναι άνδρες (ποσοστό 30,0%) και οι 7 είναι γυναίκες (ποσοστό 70,0%).

Από τους 3 δασκάλους που υπηρετούν σε 9/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 66,7%) και η 1 είναι γυναίκα (ποσοστό 33,3%). Από τους 21 δασκάλους που υπηρετούν σε 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, οι 11 είναι άνδρες (ποσοστό 52,4%) και οι 10 είναι γυναίκες (ποσοστό 47,6%).

Τέλος, από 13/θέσιο Δημοτικό Σχολείο έχουμε μόνο 1 γυναίκα (ποσοστό 100,0%).

Συνολικά, από τους 37 δασκάλους που απάντησαν, οι 16 είναι άνδρες (ποσοστό 43,2%) και οι 21 είναι γυναίκες (ποσοστό 56,8%).

Τώρα, από τους 16 συνολικά άνδρες δασκάλους που απάντησαν, δεν υπάρχει κανένας που υπηρετεί σε 6/θέσιο ή 13/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, το 18,8% από αυτούς υπηρετεί σε 8/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, το 12,5% υπηρετεί σε 9/θέσιο Δημοτικό Σχολείο και το μεγαλύτερο ποσοστό, το 68,8% από αυτούς, υπηρετεί σε 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο.

Από τις 21 συνολικά γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 9,5% από αυτές υπηρετεί σε 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, το 33,3% υπηρετεί σε 8/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, το 4,8% υπηρετεί σε 9/θέσιο, το μεγαλύτερο κι εδώ ποσοστό, το 47,6%, υπηρετεί σε 12/θέσιο και μόλις το 4,8% από αυτές υπηρετεί σε 13/θέσιο Δημοτικό Σχολείο.

Στο 6/θέσιο και στο 13/θέσιο Δημοτικά Σχολεία έχουμε μόνο ποσοστό απαντήσεων από γυναίκες δασκάλες, ενώ στο 9/θέσιο και 12/θέσιο Δημοτικά

Σχολεία έχουμε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων από άνδρες δασκάλους.

			A1		Total
			1	2	
A4	6	Count		2	2
		% within A4		100,0%	100,0%
		% within A1		9,5%	5,4%
		% of Total		5,4%	5,4%
	8	Count	3	7	10
		% within A4	30,0%	70,0%	100,0%
		% within A1	18,8%	33,3%	27,0%
		% of Total	8,1%	18,9%	27,0%
	9	Count	2	1	3
		% within A4	66,7%	33,3%	100,0%
		% within A1	12,5%	4,8%	8,1%
		% of Total	5,4%	2,7%	8,1%
	12	Count	11	10	21
		% within A4	52,4%	47,6%	100,0%
		% within A1	68,8%	47,6%	56,8%
		% of Total	29,7%	27,0%	56,8%
	13	Count		1	1
		% within A4		100,0%	100,0%
		% within A1		4,8%	2,7%
		% of Total		2,7%	2,7%
Total	Count	16	21	37	
	% within A4	43,2%	56,8%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	43,2%	56,8%	100,0%	

Chi-Square Tests				
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	Chi-	4,3	4	,356

Square	85(a)		
--------	-------	--	--

			A1		Total
			1	2	
A5	1	Count	14	3	17
		% within A5	82,4%	17,6%	100,0%
		% within A1	82,4%	13,0%	42,5%
		% of Total	35,0%	7,5%	42,5%
	2	Count		9	9
		% within A5		100,0%	100,0%
		% within A1		39,1%	22,5%
		% of Total		22,5%	22,5%
	99	Count	3	11	14
		% within A5	21,4%	78,6%	100,0%
		% within A1	17,6%	47,8%	35,0%
		% of Total	7,5%	27,5%	35,0%
Total	Count	17	23	40	
	% within A5	42,5%	57,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	42,5%	57,5%	100,0%	

Chi-Square Tests				
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square		20,245(a)	2	,000

3.2.3. Χρόνια Υπηρεσίας.

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν στην ερώτηση αυτή για τα χρόνια υπηρεσίας τους, 6 δάσκαλοι έχουν από 1 χρόνο υπηρεσίας (ποσοστό 14,6%), 3 δάσκαλοι έχουν από 2 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 7,3%), 1 δάσκαλος έχει 3 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 2,4%), 2 δάσκαλοι έχουν από 4 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 4,95), 1 δάσκαλος έχει 5 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 2,4%), 2 δάσκαλοι έχουν 6 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 4,9%), 2 δάσκαλοι έχουν από 7 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 4,9%), 1 δάσκαλος έχει 8 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 2,4%), 1 δάσκαλος έχει 10 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 2,4%), 3 δάσκαλοι έχουν από 14 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 7,3%), 2 δάσκαλοι έχουν από 15 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 4,9%), 1 δάσκαλος έχει 16 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 2,4%), οι περισσότεροι, 14 δάσκαλοι, έχουν από 18 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 34,1%), 1 δάσκαλος έχει 27 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 2,4%) και μόνο 1 δάσκαλος έχει 30 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 2,4%).

Πιο αναλυτικά, από τους 6 δασκάλους που απάντησαν με 1 χρόνο υπηρεσίας, και οι 6 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%). Από τους 3 δασκάλους με 3 χρόνια υπηρεσίας, είναι και οι 3 γυναίκες (ποσοστό 100,0%), 1 μόνο γυναίκα (ποσοστό 100,0%) με 3 χρόνια υπηρεσίας, και οι 2 γυναίκες (ποσοστό 100,0%) με 4 χρόνια υπηρεσίας, μόνο 1 γυναίκα (ποσοστό 100,0%) με 5 χρόνια υπηρεσίας, και οι 2 γυναίκες (ποσοστό 100,0%) με 6 χρόνια υπηρεσίας, και οι 2 γυναίκες (ποσοστό 100,0%) με 7 χρόνια υπηρεσίας, 1 γυναίκα (ποσοστό 100,0%) με 8 χρόνια υπηρεσίας, 1 γυναίκα (ποσοστό 100,0%) με 10 χρόνια υπηρεσίας. Από τους 3 δασκάλους που απάντησαν με 14 χρόνια υπηρεσίας, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 33,3%) και οι 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%). Με 15 χρόνια υπηρεσίας απάντησαν 2 γυναίκες (ποσοστό 100,0%), με 16 χρόνια υπηρεσίας απάντησε 1 άνδρας (ποσοστό 100,0%), με 18 χρόνια υπηρεσίας απάντησαν 14 γυναίκες (ποσοστό 100,0%), με 27 χρόνια υπηρεσίας απάντησε 1 άνδρας (ποσοστό 100,0%) και με 30 χρόνια υπηρεσίας απάντησε πάλι μόνο 1 άνδρας (ποσοστό 100,0%).

Ποσοστό μόνο ανδρών είχαμε δηλαδή στα 14, 16, 18 και 27 χρόνια υπηρεσίας, ενώ ποσοστό γυναικών είχαμε στις περισσότερες περιπτώσεις εκτός από τα 1, 18 και 27 χρόνια υπηρεσίας. Ποσοστό απαντήσεων και ανδρών και γυναικών είχαμε μόνο στα 14 χρόνια υπηρεσίας.

Συνολικά, από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και οι 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Τώρα, από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 5,9% από αυτούς έχει 14, 16 και 27 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το 82,4% από αυτούς, η μεγάλη πλειοψηφία των ανδρών, έχει 18 χρόνια υπηρεσίας.

Από τις 24 γυναίκες που απάντησαν, το 4,2% από αυτές έχει 3, 5, 8, 10 και 30 χρόνια υπηρεσίας. Το 8,3% των γυναικών έχει 4, 6, 7, 14 και 15 χρόνια υπηρεσίας. Το 12,5% από τις 24 γυναίκες που απάντησαν έχει 2 χρόνια υπηρεσίας και το 25,0%, το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές, έχει 6 χρόνια υπηρεσίας.

Τελικά, βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων είναι από άνδρες δασκάλους με 18 χρόνια υπηρεσίας και από γυναίκες δασκάλες με μόνο 1 χρόνο υπηρεσίας στο Δημοτικό Σχολείο.

			A1		Total
			1	2	
A6	1	Count		6	6
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		25,0%	14,6%
		% of Total		14,6%	14,6%
	2	Count		3	3
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		12,5%	7,3%
		% of Total		7,3%	7,3%
	3	Count		1	1
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
	4	Count		2	2
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		8,3%	4,9%
		% of Total		4,9%	4,9%
	5	Count		1	1
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
6	Count		2	2	

		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		8,3%	4,9%
		% of Total		4,9%	4,9%
	7	Count		2	2
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		8,3%	4,9%
		% of Total		4,9%	4,9%
	8	Count		1	1
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
	10	Count		1	1
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
	14	Count	1	2	3
		% within A6	33,3%	66,7%	100,0%
		% within A1	5,9%	8,3%	7,3%
		% of Total	2,4%	4,9%	7,3%
	15	Count		2	2
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		8,3%	4,9%
		% of Total		4,9%	4,9%
	16	Count	1		1
		% within A6	100,0%		100,0%
		% within A1	5,9%		2,4%
		% of Total	2,4%		2,4%
	18	Count	14		14
		% within A6	100,0%		100,0%
		% within A1	82,4%		34,1%
		% of Total	34,1%		34,1%
	27	Count	1		1
		% within A6	100,0%		100,0%
		% within A1	5,9%		2,4%

		% of Total	2,4%		2,4%
	30	Count		1	1
		% within A6		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
Total		Count	17	24	41
		% within A6	41,5%	58,5%	100,0%
		% within A1	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	41,5%	58,5%	100,0%

Chi-Square Tests				
		Value	d	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square		38,253(a)	4	1,000

3.2.4. Έτος Αποφοίτησης.

Από τους 41 δασκάλους που δήλωσαν το έτος που αποφοίτησαν, 1 δάσκαλος αποφοίτησε το 1971 (ποσοστό 2,4%), 1 δάσκαλος αποφοίτησε το 1972 (ποσοστό 2,4%), 13 δάσκαλοι αποφοίτησαν το 1982 (ποσοστό 31,7%), 1 δάσκαλος αποφοίτησε το 1983 (ποσοστό 2,4%), 1 το 1984 (ποσοστό 2,4%), 1 το 1985 (ποσοστό 2,4%), 2 το 1986 (ποσοστό 4,9%), 2 το 1987 (ποσοστό 4,95), 5 το 1988 (ποσοστό 12,2%), 2 το 1990 (ποσοστό 4,9%), 1 το 1997 (ποσοστό 2,4%), 1 το 1998 (ποσοστό 2,4%) 1 το 1999 (ποσοστό 2,4%) και 9 το 2001 (ποσοστό 22,0%).

Πιο αναλυτικά, 1 δάσκαλος άνδρας αποφοίτησε το 1972 (ποσοστό 100,0%), 1 γυναίκα δασκάλα αποφοίτησε το 1972 (ποσοστό 100,0%), 13 δάσκαλοι άνδρες αποφοίτησαν το 1982 (ποσοστό 100,0%), 1 γυναίκα δασκάλα αποφοίτησε το 1983 (ποσοστό 100,0%), 1 δάσκαλος άνδρας αποφοίτησε το 1984 (ποσοστό 100,0%), 1 δάσκαλος άνδρας αποφοίτησε το 1985 (ποσοστό 100,0%), 2 γυναίκες δασκάλους αποφοίτησαν το 1986 (ποσοστό 100,0%), 2 γυναίκες δασκάλους αποφοίτησαν το 1987 (ποσοστό 100,0%). Από τους 5 δασκάλους που αποφοίτησαν το 1988, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 20,0%) και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 80,0%). Από αυτούς που αποφοίτησαν το 1990 και οι 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%), 1 γυναίκα δασκάλα αποφοίτησε το

1997 (ποσοστό 100,0%), 1 γυναίκα αποφοίτησε το 1998 (ποσοστό 100,0%), 1 γυναίκα αποφοίτησε το 1999 (ποσοστό 100,0%) και 9 γυναίκες δασκάλες αποφοίτησαν το 2001 (ποσοστό 100,0%).

Από τους 41 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και οι 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Τώρα, βλέπουμε ότι από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 5,9% από αυτούς αποφοίτησε το 1971, το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς, το 76,5%, αποφοίτησε το 1982, το 5,9% από αυτούς αποφοίτησε το 1984, το 5,9% αποφοίτησε το 1985 και το 5,9% το 1988.

Από τις 24 γυναίκες που απάντησαν, το 4,2% από αυτές αποφοίτησε το 1972, το 4,2% αποφοίτησε το 1983, το 8,3% αποφοίτησε το 1986, το 8,3% αποφοίτησε το 1987, το 16,7% αποφοίτησε το 1988, το 8,3% αποφοίτησε το 1990, το 4,2% αποφοίτησε το 1997, το 4,2% αποφοίτησε το 1998, το 4,2% αποφοίτησε το 1999 και το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές, το 37,5%, αποφοίτησε το 2001.

Ποσοστό απαντήσεων και από άνδρες και από γυναίκες για το έτος αποφοίτησής τους, έχουμε μόνο το 1988.

Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων από άνδρες, το 76,5%, το έχουμε το 1982, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων από γυναίκες, το 37,5%, το έχουμε το 2001.

			A1		Total
			1	2	
A7	1971	Count	1		1
		% within A7	100,0%		100,0%
		% within A1	5,9%		2,4%
		% of Total	2,4%		2,4%
	1972	Count		1	1
		% within A7		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
	1982	Count	13		13
		% within A7	100,0%		100,0%
		% within A1	76,5%		31,7%
		% of Total	31,7%		31,7%
	1983	Count		1	1

	% within A7		100,0%	100,0%
	% within A1		4,2%	2,4%
	% of Total		2,4%	2,4%
1984	Count	1		1
	% within A7	100,0%		100,0%
	% within A1	5,9%		2,4%
	% of Total	2,4%		2,4%
1985	Count	1		1
	% within A7	100,0%		100,0%
	% within A1	5,9%		2,4%
	% of Total	2,4%		2,4%
1986	Count		2	2
	% within A7		100,0%	100,0%
	% within A1		8,3%	4,9%
	% of Total		4,9%	4,9%
1987	Count		2	2
	% within A7		100,0%	100,0%
	% within A1		8,3%	4,9%
	% of Total		4,9%	4,9%
1988	Count	1	4	5
	% within A7	20,0%	80,0%	100,0%
	% within A1	5,9%	16,7%	12,2%
	% of Total	2,4%	9,8%	12,2%
1990	Count		2	2
	% within A7		100,0%	100,0%
	% within A1		8,3%	4,9%
	% of Total		4,9%	4,9%
1997	Count		1	1
	% within A7		100,0%	100,0%
	% within A1		4,2%	2,4%
	% of Total		2,4%	2,4%
1998	Count		1	1
	% within A7		100,0%	100,0%
	% within A1		4,2%	2,4%

		% of Total		2,4%	2,4%
	1999	Count		1	1
		% within A7		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
	2001	Count		9	9
		% within A7		100,0%	100,0%
		% within A1		37,5%	22,0%
		% of Total		22,0%	22,0%
Total		Count	17	24	41
		% within A7	41,5%	58,5%	100,0%
		% within A1	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	41,5%	58,5%	100,0%

Chi-Square Tests				
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square		37,704(a)	3	,000

		A1		Total	
		1	2		
A8	1	Count	13	2	15
		% within A8	86,7%	13,3%	100,0%
		% within A1	81,3%	13,3%	48,4%
		% of Total	41,9%	6,5%	48,4%
	3	Count	3	8	11
		% within A8	27,3%	72,7%	100,0%
		% within A1	18,8%	53,3%	35,5%
		% of Total	9,7%	25,8%	35,5%
	4	Count		1	1
		% within A8		100,0%	100,0%
		% within A1		6,7%	3,2%
		% of Total		3,2%	3,2%

	5	Count		3	3
		% within A8		100,0%	100,0%
		% within A1		20,0%	9,7%
		% of Total		9,7%	9,7%
	6	Count		1	1
		% within A8		100,0%	100,0%
		% within A1		6,7%	3,2%
		% of Total		3,2%	3,2%
Total	Count	16	15	31	
	% within A8	51,6%	48,4%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	51,6%	48,4%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,323(a)	4	,004

3.2.5. Διδάχτηκαν σχετικά με την Εκπαίδευση των Μουσουλμάνων Μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πίνακας που ακολουθεί με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με το θέμα της εκπαίδευσής τους σχετικά με τους Μουσουλμάνους μαθητές.

Σημειώνουμε λοιπόν ότι από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, και οι 41 απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή δεν έχουν ποτέ διδαχτεί μάθημα σχετικά με τους Μουσουλμάνους μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (ποσοστό 41,5%).

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και οι 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Από τους 17 άνδρες που απάντησαν, το 100,0% από αυτούς απάντησε αρνητικά και από τις 24 γυναίκες που απάντησαν, πάλι το 100,0% από αυτές απάντησε επίσης αρνητικά.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να πούμε ότι χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη κρατική μέριμνα σχετικά με το θέμα των Μουσουλμανοπαίδων από εκπαιδευτική σκοπιά για την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη ενημέρωση των δασκάλων.

			A1		Total
			1	2	
A9	2	Count	17	24	41
		% within A9	41,5%	58,5%	100,0%
		% within A1	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	41,5%	58,5%	100,0%
Total		Count	17	24	41
		% within A9	41,5%	58,5%	100,0%
		% within A1	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	41,5%	58,5%	100,0%

Chi-Square Tests	
	Value
Pearson Chi-Square	,(a)
N of Valid Cases	41
a No statistics are computed because A9 is a constant.	

3.2.6. Παρακολούθηση ΠΕΚ, Εξομοίωση ή Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Από τους 28 δασκάλους που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, οι 22 απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει ΠΕΚ (ποσοστό 78,6%), οι 5 απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει Εξομοίωση (ποσοστό 17,95) και μόνο 1 απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει Μαράσλειο Διδασκαλείο (ποσοστό 7,7%).

Από τους 28 δασκάλους που απάντησαν, οι 15 είναι άνδρες (ποσοστό 53,6%) και οι 13 είναι γυναίκες (ποσοστό 46,4%).

Πιο αναλυτικά, από τους 22 δασκάλους που απάντησα ότι έχουν παρακολουθήσει ΠΕΚ, οι 15 είναι άνδρες (ποσοστό 68,2%) και οι μισές σε αριθμό από αυτούς, οι 7, είναι γυναίκες (ποσοστό 31,8%).

Από τους 5 δασκάλους που απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει Εξομοίωση, και οι 5 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%).

Τέλος, υπάρχει μόνο 1 γυναίκα (ποσοστό 100,0%) που έχει παρακολουθήσει Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Από τους 15 άνδρες που απάντησαν, και το 100,0% από αυτούς έχει πάει στα ΠΕΚ, ενώ δεν υπάρχουν ποσοστά ανδρών που να έχουν πάει στην Εξομοίωση ή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Από τις 13 γυναίκες που απάντησαν, το 53,8% από αυτές έχει παρακολουθήσει ΠΕΚ, το 38,5% έχει παρακολουθήσει Εξομοίωση και μόνο το 7,7% από αυτές έχει παρακολουθήσει Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, θεωρούμε ότι είναι ανάγκη να ωθηθούν οι δάσκαλοι και γενικά οι εκπαιδευτικοί στο να συμμετέχουν σε μαθήματα και σεμινάρια με θέματα που αναφέρονται σε εκπαιδευτικά προβλήματα της εποχής μας με σκοπό και την προσωπική τους κινητοποίηση αλλά και τη βελτίωση της απόδοσής τους κατά τη διάρκεια της Εκπαιδευτικής διαδικασίας.

		A1		Total	
		1	2		
A10	1	Count	15	7	22
		% within A10	68,2%	31,8%	100,0%
		% within A1	100,0%	53,8%	78,6%
		% of Total	53,6%	25,0%	78,6%
	2	Count		5	5
		% within A10		100,0%	100,0%
		% within A1		38,5%	17,9%
		% of Total		17,9%	17,9%
	3	Count		1	1
		% within A10		100,0%	100,0%
		% within A1		7,7%	3,6%
		% of Total		3,6%	3,6%
Total	Count	15	13	28	
	% within A10	53,6%	46,4%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	53,6%	46,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,811(a)	2	,012

3.2.7. Ενημέρωσή σε θέματα Μειονοτήτων ή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.).

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, είναι ενθαρρυντικό ότι οι 32 από αυτούς (ποσοστό 80,0%) έχουν ενημερωθεί, με δική τους πρωτοβουλία, πάνω σε θέματα Μειονοτήτων ή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.). Δεν πρέπει όμως μόνο με δική τους πρωτοβουλία οι δάσκαλοι να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται, αλλά να υπάρξει κάποια έγκαιρα οργανωμένη κρατική μέριμνα για όλους γενικά τους δασκάλους.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, οι 8 από αυτούς (ποσοστό 20,0%) δεν έχουν πάρει δική τους πρωτοβουλία με σκοπό την ενημέρωσή τους σε Μειονοτικά ή Διαπολιτισμικά Θέματα.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, οι 16 είναι άνδρες (ποσοστό 40,0%) και οι 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 60,0%).

Πιο συγκεκριμένα, από τους 32 δασκάλους που απάντησαν θετικά, οι 16 είναι άνδρες (ποσοστό 50,0%) και οι 16 είναι γυναίκες (ποσοστό 50,0%).

Από τους 8 δασκάλους που απάντησαν αρνητικά, και οι 8 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%), για τις οποίες θέλουμε να πιστεύουμε ότι κυρίως οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ο βασικός λόγος αποχής τους από μια τέτοια διαδικασία.

Τώρα, από τους 16 άνδρες που απάντησαν, το 100,0% από αυτούς απάντησε θετικά. Από τις 24 γυναίκες που απάντησαν, το 66,7% από αυτές απάντησε θετικά, ενώ οι μισές, το 33,3%, απάντησε αρνητικά.

			A1		Total
			1	2	
A11	1	Count	16	16	32
		% within A11	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	100,0%	66,7%	80,0%
		% of Total	40,0%	40,0%	80,0%
	2	Count		8	8
		% within A11		100,0%	100,0%

		% within A1		33,3%	20,0%
		% of Total		20,0%	20,0%
Total	Count		16	24	40
	% within A11		40,0%	60,0%	100,0%
	% within A1		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		40,0%	60,0%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,667(b)	1	,010		

3.2.8. Γνώσεις σε θέματα Μετανάστευσης, Πολυπολιτισμικότητας και Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, 1 δάσκαλος δήλωσε ότι έχει γνώσεις πάνω σε θέματα Μετανάστευσης (ποσοστό 3,1%), 3 δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν γνώσεις πάνω σε θέματα Πολυπολιτισμικότητας (ποσοστό 9,4%), 2 δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν γνώσεις πάνω σε θέματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 6,3%), 2 ότι έχουν γνώσεις πάνω σε θέματα Πολυπολιτισμικότητας και Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 6,3%) και 24, η μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων, δήλωσαν ότι έχουν γνώσεις πάνω και στα τρία αυτά θέματα (ποσοστό 75,0%).

Από τους 32 δασκάλους που απάντησαν, οι 16 είναι άνδρες (ποσοστό 50,0%) και οι 16 είναι γυναίκες (ποσοστό 50,0%).

Αναλυτικότερα, 1 μόνο γυναίκα δασκάλα γνωρίζει από θέματα Μετανάστευσης (ποσοστό 100,0%). Από τους 3 δασκάλους που γνωρίζουν από θέματα Πολυπολιτισμικότητας, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 33,3%) και οι 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%). Από τους 2 δασκάλους που γνωρίζουν από θέματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 50,0%) και η 1 είναι γυναίκα (ποσοστό 50,0%).

Από τους 2 δασκάλους που δήλωσαν ότι γνωρίζουν και από θέματα Πολυπολιτισμικότητας και από θέματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 50,0%) και η 1 είναι γυναίκα (ποσοστό 50,0%).

Τέλος, από τους 24 δασκάλους που απάντησαν ότι γνωρίζουν και από τα τρία παραπάνω θέματα, οι 13 είναι άνδρες (ποσοστό 54,25) και οι 11 είναι γυναίκες (ποσοστό 45,8%).

Από τους 16 άνδρες που απάντησαν, το 6,3% αυτών γνωρίζει από Θέματα Πολυπολιτισμικότητας, το 6,3% γνωρίζει από θέματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, το 6,3% γνωρίζει και από θέματα Πολυπολιτισμικότητας και από θέματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς, το 81,3%, έχει γνώσεις και από τα τρία παραπάνω θέματα, γεγονός πολύ θετικό για τον κλάδο των δασκάλων.

Από τις 16 γυναίκες που απάντησαν, το 6,3% από αυτές έχει γνώσεις πάνω σε θέματα Μετανάστευσης, το 12,5% έχει γνώσεις πάνω σε θέματα Πολυπολιτισμικότητας, το 6,3% σε θέματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές, το 68,8%, έχει γνώσεις και στα τρία θέματα, στοιχείο επίσης πολύ αισιόδοξο και ευχάριστο.

			A1		Total
			1	2	
A12	1	Count		1	1
		% within A12		100,0%	100,0%
		% within A1		6,3%	3,1%
		% of Total		3,1%	3,1%
	2	Count	1	2	3
		% within A12	33,3%	66,7%	100,0%
		% within A1	6,3%	12,5%	9,4%
		% of Total	3,1%	6,3%	9,4%
	3	Count	1	1	2
		% within A12	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	6,3%	6,3%	6,3%
		% of Total	3,1%	3,1%	6,3%
	23	Count	1	1	2
		% within A12	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	6,3%	6,3%	6,3%
		% of Total	3,1%	3,1%	6,3%
	123	Count	13	11	24
		% within A12	54,2%	45,8%	100,0%

		% within A1	81,3%	68,8%	75,0%
		% of Total	40,6%	34,4%	75,0%
Total		Count	16	16	32
		% within A12	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,500(a)	4	,827

3.2.9. Διδακτική εμπειρία σε Μουσουλμάνους Μαθητές.

Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι από αυτούς που απάντησαν στην ερώτηση αν έχουν διδάξει και παλιότερα σε Μουσουλμάνους μαθητές απάντησαν αρνητικά. Από τους 39 λοιπόν δασκάλους οι 28 απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 71,8%), ενώ οι 11 απάντησαν θετικά (ποσοστό 28,2%).

Δεν έχουν επομένως τυπικά οι δάσκαλοι την απαιτούμενη εκπαιδευτική εμπειρία σε Μουσουλμάνους μαθητές, γεγονός που σίγουρα δυσκολεύει το έργο τους.

Πιο αναλυτικά, από τους 11 δασκάλους που απάντησαν θετικά, οι 4 είναι άνδρες (ποσοστό 36,4%) και οι 7 είναι γυναίκες (ποσοστό 63,65%).

Από τους 28 δασκάλους που απάντησαν, οι 13 είναι άνδρες (ποσοστό 46,4%) και οι 15 είναι γυναίκες (ποσοστό 53,6%).

Συνολικά, από τους 39 δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 45,6) και οι 22 είναι γυναίκες (ποσοστό 56,4%).

Τώρα, από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 23,5% από αυτούς απάντησε θετικά, ενώ το 76,5% απάντησε αρνητικά.

Από τις 22 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 31,8% απάντησε θετικά, ενώ πάνω από τις διπλάσιες, το 68,2% από αυτές, απάντησε αρνητικά.

			A1		Total
			1	2	
A13	1	Count	4	7	11

		% within A13	36,4%	63,6%	100,0%
		% within A1	23,5%	31,8%	28,2%
		% of Total	10,3%	17,9%	28,2%
	2	Count	13	15	28
		% within A13	46,4%	53,6%	100,0%
		% within A1	76,5%	68,2%	71,8%
		% of Total	33,3%	38,5%	71,8%
	Total	Count	17	22	39
		% within A13	43,6%	56,4%	100,0%
% within A1		100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total		43,6%	56,4%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,325(b)	1	,568		

3.2.10. Η γνώμη για την προσαρμογή των Μουσουλμάνων Μαθητών

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν σχετικά με τη γνώμη τους για το πώς προσαρμόζονται οι Μουσουλμάνοι μαθητές, μόνο 1 δάσκαλος απάντησε ότι προσαρμόζονται εύκολα (ποσοστό 2,4%), 9 δάσκαλοι απάντησαν ότι προσαρμόζονται δύσκολα (ποσοστό 22,0%), ενώ η μεγάλη πλειοψηφία τους, οι 31 από αυτούς, δήλωσαν ότι προσαρμόζονται οι μαθητές αυτοί με κάποια προβλήματα (ποσοστό 75,6%).

Μόνο 1 γυναίκα δασκάλα (ποσοστό 100,0%) διάλεξε την πρώτη απάντηση που μιλάει για εύκολη προσαρμογή των παιδιών αυτών.

Από τους 9 δασκάλους που διάλεξαν τη δεύτερη απάντηση για δύσκολη προσαρμογή, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 11,1%) και 8 είναι γυναίκες (ποσοστό 88,9%).

Τέλος, από τους 31 δασκάλους που απάντησαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές προσαρμόζονται με κάποια προβλήματα, οι 16 είναι άνδρες (ποσοστό 51,6%) και οι 15 είναι γυναίκες (ποσοστό 48,4%).

Συνολικά, από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και οι 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Τώρα, βλέπουμε ότι από τους 17 άνδρες που απάντησαν, κανένας δε διάλεξε την απάντηση που μιλάει για εύκολη προσαρμογή των παιδιών αυτών, το 5,9% από αυτούς διάλεξε την απάντηση που μιλάει για δύσκολη προσαρμογή αυτών, ενώ το 94,1% διάλεξε την απάντηση που μιλάει για προσαρμογή αυτών με κάποια προβλήματα.

Από τις 24 γυναίκες που απάντησαν, μόνο το 4,2% από αυτές διάλεξε την πρώτη απάντηση για εύκολη προσαρμογή, το 33,3 από αυτές διάλεξε τη δεύτερη απάντηση για δύσκολη προσαρμογή, ενώ η πλειοψηφία από αυτές, το 62,5%, διάλεξε την απάντηση με κάποια προβλήματα που υπάρχουν.

Άρα συμπεραίνουμε ότι όντως υπάρχουν κάποια προβλήματα κατά την προσαρμογή των Μουσουλμάνων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

			A1		Total
			1	2	
A14	1	Count		1	1
		% within A14		100,0%	100,0%
		% within A1		4,2%	2,4%
		% of Total		2,4%	2,4%
	2	Count	1	8	9
		% within A14	11,1%	88,9%	100,0%
		% within A1	5,9%	33,3%	22,0%
		% of Total	2,4%	19,5%	22,0%
	3	Count	16	15	31
		% within A14	51,6%	48,4%	100,0%
		% within A1	94,1%	62,5%	75,6%
		% of Total	39,0%	36,6%	75,6%
Total	Count	17	24	41	
	% within A14	41,5%	58,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,5%	58,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,440(a)	2	,066

3.2.11.Σημαντικά Προβλήματα των Μουσουλμάνων Μαθητών.

Οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή τόσο από το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και από την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Αυτά υποστηρίζουν οι δάσκαλοί τους, όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί.

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν στην ερώτηση αυτή για το ποια κατά τη γνώμη τους είναι τα πιο σημαντικά προβλήματα των Μουσουλμάνων μαθητών, οι 18 θεωρούν σημαντικότερα τα οικογενειακά προβλήματα (ποσοστό 43,9%), οι 8 θεωρούν σημαντικότερο πρόβλημα την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας (ποσοστό 19,5%) και 15 από αυτούς θεωρούν ότι ευθύνονται και τα δύο προηγούμενα στοιχεία μαζί (ποσοστό 36,6%).

Πιο αναλυτικά, από τους 18 δασκάλους που διάλεξαν την πρώτη επιλογή για το οικογενειακό περιβάλλον, οι 14 είναι άνδρες (ποσοστό 77,8%) και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 22,2%).

Από τους 8 δασκάλους που διάλεξαν τη δεύτερη επιλογή για την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 25,0%) και οι 6 είναι γυναίκες (ποσοστό 75,0%).

Τέλος, από τους 15 δασκάλους που διάλεξαν και τα δύο προηγούμενα στοιχεία μαζί, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 6,7%) και οι 14 είναι γυναίκες (ποσοστό 93,3%).

Συνολικά, από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και οι 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Τώρα, από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν η μεγάλη πλειοψηφία τους, το 82,4%, επέλεξε το οικογενειακό περιβάλλον ως το πιο σημαντικό πρόβλημα των παιδιών αυτών, το 11,8% αυτών επέλεξε την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ενώ το 5,9% αυτών επέλεξε και τα δύο αυτά στοιχεία μαζί.

Από τις 24 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 16,7% από αυτές επέλεξε το οικογενειακό περιβάλλον, το 25,0% επέλεξε την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία τους, το 58,3%, επέλεξε και τα δύο στοιχεία μαζί.

Απ' ό,τι βλέπουμε στον πίνακα, οι περισσότεροι άνδρες δάσκαλοι πιστεύουν ότι είναι το οικογενειακό περιβάλλον το πιο σημαντικό πρόβλημα των μαθητών αυτών, Οι περισσότερες γυναίκες δασκάλες θεωρούν την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας ως πιο σημαντικό πρόβλημα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών δασκάλων θεωρεί ότι εξίσου σημαντικά προβλήματα αποτελούν και τα δύο αυτά στοιχεία μαζί.

			A1		Total
			1	2	
A15	1	Count	14	4	18
		% within A15	77,8%	22,2%	100,0%
		% within A1	82,4%	16,7%	43,9%
		% of Total	34,1%	9,8%	43,9%
	2	Count	2	6	8
		% within A15	25,0%	75,0%	100,0%
		% within A1	11,8%	25,0%	19,5%
		% of Total	4,9%	14,6%	19,5%
	12	Count	1	14	15
		% within A15	6,7%	93,3%	100,0%
		% within A1	5,9%	58,3%	36,6%
		% of Total	2,4%	34,1%	36,6%
Total	Count	17	24	41	
	% within A15	41,5%	58,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,5%	58,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,156(a)	2	,000

Crosstab					
			A1		Total
			1	2	
A16	1	Count	15	5	20
		% within A16	75,0%	25,0%	100,0%
		% within A1	88,2%	21,7%	50,0%
		% of Total	37,5%	12,5%	50,0%
	2	Count	1	10	11
		% within A16	9,1%	90,9%	100,0%
		% within A1	5,9%	43,5%	27,5%
		% of Total	2,5%	25,0%	27,5%
	3	Count	1	7	8
		% within A16	12,5%	87,5%	100,0%
		% within A1	5,9%	30,4%	20,0%
		% of Total	2,5%	17,5%	20,0%
	4	Count		1	1
		% within A16		100,0%	100,0%
		% within A1		4,3%	2,5%
		% of Total		2,5%	2,5%
Total	Count	17	23	40	
	% within A16	42,5%	57,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	42,5%	57,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,354(a)	3	,001

3.2.12. Η πιο Αποτελεσματική Μέθοδος Διδασκαλίας για την Τάξη τους.

Από τους 39 δασκάλους που απάντησαν, οι 7 από αυτούς θεωρούν την Ενισχυτική μέθοδο διδασκαλίας ως την πιο αποτελεσματική για την τάξη τους (ποσοστό 17,9%), οι 10 από αυτούς θεωρούν την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας ως πιο κατάλληλη (ποσοστό 25,6%) και οι 22 από αυτούς, οι περισσότεροι δηλαδή, θεωρούν την Αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας ως την πιο αποτελεσματική (ποσοστό 56,4%).

Πιο αναλυτικά, από τους 7 δασκάλους που επέλεξαν την Ενισχυτική μέθοδο διδασκαλίας για την τάξη τους, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 28,6%) και οι 5 είναι γυναίκες (ποσοστό 71,4%).

Από τους 10 δασκάλους που επέλεξαν την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας για την τάξη τους, οι 13 είναι άνδρες (ποσοστό 59,1%) και οι 9 είναι γυναίκες (ποσοστό 40,9%).

Από τους 39 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, οι 15 είναι άνδρες (ποσοστό 38,5%) και οι 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 61,5%).

Από τους 15 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 13,3% από αυτούς πιστεύει στην Ενισχυτική μέθοδο διδασκαλίας και το 86,7% πιστεύει στην Αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας σαν πιο αποτελεσματική μέσα στην τάξη του.

Από τις 24 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 20,8% από αυτές επέλεξε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας, ενώ το 37,5% επέλεξε την Αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών δασκάλων επέλεξε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας ως πιο αποτελεσματική, ενώ από τους άνδρες δασκάλους δεν είχαμε καθόλου ποσοστό σε αυτή την επιλογή.

			A1		Total
			1	2	
A17	1	Count	2	5	7
		% within A17	28,6%	71,4%	100,0%
		% within A1	13,3%	20,8%	17,9%
		% of Total	5,1%	12,8%	17,9%
	2	Count		10	10
		% within A17		100,0%	100,0%
		% within A1		41,7%	25,6%
		% of Total		25,6%	25,6%
	3	Count	13	9	22
		% within A17	59,1%	40,9%	100,0%
		% within A1	86,7%	37,5%	56,4%
		% of Total	33,3%	23,1%	56,4%
Total	Count	15	24	39	
	% within A17	38,5%	61,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	38,5%	61,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,495(a)	2	,005

3.2.13. Βοήθεια στο Καθημερινό Έργο μέσα σε Πολυπολιτισμική Τάξη.

Το καθημερινό έργο των δασκάλων μέσα στην τάξη τους και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μία Πολυπολιτισμική τάξη, είναι πολύ δύσκολο και σημαντικό όταν γίνεται σωστά και όταν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ρωτήσαμε λοιπόν τους δασκάλους να μάς πουν ποιοι τούς βοηθούν στο καθημερινό τους έργο μέσα σε μια Πολυπολιτισμική τάξη.

Από τους 39 δασκάλους που απάντησαν, 4 δάσκαλοι είπαν ότι τούς βοηθάει η Δ/ση του σχολείου τους (ποσοστό 10,3%), 4 είπαν ότι τους βοηθούν κάποιιοι συναδέλφοί τους (ποσοστό 10,3%), 1 δάσκαλος είπε ότι τον βοηθάει ο Σχολικός Σύμβουλος (ποσοστό 2,6%), 1 είπε ότι τον βοηθάει ο Προϊστάμενος (ποσοστό 2,6%) και 29 δάσκαλοι είπαν ότι τούς βοηθούν η Δ/ση του σχολείου σε συνεργασία με κάποιους συναδέλφους τους (ποσοστό 74,4%).

Πιο αναλυτικά, από τους 4 δασκάλους που έχουν βοήθεια από τη Δ/ση του σχολείου τους, και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%).

Από τους 4 δασκάλους που έχουν βοήθεια από κάποιους συναδέλφους τους στο σχολείο, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 50,0%) και οι 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 50,0%).

Μία μόνο γυναίκα δασκάλα δήλωσε ότι έχει βοήθεια από το Σχολικό Σύμβουλο (ποσοστό 100,0%) και άλλη μία δήλωσε ότι έχει βοήθεια από τον Προϊστάμενο (ποσοστό 100,0%).

Τέλος, από τους 29 δασκάλους που δήλωσαν ότι έχουν βοήθεια και από τη Δ/ση του σχολείου τους και από κάποιους συναδέλφους τους, οι 14 είναι άνδρες (ποσοστό 87,5%) και οι 15 είναι γυναίκες (ποσοστό 65,2%).

Από τους 39 συνολικά συναδέλφους που απάντησαν, οι 16 είναι άνδρες (ποσοστό 41,0%) και οι 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 59,0%).

Κάθετα τώρα, βλέπουμε ότι από τους 16 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 12,5% από αυτούς δήλωσε ότι έχει βοήθεια από κάποιους συναδέλφους και το 87,5% δήλωσε ότι έχει βοήθεια και από τη Δ/ση του σχολείου και από κάποιους συναδέλφους.

Από τις 23 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 17,4% δήλωσε ότι έχει βοήθεια από τη Δ/ση του σχολείου, το 8,7% από αυτές δήλωσε ότι έχει βοήθεια από κάποιους συναδέλφους, το 4,3% δήλωσε ότι έχει βοήθεια από το Σχολικό Σύμβουλο, το 4,3% δήλωσε ότι έχει βοήθεια από τον Προϊστάμενο και το 65,2% δήλωσε ότι έχει βοήθεια και από τη Δ/ση του σχολείου αλλά και από κάποιους συναδέλφους.

Σημειώνουμε ότι ποσοστά απαντήσεων από άνδρες δεν είχαμε στην πρώτη, τρίτη και τέταρτη επιλογή.

			A1		Total
			1	2	
A18	1	Count		4	4
		% within A18		100,0%	100,0%
		% within A1		17,4%	10,3%
		% of Total		10,3%	10,3%
	2	Count	2	2	4
		% within A18	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	12,5%	8,7%	10,3%
		% of Total	5,1%	5,1%	10,3%
	3	Count		1	1
		% within A18		100,0%	100,0%
		% within A1		4,3%	2,6%
		% of Total		2,6%	2,6%
	4	Count		1	1
		% within A18		100,0%	100,0%
		% within A1		4,3%	2,6%
		% of Total		2,6%	2,6%
12	Count	14	15	29	
	% within A18	48,3%	51,7%	100,0%	
	% within A1	87,5%	65,2%	74,4%	
	% of Total	35,9%	38,5%	74,4%	
Total	Count	16	23	39	
	% within A18	41,0%	59,0%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,0%	59,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,937(a)	4	,294

3.2.14. Η αυτοπεποίθηση των Μαθητών τους.

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών των Μειονοτικών ομάδων και στην περίπτωση μας των Μουσουλμάνων μαθητών είναι ένα στοιχείο πολύ βασικό το οποίο συντελεί στην πιο ισορροπημένη θέση τους μέσα στο σύνολο της σχολικής τους τάξης. Ο δάσκαλος καλείται να ενισχύσει και αυτός την αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών.

Ζητήσαμε όμως από τους 41 δασκάλους να μάς πουν οι ίδιοι τι κατά τη γνώμη τους ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους. Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είπαν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών είναι αυτή που ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (ποσοστό 41,5%), οι 3 δάσκαλοι είπαν ότι η κοινωνική θέση της οικογένειάς τους ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (ποσοστό 7,3%), ενώ η μεγάλη πλειοψηφία τους, οι 21 από αυτούς, είπαν ότι οι φιλικές τους σχέσεις είναι αυτές που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών (ποσοστό 51,2%).

Πιο αναλυτικά, από τους 17 δασκάλους που υποστήριξαν την πρώτη άποψη για τη σχολική επίδοση των μαθητών, 2 είναι άνδρες (ποσοστό 11,8%) και 15 είναι γυναίκες (ποσοστό 88,2%).

Από τους 3 δασκάλους που υποστήριξαν τη δεύτερη άποψη για την κοινωνική θέση της οικογένειας των μαθητών, 1 είναι άνδρας (ποσοστό 33,3%) και 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%).

Τέλος από τους 21 δασκάλους που υποστήριξαν την Τρίτη άποψη για τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, 14 είναι άνδρες (ποσοστό 66,7%) και 7 είναι γυναίκες (ποσοστό 33,3%).

Από τους 41 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,55) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 11,8% διάλεξε την πρώτη απάντηση για τη σχολική επίδοση, το 5,9% διάλεξε τη δεύτερη απάντηση για την κοινωνική θέση της οικογένειας και το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών, το 82,4%, διάλεξε την τρίτη απάντηση για τις φιλικές σχέσεις.

Από τις 24 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές, το 62,5%, διάλεξε την πρώτη απάντηση για τη σχολική επίδοση, το 8,3% διάλεξε τη δεύτερη απάντηση για την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους και το 29,2% επέλεξε την τρίτη απάντηση για τις φιλικές τους σχέσεις.

Βλέπουμε ότι οι άνδρες δάσκαλοι ρίχνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις φιλικές σχέσεις, ενώ οι γυναίκες δασκάλες ρίχνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών.

		A1			Total
		1	2		
A19	1	Count	2	15	17
		% within A19	11,8%	88,2%	100,0%
		% within A1	11,8%	62,5%	41,5%
		% of Total	4,9%	36,6%	41,5%
	2	Count	1	2	3
		% within A19	33,3%	66,7%	100,0%
		% within A1	5,9%	8,3%	7,3%
		% of Total	2,4%	4,9%	7,3%
	3	Count	14	7	21
		% within A19	66,7%	33,3%	100,0%
		% within A1	82,4%	29,2%	51,2%
		% of Total	34,1%	17,1%	51,2%
Total	Count	17	24	41	
	% within A19	41,5%	58,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,5%	58,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,755(a)	2	,003

3.2.15. Ενίσχυση της Θετικής Στάσης των Γονέων.

Ένας παράγοντας που λειτουργεί σαν αρωγός στο έργο των δασκάλων και στη σχολική επίδοση των Μουσουλμάνων μαθητών είναι η θετική στάση των γονιών τους.

Ρωτήσαμε τους δασκάλους να μάς πουν τι είναι αυτό που κατά τη γνώμη τους ενισχύει τη θετική στάση των γονιών τους.

Από τους 39 δασκάλους που απάντησαν, οι 7 πιστεύουν ότι το επάγγελμα των γονέων είναι αυτό που ενισχύει τη θετική τους στάση (ποσοστό 17,9%, οι 3 πιστεύουν ότι είναι η σχέση τους με τους άλλους γύρω τους που την ενισχύει (ποσοστό 7,7%), ενώ η μεγάλη πλειοψηφία τους, οι 29 από αυτούς, πιστεύουν ότι η στάση των ίδιων των δασκάλων είναι που ενισχύει και τη θετική στάση των γονέων (ποσοστό 74,4%). Ο τόπος καταγωγής των γονέων δεν υποστηρίχτηκε σαν άποψη από κανένα δάσκαλο.

Πιο αναλυτικά, από τους 7 δασκάλους που επέλεξαν τον παράγοντα σχέση με τους άλλους γύρω τους, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 33,3%) και οι 2 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%).

Από τους 29 δασκάλους που επέλεξαν τον παράγοντα στάση των ίδιων των δασκάλων, οι 15 είναι άνδρες (ποσοστό 51,7%) και οι 14 είναι γυναίκες (ποσοστό 48,3%).

Από τους 39 δασκάλους που απάντησαν συνολικά, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 43,6%) και 22 είναι γυναίκες (ποσοστό 56,4%).

Από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 5,9% επέλεξε την πρώτη επιλογή για το επάγγελμα, το 5,9% επέλεξε την τρίτη επιλογή για τη σχέση με τους άλλους, ενώ το 88,2% επέλεξε την τελευταία επιλογή για τη στάση των δασκάλων.

Από τις 22 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 27,3% από αυτές επέλεξε την πρώτη επιλογή για το επάγγελμα, το 9,1% επέλεξε την τρίτη επιλογή για τη σχέση για τη σχέση με τους άλλους γύρω, ενώ το 63,6% επέλεξε την τελευταία επιλογή για τη στάση των ίδιων των δασκάλων.

Σ' αυτήν την ερώτηση διαπιστώνουμε ότι και από άνδρες και από γυναίκες δασκάλους η μεγαλύτερη βαρύτητα έπεσε στην περίπτωση της δικής τους στάσης, ενώ το επάγγελμα των γονέων υποστηρίχτηκε κυρίως από τις γυναίκες.

		A1			
		1	2	Total	
A20	1	Count	1	6	7
		% within A20	14,3%	85,7%	100,0%
		% within A1	5,9%	27,3%	17,9%
		% of Total	2,6%	15,4%	17,9%
	3	Count	1	2	3
		% within A20	33,3%	66,7%	100,0%
		% within A1	5,9%	9,1%	7,7%
		% of Total	2,6%	5,1%	7,7%
	4	Count	15	14	29
		% within A20	51,7%	48,3%	100,0%
		% within A1	88,2%	63,6%	74,4%
		% of Total	38,5%	35,9%	74,4%
Total	Count	17	22	39	
	% within A20	43,6%	56,4%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	43,6%	56,4%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,353(a)	2	,187

3.2.16. Η αποδοχή των Μουσουλμάνων από τους συμμαθητές τους.

Η αποδοχή των Μουσουλμάνων μαθητών από τους συμμαθητές τους αποτελεί βασικό στόχο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο ερώτημά μας προς τους δασκάλους σχετικά με το τι πιστεύουν ότι ευνοεί την αποδοχή των Μουσουλμάνων μαθητών από τους συμμαθητές τους μάς απάντησαν 40 δάσκαλοι.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, 13 δάσκαλοι πιστεύουν ότι η ιδεολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος των Μουσουλμάνων μαθητών είναι αυτή που ευνοεί την αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους (ποσοστό 32,5%), 4 δάσκαλοι πιστεύουν ότι η ιδεολογία του σχολικού περιβάλλοντος είναι αυτή που ευνοεί την αποδοχή τους (ποσοστό 10,0%), 4 δάσκαλοι πιστεύουν ότι η ιδεολογία των ίδιων των δασκάλων είναι αυτή που ευνοεί την αποδοχή των παιδιών αυτών (ποσοστό 10,0%) και 19 δάσκαλοι πιστεύουν ότι ευνοούν μαζί η ιδεολογία του σχολικού περιβάλλοντος και η ιδεολογία των δασκάλων (ποσοστό 47,5%).

Ιδιαίτερη βαρύτητα βλέπουμε ότι πέφτει στην ιδεολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος και στο συνδυασμό ιδεολογίας σχολικού περιβάλλοντος και δασκάλων.

Πιο αναλυτικά, από τους 13 δασκάλους που υποστήριξαν την ιδεολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 7,7%) και οι 12 είναι γυναίκες (ποσοστό 92,3%). Από τους 4 δασκάλους που υποστήριξαν την ιδεολογία του σχολικού περιβάλλοντος, και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%). Από τους 4 δασκάλους που υποστήριξαν την ιδεολογία των δασκάλων, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 25,0%) και οι 3 είναι γυναίκες (ποσοστό 75,0%). Από τους 19 δασκάλους που υποστήριξαν το συνδυασμό ιδεολογίας σχολικού περιβάλλοντος και δασκάλων, οι 15 είναι άνδρες (ποσοστό 78,9%) και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 21,1%).

Από τους 40 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 42,5%) και 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 57,5%).

Τώρα, βλέπουμε ότι από τους 17 άνδρες που απάντησαν, το 5,9% από αυτούς υποστήριξε την ιδεολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος, δεν υπήρχε ποσοστό ανδρών για την ιδεολογία του σχολικού περιβάλλοντος, το 5,9% από αυτούς υποστήριξε την ιδεολογία των ίδιων των δασκάλων, ενώ το 78,9% από αυτούς υποστήριξε το συνδυασμό ιδεολογίας σχολικού περιβάλλοντος και ιδεολογίας δασκάλων.

Από τις 23 γυναίκες που απάντησαν, το 52,2% από αυτές υποστήριξε την ιδεολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος των Μουσουλμάνων μαθητών,

ποσοστό αρκετά σημαντικό, το 17,4% από αυτές υποστήριξε την ιδεολογία του σχολικού περιβάλλοντος, το 13,0% υποστήριξε την ιδεολογία των δασκάλων και το 17,4% από αυτές υποστήριξε το συνδυασμό ιδεολογίας σχολικού περιβάλλοντος και ιδεολογίας δασκάλων. Οι γυναίκες δασκάλες έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στον παράγοντα ιδεολογία του οικογενειακού περιβάλλοντος.

			A1		Total
			1	2	
A21	1	Count	1	12	13
		% within A21	7,7%	92,3%	100,0%
		% within A1	5,9%	52,2%	32,5%
		% of Total	2,5%	30,0%	32,5%
	2	Count		4	4
		% within A21		100,0%	100,0%
		% within A1		17,4%	10,0%
		% of Total		10,0%	10,0%
	3	Count	1	3	4
		% within A21	25,0%	75,0%	100,0%
		% within A1	5,9%	13,0%	10,0%
		% of Total	2,5%	7,5%	10,0%
	23	Count	15	4	19
		% within A21	78,9%	21,1%	100,0%
		% within A1	88,2%	17,4%	47,5%
		% of Total	37,5%	10,0%	47,5%
Total	Count	17	23	40	
	% within A21	42,5%	57,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	42,5%	57,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,231(a)	3	,000

3.2.17. Καλύτερη Σχολική Επίδοση των Μουσουλμάνων μαθητών.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, οι 34 δάσκαλοι από αυτούς πιστεύουν ότι πραγματικά το σχολείο τους βοηθάει στην καλύτερη σχολική επίδοση των Μουσουλμάνων μαθητών (ποσοστό 85,0%) και 6 δάσκαλοι θεωρούν ότι το σχολείο τους δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε κάτι τέτοιο (ποσοστό 15,0%).

Πιο αναλυτικά, από τους 34 δασκάλους που απάντησαν θετικά, οι 15 είναι άνδρες (ποσοστό 44,1%) και οι 19 είναι γυναίκες (ποσοστό 55,9%).

Από τους 6 δασκάλους που απάντησαν αρνητικά, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 33,3%) και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%).

Συνολικά, από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 42,5%) και οι 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 57,5%).

Από τους 17 άνδρες που απάντησαν, το 88,2% από αυτούς απάντησε θετικά και το 11,8% από αυτούς απάντησε αρνητικά. Από τις 23 γυναίκες που απάντησαν, το 82,6% από αυτές απάντησε θετικά και το 17,4% από αυτές απάντησε αρνητικά.

			A1		Total
			1	2	
A22	1	Count	15	19	34
		% within A22	44,1%	55,9%	100,0%
		% within A1	88,2%	82,6%	85,0%
		% of Total	37,5%	47,5%	85,0%
	2	Count	2	4	6
		% within A22	33,3%	66,7%	100,0%
		% within A1	11,8%	17,4%	15,0%
		% of Total	5,0%	10,0%	15,0%
Total	Count	17	23	40	
	% within A22	42,5%	57,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	42,5%	57,5%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,243(b)	1	,622		

			A1		Total
			1	2	
A23	1	Count	1	4	5
		% within A23	20,0%	80,0%	100,0%
		% within A1	6,3%	16,7%	12,5%
		% of Total	2,5%	10,0%	12,5%
	2	Count	1	2	3
		% within A23	33,3%	66,7%	100,0%
		% within A1	6,3%	8,3%	7,5%
		% of Total	2,5%	5,0%	7,5%
	3	Count	14	14	28
		% within A23	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	87,5%	58,3%	70,0%
		% of Total	35,0%	35,0%	70,0%
	4	Count		4	4
		% within A23		100,0%	100,0%
		% within A1		16,7%	10,0%
		% of Total		10,0%	10,0%
Total	Count	16	24	40	
	% within A23	40,0%	60,0%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	40,0%	60,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,722(a)	3	,193

3.2.18. Το ενδιαφέρον των Μουσουλμάνων Γονέων για την Επίδοση των Παιδιών τους.

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, 2 δάσκαλοι είπαν ότι κατά τη γνώμη τους οι Μουσουλμάνοι γονείς ενδιαφέρονται πολύ για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο (ποσοστό 4,9%), 9 από αυτούς είπαν ότι οι Μουσουλμάνοι γονείς ενδιαφέρονται αρκετά (ποσοστό 22,0%), 13 είπαν ότι ενδιαφέρονται λίγο (ποσοστό 31,7%), ενώ η πλειοψηφία των δασκάλων, οι 17 από αυτούς είπαν ότι οι Μουσουλμάνοι γονείς δεν ενδιαφέρονται καθόλου για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (ποσοστό 41,5%).

Πιο αναλυτικά, από τους 2 δασκάλους που διάλεξαν την απάντηση "πολύ", 1 είναι άνδρας (ποσοστό 50,0%) και 1 είναι γυναίκα (ποσοστό 50,0%).

Από τους 9 δασκάλους που διάλεξαν την απάντηση "αρκετά", και οι 9 είναι γυναίκες δασκάλες (ποσοστό 100,0%).

Από τους 13 δασκάλους που διάλεξαν την απάντηση "λίγο", 2 είναι άνδρες (ποσοστό 15,4%) και 11 είναι γυναίκες (ποσοστό 84,6%).

Τέλος, από τους 17 δασκάλους που απάντησαν "καθόλου", 14 είναι άνδρες (ποσοστό 82,4%) και 3 είναι γυναίκες (ποσοστό 17,6%).

Οι περισσότεροι άνδρες δάσκαλοι υποστήριξαν ότι οι Μουσουλμάνοι γονείς δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο, ενώ οι περισσότερες γυναίκες δασκάλες υποστηρίζουν ότι οι Μουσουλμάνοι γονείς ενδιαφέρονται λίγο για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο.

Συνολικά, από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 5,9% από αυτούς απάντησε ότι οι Μουσουλμάνοι γονείς ενδιαφέρονται πολύ, το 37,5% ότι ενδιαφέρονται αρκετά, το 45,8% ότι ενδιαφέρονται λίγο και το 12,5% ότι δεν ενδιαφέρονται καθόλου.

Γενικό συμπέρασμα αποτελεί το γεγονός ότι οι Μουσουλμάνοι γονείς δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο και στα μαθήματά τους.

			A1		Total
			1	2	
A25	1	Count	1	1	2
		% within A25	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	5,9%	4,2%	4,9%
		% of Total	2,4%	2,4%	4,9%
	2	Count		9	9
		% within A25		100,0%	100,0%
		% within A1		37,5%	22,0%
		% of Total		22,0%	22,0%
	3	Count	2	11	13
		% within A25	15,4%	84,6%	100,0%
		% within A1	11,8%	45,8%	31,7%
		% of Total	4,9%	26,8%	31,7%
	4	Count	14	3	17
		% within A25	82,4%	17,6%	100,0%
		% within A1	82,4%	12,5%	41,5%
		% of Total	34,1%	7,3%	41,5%
Total	Count	17	24	41	
	% within A25	41,5%	58,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,5%	58,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,788(a)	3	,000

3.2.19. Η Επίδοση στην Τάξη σε σχέση προς το φύλο των μαθητών

Κατά γενική σχεδόν ομολογία, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, τα κορίτσια είναι από τους Μουσουλμάνους μαθητές αυτά που έχουν καλύτερη επίδοση μέσα στην τάξη αν και ξέρουμε ότι τα αγόρια είναι εκείνα που ωθούνται περισσότερο από τους Μουσουλμάνους γονείς να προχωρήσουν στο σχολείο.

Από τους 39 δασκάλους που απάντησαν, 4 μόνο δάσκαλοι δήλωσαν καλύτερη επίδοση αγοριών (ποσοστό 10,3%) και 35 δάσκαλοι δήλωσαν καλύτερη επίδοση κοριτσιών (ποσοστό 89,7%).

Από τους 4 δασκάλους που απάντησαν υπέρ των αγοριών και οι 4 είναι άνδρες (ποσοστό 100,0%). Από τους 35 δασκάλους που απάντησαν υπέρ των κοριτσιών, οι 15 είναι άνδρες (ποσοστό 42,9%) και οι 20 είναι γυναίκες (ποσοστό 57,1%).

Από τους 39 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, 15 είναι άνδρες (ποσοστό 38,5%) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 61,5%).

Από τους 15 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, και το 100,0% αυτών απάντησαν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη σχολική επίδοση μέσα στην τάξη τους.

Από τις 24 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 16,7% μόνο από αυτές δήλωσε καλύτερη σχολική επίδοση από τα αγόρια, ενώ το 83,3% δήλωσε καλύτερη σχολική επίδοση από τα κορίτσια.

			A1		Total
			1	2	
A26	1	Count		4	4
		% within A26		100,0%	100,0%
		% within A1		16,7%	10,3%
		% of Total		10,3%	10,3%
	2	Count	15	20	35
		% within A26	42,9%	57,1%	100,0%
		% within A1	100,0%	83,3%	89,7%
		% of Total	38,5%	51,3%	89,7%
Total	Count	15	24	39	
	% within A26	38,5%	61,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	38,5%	61,5%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,786(b)	1	,095		

3.2.20. Θρησκεία και απόδοση.

Γνωρίζουμε όλοι τη σημαντική θέση που έχει η θρησκεία στη ζωή των Μουσουλμάνων. Ρωτήσαμε λοιπόν τους δασκάλους των Μουσουλμάνων μαθητών να μάς πουν αν η θρησκεία τους πράγματι τους επηρεάζει στην απόδοσή τους στο σχολείο.

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, 7 δάσκαλοι απάντησαν θετικά (ποσοστό 17,1%), ενώ οι 34 από αυτούς απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 82,9%), ότι δηλαδή δεν επηρεάζει η θρησκεία τους Μουσουλμάνους μαθητές στην απόδοσή τους στο σχολείο.

Από τους 7 δασκάλους που απάντησαν θετικά, και οι 7 είναι γυναίκες (ποσοστό 29,2%). Από τους 34 δασκάλους που απάντησαν αρνητικά, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 50,0%) και οι 17 είναι γυναίκες (ποσοστό 50,0%).

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν συνολικά, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, ολόκληρο το 100,0% από αυτούς απάντησε αρνητικά. Από τις 24 γυναίκες που απάντησαν, το 29,2% από αυτές απάντησε θετικά, ενώ το 70,8% από αυτές απάντησε αρνητικά.

Βλέπουμε ότι και οι άνδρες δάσκαλοι και οι γυναίκες δασκάλες πιστεύουν ότι γενικά δεν επηρεάζει τους Μουσουλμάνους μαθητές η θρησκεία τους στην απόδοσή τους στο σχολείο.

			A1		Total
			1	2	
A27	1	Count		7	7
		% within A27		100,0%	100,0%
		% within A1		29,2%	17,1%
		% of Total		17,1%	17,1%
	2	Count	17	17	34
		% within A27	50,0%	50,0%	100,0%
		% within A1	100,0%	70,8%	82,9%
		% of Total	41,5%	41,5%	82,9%
Total	Count	17	24	41	
	% within A27	41,5%	58,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,5%	58,5%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,979(b)	1	,014		

3.2.21. Πώς αντιδρούν οι Μουσουλμάνοι Μαθητές σε Θέματα Διαπολιτισμικότητας.

Στον ακόλουθο πίνακα φαίνεται ότι, σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων, οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν κυρίως αρνητικά ή αδιάφορα σε θέματα Διαπολιτισμικότητας.

Συγκεκριμένα από τους 39 δασκάλους που απάντησαν, 6 δάσκαλοι δήλωσαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν θετικά σε θέματα Διαπολιτισμικότητας (ποσοστό 15,4%), 13 δάσκαλοι δήλωσαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν αρνητικά (ποσοστό 33,3%), 14 δάσκαλοι δήλωσαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν αδιάφορα (ποσοστό 35,9%) και 6 δάσκαλοι δήλωσαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν διστακτικά σε θέματα Διαπολιτισμικότητας (ποσοστό 15,4%).

Από τους 6 δασκάλους που είπαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν θετικά, 1 είναι άνδρας (ποσοστό 16,7%) και 5 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Από τους 13 δασκάλους που είπαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν αρνητικά, και οι 13 είναι άνδρες δάσκαλοι (ποσοστό 100,0%).

Από τους 14 δασκάλους που είπαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν αδιάφορα, και οι 14 είναι μόνο γυναίκες (ποσοστό 100,0%).

Τέλος, από τους 6 δασκάλους που είπαν ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιδρούν διστακτικά, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 33,3%) και οι 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%).

Από τους 39 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, 16 είναι άνδρες (ποσοστό 41,0%) και 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 59,0%).

Από τους 16 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 6,3% από αυτούς απάντησε "Θετικά", το 81,3% απάντησε "Αρνητικά" και το 12,5% από αυτούς απάντησε "Διστακτικά".

Από τις 23 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 21,7% από αυτές απάντησε "Θετικά", το 60,9% απάντησε "Αδιάφορα" και το 17,4% από αυτές απάντησε "Διστακτικά".

Υπάρχει επομένως μία αρνητική ή αδιάφορη στάση των Μουσουλμάνων μαθητών απέναντι σε θέματα Διαπολιτισμικότητας.

			A1		Total
			1	2	
A28	1	Count	1	5	6
		% within A28	16,7%	83,3%	100,0%
		% within A1	6,3%	21,7%	15,4%
		% of Total	2,6%	12,8%	15,4%
	2	Count	13		13
		% within A28	100,0%		100,0%
		% within A1	81,3%		33,3%
		% of Total	33,3%		33,3%
	3	Count		14	14
		% within A28		100,0%	100,0%
		% within A1		60,9%	35,9%
		% of Total		35,9%	35,9%
	4	Count	2	4	6
		% within A28	33,3%	66,7%	100,0%
		% within A1	12,5%	17,4%	15,4%
		% of Total	5,1%	10,3%	15,4%
Total	Count	16	23	39	
	% within A28	41,0%	59,0%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,0%	59,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,045(a)	3	,000

			A1		Total
			1	2	
A29	1	Count	15	7	22
		% within A29	68,2%	31,8%	100,0%
		% within A1	93,8%	70,0%	84,6%
		% of Total	57,7%	26,9%	84,6%
	2	Count	1	3	4
		% within A29	25,0%	75,0%	100,0%
		% within A1	6,3%	30,0%	15,4%
		% of Total	3,8%	11,5%	15,4%
Total		Count	16	10	26
		% within A29	61,5%	38,5%	100,0%
		% within A1	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	61,5%	38,5%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,666(b)	1	,102		

3.2.22. Πόσο ξεχωρίζουν στο Ντύσιμο οι Μουσουλμάνοι Μαθητές από τα άλλα παιδιά.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν στην ερώτηση αυτή, 1 δάσκαλος απάντησε ότι οι Μουσουλμάνοι μαθητές ξεχωρίζουν αρκετά στο ντύσιμο από τα άλλα παιδιά (ποσοστό 2,5%), 24 δάσκαλοι απάντησαν ότι ξεχωρίζουν λίγο από τα άλλα παιδιά (ποσοστό 60,0%) και 15 δάσκαλοι απάντησαν ότι δεν ξεχωρίζουν καθόλου οι Μουσουλμάνοι μαθητές από τα άλλα παιδιά του σχολείου στο ντύσιμο (ποσοστό 37,5%), ενώ δεν υπάρχει κανένας δάσκαλος που απάντησε ότι ξεχωρίζουν πολύ.

Μόνο 1 γυναίκα δασκάλα απάντησε ότι διαφέρουν αρκετά από τα άλλα παιδιά (ποσοστό 100,0%).

Από τους 24 δασκάλους που απάντησαν ότι διαφέρουν λίγο, 15 είναι άνδρες (ποσοστό 62,5%) και 9 είναι γυναίκες (ποσοστό 37,5%).

Τέλος, από τους 15 δασκάλους που απάντησαν ότι δε διαφέρουν καθόλου στο ντύσιμο, 2 είναι άνδρες (ποσοστό 13,3%) και 13 είναι γυναίκες (ποσοστό 86,7%).

Συνολικά, από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 42,5%) και 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 57,5%).

Από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 88,2% από αυτούς απάντησε ότι διαφέρουν λίγο από τα άλλα παιδιά στο ντύσιμο και το 11,8% απάντησε ότι δε διαφέρουν καθόλου.

Από τις 23 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 4,3% από αυτές απάντησε ότι διαφέρουν αρκετά από τα άλλα παιδιά, το 39,0% απάντησε ότι διαφέρουν λίγο και το 56,5% απάντησε ότι δε διαφέρουν καθόλου.

			A1		Total
			1	2	
A30	2	Count		1	1
		% within A30		100,0%	100,0%
		% within A1		4,3%	2,5%
		% of Total		2,5%	2,5%
	3	Count	15	9	24
		% within A30	62,5%	37,5%	100,0%
		% within A1	88,2%	39,1%	60,0%
		% of Total	37,5%	22,5%	60,0%
	4	Count	2	13	15
		% within A30	13,3%	86,7%	100,0%
		% within A1	11,8%	56,5%	37,5%
		% of Total	5,0%	32,5%	37,5%
Total	Count	17	23	40	
	% within A30	42,5%	57,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	42,5%	57,5%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,889(a)	2	,007

3.2.23. Η Ομαδοποίηση των Μουσουλμάνων Μαθητών.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν, 24 απάντησαν θετικά, ότι δηλαδή προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τους Μουσουλμάνους μαθητές (ποσοστό 60,0%) με στόχο την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους και 16 απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή δεν έκανα καμία τέτοια προσπάθεια (ποσοστό 40,0%).

Από τους 24 δασκάλους που απάντησαν θετικά, 14 είναι άνδρες (ποσοστό 58,3%) και 10 είναι γυναίκες (ποσοστό 41,7%). Από τους 16 δασκάλους που απάντησαν αρνητικά, 2 είναι άνδρες (ποσοστό 12,5%) και 14 είναι γυναίκες (ποσοστό 87,5%).

Από τους 40 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, 16 είναι άνδρες (ποσοστό 40,0%) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 60,0%).

Από τους 16 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 87,5% από αυτούς απάντησε θετικά και το 12,5% απάντησε αρνητικά.

Από τις 24 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 41,7% από αυτές απάντησε θετικά και το 58,3% απάντησε αρνητικά.

Σημειώνουμε ότι οι περισσότεροι άνδρες δάσκαλοι απάντησαν ότι προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τους μαθητές αυτούς, ενώ οι περισσότερες γυναίκες δασκάλες απάντησαν ότι δεν προσπάθησαν κάτι τέτοιο.

			A1		Total
			1	2	
A31	1	Count	14	10	24
		% within A31	58,3%	41,7%	100,0%
		% within A1	87,5%	41,7%	60,0%
		% of Total	35,0%	25,0%	60,0%
	2	Count	2	14	16
		% within A31	12,5%	87,5%	100,0%
		% within A1	12,5%	58,3%	40,0%
		% of Total	5,0%	35,0%	40,0%
Total	Count	16	24	40	
	% within A31	40,0%	60,0%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	40,0%	60,0%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,403(b)	1	,004		

3.2.24. Η συμμετοχή των Μουσουλμάνων Μαθητών στις Σχολικές Γιορτές.

Από τους 40 δασκάλους που απάντησαν στην ερώτηση αυτή. Οι 28 δάσκαλοι απάντησαν θετικά, ότι δηλαδή οι Μουσουλμάνοι μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές γιορτές (ποσοστό 72,5%) και οι 11 δάσκαλοι απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή οι Μουσουλμάνοι μαθητές δε συμμετέχουν στις σχολικές γιορτές (ποσοστό 27,5%).

Από τους 29 δασκάλους που απάντησαν θετικά, οι 17 είναι άνδρες (ποσοστό 58,6%) και οι 12 είναι γυναίκες (ποσοστό 52,2%). Από τους 11 δασκάλους που απάντησαν αρνητικά, και οι 11 είναι γυναίκες δασκάλες (ποσοστό 100,0%).

Από τους 40 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 42,5%) και 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 57,5%), ενώ δεν υπάρχει αρνητικό ποσοστό απαντήσεων από άνδρες δασκάλους.

Από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 100,0% αυτών απάντησε μόνο θετικά.

Από τις 23 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 52,2% αυτών απάντησε θετικά και το 47,8% αυτών απάντησε αρνητικά.

			A1		Total
			1	2	
A34	1	Count	17	12	29
		% within A34	58,6%	41,4%	100,0%
		% within A1	100,0%	52,2%	72,5%
		% of Total	42,5%	30,0%	72,5%
	2	Count		11	11
		% within A34		100,0%	100,0%
		% within A1		47,8%	27,5%
		% of Total		27,5%	27,5%
Total	Count	17	23	40	
	% within A34	42,5%	57,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	42,5%	57,5%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,214(b)	1	,001		

Από τους 41 δασκάλους που απάντησαν, οι περισσότεροι από αυτούς, οι 25 από αυτούς (ποσοστό 61,0%), πιστεύουν ότι θα επέλεγαν τα παιδιά της τάξης τους για Πρόεδρο ένα Μουσουλμάνο μαθητή και 16 πιστεύουν ότι δε θα τον επέλεγαν (ποσοστό 39,0%)

Από τους 25 δασκάλους που απάντησαν θετικά, 15 είναι άνδρες (ποσοστό 88,2%) και 10 είναι γυναίκες (ποσοστό 41,8%). Από τους 16 δασκάλους που απάντησαν αρνητικά, 2 είναι άνδρες (ποσοστό 12,5%) και 14 είναι γυναίκες (ποσοστό 87,5%).

Από τους 41 συνολικά δασκάλους που απάντησαν, 17 είναι άνδρες (ποσοστό 41,5%) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 58,5%).

Από τους 17 άνδρες δασκάλους που απάντησαν, το 88,2% απάντησε θετικά, ενώ το 11,8% απάντησε αρνητικά. Από τις 24 γυναίκες δασκάλες που απάντησαν, το 41,7% από αυτές απάντησε θετικά, ενώ το 87,5% από αυτές απάντησε αρνητικά.

Βλέπουμε ότι οι περισσότεροι άνδρες δάσκαλοι απάντησαν θετικά, ενώ οι περισσότερες γυναίκες δασκάλες απάντησαν αρνητικά.

			A1		Total
			1	2	
A35	1	Count	15	10	25
		% within A35	60,0%	40,0%	100,0%
		% within A1	88,2%	41,7%	61,0%
		% of Total	36,6%	24,4%	61,0%
	2	Count	2	14	16
		% within A35	12,5%	87,5%	100,0%
		% within A1	11,8%	58,3%	39,0%
		% of Total	4,9%	34,1%	39,0%
Total	Count	17	24	41	
	% within A35	41,5%	58,5%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,5%	58,5%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,069(b)	1	,003		

			A1		Total
			1	2	
A36	1	Count	16	9	25
		% within A36	64,0%	36,0%	100,0%
		% within A1	94,1%	40,9%	64,1%
		% of Total	41,0%	23,1%	64,1%
	2	Count	1	13	14
		% within A36	7,1%	92,9%	100,0%
		% within A1	5,9%	59,1%	35,9%
		% of Total	2,6%	33,3%	35,9%
Total	Count	17	22	39	
	% within A36	43,6%	56,4%	100,0%	
	% within A1	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	43,6%	56,4%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,799(b)	1	,001		

3.3. Οι γονείς των μουσουλμάνων μαθητών

3.3.1. Η Εκπαίδευση των Παιδιών τους.

Το σχολείο αποτελεί τον πιο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Η επαφή με τους Μουσουλμάνους γονείς μας δείχνει φανερά το επίπεδο του αναλφαριθμητισμού των ανθρώπων αυτών από τους οποίους πολλοί διέκοψαν πολύ νωρίς το σχολείο ή δεν πήγαν καθόλου. Ίσως και οι ερωτηθέντες γονείς να έχουν πάει μέχρι την Α΄ ή τη Β΄ Δημοτικού στο σχολείο και ίσως δεν κατάλαβαν καλά το νόημα όλων των ερωτήσεών μας. Στην πλειοψηφία τους θα ήθελαν να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν Ελληνικά αλλά όσο απομακρυνόμαστε στην ηλικία τόσο ελαττώνεται η επιθυμία τους αυτή. Οι αναλφάβητες γυναίκες είναι διπλάσιες στον αριθμό από τους αναλφάβητους άνδρες.

Όσον αφορά το φύλο, σαν μεταβλητή το προτιμήσαμε γιατί θεωρείται μία βιολογική πραγματικότητα η οποία καθορίζει όλες τις προσωπικές, κοινωνικές, πολιτιστικές πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Τα τελευταία χρόνια επανατοποθετείται η κοινωνική θέση των γυναικών σε σχέση με το προϋπάρχον μοτίβο της οικουμενικής ανδρικής κυριαρχίας. Στην περίπτωση μάλιστα των Μουσουλμάνων γυναικών που, σύμφωνα με το Κοράνιο, από τον τρόπο ντυσίματος μέχρι τον περιορισμό της μέσα στο σπίτι, δικαιολογείται το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής γυναικών στην έρευνά μας.

Από τους 30 λοιπόν γονείς που απάντησαν στην ερώτηση για το ποια εκπαίδευση θα ήθελαν να πάρουν τα παιδιά τους Γυμνασίου ή Πανεπιστημίου μόνο 6 γονείς (ποσοστό 20,0%) θα ήθελαν τα παιδιά τους να πάνε στο Γυμνάσιο και οι περισσότεροι οι 24 από αυτούς θα ήθελαν τα παιδιά τους να πάνε στο Πανεπιστήμιο (ποσοστό 80,0%).

Από τους 6 γονείς που απάντησαν ότι θα ήθελαν τα παιδιά τους να πάνε στο Γυμνάσιο 2 είναι άνδρες (ποσοστό 33,3%) και 4 είναι γυναίκες (ποσοστό 66,7%). Από τους 24 γονείς που θα ήθελαν τα παιδιά τους να πάνε και στο Πανεπιστήμιο 3 είναι άνδρες (ποσοστό 12,5%) και οι περισσότερες, οι 21 είναι γυναίκες (ποσοστό 87,5%).

Συνολικά από τους 30 γονείς που απάντησαν 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Από τους 5 άνδρες που συνολικά απάντησαν το 40,0% δήλωσε την επιθυμία για σπουδές στο Γυμνάσιο και το 60,0% για σπουδές και στο Πανεπιστήμιο. Αντίστοιχα, από τις 25 γυναίκες που απάντησαν το 16,0% δήλωσε το Γυμνάσιο και το 84,0% δήλωσε το Πανεπιστήμιο.

		SEX		Total	
		1	2		
13	A	Count	2	4	6
		% within A13	33,3%	66,7%	100,0%
		% within SEX	40,0%	16,0%	20,0%
		% of Total	6,7%	13,3%	20,0%
	3	Count	3	21	24
		% within A13	12,5%	87,5%	100,0%
		% within SEX	60,0%	84,0%	80,0%
		% of Total	10,0%	70,0%	80,0%
Total		Count	5	25	30
		% within A13	16,7%	83,3%	100,0%
		% within SEX	10,0%	10,0%	10,0%
		% of Total	16,7%	83,3%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,500(b)	1	,221		

3.3.2. Το μέλλον των παιδιών τους στην Ελλάδα.

Το μέλλον των Μουσουλμάνων κοριτσιών είναι νωρίτερα προδιαγραμμένο αφού τα περισσότερα, αν όχι όλα αναγκάζονται λόγω του σημαντικού προβλήματος επιβίωσης που υπάρχει να αφήσουν την "ανέμελη" εφηβεία τους και να γίνουν από πολύ μικρές μητέρες, στερώντας από τον εαυτό τους τη δυνατότητα μιας ουσιαστικής επαφής με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, τη δημιουργία ισχυρών συναισθημάτων αυτοπεποίθησης και

τη δυνατότητα απεξάρτησής τους από το σύζυγό τους. Οι νέοι πάντως όπως και τα παιδιά παρουσιάζουν μια συμπαγή κοινωνική ταυτότητα και δείχνουν μια πιο έντονη κλίση προς την ένταξή τους παρ' όλες τις αρνητικές συνθήκες της περιοχής που διαμένουν.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των Μουσουλμάνων γονέων, οι 17 από τους 30 (ποσοστό 56,7%) συμφωνεί με την πιθανότητα ενός γάμου και μιας μόνιμης διαμονής των παιδιών τους στην Ελλάδα, ενώ 13 από αυτούς (ποσοστό 43,3%) διαφωνούν μ' αυτή την προοπτική.

Πιο αναλυτικά, από τους 17 γονείς που συμφωνούν οι 3 είναι άνδρες (ποσοστό 17,6%) και οι 14 γυναίκες (ποσοστό 82,4%).

Από τους 13 γονείς που διαφωνούν 2 είναι άνδρες (ποσοστό 15,4%) και 11 είναι γυναίκες (ποσοστό 84,6%).

Από τους 30 συνολικά Μουσουλμάνους γονείς που απάντησαν 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και οι περισσότερες, 25 στον αριθμό (ποσοστό 83,3%) είναι γυναίκες.

Κάθετα τώρα, από τους 5 συνολικά άνδρες που απάντησαν το 60,0% απάντησε θετικά, ενώ το 40,0% απάντησε αρνητικά. Από τις 25 συνολικά γυναίκες που απάντησαν το 56,0% απάντησε θετικά ενώ το 44,0% απάντησε αρνητικά.

			SEX		Total
			1	2	
14	A	Count	3	14	17
		% within A14	17,6%	82,4%	100,0%
		% within SEX	60,0%	56,0%	56,7%
		% of Total	10,0%	46,7%	56,7%
	2	Count	2	11	13
		% within A14	15,4%	84,6%	100,0%
		% within SEX	40,0%	44,0%	43,3%
		% of Total	6,7%	36,7%	43,3%
Total		Count	5	25	30
		% within	16,7%	83,3%	100,0%

	A14	7%	3%	0,0%
	% within SEX	10 0,0%	10 0,0%	10 0,0%
	% of Total	16, 7%	83, 3%	10 0,0%

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)

3.3.3. Παροχή Βοήθειας στα Παιδιά τους στο σπίτι.

Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων αυτών και οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσής τους αποτελούν εμπόδιο στη σωστή και καθημερινή παρουσία των παιδιών τους στο σχολείο. Οι πολυμελείς Μουσουλμανικές οικογένειες που συχνά συστεγάζονται πολλές μαζί αποθαρρύνουν τα παιδιά τους σε μαθητές με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και μια πλειάδα απουσιών που είναι πιο συχνές στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Σαν αποτέλεσμα εισπράτουμε την αδυναμία των γονέων αυτών και την αδιαφορία τους στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα, στοιχεία που παίρνουμε από τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών σε ανάλογο ερώτημα.

Στο συγκεκριμένο πίνακα βέβαια τα πράγματα εμφανίζονται διαφορετικά ίσως από την επιθυμία τους να βοηθήσουν ή το φόβο τους να παρουσιάσουν την ωμή πραγματικότητα.

Από τους 30 λοιπόν συνολικά γονείς που απάντησαν στην ερώτηση αυτή η μεγάλη πλειοψηφία, οι 23 από αυτούς (ποσοστό 76,7%) απάντησε θετικά, ότι δηλαδή βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι στα μαθήματά τους, ενώ οι 7 από αυτούς (ποσοστό 23,3%) απάντησε αρνητικά, ότι δηλαδή δεν παρέχουν στα παιδιά τους καμία βοήθεια στα μαθήματά τους.

Πιο αναλυτικά, από τους 23 γονείς που απάντησαν θετικά, οι 3 είναι άνδρες (ποσοστό 13,0%) και οι 20 είναι γυναίκες (ποσοστό 87,0%). Αντίστοιχα, από τους 7 γονείς που απάντησαν αρνητικά, οι 2 είναι άνδρες(ποσοστό 28,6%) και οι 5 είναι γυναίκες (ποσοστό 71,4%).

Συνολικά, από τους 30 γονείς που απάντησαν, οι 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και οι 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Από τους 5 τώρα άνδρες που συνολικά απάντησαν, το 60,0% από αυτούς απάντησε θετικά και το 40,0% απάντησε αρνητικά.

Από τις 25 γυναίκες που απάντησαν συνολικά, το 80,0%, οι τετραπλάσιες, απάντησαν θετικά και το 20,0% αρνητικά.

Οι γυναίκες παραμένουν στο σπίτι λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού τους οπότε ασχολούνται πολύ περισσότερο με τα οικιακά και τα παιδιά τους.

			SEX		To tal
			1	2	
15	A	Count	3	20	23
		% within A15	13, 0%	87, 0%	10 0,0%
		% within SEX	60, 0%	80, 0%	76, 7%
		% of Total	10, 0%	66, 7%	76, 7%
	2	Count	2	5	7
		% within A15	28, 6%	71, 4%	10 0,0%
		% within SEX	40, 0%	20, 0%	23, 3%
		% of Total	6,7 %	16, 7%	23, 3%
Total	Count	5	25	30	
	% within A15	16, 7%	83, 3%	10 0,0%	
	% within SEX	10 0,0%	10 0,0%	10 0,0%	
	% of Total	16, 7%	83, 3%	10 0,0%	

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,9 32(b)	1	,334		

3.3.4. Αντίδρασή σε μια σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού τους.

Οι γονείς, λόγω της έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας, δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τα παιδιά τους όταν αυτά αρχίσουν το ελληνικό σχολείο. Η σχολική επιτυχία των παιδιών τους, κυρίως όπως είπαμε των αγοριών, είναι ένα θέμα που δεν τους απασχολεί λόγω κυρίως των συνθηκών ζωής τους πάρα πολύ σοβαρά. Όταν βέβαια βλέπουν ότι τα παιδιά τους ανταποκρίνονται με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις ικανοποιούνται.

Από τους 30 συνολικά γονείς που απάντησαν οι 20 (ποσοστό 66,7%) απάντησαν ότι ενθουσιάζονται σε μία σχολική επιτυχία του παιδιού τους, οι 10 από αυτούς (ποσοστό 33,3%) δήλωσαν ότι αντιδρούν με ηρεμία σε κάτι τέτοιο, ενώ η τρίτη επιλογή που αναφέρεται σε αντίδραση με αδιαφορία από μέρους των γονέων δεν απαντήθηκε από κανένα γονιό.

Πιο συγκεκριμένα, από τους 20 γονείς που προτίμησαν την πρώτη απάντηση οι 5 είναι άνδρες (ποσοστό 25,0%) και οι 15 είναι γυναίκες (ποσοστό 75,0%).

Από τους 10 γονείς που διάλεξαν τη δεύτερη απάντηση και οι 10 είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%), ενώ οι άνδρες δήλωσαν μόνο ότι αντιδρούν με ενθουσιασμό, ούτε με ηρεμία ούτε με αδιαφορία.

Κάθετα τώρα, από τους 5 συνολικά άνδρες που απάντησαν ολόκληρο το 100,0% αυτών επέλεξε την πρώτη απάντηση.

Από τις 25 γυναίκες που απάντησαν το 60,0% από αυτές επέλεξε την πρώτη απάντηση και το 40,0% αυτών τη δεύτερη απάντηση.

			SEX		Total
			1	2	
16	A	Count	5	15	20
		% within A16	25,0%	75,0%	100,0%
		% within SEX	10,0%	60,0%	66,7%
		% of Total	16,7%	50,0%	66,7%
	2	Count		10	10
		% within A16		100,0%	100,0%
		% within SEX		40,0%	33,3%
		% of Total		33,3%	33,3%
Total	Count	5	25	30	
	% within A16	16,7%	83,3%	100,0%	
	% within SEX	10,0%	10,0%	10,0%	
	% of Total	16,7%	83,3%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,000(b)	1	,083		

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι γονείς και οι άνδρες αλλά κυρίως οι γυναίκες προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους όταν έχει μια σχολική αποτυχία.

Από τους 30 συνολικά γονείς που απάντησαν η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων, οι 26 από αυτούς (ποσοστό 86,7%) δήλωσε ότι σε μια σχολική αποτυχία του παιδιού τους στέκονται σα βοηθοί δίπλα του, ενώ μόνο από 2 γονείς (ποσοστό 6,7%) κάθε φορά επέλεξαν την πρώτη και την τρίτη απάντηση, δηλαδή ότι τα τιμωρούν και ότι αδιαφορούν για τα παιδιά τους.

Από τους 2 γονείς που απάντησαν ότι τιμωρούν τα παιδιά τους, 1 είναι άνδρας (ποσοστό 50,0%) και 1 είναι γυναίκα (ποσοστό 50,0%). Από τους 26 γονείς που δήλωσαν ότι βοηθούν τα παιδιά τους σε μια σχολική τους αποτυχία οι 3 είναι άνδρες (ποσοστό 11,5%) και οι 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 88,5%). Τέλος, από τους 2 γονείς που απάντησαν ότι αδιαφορούν σε μια τέτοια περίπτωση, ο 1 είναι άνδρας (ποσοστό 50,0%) και η 1 είναι γυναίκα (ποσοστό 50,0%).

Από τους 30 λοιπόν συνολικά γονείς που απάντησαν 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και 23 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Αναλυτικά, από τους 5 άνδρες που απάντησαν το 60,0% από αυτούς διάλεξε τη δεύτερη απάντηση που μιλάει για βοήθεια, ενώ οι άλλες δύο απαντήσεις πήραν από 11,5% ποσοστό των ανδρών η καθεμία.

Από τις 25 γυναίκες που απάντησαν όλες σχεδόν, το 92,0% από αυτές, διάλεξαν τη δεύτερη απάντηση που μιλάει για παροχή βοήθειας προς τα παιδιά τους, ενώ μόνο από 40,0% σαν ποσοστό γυναικών πήραν η πρώτη και η τρίτη απάντηση αντίστοιχα που μιλούν για τιμωρία και αδιαφορία προς τα παιδιά τους.

Ο ενισχυτικός ρόλος της μάνας γυναίκας είναι πράγματι έκδηλος σε αυτόν τον πίνακα.

			SEX		Total
			1	2	
17	A	Count	1	1	2
		% within A17	50,0%	50,0%	100,0%
		% within SEX	20,0%	4,0%	6,7%
		% of Total	3,3%	3,3%	6,7%
	2	Count	3	23	26
		% within A17	11,5%	88,5%	100,0%
		% within SEX	60,0%	92,0%	86,7%
		% of Total	10,0%	76,7%	86,7%
	3	Count	1	1	2
		% within A17	50,0%	50,0%	100,0%

		% within SEX	20,0%	4,0%	6,7%
		% of Total	3,3%	3,3%	6,7%
Total		Count	5	25	30
		% within A17	16,7%	83,3%	100,0%
		% within SEX	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	16,7%	83,3%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,692(a)	2	,158

3.3.5. Συμμετοχή των παιδιών τους στις σχολικές γιορτές.

Οι σχολικές γιορτές αποτελούν ένα ζωτικό κομμάτι της όλης σχολικής ζωής των μαθητών. Όταν τα παιδιά απέχουν από αυτές χάνουν την επικοινωνία σε ευχάριστες ομαδικές στιγμές με τους συμμαθητές τους και νιώθουν απομονωμένα. Θυμάμαι χαρακτηριστικά μια Αλβανίδα μαθήτρια η οποία ακόμα και κρυφά από τους γονείς της ήθελε να συμμετέχει στις γιορτές του σχολείου και της τάξης της, γεγονός που την έκαναν ακόμα πιο πολύ αγαπητή και αποδεκτή στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Με χαρά διαπιστώνουμε ότι σχεδόν όλοι οι Μουσουλμάνοι γονείς, όπως βλέπουμε στον ακόλουθο πίνακα, οι 26 από τους 30 γονείς (ποσοστό 86,7%) επιθυμούν τη συμμετοχή των παιδιών τους, ενώ υπάρχει ένα ποσοστό 13,3% που αντιπροσωπεύει 4 από αυτούς που δε συμφωνούν με κάτι τέτοιο.

Από τους 26 γονείς που απάντησαν θετικά, 4 είναι άνδρες (ποσοστό 15,4%) και οι 22 είναι γυναίκες (ποσοστό 84,6%).

Από τους 4 γονείς που απάντησαν αρνητικά, οι 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και οι 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3).

Κάθετα τώρα, από τους 5 άνδρες που απάντησαν στην ερώτηση αυτή το 80,0% από αυτούς επιθυμεί τη συμμετοχή των παιδιών του στις σχολικές γιορτές, ενώ μόνο το 20,0% δε συμφωνεί με κάτι τέτοιο. Οι τετραπλάσιοι δηλαδή σε αριθμό και ποσοστό άνδρες είναι θετικοί.

Από τις 25 γυναίκες που απάντησαν το 88,0% αυτών συμφωνεί με τη συμμετοχή των παιδιών τους στις σχολικές γιορτές, ενώ μόνο το 12,0% δε συμφωνεί. Και στις γυναίκες επίσης όπως και στους άνδρες το θετικό ποσοστό είναι πολλές φορές πολλαπλάσιο του αρνητικού ποσοστού.

			SEX		Total
			1	2	
18	A	Count	4	22	26
		% within A18	15,4%	84,6%	100,0%
		% within SEX	80,0%	88,0%	86,7%
		% of Total	13,3%	73,3%	86,7%
	2	Count	1	3	4
		% within A18	25,0%	75,0%	100,0%
		% within SEX	20,0%	12,0%	13,3%
		% of Total	3,3%	10,0%	13,3%
Total	Count	5	25	30	
	% within A18	16,7%	83,3%	100,0%	
	% within SEX	100,0%	10,0%	100,0%	
	% of Total	16,7%	83,3%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,231(b)	1	,631		

3.3.6. Σχολική Επίδοση σε σχέση με καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση.

Ο παράγοντας εργασία είναι ένας ζωτικός παράγοντας που καθορίζει την κοινωνικο-οικονομική θέση των ανθρώπων και προδιαγράφει τη μελλοντική εξέλιξή τους. Στην περίπτωση βέβαια των Μουσουλμάνων τα πράγματα είναι πιο δύσκολα γιατί οι πιο πολλοί ασχολούνται με περιστασιακές τους είναι ανεπαρκείς. Είναι επόμενο οι άνθρωποι που έχουν καλύτερη εργασία να παρέχουν στα παιδιά τους περισσότερα ερεθίσματα και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης οπότε και τα παιδιά αποδίδουν συνήθως περισσότερο, αφού βρίσκονται κάτω από συνθήκες συνεχούς επίβλεψης και ενίσχυσης.

Σε κοινωνικές ομάδες όμως που τα άτομα ζουν υποβαθμισμένα κάτι τέτοιο δε συμβαίνει γιατί και τα ίδια τα παιδιά τους τα απασχολούν στο να δουλεύουν σκληρά καθημερινά, να καθαρίζουν τζάμια στα αυτοκίνητα στο δρόμο, να πουλάνε λουλούδια για να μπορέσουν να εξασφαλίσουν τα προς το ζειν.

Από την έρευνά μας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από 30 γονείς που απάντησαν είναι ακριβώς τα ίδια από 15 στην καθεμία και για τις δύο απαντήσεις και του ΝΑΙ και του ΟΧΙ (ποσοστό 50,0% για την καθεμία).

Από τους 15 γονείς που απάντησαν θετικά 3 είναι άνδρες (ποσοστό 20,0%) και 12 είναι γυναίκες (ποσοστό 80,0%). Από τους 15 αρνητικά 2 είναι άνδρες (ποσοστό 13,3%) και 13 είναι γυναίκες (ποσοστό 86,7%).

Συνολικά από τους 30 Μουσουλμάνους γονείς που απάντησαν, οι 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και οι 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,35%).

Βλέπουμε ότι από τους 5 συνολικά άνδρες που απάντησαν το 60,0% αυτών απάντησε θετικά και το 40,0% αυτών αρνητικά.

Από τις 25 συνολικά γυναίκες που απάντησαν το 48,0% απάντησε θετικά και το 52,0% απάντησε αρνητικά.

Υπάρχει μία διαφορά στα ποσοστά αυτά μεταξύ ανδρών και γυναικών όπου οι άνδρες εμφανίζονται να πιστεύουν σαφώς περισσότερο στη συσχέτιση σχολικής επίδοσης των παιδιών τους και δικής τους επαγγελματικής κατάστασης. Οι άνδρες βέβαια είναι εκείνοι οι οποίοι βγαίνουν στον κόσμο, στη ζωή, επικοινωνούν με τους άλλους γύρω τους, αγωνίζονται σε δύσκολες δουλειές για το μεροκάματο, οπότε βλέπουν πιο ρεαλιστικά τα πράγματα και ξέρουν καλύτερα από οικονομικά θέματα από ό,τι οι γυναίκες τους.

			SEX		To tal
			1	2	
20	A	Count	3	12	15
		% within A20	20, 0%	80, 0%	10 0,0%
		% within SEX	60, 0%	48, 0%	50, 0%
		% of Total	10, 0%	40, 0%	50, 0%
	2	Count	2	13	15
		% within A20	13, 3%	86, 7%	10 0,0%
		% within SEX	40, 0%	52, 0%	50, 0%
		% of Total	6,7 %	43, 3%	50, 0%
Total		Count	5	25	30
		% within A20	16, 7%	83, 3%	10 0,0%
		% within SEX	10 0,0%	10 0,0%	10 0,0%
		% of Total	16, 7%	83, 3%	10 0,0%

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,2 40(b)	1	,624		

3.3.7. Επάρκεια σε Χρήματα.

Η προσωπική μας επαφή με τους Μουσουλμάνους γονείς, λόγω των απαιτήσεων της έρευνας, μάς δημιούργησε μία αρνητική εικόνα όσον αφορά τις συνθήκες ζωής τους. Αρκετοί βέβαια ήταν φιλικοί και ζεστοί μαζί μας, ενώ κάποιοι άλλοι δε θέλησαν να ανοίξουν τα σπίτια τους ή να συνεργαστούν μαζί μας.

Οι γονείς που έχουν τα παιδιά τους στα σχολεία που επισκεφτήκαμε στην περιοχή του Βοτανικού-Ρουφ-Γκαζιού φαίνεται ότι απασχολούνται σε εργασίες που αποδίδουν οικονομικά ώστε να μπορούν να ζουν ανεκτά και να καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες. Από τους 30 γονείς που απάντησαν οι 19 (ποσοστό 63,3%) δήλωσαν ότι έχουν επάρκεια χρημάτων για να μπορούν να ζουν ανθρώπινα και 11 από αυτούς (ποσοστό 36,7%) δήλωσαν ότι δεν τους αρκούν τα χρήματα που παίρνουν για να ζήσουν.

Από τους 19 γονείς που απάντησαν θετικά οι 3 είναι άνδρες (ποσοστό 15,8%) και οι 16 είναι γυναίκες (ποσοστό 84,2%).

Από τους 11 γονείς που απάντησαν αρνητικά, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 18,2%) και οι 9 είναι γυναίκες (ποσοστό 81,8%).

Από τους 30 συνολικά γονείς που απάντησαν, 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Κάθετα τώρα, από τους 5 άνδρες που απάντησαν το 60,0% από αυτός απάντησε θετικά και το 40,0% απάντησε αρνητικά.

Στις γυναίκες όμως το 64,0% απάντησε θετικά, ενώ περίπου οι μισές σε ποσοστό 36,0% απάντησαν αρνητικά, διαφορά μεγαλύτερη από τα ποσοστά των απαντήσεων των ανδρών.

			SEX		Total	
			1	2		
21	A	1	Count	3	16	19
		% within A21	15,8%	84,2%	100,0%	
		% within SEX	60,0%	64,0%	63,3%	
		% of Total	10,0%	53,3%	63,3%	
	2	Count	2	9	11	
		% within A21	18,2%	81,8%	100,0%	
		% within SEX	40,0%	36,0%	36,7%	
		% of Total	6,7%	30,0%	36,7%	
Total	Count	5	25	30		
	% within A21	16,7%	83,3%	100,0%		
	% within SEX	100,0%	100,0%	100,0%		
	% of Total	16,7%	83,3%	100,0%		

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,029(b)	1	,865		

Από τους 30 γονείς που απάντησαν οι 20 δήλωσαν ότι έχουν αυτοκίνητο (ποσοστό 66,7%), ενώ οι 10 δήλωσαν ότι δεν έχουν (ποσοστό 33,3%). Από τους 20 γονείς που απάντησαν θετικά, οι 2 είναι άνδρες (ποσοστό 10,0%) και οι 18 είναι γυναίκες (ποσοστό 90,0%).

Από τους 10 γονείς που απάντησαν αρνητικά, οι 3 είναι άνδρες (ποσοστό 30,0%) και οι 7 είναι γυναίκες (ποσοστό 70,0%).

Από τους 30 γονείς που απάντησαν συνολικά, 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Κάθετα βλέποντας, από τους 5 άνδρες που απάντησαν το 40,0% από αυτούς απάντησε θετικά, ενώ το 60,0% απάντησε αρνητικά.

Απ' ό.τι βλέπουμε στον πίνακα το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών που απάντησαν δεν έχει αυτοκίνητο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών που απάντησαν έχουν στην οικογένειά τους αυτοκίνητο, εφόσον βέβαια έτσι κι αλλιώς αυτοί που απάντησαν προέρχονται από διαφορετικές οικογένειες και οι γυναίκες που απάντησαν είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες.

			SEX		Total
			1	2	
24	A	Count	2	18	20
		% within A24	10,0%	90,0%	100,0%
		% within SEX	40,0%	72,0%	66,7%
		% of Total	6,7%	60,0%	66,7%
	2	Count	3	7	10
		% within A24	30,0%	70,0%	100,0%
		% within SEX	60,0%	28,0%	33,3%
		% of Total	10,0%	23,3%	33,3%
Total	Count	5	25	30	
	% within A24	16,7%	83,3%	100,0%	
	% within SEX	100,0%	10,0%	100,0%	
	% of Total	16,7%	83,3%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,920(b)	1	,166		

3.3.8. Ύπαρξη Βιβλιοθήκης στο σπίτι.

Η ύπαρξη βιβλιοθήκης με βιβλία σε ένα σπίτι φανερώνει τη θετική τάση των ανθρώπων που μένουν σ' αυτό το σπίτι προς τη γνώση και τη μόρφωση. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου πίνακα φανερώνουν το ενδιαφέρον και την προσπάθεια των Μουσουλμάνων γονέων να ωθήσουν τα παιδιά τους προς τη μελέτη και το διάβασμα βιβλίων με σκοπό τη γρηγορότερη ενσωμάτωσή τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Οι 20 από τους 30 γονείς που απάντησαν θετικά (ποσοστό 66,75), ότι δηλαδή έχουν βιβλιοθήκη στο σπίτι τους, ενώ οι 10 από αυτούς (ποσοστό 33,3%) απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή δεν έχουν βιβλιοθήκη με βιβλία στο σπίτι τους.

Από τους 20 γονείς που απάντησαν θετικά, 3 είναι άνδρες (ποσοστό 15,0%) και 17 είναι γυναίκες (ποσοστό 85,0%). Από τους 11 γονείς που απάντησαν αρνητικά, 2 είναι άνδρες (ποσοστό 20,0%) και 8 είναι γυναίκες (ποσοστό 80,0%).

Συνολικά από τους 30 γονείς που απάντησαν, 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Κάθετα τώρα, από τους 5 άνδρες που απάντησαν το 60,0% από αυτούς έχουν βιβλιοθήκη στο σπίτι τους, ενώ το 40,0% από αυτούς δεν έχουν.

Από τις 25 γυναίκες; Που απάντησαν, οι διπλάσιες, το 68,0% από αυτές έχουν βιβλιοθήκη, ενώ οι μισές, το 32,0% δεν έχουν.

Βλέπουμε πάντως ότι και στους άνδρες και στις γυναίκες τα θετικά αποτελέσματα είναι υψηλότερα από τα αρνητικά.

			SEX		Total
			1	2	
26	A	Count	3	17	20
		% within A26	15,0%	85,0%	100,0%
		% within SEX	60,0%	68,0%	66,7%
		% of Total	10,0%	56,7%	66,7%
	2	Count	2	8	10
		% within A26	20,0%	80,0%	100,0%
		% within SEX	40,0%	32,0%	33,3%
		% of Total	6,7%	26,7%	33,3%
Total	Count	5	25	30	
	% within A26	16,7%	83,3%	100,0%	
	% within SEX	100,0%	10,0%	100,0%	
	% of Total	16,7%	83,3%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,120(b)	1	,729		

Από τους 30 Μουσουλμάνους γονείς που απάντησαν στην ερώτηση αν διαβάζουν γενικά βιβλία, μόνο 4 απάντησαν θετικά (ποσοστό 13,3%), ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων, οι 26 από αυτούς, απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 86,7%).

Από τους 4 γονείς που διαβάζουν βιβλία, 1 είναι άνδρας (ποσοστό 25,0%) και 3 είναι γυναίκες (ποσοστό 75,0%).

Από τους 26 γονείς που δε διαβάζουν γενικά βιβλία, 4 είναι άνδρες (ποσοστό 15,4%) και 25 είναι γυναίκες *ποσοστό 84,6%).

Από τους 30 συνολικά γονείς που απάντησαν, 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Ο αναφαρβητισμός των Μουσουλμάνων γονέων και η απόστασή τους γενικά από τα βιβλία είναι στοιχεία ιδιαίτερα φανερά στον παρακάτω πίνακα. Συγκεκριμένα: από τους 4 άνδρες γονείς που απάντησαν μόνο το 20,0% ασχολείται με το διάβασμα βιβλίων σε αντίθεση με το 80,0% από αυτούς, τους τετραπλάσιους δηλαδή, που δε διαβάζουν βιβλία.

Το ίδιο ισχύει και στις γυναίκες όπου από τις 25 συνολικά που απάντησαν μόλις το 12,0% από αυτές, ακόμα πιο χαμηλό ποσοστό από τους άνδρες, διαβάζει βιβλία, ενώ το 88,0% αυτών δε διαβάζει.

			SEX		Total
			1	2	
27	A	Count	1	3	4
		% within A27	25,0%	75,0%	100,0%
		% within SEX	20,0%	12,0%	13,3%
		% of Total	3,3%	10,0%	13,3%
	1	Count	4	22	26
		% within A27	15,4%	84,6%	100,0%
		% within SEX	80,0%	88,0%	86,7%
		% of Total	13,3%	73,3%	86,7%
Total	Count	5	25	30	
	% within A27	16,7%	83,3%	100,0%	
	% within SEX	100,0%	10,0%	100,0%	
	% of Total	16,7%	83,3%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,231(b)	1	,631		

3.3.9. Επιθυμία συμμετοχής τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου

Η αποχή των Μουσουλμάνων γονέων από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων στα σχολεία των παιδιών τους είναι εμφανής στον ακόλουθο πίνακα όπου από τους 30 γονείς που απάντησαν συνολικά οι 23 από αυτούς (ποσοστό 76,7%) απάντησαν αρνητικά και μόλις 7 γονείς (ποσοστό 23,3%) απάντησαν θετικά.

Θετικά απάντησαν είπαμε μόνο 7 γονείς, από τους οποίους 2 είναι άνδρες (ποσοστό 28,7%) και 5 είναι γυναίκες (ποσοστό 71,4%).

Από τους περισσότερους γονείς που απάντησαν αρνητικά, 23 στον αριθμό, 3 είναι άνδρες (ποσοστό 13,0%) και 20 είναι γυναίκες (ποσοστό 87,0%).

Από τους 30 συνολικά γονείς που απάντησαν, 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Κάθετα τώρα, από τους 5 άνδρες γονείς που απάντησαν το 40,0% αυτών απάντησε θετικά, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς, το 60,0%, απάντησε αρνητικά.

Στις γυναίκες το ποσοστό αρνητικής θέσης για συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου των παιδιών τους είναι 80,0%, ενώ το ποσοστό θετικής στάσης είναι 20,0%.

Οι γυναίκες αποκλεισμένες μέσα στο σπίτι φοβούνται αλλά και δεν έχουν εξοικειωθεί στο να παίρνουν τέτοιους ρόλους. Και οι άνδρες όμως αντίστοιχα δε δείχνουν επιθυμία να συμμετέχουν σε κάτι τέτοιο.

			SEX		Total
			1	2	
34	A	Count	2	5	7
		% within A34	28,6%	71,4%	100,0%
		% within SEX	40,0%	20,0%	23,3%
		% of Total	6,7%	16,7%	23,3%
	2	Count	3	20	23
		% within A34	13,0%	87,0%	100,0%
		% within SEX	60,0%	80,0%	76,7%
		% of Total	10,0%	66,7%	76,7%
Total		Count	5	25	30
		% within A34	16,7%	83,3%	100,0%
		% within SEX	10,0%	10,0%	10,0%
		% of Total	16,7%	83,3%	100,0%

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,932(b)	1	,334		

3.3.10. Απόδοση της αρνητικής γνώμης για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Οι δάσκαλοι είναι εκείνοι στους οποίους αποδίδουν οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι γονείς τα αρνητικά στοιχεία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος και του Ελληνικού Σχολείου.

Από τους 29 γονείς που απάντησαν, οι 15 από αυτούς (ποσοστό 51,7%) δήλωσαν ότι ευθύνονται οι δάσκαλοι, οι 5 από αυτούς (ποσοστό 17,2) ότι ευθύνονται οι νόμοι και 9 από αυτούς (ποσοστό 31,0%) ότι ευθύνονται τα κτίρια.

Από τους 15 που διάλεξαν την πρώτη απάντηση για τους δασκάλους, 3 είναι άνδρες (ποσοστό 20,0%) και 12 είναι γυναίκες (ποσοστό 80,0%).

Από τους 5 γονείς που δήλωσαν ότι ευθύνονται οι νόμοι όλες είναι γυναίκες (ποσοστό 100,0%).

Από τους 9 γονείς που δήλωσαν ότι ευθύνονται τα κτίρια, 2 είναι άνδρες (ποσοστό 22,2%) και 7 είναι γυναίκες (ποσοστό 77,8%).

Συνολικά από τους 29 γονείς που απάντησαν, 5 είναι άνδρες (ποσοστό 17,2%) και 24 είναι γυναίκες (ποσοστό 82,8%).

Κάθετα τώρα, βλέπουμε ότι από τους 5 άνδρες που απάντησαν το 60,0% από αυτούς επέλεξε την πρώτη απάντηση για τους δασκάλους, το 40,0% από αυτούς επέλεξε την τρίτη απάντηση για τα κτίρια, ενώ κανένας δεν επέλεξε την περίπτωση για τους νόμους.

Τέλος, από τις 24 γυναίκες που απάντησαν το 50,0% από αυτές διάλεξε την απάντηση για την ευθύνη των δασκάλων, το 20,8% επέλεξε την απάντηση για την ευθύνη των νόμων και το 29,2% επέλεξε την απάντηση για την ευθύνη των κτιρίων για τα αρνητικά του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

			SEX		To tal		
			1	2			
37	A	1	Count	3	12	15	
			% within A37	20,0%	80,0%	100,0%	
			% within SEX	60,0%	50,0%	51,7%	
			% of Total	10,3%	41,4%	51,7%	
		2		Count		5	5
				% within A37		100,0%	100,0%
				% within SEX		20,8%	17,2%
				% of Total		17,2%	17,2%
		3		Count	2	7	9
				% within A37	22,2%	77,8%	100,0%
				% within SEX	40,0%	29,2%	31,0%
				% of Total	6,9%	24,1%	31,0%
Total			Count	5	24	29	
			% within A37	17,2%	82,8%	100,0%	
			% within SEX	100,0%	100,0%	100,0%	
			% of Total	17,2%	82,8%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,278(a)	2	,528

3.3.11. Αίσθημα φόβου κατά τη διαμονή στην Ελλάδα.

Η Ελλάδα είναι μία από τις πρώτες χώρες στον κόσμο που ασχολήθηκε με το θέμα της Διαπολιτισμικότητας και που έκανε τους "διαφορετικούς" αυτής της χώρας να νιώθουν οικεία και φιλικά. Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα οι 27 από τους 30 γονείς που απάντησαν (ποσοστό 90,0%) δήλωσαν ότι δε νιώθουν φόβο κατά τη διαμονή τους στην Ελλάδα και μόνο 3 από αυτούς (ποσοστό 10,0%) δήλωσαν ότι φοβούνται στη χώρα μας.

Πιο αναλυτικά, από τους 3 Μουσουλμάνους γονείς που απάντησαν θετικά, ότι δηλαδή φοβούνται στη χώρα μας, και οι 3 (ποσοστό 100,0%) είναι γυναίκες, οι οποίες γενικά σα Μουσουλμάνες γυναίκες νιώθουν αυτό το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου όντας καταπιεσμένες και αποκλεισμένες κοινωνικά.

Από τους 27 γονείς που απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή δε νιώθουν φόβο στη χώρα μας, οι 5 είναι άνδρες (ποσοστό 18,5%) και οι περισσότερες οι 22 είναι γυναίκες (ποσοστό 81,5%).

Συνολικά, από τους 30 γονείς που απάντησαν, οι 5 είναι άνδρες (ποσοστό 16,7%) και οι 25 είναι γυναίκες (ποσοστό 83,3%).

Τώρα, από τους 5 άνδρες που απάντησαν ολόκληρο το 100,0% δε νιώθουν φόβο το διάστημα που μένουν στην Ελλάδα.

Από τις 25 γυναίκες που απάντησαν η μεγάλη πλειοψηφία τους, το 88,0% από αυτές, δε φοβούνται, στοιχείο πολύ σημαντικό και ιδιαίτερα θετικό για το όλο κλίμα απέναντι στους μετανάστες και το μικρό ποσοστό εγκληματικότητας που υπάρχει στη χώρα μας σε σχέση με τη δική τους πατρίδα, ενώ μόλις το 12,3% από αυτές νιώθει κάποιο φόβο, ποσοστό που δικαιολογείται από τα προηγούμενα στοιχεία που αναλύσαμε.

			SEX		To tal	
			1	2		
38	A	1	Count		3	3
			% within A38		10 0,0%	10 0,0%
			% within SEX		12, 0%	10, 0%
			% of Total		10, 0%	10, 0%
	2	Count	5	22	27	
		% within A38	18, 5%	81, 5%	10 0,0%	
		% within SEX	10 0,0%	88, 0%	90, 0%	
		% of Total	16, 7%	73, 3%	90, 0%	
Total	Count	5	25	30		
	% within A38	16, 7%	83, 3%	10 0,0%		
	% within SEX	10 0,0%	10 0,0%	10 0,0%		
	% of Total	16, 7%	83, 3%	10 0,0%		

Chi-Square Tests					
	V alue	d f	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,6 67(b)	1	,414		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Γενικά συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι η Ελλάδα υπήρξε κομβικό σημείο για τους Μουσουλμάνους και παράλληλα ένας τόπος διαμονής, όπου δεν παρατηρήθηκαν οι απαγορεύσεις και οι διωγμοί που συνέβησαν σε προηγούμενες εποχές.

Η ένταση της μισαλλοδοξίας και η οξύτητα των συγκρούσεων οφειλόταν στην αντιπαράθεση δύο διαφορετικών κόσμων, της ανατολικού τύπου οικονομικοκοινωνικής οργάνωσης των μουσουλμάνων με τη φεουδαρχική και κατόπιν αστική δομή και οργάνωση των δυτικών κοινωνιών.

Αντίθετα στον ευρύτερο χώρο της Εγγύς Ανατολής, στον οποίο περιλαμβάνονταν μέχρι πρόσφατα και η Ελλάδα, μέσα στον πλουραλισμό της πολυφυλετικής παραδοσιακής κοινωνίας, όπου ποικίλες εθνότητες και ομάδες μάθαιναν να συμβιώνουν υπό κοινές σκληρές συνθήκες και να διδάσκονται την αμοιβαία ανοχή στη διαφορετικότητα, οι μουσουλμάνοι ίσως να βρήκαν ένα τόπο διαβίωσης.

Η συγγένεια των πολιτισμών τόσο σε επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης όσο και στα έθιμα, δεν άφηναν συνήθως να υψωθούν απαγορευτικοί φραγμοί ανάμεσα στις μουσουλμανικές και τις άλλες ομάδες, αλλά αντίθετα ευνόησαν την όσμωση και την αλληλεπίδραση.

Χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει πως η αποδοχή υπήρξε ποτέ τέτοια που να επιτρέψει την άρση των διαχωριστικών γραμμών και την ενσωμάτωση. Οι έντονες διαφορές σε επίπεδο αξιών, όπως η ιδιότυπη αντίληψη των μουσουλμάνων για το χώρο, το χρόνο, το χρήμα και την εργασία ή οι δραστηριότητες τους στις οποίες, εκτός από την ανέχεια, και οι διαφορετικοί ηθικοί κώδικες τους οδηγούσαν, καθώς και η αντίληψη που τους περιέβαλε λόγω της σχέσης τους με το Κοράνι, συντήρησαν την επιφυλακτικότητα των άλλων ομάδων, που τους κράτησαν πάντα στο χώρο του περιθωρίου.

Οι ευνοϊκοί καιροί όμως άλλαξαν. Αν μια προηγούμενη κοινωνία αντιστάθμιζε αυτές τις αντιθέσεις, η νεοελληνική πραγματικότητα ενός αναπτυσσόμενου βιομηχανικού κράτους και μιας ομογενοποιούμενης με βάση τα δυτικά πρότυπα κοινωνίας τις ανέδειξε και τις όξυνε. Ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, οπότε η αιφνίδια και μαζική εισροή μεταναστών, συμπίπτοντας με την γενική οικονομική κρίση καθώς και με τις γνωστές εξελίξεις στα εθνικά και συνοριακά θέματα, ενεργοποίησε ιδεολογικά ζητήματα, όπως αυτό της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και σήμανε την αρχή σειράς αλλαγών στη νοοτροπία και τη στάση της ελληνικής κοινωνίας έναντι

τόσο στους "ξένους" όσο και στους δικούς της "διαφορετικούς", μια κουλτούρα τόσο αλλιώτικη και πολίτες τόσο απροσδιόριστοι είναι εκ προοιμίου απαγορευμένοι.

Οι παραδοσιακές μορφές προκαταλήψεων μετατρέπονται στις κλασικές ξενοφοβικές αντιδράσεις των αναπτυσσόμενων κοινωνιών. Οι διακρίσεις προς τις εσωτερικές μειονότητες γίνονται επιθετικές και τείνουν να θεσμοποιηθούν με δήθεν εθνικά και πολιτισμικά αλλά, στην ουσία, με ταξικά κυρίως κριτήρια.

Οι μουσουλμάνοι που για αιώνες παρέμειναν επίμονα έξω από τα όρια της κοινωνίας τώρα όλο και πιο πολύ εξαναγκάζονται να γίνουν τμήμα της. Δεν αντιμετωπίζονται όμως πια απλά ως διαφορετικοί, αλλά ως αντίπαλοι, ως παραβάτες, στοιχεία δηλαδή επικίνδυνα που απειλούν να διαταράξουν την κοινωνική τάξη. Οι πολιτισμικές διαφορές μεταλλάσσονται πλέον σε κοινωνικές αντιθέσεις και οδηγούν στην απόρριψη και τη σύγκρουση.

Στην αναπόδραστη πορεία αστικοποίησης και μόνιμης εγκατάστασης τους με τις ισχύουσες συνθήκες που δεν προστατεύουν την ισορροπία των κοινωνικών εκείνων παραγόντων που είναι απαραίτητοι για τη σωστή ένταξη τους, αλλά την υπονομεύουν, εμπλέκοντας τους μέσα στον ασφυκτικό ιστό των νόμων και κανόνων ενός οργανωμένου αλλά αδιάφορου κράτους, και μάλιστα μέσα σε συνθήκες μιας αυξανόμενης ανεργίας και φτώχειας που οδηγούν στην εμφάνιση της βίας, της μισαλλοδοξίας και του ρατσισμού, φαίνονται παγιδευμένοι στο δίλημμα:

«Να μείνουν πιστοί στην παράδοση που τους ανέθρεψε και τους ενδυνάμωσε σε δύσκολους καιρούς, αλλά που σήμερα, χάνοντας το δυναμισμό της, τείνει να αποκτήσει μια φολκλορική μόνο διάσταση ή να αφομοιωθούν με το κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο και τους φορείς του, εγκαταλείποντας ή αποκρύβοντας την ταυτότητα τους».

Για να ξεπεράσουν αυτό το δίλημμα οι μουσουλμάνοι αγωνίζονται μέσα από τις τοπικές και διεθνείς οργανώσεις ώστε να ενημερώσουν την παγκόσμια κοινότητα γύρω από τον πολιτισμό και τα προβλήματα τους. Αντιλαμβάνονται ότι κλειδί για την αναίρεση της ρατσιστικής αντιμετώπισης τους και τη βελτίωση της εικόνας και της θέσης τους είναι η εκπαίδευση των μουσουλμάνων και η συνεργασία για την επίλυση των προβλημάτων, για την κοινή πρόοδο και προκοπή.

Οι μουσουλμάνοι στην Ελλάδα παρά τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον τομέα της εκπαίδευσης, στέγασης, εργασίας, υγείας κλπ., εντούτοις δεν εμποδίζονται νομικά στο να προβάλουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα, παρά το γεγονός ότι ανάμεσα στο νόμο και τους ίδιους

παρεμβάλλονται συχνά ακατάλληλοι εκπρόσωποι κοινωνικών και πολιτικών φορέων.

Η ελληνική πολιτεία οφείλει να παρέμβει εκεί όπου ορατά πλέον παραβιάζονται καθημερινά τα δικαιώματα των μουσουλμάνων και να συνδράμει υλικά και ψυχολογικά για τη σωστή ένταξη τους στον κοινωνικό ιστό. Οι εστίες του ρατσισμού πρέπει να μετατραπούν σε κυψέλες ειρηνικής συμβίωσης με συστηματική ενημέρωση του ελληνικού λαού γύρω απ' την αλήθεια για τους μουσουλμάνους και τον πολιτισμό τους και με προσπάθεια ευαισθητοποίησης του για τα προβλήματα τους.

4.1.Συμπεράσματα της έρευνας

Η ανομοιογένεια στις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος φαίνεται να απορρέει από τη γενικότερη οργάνωση της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων, κατά την πραγματοποίηση της οποίας μάλλον ισχύουν διαφορετικά μέτρα και σταθμά που εφαρμόζονται κατά περίπτωση, βάσει των ιδιαιτεροτήτων της ομάδας και των επί μέρους σχολείων καθώς, τουλάχιστον στο θέμα της παρουσίασης του μαθήματος, δε φαίνεται να ακολουθείται κοινή πολιτική ή αν αυτό συμβαίνει, οι δάσκαλοι δεν το γνωρίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι η παρουσία μαθητών μουσουλμάνων δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη διδασκαλίας.

Η άποψη αυτή αποδεικνύεται απολύτως αναμενόμενη εφόσον από τα δεδομένα της έρευνας διαφάνηκε ότι η εκπαίδευση των μουσουλμάνων δε διέπεται από μέτρα ή αρχές αυστηρώς καθορισμένες, είναι ανομοιογενής και προσαρμοζόμενη κατά περίπτωση, χωρίς ιδιαίτερο σχεδιασμό ή, στην καλύτερη περίπτωση, αν συντρέχουν οι ανωτέρω προϋποθέσεις, δεν τις γνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

4.1.1.Ως προς τη διδασκαλία

Συνέπεια αυτού είναι ο προβληματισμός του δασκάλου σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές των οποίων ούτε τον πολιτισμό, ούτε τις συνήθειες ούτε, κυρίως, τη γλώσσα γνωρίζει.

Αν λάβουμε δε υπόψη μας ότι η τάξη αποτελείται από μαθητές, με σαφώς ανώτερο επίπεδο γνώσης, με μεγαλύτερες απαιτήσεις σε εξειδικευμένες σχολικές γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές, και η ανάγκη κάλυψης συγκεκριμένης σχολικής ύλης σε καθορισμένο χρονικό διάστημα είναι πραγματικότητα. Δεν έχουμε αναφέρει δε

το γεγονός ότι για την εφαρμογή οποιουδήποτε μοντέλου διαπολιτισμικής αγωγής είναι απαραίτητη η ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία –διδασκομένων και διδασκόντων – σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των μουσουλμάνων μαθητών.

Επιπλέον, είδαμε ότι τα παιδιά δουλεύουν κυρίως μόνα τους στην τάξη, και η σχολική τους απόδοση είναι χειρότερη ή πολύ χειρότερη από εκείνη των γηγενών συμμαθητών τους.

4.1.2. Ως προς την κατάκτηση της γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, έχουν την άποψη ότι βασική ανάγκη των μαθητών αυτών είναι η ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον και κατόπιν η κατάκτηση της δεξιότητας έκφρασης και ομιλίας στην ελληνική γλώσσα. Διαβλέπουν ότι η πλήρης εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η ελληνική, θα αποβεί ποικιλοτρόπως ωφέλιμη για τους μουσουλμάνους μαθητές, άποψη που συνηθίζουν να αναπτύσσουν στους ίδιους και στους γονείς τους.

Φάνηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη των μαθητών να νιώσουν αποδεκτοί από το σύνολο και έχουν επίγνωση ότι ένας τρόπος για να συμβεί αυτό είναι η αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους. Αντιλαμβάνονται ότι η απόρριψη αυτή μπορεί μακροπρόθεσμα ή βραχυπρόθεσμα να έχει αλυσιδωτές αρνητικές αντιδράσεις και συνέπειες στον ψυχισμό των μαθητών. Παρ' όλα αυτά όμως, οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν την αποδοχή των παιδιών από την ανάγκη επίδειξης ανεκτικής στάσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής ομάδας ισχύει ως γενική αρχή, αναγνωρίζεται ως ανάγκη των ατόμων αυτών και ως υποχρέωση των υπολοίπων, αλλά δεν παύει να αναγνωρίζεται ως εξίσου σημαντική αρχή η ανάγκη σύμπτωσης των μαθητών μιας σχολικής τάξης, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη γλώσσα.

4.1.3. Ως προς το διδακτικό έργο

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο διδακτικό τους έργο καταφεύγουν συχνά στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, όπως και σε συχνές τροποποιήσεις της διδακτικής μεθόδου και τη δημιουργία διδακτικού υλικού όπως συχνά επίσης προσπαθούν να ανακαλύψουν νέους τρόπους εργασίας οι οποίοι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Φάνηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν – παρά μόνο σε πολύ μικρό ποσοστό, τύχει ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να διδάξουν παιδιά μουσουλμάνων ή σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει αποκτήσει πιστοποιημένες γνώσεις διαπολιτισμικής αγωγής ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει αυτή την αδυναμία και την εκφράζει ως ανάγκη προκειμένου να στηριχθεί στο διδακτικό έργο.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έκανε λόγο για ανάγκη διδακτικής στήριξης, θέμα που προφανώς σημαίνει πληροφόρηση, ενημέρωση, εκπαίδευση και άσκηση, με άλλα λόγια θεωρητική κατάρτιση, στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι μπορούν να ενισχυθούν στο έργο τους, δηλαδή να γίνουν καταλληλότεροι και αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία.

Ο τρόπος με τον οποίο διευκολύνονται οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε τάξεις με μουσουλμάνους φαίνεται να συνοψίζεται στις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Αυτές ακριβώς οι δάσκαλοι δεν φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα, ούτε και να αποτιμούν θετικά το έργο που φιλοδοξούν να προσφέρουν, καθώς υποστηρίζουν είτε ότι φτάνουν σπάνια στα σχολεία είτε ότι είναι αναχρονιστικού περιεχομένου.

4.1.4. Ως προς τη σχέση δασκάλου – μαθητή - γονέα

Οι δάσκαλοι του δείγματος απάντησαν καταρχάς ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την εξωσχολική ζωή των μαθητών του. Φαίνεται ότι θεωρούν σχετική με την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή τη γενικότερη πορεία του αλλά και καθοριστικές τις καταβολές του και ότι αποτιμούν ως βοηθητική του έργου τους τη σχετική ενημέρωση. Η πεποίθηση αυτή, ωστόσο, δε φαίνεται και τόσο ισχυρή στον πληθυσμό των δασκάλων, δεδομένου ότι παρατηρήθηκε και ένα ποσοστό δασκάλων που δε θεωρούν ότι αυτό είναι απαραίτητο. Οι δάσκαλοι όμως φαίνεται ότι αρκούνται στην πρόσκτηση αυτών των πληροφοριών και όχι, όσον τουλάχιστον αφορά τους μουσουλμάνους μαθητές, στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους γονείς. Ο όρος «φιλικές σχέσεις» είναι ίσως ατυχής, αν στοχευόταν απλώς η έκφραση μιας μορφής συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και γονέων- μουσουλμάνων εντός ή εκτός του σχολείου.

Αποτελεί ξεκάθαρη πεποίθηση των ερωτηθέντων η ανάγκη ενημέρωσης του δασκάλου για τον πολιτισμό των μουσουλμάνων, ώστε να επιτευχθεί η γνωριμία και η κατανόηση της κουλτούρας τους. Η ευαισθητοποίηση του δασκάλου πρέπει να συνοδευτεί από την ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων κατανόησης κι επικοινωνίας με τον πολιτισμό των μουσουλμάνων, ώστε να

λειτουργήσει ως διάμεσος ή εξομαλυντικός παράγοντας στη διαδικασία ένταξης και αποδοχής των μελών της ομάδας στην κοινωνία των γηγενών.

Όσο ευαισθητοποιημένοι φαίνονται οι δάσκαλοι και διατεθειμένοι να λειτουργήσουν βοηθητικά στη διαδικασία αυτή, άλλο τόσο αδύναμοι φαίνονται στην εφαρμογή των παραπάνω στην πράξη, όταν μάλιστα πρόκειται για καταστάσεις με αρνητική φόρτιση. Οι δάσκαλοι, προκειμένου να αντιμετωπίσουν εσφαλμένες στάσεις ή απόψεις των μαθητών τους επιστρατεύουν τις εντολές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και λιγότερο προσπαθούν να φθάσουν στην λύση του προβλήματος με το διάλογο. Οι δύο αυτές απαντήσεις δείχνουν ότι, δυστυχώς, τα σχολεία - του δείγματός μας τουλάχιστον - δε διαθέτουν υποδομή ώστε να απορροφηθούν ή να απαλειφθούν τάσεις εχθρικής συμπεριφοράς αφ' ενός και ότι ο δάσκαλος αφ' ετέρου δε διαθέτει άλλο εργαλείο εκτός από τις εντολές του Υπουργείου. Κι όταν η προσπάθεια επικεντρώνεται στο διάλογο δασκάλου και μαθητών, τότε πραγματικά το πρόβλημα μεγεθύνεται, εφ' όσον ο λειτουργός της εκπαίδευσης που καλείται να εξομαλύνει έκρυθμες καταστάσεις δεν έχει, εκτός από καλή διάθεση και σχετικές εγκυκλίους, κανένα άλλο εφόδιο - όπως ας πούμε ειδική εκπαίδευση, ενημέρωση, κατάρτιση ή στήριξη από την πολιτεία - στα χέρια του.

4.1.5. Οι αναγκαίες πολιτικές

Γίνεται φανερό ότι η έννοια και η ανάγκη της εκπαίδευσης για τους μουσουλμάνους συνδέεται άμεσα με την κοινωνική τους ένταξη με ισότιμους όρους. Η πολιτική που απαιτείται να χαραχθεί προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει:

- Θετική δράση προς τους μουσουλμάνους, από την πλευρά της Πολιτείας, για την ουσιαστική ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει, ευκαιρίες για απόκτηση ίσων δυνατοτήτων ως προς την πρόσβαση και την τακτική φοίτηση στο σχολείο.
- Επαναπροσδιορισμό της δομής και των λειτουργιών του σχολικού συστήματος με βάση τις προϋποθέσεις και τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών.
- Ενίσχυση και ενθάρρυνση των εγγραμμάτων μουσουλμάνων για την πρόσβαση τους στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτισμική ζωή της χώρας, ώστε να μετασχηματιστεί η θεώρηση των μουσουλμάνων για την αξία της εκπαίδευσης και του ρόλου που αυτή μπορεί να διαδραματίσει στη δυναμική κοινωνική τους ένταξη.

- Αναγνώριση και ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ώστε να μην αποτελεί το σχολείο πεδίο αντιπαράθεσης, όπου οι εθνοπολιτισμικές ομάδες είναι ξένες μεταξύ τους και έχουν την αίσθηση του «εμείς και εσείς».
- Πολιτισμικό πλουραλισμό στο σχολείο που να πραγματώνεται σε διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε οι εμπλεκόμενοι πολιτισμοί να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν με έναν ισότιμο τρόπο.
- Αντιμετώπιση των παιδιών, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα από την οποία προέρχονται, ως φορέων εμπειρίας και πολιτισμού.
- Εκπαίδευση των δασκάλων τόσο στη βασική τους εκπαίδευση όσο και κατά την επιμόρφωση τους, για τους διαφορετικούς πολιτισμούς που θα συναντήσουν μέσα στην τάξη.
- Αναγνώριση, κατανόηση και σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στον κοινωνικό του περίγυρο.
- Αποδοχή του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας, που σημαίνει ισότιμη θέση του κάθε πολιτισμού ξεχωριστά.

4.1.6. Ως προς τη διαπολιτισμικότητα

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε τη «διαπολιτισμικότητα» ως αναλυτική κατηγορία στη βάση της οποίας μπορούμε να συστηματοποιήσουμε τα σημαντικά στοιχεία και τις σημασιολογήσεις που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα.

Η διαπολιτισμικότητα ως όρος, εμπεριέχει σειρά συστηματικά δομημένων προοπτικών που διερευνούν σχέσεις σε διαφορετικά επίπεδα και επιπλέον διαφωτίζει τη διαδικασία διαμεσολάβησης μακροκοινωνιολογικών παραγόντων από το μικροεπίπεδο της δράσης των υποκειμένων.

Ειδικότερα, οι σχέσεις που διερευνήθηκαν αφορούν:

Τις σχέσεις της πλειονότητας (με τη συνθετότητα των τρόπων που αυτή ορίζεται) με τη «μεινότητα» και το αίτημα που θέτει η πολυπολιτισμικότητα για ανατροπή της αντίφασης ανάμεσα στις κοινωνικές ανισότητες και στην επιδίωξη μετατροπής του πολιτισμικού κεφαλαίου σε «συγκριτικό πλεονέκτημα».

Την κωδικοποίηση ενός κατά βάση πολιτικού προβλήματος στο παιδαγωγικό επίπεδο και την αντίστοιχη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τη διαχείριση αυτού του προβλήματος στο επίπεδο της παιδαγωγικής πράξης και τη διαμεσολάβηση του από τον υποκειμενικό λόγο και την υποκειμενική δράση καθώς και τις διαδικασίες αναπαραγωγής του προβλήματος μέσα από αυτή την πράξη.

Τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τοποθέτηση του προβλήματος στη «σωστή του βάση», δηλαδή ως διαδικασία πολιτικοποίησης του προβλήματος στα πλαίσια ενός νέου «λόγου», που αποβλέπει αφενός στην υπέρβαση της «αθροιστικής» προοπτικής στην εξέταση των σχέσεων μεταξύ των πολιτισμών και αφετέρου στην κατάργηση των θεσμικών εκείνων μέτρων που συμβάλλουν στην ποινικοποίηση ή στην περιθωριοποίηση της πολυπολιτισμότητας.

Υπό αυτό το πρίσμα, κωδικοποιήσαμε τις παρατηρήσεις μας για τις δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνονται σε μουσουλμάνους μαθητές ως εξής:

1. Η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων καθορίζεται από την αντίφαση ανάμεσα στο διακηρυγμένο στόχο της ένταξης στο κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και την πρακτική της εκπαιδευτικής απομόνωσης / περιθωριοποίησης.
2. Η αντίφαση αυτή – καθώς και η θεσμική αμηχανία που υπάρχει απέναντι στη διαχείριση αυτής της αντίφασης - παράγει πλήθος δυσεπίλυτων προβλημάτων που αφορούν τόσο τον προσανατολισμό όσο και τη λειτουργία των σχολείων αυτών.
3. Παρέχουν ωστόσο στους μαθητές τους ένα κοινωνικό χώρο, όπου μπορούν σε σχετικά προφυλαγμένο περιβάλλον και παρά τις αντιφάσεις να βιώσουν τη σχολική ζωή και να διαφυλάξουν την ταυτότητα του μαθητή.
4. Λειτουργούν μέσα στη λογική της κάλυψης του «ελλείμματος» – κυρίως του γλωσσικού – επιδιώκοντας την εμπέδωση των βασικών στοιχείων κάθε διδακτικής ενότητας, διαδικασία που οδηγεί σε μία a priori αποδοχή ή και παγίωση των γνωστικών διαφορών. Πρόκειται για μετάλλαξη του μαθησιακού «ελλείμματος».

Ειδικότερα τα μειονοτικά σχολεία εξυπηρετούν σε μεγάλο βαθμό την πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της δομής του προγράμματος των σχολείων αυτής της βαθμίδας αλλά και της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλων και μαθητών και η οποία καθορίζεται από την ηλικία των παιδιών αλλά και τη διαπροσωπική επικοινωνία που έχουν με τον ένα δάσκαλο της τάξης.

Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – στην υποχρεωτική εκπαίδευση – το πολυπρόσωπο της διδασκαλικής παρουσίας δεν ευνοεί ανάπτυξη και εκδήλωση παιδαγωγικού ενδιαφέροντος για το «έλλειμμα» του μαθητή αλλά αντιμετωπίζεται μέσα από την κατηγοριοποιητική λογική της επίδοσης που χαρακτηρίζει το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Λύκειο υπάρχουν λίγες περιπτώσεις λειτουργίας μειονοτικών σχολείων, γιατί οι επιλεκτικοί μηχανισμοί της εκπαίδευσης έχουν ήδη αποκλείσει τους μουσουλμάνους μαθητές ή – σε εξαιρετικές περιπτώσεις που αυτοί φτάνουν στο Λύκειο – τους εναποθέτουν στην ευεργετική επιείκεια των διδασκόντων.

5. Στελεχώνονται κυρίως από μη μόνιμους ή από «ιδεολόγους» εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λόγω της έλλειψης ή της υπέρβασης στον παιδαγωγικό έρωτα δεν εξασφαλίζουν κάθε φορά και την επίτευξη διδακτικού αποτελέσματος.
6. Δεν εκδηλώνεται παιδαγωγική ευαισθησία για τα θέματα των μουσουλμάνων μαθητών από τη μεριά της εκπαιδευτικής διοίκησης (έγκαιρη εξασφάλιση και κατανομή πιστώσεων, έκδοση ιδρυτικών αποφάσεων, ενημέρωση αρμοδίων φορέων κλπ.) αλλά συνήθως τα θέματα αυτά αντιμετωπίζονται *a posteriori* και ανεξάρτητα από το διδακτικό όφελος του μαθητή.
7. Στις περισσότερες περιπτώσεις – και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – δεν υπάρχει παιδαγωγική καθοδήγηση για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μειονοτικά σχολεία.
8. Λειτουργούν έξω από το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γιατί απευθύνονται μόνο στους «άλλους», οι οποίοι με τη φοίτησή τους σε μειονοτικά σχολεία γίνονται «διακεκριμένα» πρόσωπα στη μαθητική ζωή. Αυτό ενισχύει την αντίφαση μεταξύ της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, την οποία επαγγέλλεται το σχολείο και των αντισταθμιστικών μέτρων που παίρνονται στα πλαίσια της παροχής ίσων ευκαιριών.
9. Το μειονοτικό σχολείο ως θεσμός δεν ευνοεί την καλλιέργεια κλίματος αλληλοαποδοχής μεταξύ των ντόπιων και των «άλλων» αλλά πόλωσης στις πολιτισμικές διαφορές και αντιπαράθεσης των πολιτισμικών κεφαλαίων. Ιδιαίτερα όταν η φοίτηση μαθητών σε μειονοτικά σχολεία διαιωνίζεται, η εκπαιδευτική διαδικασία μεταλλάσσεται σε πηγή συγκρουσιακών καταστάσεων.
10. Η θεσμοποιημένη αντιφατικότητα (στόχος ίδρυσης – προϋποθέσεις υλοποίησης - αποτέλεσμα) παγιώνεται και αναπαράγεται από το βραχυπρόθεσμο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την αποστασιοποίηση

των διοικητικών παραγόντων από το παραγόμενο έργο. Εξαιτίας της έλλειψης ανατροφοδότησης και ουσιαστικών αξιολογικών διαδικασιών αυτή η αποστασιοποίηση όχι μόνο συντηρείται αλλά και διαχέεται στους εμπλεκόμενους, «νομιμοποιώντας» στη συνείδησή τους τα κενά και τις αντιφάσεις της δραστηριότητάς τους.

11. Το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και οι βασικές μορφές της εκπαιδευτικής οργάνωσης και της παιδαγωγικής πράξης απορρέουν είτε άμεσα είτε έμμεσα από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και επεκτείνονται αφομοιωτικά προς τις ειδικές δομές διαπερνώντας τη λειτουργία τους. Οι εμπειρικού τύπου διαμεσολαβήσεις της ιδιαίτερης κατάστασης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να ανατρέψει αυτό το συσχετισμό.
12. Δεν υφίσταται διάδραση μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της οικογενειακής ή της εθνοπολιτισμικής ομάδας. Το αποτέλεσμα είναι είτε να αναπτύσσεται διαφοροποιημένος ή αντιδραστικός «λόγος» είτε να διαμορφώνεται ένα κενό επικοινωνίας, στα πλαίσια του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν διάφορες μορφές συμβολικής βίας. Επίσης το εξωσχολικό περιβάλλον δεν έχει αποδεχθεί την ιδέα ότι είναι αναγκαία η θεσμική ιδιαιτεροποίηση για τον «άλλο», αντίθετα συχνά αντιμετωπίζει τέτοιους θεσμούς με δυσπιστία ή και ανταγωνιστική διάθεση.
13. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ειδικές δομές όχι μόνο ενέχουν τον κίνδυνο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά, συσχετίζοντας την εθνοπολιτισμική διαφορά με την σχολική αποτυχία, είναι πιθανόν να χαράξουν και νέες μορφές ανισότητας.

4.1.7. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής

Αναφερόμαστε συνοπτικά στα ζητήματα στα οποία θα πρέπει να απαντήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνοντας ένα γενικό πλαίσιο διαπραγμάτευσής τους:

Η κοινωνία της χώρας υποδοχής δεν είναι ομοιογενής, αντίθετα, διέπεται από αντιφάσεις και ανισότητες. “Ένταξη στην κοινωνία της χώρας υποδοχής” σημαίνει ένταξη σε ποιο ακριβώς τμήμα αυτής της κοινωνίας; Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, χωρίς να αναμένεται ότι θα λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις κοινωνικές ανισότητες, θα πρέπει να θέσει ως στόχο της τη διεύρυνση του

πεδίου επιλογών των μαθητών. Αυτό σημαίνει επίσης ότι κατά το σχεδιασμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι αρμόδιοι θα πρέπει να προβληματιστούν σοβαρά για το αν η βελτίωση της σχολικής ζωής του παιδιού μπορεί να αντισταθμίσει τα προβλήματα που το παιδί αντιμετωπίζει έξω από το σχολείο.

Έχει ιδιαίτερη σημασία η προώθηση του σχολείου ως ουσιαστικού κοινωνικού χώρου (και όχι χώρου «στάθμευσης» των «προβληματικών» παιδιών) που θα παρέχει στο παιδί «σχολικής ηλικίας» όχι μόνο ευκαιρίες για να αναπτύσσει την κοινωνική του ταυτότητα σε ένα ασφαλές περιβάλλον αλλά και ευκαιρίες για να καλύψει τις πραγματικές του ανάγκες, οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτουν με τις ανάγκες που προδιαγράφει για τους μαθητές του το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, κάνοντας ταυτόχρονα εξαρχής γνωστές και εκπληρώνοντας τις προϋποθέσεις του ως χώρου εκπαίδευσης.

Αγνοούνται οι εσωτερικές αντιφάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και παράλληλα η έμφαση στη φυλή ή στην εθνικότητα παρακάμπτει την πολυπλοκότητα του ζητήματος της κατανομής των μελών της ίδιας ομάδας σε διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές θέσεις..

Η εμπειρία έχει δείξει ότι η απλή συνύπαρξη πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων, ακόμα και όταν πληροφορίες για τον πολιτισμό των διαφόρων ομάδων είναι διαθέσιμες, δεν αμβλύνει τα στερεότυπα, περισσότερο τα ομογενοποιεί. Οι θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες ο ρατσισμός και τα στερεότυπα οφείλονται στην άγνοια είναι πλέον εντελώς ανεπαρκείς.

Ο σχεδιασμός λοιπόν θα πρέπει να απαντήσει στο πρόβλημα των συγκρουσιακών καταστάσεων που είναι αναμενόμενο να διαμορφωθούν όχι μόνο ανάμεσα στις “ειδικές” ομάδες και το “γενικό” πληθυσμό αλλά και ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες και στο εσωτερικό των ίδιων των ομάδων. Η αλληλεγγύη των ομάδων δεν πηγάζει αυτόματα από τη συνύπαρξή τους, απαιτείται η ζύμωση των διαφορετικών ομάδων μέσα σε κοινωνικές διαδικασίες που παρουσιάζουν πλεονεκτήματα για αυτές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν θα πρέπει να συμπεριλάβει στο σχεδιασμό της βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα επίπεδα επιτευγμάτων μέσα στα οποία θα δομηθεί η αλληλεγγύη των διαφορετικών ομάδων, στη βάση πραγματικών κοινών επιδιώξεων και συμφερόντων και όχι στη βάση μιας αφηρημένης ρητορικής.

Άλλωστε αρκετές έρευνες, κυρίως στο εξωτερικό, έχουν δείξει ότι οι γονείς που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες κατά κύριο λόγο ενδιαφέρονται για την υψηλή απόδοση των παιδιών τους στα μαθήματα αιχμής, δηλαδή στα μαθήματα με ειδικό βάρος στις διάφορες επιλεκτικές διαδικασίες, και όχι για την πολιτισμική και κοινωνική τους ευαισθητοποίηση. Όπως γράφει η K. Moodley,

“η διατήρηση της ταυτότητας μπορεί να είναι σημαντική για την αυτοπεποίθηση των μειονοτήτων αλλά η απόκτηση δεξιοτήτων με αντίκρισμα στην αγορά εργασίας είναι εκείνη που μπορεί να προκαλέσει μια ορισμένη ιεραρχία απασχόλησης. Η έγκληση για ανοχή της διαφορετικότητας συχνά παραβλέπει τη ζωτική προϋπόθεση για ισότιμη ενσωμάτωση των περιθωριοποιημένων απόκληρων: η ζήτηση για τις ικανότητές τους τελικά θα αποδειχθεί ισχυρότερη από την πολιτισμική τους αποδοχή, η οποία συχνά επιβραδύνεται από καλοπροαίρετα προγράμματα πολιτισμικής διατήρησης”.

Αιχμή αυτού του ζητήματος είναι η διαχείριση των εκπαιδευτικών συστημάτων αξιολόγησης από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να γίνει πράξη ο διακηρυγμένος στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, που είναι, σύμφωνα με τους Pettman & Chambers, η παρέμβαση στις “οργανωμένες κοινωνικές ρυθμίσεις μέσα από τις οποίες κατανέμονται τα κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες”.

Ως εκ τούτου, οι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας κλπ. θα πρέπει είτε να έχουν το αντίστοιχό τους στους αξιολογικούς και επιλεκτικούς μηχανισμούς του σχολείου είτε να αποτελούν «γέφυρες» για την επιτυχή αντιμετώπιση των απαιτήσεων που θέτουν αυτοί οι θεσμοί.

Με το παραπάνω ζήτημα συνδέεται εν μέρει και η διδασκαλία των γλωσσών των διαφόρων χωρών υποδοχής. Πραγματικά διαπολιτισμική οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας σημαίνει πιθανόν κίνητρα για την εκμάθηση αυτών των γλωσσών και από άλλους μαθητές, δηλαδή αύξηση του κύρους τους μέσα από αυξημένες δυνατότητες χρήσης. Σε κάθε όμως περίπτωση, η διαπολιτισμική προσέγγιση δίνει στο σχολείο την ευκαιρία να αναθεωρήσει τις γενικές αντιλήψεις του για τη γλώσσα και το γλωσσικό κεφάλαιο, αποφεύγοντας τους κινδύνους υπόταξης των «δίγλωσσων» μαθητών σε καταπιεστικά και μη ανταποκρινόμενα στη σύνθετη γλωσσική πραγματικότητα μαθησιακά σχήματα, που προδικάζουν τελικά την κοινωνική μετατροπή αυτής της «διγλωσσίας» σε «διπλή ημιγλωσσία».

Η κωδικοποίηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι μία άλλη ευαίσθητη περιοχή. Θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στη δυναμική φύση των κοινωνικών σχέσεων, αρνούμενοι την αντίληψη ότι “η φυλή” είναι μία αρχέτυπη “αντικειμενική” κατηγορία, αντιστεκόμενη στην αλλαγή και αυτόνομη, μη συνδεδεμένη με ζητήματα τάξης, γένους και άλλων κατηγοριών κοινωνικής διαφοροποίησης.

Η “φυλή” είναι μία κοινωνικά κατασκευασμένη ιδεολογική κατηγορία, η οποία πρέπει να κατανοηθεί ιστορικά. Οι πολιτισμικές παραδόσεις στις οποίες επιμένει η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι ούτε ομοιογενείς ούτε στατικές, ιδιαίτερα όταν επανατοποθετούνται μέσα από τις διαδικασίες της μετανάστευσης και έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Καθώς τα άτομα και οι ομάδες συναντούν νέες καταστάσεις και αντιμετωπίζουν νέα προβλήματα όχι μόνο διαμορφώνουν νέα δίκτυα αλλά θεωρητικοποιούν και με διαφορετικό τρόπο τις παραδόσεις τους.

Ειδικότερα στο εκπαιδευτικό επίπεδο, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι άνθρωποι προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τα κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα και δεν είναι δυνατό να διαμορφωθούν εκ των προτέρων εκτιμήσεις για τα προβλήματα που μπορούν να θεωρήσουν σημαντικά μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά υπόβαθρα. Ούτε είναι πιθανό οι δάσκαλοι να συναντούν προβλήματα με τον ίδιο τρόπο όταν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένους μαθητές από ομάδες που πιστεύεται ότι μοιράζονται κοινές αρχές.

Η παρατήρηση αυτή θέτει ένα ζήτημα στο οποίο κάθε διαπολιτισμική προσέγγιση πρέπει να δώσει απάντηση: πού βρίσκεται η ισορροπία ανάμεσα στους πλαστούς δυϊσμούς που ακυρώνουν τη δυναμική των “διαφορετικών” πολιτισμών και στην συμπερίληψη όλων των επιμέρους παραγόντων και διαφοροποιήσεων η οποία τελικά οδηγεί σε έναν άκρατο σχετικισμό και έναν επιμερισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν απέχει πολύ από την απομόνωση των διαφορετικών ομάδων; Πώς μπορεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση να οδηγήσει στην “υπέρβαση των φυλετικών ταυτοτήτων” μέσα από την εκδίπλωση της πλούσιας συνθετότητας τους, που δεν αναπτύσσεται απλώς σαν αντίδραση αλλά και σαν κατάφαση;

Περαιτέρω ανάπτυξη αυτού του προβληματισμού μας οδηγεί σε ένα άλλο ζήτημα, που ήδη έχουν αντιμετωπίσει για παράδειγμα ευρωπαϊκές χώρες με μεγάλο αριθμό μεταναστών από μουσουλμανικές χώρες:

η ορθολογιστική αντίληψη για τα ατομικά δικαιώματα βασισμένη στις αρχές του Διαφωτισμού που εκφράζεται στο Σύνταγμα και στη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των ευρωπαϊκών χωρών μπορεί να έρχεται σε αντίφαση με δομές της μεταναστευτικής ή μειονοτικής ομάδας, οι οποίες, υπό το δικό μας πρίσμα, είναι συντηρητικές και καταπιεστικές. Πώς σκοπεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να χειριστεί αυτές τις αντιφάσεις;

Ένα άλλο πρόβλημα σχετίζεται με τη “σχολικοποίηση” της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής αγωγής. Οι Cohen και Rattansi αναλύουν τους κινδύνους που ενέχει η επιβολή των διαπολιτισμικών αρχών ως σχολικών αξιωμάτων που πρέπει να γίνουν άκριτα αποδεκτά και μάλιστα η συμμόρφωση των μαθητών

προς αυτά αξιολογείται. Το ολοήμερο σχολείο, αν λάβει υπόψη του αυτό τον προβληματισμό, μπορεί να διαμορφώσει τις προϋποθέσεις για κοινωνική νομιμοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις σχέσεις με την οικογένεια και την κοινότητα.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα σχολεία που εμφορούνται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας θα πρέπει να οργανώσουν τη διδασκαλία τους μέσα από ένα πλαίσιο ιστορικό και διαδικαστικό/αναλυτικό, “ένα πλαίσιο εργασίας , όπου η εθνική ποικιλία θα καθορίζεται περισσότερο με όρους αξόνων κοινωνικής και εθνικής διαίρεσης παρά ως απλές πολικότητες, βασισμένες σε μια χονδρική διάκριση ανάμεσα σε “αυτούς” και “εμάς”, και όπου, ακόμα περισσότερο, οι άξονες θα διασταυρώνονται μεταξύ τους, φέρνοντας στην επιφάνεια ένα μεγαλύτερο φάσμα δυνητικών διαφορών στο εσωτερικό μιας δεδομένης κοινωνίας”, με άλλα λόγια ένα πλαίσιο εργασίας όπου η διαπολιτισμική προσέγγιση θα αναβαθμίζει ποιοτικά τον τρόπο που μαθαίνει κανένας.

Στο δομικό πλαίσιο η παρέμβαση αυτή δεν θα πρέπει κατά τη γνώμη μας να έχει τη μορφή αποδιάρθρωσης του σχολικού θεσμού αλλά τη μορφή αναδιάρθρωσης, με τέτοιο τρόπο που να αναζητηθούν και να αναδειχτούν οι δεσμοί και η ενδιάμεσοι χώροι που η ισχύουσα διάρθρωση ακυρώνει και αγνοεί ως «μη χώρους». Είναι όμως οι ίδιες αυτές «γκρίζες ζώνες» που σε μεγάλο βαθμό παράγουν τα προβλήματα εκείνα που φαίνεται να αναχαιτίζουν κάθε επιτυχημένη εφαρμογή των διαπολιτισμικών μοντέλων και που, επομένως, απαιτούν, την αναγνώριση και τη διαμεσολάβηση τους από τη διαπολιτισμικότητα.

5. Επίλογος

Κατ' αρχάς θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι τα μέτρα που προτείνουμε να ληφθούν για την επίλυση και ομαλότερη λειτουργία των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τους μουσουλμάνους μαθητές ή τους καθηγητές που διδάσκουν στα σχολεία αυτά γιατί η πολιτισμική ετερότητα ενδιαφέρει όλα τα σχολεία, όλους τους εκπαιδευτικούς και επομένως όλο το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς η ελληνική κοινωνία ειδικότερα αλλά και η Ε.Ε. αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα ως βέβαιο γεγονός.

Μπορεί επομένως οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός να κληθεί να διδάξει σε πολιτισμικές μικτές τάξεις ανά πάσα στιγμή. Και αναρωτιέται κανείς είναι σε θέση αυτός ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί θετικά και με ανάλογη ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών διαθέτοντας ταυτόχρονα μια «βάση» γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων κατάλληλων για να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητών ή το περιεχόμενο ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Πώς μπορεί να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός μέσα στο σχολικό χώρο σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο αν δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος;

Για να γίνουμε πιο σαφείς έχει εξειδικευθεί ένας δάσκαλος π.χ. στη διδασκαλία δίγλωσσης εκπαίδευσης, έχει επανακαθορίσει τις στάσεις και τις αξίες του, έχει παραμερίσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά του, καλύπτεται συναισθηματικά από την επίπονη εργασία του ξέροντας ότι αποτελεί ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία καθώς ακόμα και η λεκτική επικοινωνία ανάμεσα σ' αυτόν και τους μαθητές μπορεί να προκαλέσει ή να αποτρέψει φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς; (Gay G., 1983, 79-85 και Lynch J., 1986). Από την άλλη αναρωτιόμαστε ο κατάλληλος για την περίπτωση δάσκαλος έχει και ανάλογα κίνητρα που θα τον κάνουν να αισθάνεται ικανοποιημένος τόσο από τις συνθήκες εργασίας όσο από τη σωστή εκμετάλλευση των ειδικών προσόντων του και των γνώσεών του;

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που θα προσδιορίσουν την κατάλληλη στρατηγική για τους μουσουλμάνους μαθητές δηλαδή ο πολιτισμός τους, η κοινωνική τους προέλευση, το επίπεδο γνώσεων και των ικανοτήτων τους κλπ. (Banks J., 1985 σ. 65-87).

Κατά τη γνώμη μας ξεκινώντας από τη σχολική κοινότητα που την αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους η σωστή πρόληψη πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο του ελληνικού πληθυσμού.

Εδώ όμως πρέπει να διευκρινιστεί αυτό που τόνισαν οι Barrera M. Jr. et Sandler I.N. et al (1980, 435-447) ότι δηλαδή δεν είναι σημαντική μόνο η βοήθεια που προσφέρει κάποιος, αλλά εξίσου σημαντική είναι η ποιότητα της προσφοράς που βοηθά τη διατήρηση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου που δέχεται τη βοήθεια.

Με άλλα λόγια το κράτος πρέπει να βρει τρόπους και μεθόδους που δε θα βοηθούν απλά τα παιδιά και τους γονείς τους, αλλά θα συμβάλουν αποτελεσματικά, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Οι βελτιώσεις να έχουν βάση το μακροχρόνιο προγραμματισμό και να μην αποτελούν λύσεις της τελευταίας στιγμής, δηλαδή ανάγκης.

Θεωρούμε επίσης πολύ σημαντικό να παρακολουθούνται συνεχώς οι αποφάσεις και πρωτοβουλίες για θέματα σχετικά με τη μετανάστευση-παλιννόστηση διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΗΕ, της ΕΕ, του Συμβουλίου της Ευρώπης, του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας, της Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, της Μετανάστευσης κλπ. ώστε να συγχρονίζονται οι αποφάσεις που παίρνονται όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά διεθνές.

Μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν για τη σχολική κοινότητα είναι:

Η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα καλύπτει όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές) και όλα τα πεδία της μορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή, συγγραφή, διανομή κατάλληλων βιβλίων-βοηθημάτων, σύνταξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων.

Πιο συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αντανakλά τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνικής πραγματικότητας και οι εκπαιδευτικοί να επιτυγχάνουν μέσω αυτών αλλά και με δικές τους πρωτοβουλίες να καλύπτουν τα ποικίλα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών αυξάνοντας τη θετική αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας.

Προσπάθεια από την πολιτεία σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό – που πρέπει εκ των προτέρων να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα -και των σχολικών συμβούλων έγκαιρης προετοιμασίας της λειτουργίας των σχολείων για το επόμενο κάθε φορά σχολικό έτος. Αυτό σημαίνει ότι το μήνα Σεπτέμβριο όλο το διδακτικό προσωπικό θα αναλάβει υπηρεσία και το διδακτικό υλικό κλπ. θα έχει καλύψει όλα τα υπάρχοντα κενά.

Θεωρούμε ότι πέρα από το διδακτικό προσωπικό η παρουσία ειδικών επιστημόνων, όπως ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κλπ. θα συμβάλει ουσιαστικά στην ομαλή λειτουργία τόσο των σχολείων διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης όσο και των υπόλοιπων σχολείων που φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές. Επίσης εκπαιδευτικοί γλωσσομαθείς που έχουν ενημερωθεί για τη γλώσσα, τον τόπο της χώρας προέλευσης των παιδιών μόνο θετικά μπορούν να επιδράσουν.

Γενικά η αξιοποίηση κάθε ευκαιρίας που προσφέρεται δεν πρέπει να θεωρείται ουτοπία.

Ουσιαστική βοήθεια πιστεύουμε ότι προσφέρει ο σχολικός ή επαγγελματικός προσανατολισμός που πρέπει να παίρνει υπόψη και τις προοπτικές παραμονής ή επανόδου της οικογένειας.

Η ίδια προσοχή πρέπει να δοθεί στην αναγνώριση των τίτλων σπουδών με την παροχή κατάλληλων εγγράφων, ώστε να διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την εγγραφή των μαθητών αλλά και οι μαθητές να μη δυσανασχετούν και χάνουν πολύτιμο χρόνο.

Ένα κενό που πρέπει να καλυφθεί είναι η έλλειψη υλικού που θα βοηθούσε στην ευκολότερη και πιο υπεύθυνη κατάταξη των μαθητών, όταν εγγράφονται για πρώτη φορά, ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεων τους και τις ικανότητές τους στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Τα διαγνωστικά αυτά κριτήρια θα μπορούσαν να συνταχθούν από υπεύθυνους φορείς σε συνεργασία με τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς με στόχο τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας μας χωρίς επικαλύψεις, περιττές επαναλήψεις κενά γνωστικά.

Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αφήσουν ελεύθερους τους μαθητές να αποφασίζουν πότε αισθάνονται έτοιμοι να μείνουν ή να εγκαταλείψουν το συγκεκριμένο σχολικό χώρο. Δεν είναι μόνο ο χρόνος φοίτησης που προκαθορίζει πόσο διάστημα χρειάζεται να ενταχθεί ένας μαθητής μαθησιακά και κοινωνικά σε ένα περιβάλλον, αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κι άλλοι παράγοντες που υπεισέρχονται και τελικά κρίνουν τη συνολική εικόνα του μαθητή.

Τα σχολικά κτίρια, οι αίθουσες διδασκαλίας και οι λοιποί χώροι πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένα και προσαρμοσμένα που θα βοηθούν τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολικό χώρο.

Η ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού σύγχρονου υλικού, η τεχνολογική υποστήριξη (ραδιομαγνητόφωνο, τηλεόραση, βίντεο, φωτοτυπικό μηχάνημα, εκτυπωτικό μηχάνημα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κλπ.) και η σύνδεση με το Διαδίκτυο συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής πράξης.

Εξίσου απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη βιβλιοθηκών, αναγνωστηρίων, επιστατών, γραμματέων. Όλα αυτά βέβαια δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς την απαραίτητη χρηματική βοήθεια.

Η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων επιτρέπει στους δεύτερους να καταλαβαίνουν τι συμβαίνει στο σχολείο, να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους με πιο θετικό τρόπο.

Να εξασφαλιστεί η θετική στάση-κατανόηση των διαφόρων πολιτιστικών οργανώσεων και φορέων.

Η ανάπτυξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων για την πολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών, όπως επισκέψεις σε μουσεία, ιστορικούς τόπους αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις, θεατρικές παραστάσεις, διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις θα βοηθήσουν παράλληλα και στην επαφή τους με τον ελληνικό χώρο και την καλλιέργεια της εθνικής ή της κοινωνικής τους ταυτότητας.

Τέλος, όποιο συμπέρασμα βγαίνει από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτά τα σχολεία να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη γιατί η επίπονη και υπεύθυνη, μακροχρόνια πολλές φορές, επαφή τους με μουσουλμάνους μαθητές δεν μπορεί να αντικατασταθεί εύκολα από αποκλειστικά θεωρητικές γνώσεις. Επίσης να εξασφαλίζεται η συνεργασία των σχολικών μονάδων με την ηγεσία που χαράζει την εκπαιδευτική πολιτική.

Για το λόγο αυτό εστίασαμε την προσοχή μας στο πώς θα μπορούσαν οι Έλληνες να αντιμετωπίσουν τη συνύπαρξη τους με τους μουσουλμάνους έφηβους και τις οικογένειές τους με τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο.

Καταρχάς θα πρέπει να αναγνωρίσει ο Έλληνας την αξία του πολιτισμικού πλουραλισμού και να αναγνωρίσει ότι η διγλωσσία-και ό,τι αυτή αντιπροσωπεύει - αποτελεί θετικό στοιχείο για την ανάπτυξη του ανθρώπινου χαρακτήρα.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πολιτισμικής διάδοσης από σχετικούς κοινωφελείς οργανισμούς, κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις.

Για το πώς όμως δύο ομάδες μπορούν να έρθουν σε επαφή χωρίς δυσάρεστες εκπλήξεις υπάρχουν κάποιες γνώμες που κρίναμε σκόπιμο να αναφέρουμε για να αποδείξουμε ότι τίποτα από όσα προαναφέραμε δεν πρέπει να γίνεται χωρίς την απαιτούμενη υπευθυνότητα.

Για να πετύχουμε το σκοπό μας θα πρέπει οι δυο ομάδες να συνεργαστούν με κοινούς σημαντικούς στόχους και για τον έναν και για τον άλλον. Δηλαδή, δεν είναι αρκετό να βάλουμε τις δύο ομάδες μαζί, να τους προτείνουμε οποιαδήποτε κοινή δραστηριότητα για να εξασφαλίσουμε αμέσως τη σύγκλιση απόψεων.

Οι Triandis H.C. & Bassiliou V., (1967, σ. 316-328) αντίστοιχα πιστεύουν ότι "η στενή επαφή ανάμεσα σε δύο ομάδες ενδέχεται να παγιώσει στη συνείδηση της μιας τα αρνητικά χαρακτηριστικά της άλλης.

Επομένως η βελτίωση της στερεότυπης εικόνας στηρίζεται και σε άλλες παραμέτρους εκτός απ' αυτήν της επαφής».

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας, μετά από πολύ ομολογουμένως μεγάλη προσπάθεια και εναγώνιες αναζητήσεις, το πιο σημαντικό όφελος για μας θα ήταν αν καταφέρναμε να ωθήσουμε και κάποιους άλλους ερευνητές αξιοποιώντας τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε θα μπορούσαν να προχωρήσουν σε μελλοντικές, βαθύτερες αναλύσεις των διαφόρων πορισμάτων. Παρότι η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε ορισμένα θέματα, με ευρύ όμως πεδίο πληροφόρησης και προσπαθώντας πάντα να αποφευχθούν οι πλεονασμοί, οι διαπιστώσεις που προέκυψαν θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης για περαιτέρω ανιχνεύσεις και διευκρινίσεις που θα σκιαγραφήσουν την πλήρη εικόνα της κατάστασης.

Είναι αλήθεια ότι, όταν κάποιος έχει βιώσει την εναγώνια προσπάθεια των μουσουλμάνων μαθητών να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και το σχολικό περιβάλλον έχει συνειδητοποιήσει αυτό που εύστοχα αναφέρει ο Παπαστάμου :

«...μόνο η εκπλήρωση κοινών στόχων οι οποίοι απαιτούν την προσπάθεια των μελών και των δυο ομάδων είναι σε θέση να μειώσει τη διομαδική επιθετικότητα, να βελτιώσει τις αναπαραστάσεις που αφορούν την αντίπαλη ομάδα και να επιτρέψει την επισύναψη σχέσεων φιλικών ανάμεσα στα μέλη των δυο ομάδων...» και συμπληρώνει, «...η πολιτιστική επαφή και ο εκσυγχρονισμός μπορούν να κατευθύνουν τη βελτίωση των δι-ομαδικών σχέσεων...».

Βιβλιογραφία

- Ackerman, N.** (1958) *The psychodynamics of family life*. Basic Books, New York.
- Ainsworth, Salter M. D.** (1992) Μεταβλητές που επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσκόλλησης. Στο Βοσνιάδου Σ. (Επ.) *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας - Κοινωνική Ανάπτυξη*, τ. Γ', σσ. 27-45. Απόσπασμα από το πρωτότυπο: *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. Αθήνα: Gutenberg.
- Allport, G.** (1935) Attitudes. In C. M. Murchison. *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass.: Clark University.
- Allport, G.** (1954) *The family of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Allport, G.** (1957) *Personality: A psychological Interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Allport, G.** (1961) *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Reinehart & Winston.
- Amato, P. R.** (1986) Marital conflict, the parent-child relationship and child self-esteem. *Family Relations*, **35**, 403-410.
- Amato, P. R., & Keith, B.** (1991a) Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. In *Psychological Bulletin*, **110**, 24-46.
- Amato, P. R., & Keith, B.** (1991b) Parental divorce and adult well-being: a meta-analysis. In *Journal of marriage and the family*, **53**, 43-58.
- Angyal, A.** (1941) *Foundations for a Science of Personality*. New York: Commonwealth Fund.
- Arnold, M.B.** (1960) *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press, 2vols.
- Asch, S. E.** (1946) Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **41**, 263.
- Asch, S. E.** (1951) Effects of group pressure upon the modifications and distortions of judgements. In H. Guetzkow (Ed.) *Leadership and men*. Pittsburgh: Carnegie.
- Ashby, R. W.** (1960) *Design for a brain*. New York: John Willey and Sons, Inc.
- Bandura, A.** (1965) Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses, *J. Pers. Soc. Psychol.*, **1**, 589-595.
- Bandura, A.** (1984) Recycling Misconceptions of Perceived Self-efficacy, *Cognitive Therapy and Research*, **8**, 231-255.
- Bandura, A.** (1986a) *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A.** (1986b) Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden IV, S. Matthyse, & J. Barchas (Eds.), *Adaptation, learning and affect*. New York: Raven Press.
- Bandura, A.** (1989a) Self Regulation of Motivation, and Action through Internal Standards and Goal Systems. In L.A. Pervin (Ed.) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*, 19-85, Hillsdale, New Jersey: LEA
- Bandura, A.** (1989b) Social Cognitive Theory, *Annals of child Development*, **6**, 1-60.
- Bandura, A.** (1995) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, 1-45. New York: Cambridge.
- Bandura, A.** (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.

- Bandura, A.**, (1977a) "Self-efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A.**, (1977b) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Schunk, D. H.** (1981) Cultivating competence, self-efficacy, and interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A.** (1977) *Social learning theory*, Prentice Hall, Inc. U.S.A.
- Bandura, A.** (1981) Self-referent thought: The development of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.) *Development of social cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Barry, H., Child, I. L. & Bacon, M. K.** (1959) Relation of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, 61, 51-63.
- Barton, P.** (1986) *Living conditions in urban areas*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions Report, Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
- Baumrind, D.** (1967) Child care practices anteceding three patterns of pre-school behaviour. *Genetic Psychological Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D.** (1973) The development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 7. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bentovim, A., & Bingley, L.** (1988) Η γονεϊκή φροντίδα και η διαταραχή της παροχής της: μερικές κατευθύνσεις για την αξιολόγηση του παιδιού, των γονιών του και της οικογένειας. Στο Ι. Τσιάντη & Σ. Μανωλόπουλου (Επ.) *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, σσ. 239-254. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Berger, B. & Berger, D.** (1983) The war over the family. In *Capturing the Middle Ground*. London: Penguin.
- Berry, J. W.** (1971) Ecological and cultural factors in spatial perceptual development. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3, 324-336.
- Berry, J. W.** (1976) *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation*. New York: Willey.
- Berry, J. W.** (1979a) A cultural ecology of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic.
- Berry, J. W.** (1979b) Culture and cognitive style. In A. J. Marsella, R. G. Tharp & T. J. Ciborowski (Eds.) *Perspectives on cross-cultural psychology*. New York: Academic.
- Berry, J.W., (1975). An ecological approach to cross-cultural psychology. *Neds. Tijds. Rpsychol.*
- Bertalanffy, L. E. von.** (1968) *General System Theory: Foundation and development*. New York: George Brazillier.
- Bertalanffy, L. E. von.** (1973) General System Theory - A Critical Review. In M. Milstein and J. A. Belasco (Eds.) *Educational administration and the behavioral sciences: A system's perspective*. Boston: Allyn and Bacon, 5-48
- Bertocci, P.** (1945) The psychological self, the ego and personality, *Psychological Review*, 52, 91-99.
- Black, C.** (1989) *Its never too late to have a happy childhood. Inspirations for adult children*. New York: Random House.
- Bleuher, M.** (1978) *The schizophrenic disorders*. Yale University Press.

- Blodgett, H.** (1929) The effect of the introduction of reward upon maze behavior in rats, *University of California Publ. Psychology*, **4**, 113-134.
- Blos, P.** (1962) *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Blos, P.** (1967) *The second individuation process of adolescence. psychoanalytic study of the child*, **22**, 162-186.
- Bohannon, P.** (1970) The six stations of divorce. In P. Bohannon (ed.), *Divorce and after: An analysis of the emotional and social problems of divorce* (pp. 29-55). New York: Doubleday.
- Booth, A., Johnson, D., White, L., & Edwards, J.** (1984) Women outside employment, and marital stability. *American Journal of Sociology*, **90**, 569-583.
- Bowlby, J.** (1951) *Maternal care and mental health*, Geneva: World Health Organization.
- Bowlby, J.** (1969/1982) *Attachment and loss* (Vol.1): *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1973) *Attachment and loss* (Vol.2): *Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1980) *Attachment and loss* (Vol.3): *Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1988a) *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J.** (1988b) Developmental psychiatry comes with age. *American Journal of Psychiatry*, **145**, 1-10.
- Braconnier A. & Marcelli D.** (2002) *Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας*, Σ. Λεωνίδη (μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bronfenbrenner, U.** (1977) Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, **32**, 513-531.
- Bronfenbrenner, U.** (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. F.** (1980) A study of the school needs of children from one-parent families. *Phi Delta Kappan*, **62**, 537-540.
- Bruner, J.** (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J., & Goodman, C.** (1947) Value and need as organizing factors in perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **42**, 33-44.
- Burns, R.** (1979) *The Self Concept: Theory, measurement, development and behaviour*. N. York: Longman.
- Burns, R.** (1982) *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
- Burns, R.** (1986)
- Butler, N. R., & Bonham, D.G.** (1963) *Perinatal Mortality*. Edinburg: Livingstone.
- Campbell, J. K.** (1964) *Honour, family and patronage: A study of institutions and moral values in a Greek mountain community*. Oxford: Clarendon.
- Campbell, J. K., & Sherrard, P.** (1968) *Modern Greece*. London: Ernest Bern.
- Caplan, G.** (Ed.) (1955) *Emotional problems of early childhood*. New York: Basic Books.
- Cattell, R.** (1950) *Personality. A Systematic, Theoretical and Factual Study*. New York: McGraw-Hill.

- Chein, I.** (1944) Awareness of self and the structure of ego, *Psychological Review*, **51**, 304-314.
- Cherlin, A. J., Fustenberg, F. F., Chase-Lansdale, P. L., Kiernan, K., Robins, P. K., Morriuson, D. R., & Teitler, J. O.** (1991) Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the United States. *Science*, **252**, 1386-1389.
- Commision of the European Communities** (1989) Directorate - General. Employment, Industrial Relations and Social Affairs: *Lone Parent Families in the European Community*, Final Report.
- Cooley, C.** (1912) *Human Nature and the Social Order*, New York: Scribners.
- Cooley, C. H.** (1902) *Human Nature and the Social Order*. New York: Charls Scribner's Sons.
- Coopersmith, S.** (1967) *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Coopersmith, S.** (1984) *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Cornell, C. P. & Gelles, R. J.** (1982) Adolescents to parent violence. *Urban Social Change Review*, **15**, 8-14.
- Cummings, E. M.** (1987) Coping with background anger in early childhood, *Child Development*, **58**, 976-984.
- Cummings, E. M., Iannotti, R. J., & Zahn-Waxler, C.** (1985) The influence of conflict between adults on the emotions and agression of young children, *Developmental Psychology*, **21**, 495-507.
- D' Costa,** (1985) Family and generations in sociology: A review of recent research in France. *Journal of Comparative Studies*, **16**, 319-327.
- Dale, P., et al.,** (1986) *Dangerous families*. Tavistock, U. K. In D. Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling, & Strauss, M. (Eds.) (1983) *The dark side of families*. *Current Family Violence Research*. Sage Books.
- Davie, R., Butler, N. R., & Goldstein, H.** (1972) *From birth to seven*. National Children's Bureau. Longman.
- Deci, E.** (1972a) Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, **8**, 217-229.
- Deci, E.** (1972b) Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity, *Journal of Personality and Social Psychology*, **22**, 113-120.
- Demos, J.** (1970) *A little commonwealth: family life in Plymouth Colony*. New York: Oxford Univercity Rress.
- Despert, J. L.** (1962) *Children of divorce*. Garden City, New York: Doubleday.
- Dolto, F.** (1993) *Όταν οι γονείς χωρίζουν*. Αθήνα: Εστία.
- Drever, J.** (1965) *A dictionary of Psychology*. Harmondsworth - Middlesex, Penguin.
- Durkheim, E.** (1988) Introduction a la sociologie de la famille. *Annales de la faculte des lettres de Bordeaux*, **10**.
- Elliott, B. J., & Richards, M. P. M.** (1991) Children and divorce: educational performance and behaviour before and after parental separation. *International Journal of Law and the Family*, **5**, 258-276.
- Ellis, A.** (1973) Rational Emotive Therapy». In R. Corsini (ed) *Current Psychotherapies*. Illinois. F. E. Peacock Publish. Inc.
- Emery, R. E., & O' Leary, K. D.** (1984) Marital discord and child behaviour problems in

- a nonclinic sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **12**, 411-420.
- Engels, F.** (1978/1884) Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους. Στο Marx & Engels, *Διαλεχτά έργα*, τ. Β΄, έκδ. Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε.
- Epstein, S.** (1967) "Toward a unified theory of anxiety" in: B.A.Maher (ed.) *Progress in experimental personality research*, vol.4 New York: Academic Press.
- Epstein, S.** (1973) The self-concept revisited: or a theory of a theory, *American Psychologist*, May, 404-416.
- Epstein, S.** (1980) The self concept: A review of an integrated theory of personality. In E. Staub (ed), *Personality: Basic aspects and current research*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Epstein, S.** (1984a) The stability of behavior across time and situations. In R. A. Zucker, J. Aronoff, & R. I. Rabin (Eds.), *Personality and the prediction of behavior*. New York: Academic Press.
- Epstein, S.** (1984b) The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In E. Staub (ed), *Personality: Basic issues and current research* Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Epstein, S.** (1991) Cognitive-experiential self theory: Implications for developmental psychology. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.) *Self processes and development: The Minnesota Symposia on Child Development*, **23**, 111-137. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erikson, E. H.** (1950) *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton and Co.
- Erikson, E. H.** (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton and Co.
- Erikson, E. H.** (1990) *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Μ. Κουτρομπάκη (μετ.), Ν. Μπάλη (επ. μετ.), Αθήνα: Καστανιώτη.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G.** (1968) *A factorial study of Psychotism as a dimension of personality* *Cultivariate Behaviour Research*. Special Issue.
- Eysenck, H. J.** (1947) *Dimensions of personality*. London.
- Eysenck, H. J.** (1950) Criterion analysis - an application of the hypothetico - deductive method in factor analysis. In *Psychol. Rev.*, **57**.
- Ferri, E.** (1976) *Growing up in a one parent family*. Windsor: NFER/Nelson.
- Ferri, E.** (1984) *Stepchildren: a National Study*. Windsor: NFER/Nelson.
- Ferri, E.** (1994) Παιδιά και διάλυση της οικογένειας. Στο Δ. Κονδύλη (Επ.) *Παιδική Προστασία: τάσεις και προοπτικές*, Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας. Αθήνα: Παπαζήση.
- Festinger, L.** (1954) A theory of social comparison processes. *Human relations*, **7**, 117-140.
- Festinger, L.** (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill.: Row, Peterson.
- Fisher, G. N.** (1992) Beyond identity: Invention, absorption and transference. In Feinstein, S. C. (Ed.), *Adolescent Psychiatry*, **18**, 448-460. The University of Chicago.
- Flouris G.**, (1978) *The self concept and cross cultural awareness of Greek-Americans students enrolled in the monolingual and bilingual schools*. Ph. D. dissertation, Florida State university.
- Fogelman, K.** (1983) *Growing up in Great Britain: collected papers from the National Child Development Study* (Ed.). London: Macmillan.
- French, J. R. P.** (1956) A formal theory of social power. *Psychological Review*, **63**,

181-194.

- French, J. R. P., & Raven, B.** (1959) The bases of social power. In D. Cartwright *Studies in social power*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Freud, A.** (1978/1966), *The Ego and the mechanisms of defence*. International University Press, Θ. Παραδέλλη (μετ.). Αθήνα.
- Freud, S.** (1917) *Mourning and melancholia*. London: The Hogarth Press, Standard Edition, 1957, **14**, 237-258.
- Freud, S.** (1958) Adolescence. *The psychoanalytic study of the child*, **13**, 255-278.
- Freud, S.** (1964) *An outline of psychoanalysis*. Standard Edition, **23**. London: Hogarth Press.
- Fromm, E.** (1971) *Ο φόβος μπροστά στην ελευθερία*. Δ. Θεοδωρακάτου (Μετ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Fromm, E.** (1974) *Ο άνθρωπος για τον εαυτό του*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Garbarino, J., & Gilliam, G.** (1980) *Understanding abused families*. Lexington.
- Garbarino, J., Guttman, E., & Sealey, J. W.** (1984) *The psychological battered child*. San Francisco: Jossey Bass.
- Garfinkel, I., & McLanahan, S. S.** (1986) *Single mothers and their children: A new American dilemma*. Washington, DC: The Urban Institute Press.
- Gecas, V.** (1972) Parental behavior and contextual variations in adolescent self esteem. *Sociometry*, **35**, 332-345.
- Gelles, D.** (1974) *The violent home*. Sage Books.
- Gelles, D., & Cornell, C. P.** (1985) *Intimate violence in families*. Sage Books (2nd edition).
- Georgas, J.** (1989) *Changing family values in Greece: From collectivist to individualist*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **20**, 80-91.
- Georgas, J.** (1991) *Intra-family acculturation of values*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **22**, 445-457.
- Georgas, J.** (1992, Ιούλιος) *The relationship of the family structure to allocentric and idiocentric orientation*. In U. Kim symposium, *Culture and self: Social and applied issues*. XIth Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology, Liege, Belgium.
- Gergen, K. J.** (1967) To be or not to be the single self. In S. Journal (ed.) *To be or not to be: Existential perspectives on the self*, 104-132, Gainesville: University of Florida Press.
- Gergen, K. J.** (1971) *The concept of the self*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goffman, E.** (1973) *The presentation of self in everyday life*. New York: Woodstock, One Lock Press.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H.** (1980) *Family Therapy: An overview*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Goldstein, K.** (1939) *The Organism*. New York: American Book Co.
- Goleman, D.** (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ;"*, Α. Παπασταύρου (Μετ.), Ι. Ν. Νέστορος & Χ. Ξανάκη (Επ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gongla, P. A.** (1982) Single parent families: a look at families of mothers and children. *Marriage and Family Review*, **5(2)**, 5-27.
- Goodnow, J. J.** (1970) Cultural variations in cognitive skills. *Cognitive Studies*, **1**, 242-

- Gottman, J.** (2000) *Η συναισθηματική νοσημοσύνη των παιδιών*, Ξενάκη Χ. (Μετ.), Χατζηχρήστου Χ. (Επιστ. Επ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gramci, A.** (1976) *Πολιτικά κείμενα* (1920), Μ. Ζορμπά (μετ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Grinker, R. R.** (1968) (Quoting Whitehorn in) *Psychiatry and our dangerous world*. In *Psychiatric research in our changing world*. Proceedings of an International Symposium, Montreal. *Expecta Medica International Congress Series*, No. **187**.
- Guidubaldi, J., Perry, J. D., & Nastasi, B. K.** (1987a) Assessment and intervention for children of divorce. In JP Vincent (ed.), *Advance in family intervention, Assessment and Theory*, **4**, 33-69. Greenwich, CT: JAI Press.
- Guidubaldi, Perry, & Nastasi** (1987b) Growing up in a divorced family. In S. Oskamp (ed.), *Annual Review of Applied Social Psychology*, 202-237. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hales, S. A.** (1981) *The development of self-esteem: A longitudinal and cross-sectional analysis*. Paper presented at the American Psychological Association Meetings, Los Angeles, CA.
- Hamachek, D.** (1992) *Encounters with the Self*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Harlow, H. F. & Harlow, M.** (1962) Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, **207**, 136-146.
- Harlow, H. F.** (1958) The nature of love. *American Psychologist*, **15**, 675-685.
- Harter, S.** (1983) Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook on child psychology: Socialization, personality and social development*, **4**, 275-386. New York: Wiley.
- Harter, S.** (1986) Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, **3**, 137-181. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S.** (1990a) Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*, 67-98. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S.** (1990b) Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?*, 205-239. Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S.** (1990c) Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*, 292-325. Boston: Allyn and Bacon.
- Harter, S.** (1996a) Historical roots of contemporary issues concerning self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 1-37. New York: Wiley.
- Harter, S.** (1999) *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G.** (1996) A model of the effects of parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, **67**, 360-374.
- Hartmann, H.** (1958) *Ego psychology and the problem of adaptation*. New York:

International University Press.

- Hattie, J.** (1992) *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, N.** (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heider, F.** (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Herbert, M.** (1988) *Working with children and their families*. London: Routledge.
- Herbert, M.** (1998) *Χωρισμός και διαζύγιο: Βοηθώντας τα παιδιά να το αντιμετωπίσουν*. Β. Παπαδιώτη-Αθανασίου (Επ.), Γ. Μωραΐτη (Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M.** (1999) *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*, Α. Καλαντζή - Αζίζι (Επ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hess, R. D., & Camara, K. A.** (1979) Post-divorce relationships as mediating factors in the consequences of divorce for children. *Journal of Social Issues*, **35(4)**, 79-96.
- Hetherington, E. M.** (1981) Children and divorce. In R. W. Henderson (Ed.), *Parent-child interaction: Theory, research, and prospects*, 33-82. New York: Academic Press.
- Hetherington, E. M.**, (1979) Divorce. A child's perspective. *American psychologist*, **34(10)**, 851-858.
- Hetherington, E. M.**, (1992) Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **57**, 6.
- Hetherington, E. M.**, (1994) Long terms outcomes of divorce and marriage: the early adolescent years. In A. S. Masten (chair) *Family Processes and Youth Functioning during the Early Adolescent Years* symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, L.A. (1993), cited by E. M. Cummings & P. Davies. *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Dispute and Resolution*. London: Guilford, 131-132.
- Hetherington, E. M., Cox, M. & Cox, R.** (1976) Divorced fathers. *Family Coordinator*, **25**, 417-428.
- Hetherington, E. M., Cox, M. & Cox, R.** (1978) The aftermath of divorce. In J. H. Stevens, Jr., & M. Mathews (Eds.), *Mother-child relations*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Hetherington, E. M., Cox, M. & Cox, R.** (1979a) Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues*, **35**, 26-49.
- Hetherington, E. M., Cox, M. & Cox, R.** (1979b) Family interaction and the social, emotional and cognitive development of children following divorce. In V. Vaughn, & T. Brazelton (Eds.), *The family: Setting priorities*. New York: Science and Medicine.
- Higgins, E. T.** (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Reviews*, **94**, 319-340.
- Higgins, E. T.** (1989) Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, **22**, 23-63. New York: Academic Press.
- Hilgard, E.** (1962) *Introduction to Psychology*, 3rd ed. London: Methuen.
- Hofstatter, P.**,ed, (1978) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Hofstede, G.** (1980) *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoge, D. R., & McCarthy, J. D.** (1984) Influence of individual and group identity salience in and the global self-esteem of youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, **47**, 403-414.
- Holland, J.L.** (1985) *Making Vocational Choices. A Theory of vocational personalities*

- and work environments. Prentice - Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- Holland, J.L.** (1992) *Making Vocational Choices*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Holzman, P., & Gardner, R.** (1959) Leveling and Repression, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **59**, 151-155.
- Horney, K.** (1937) *Neurotic Personality of our Times*. New York: Norton.
- Horney, K.** (1945) *Our Neurotic Conflicts*. New York: W. W. Norton.
- Horney, K.** (1964) *Οι συγκρούσεις του εσωτερικού μας κόσμου*. Τ. Ευδόκα (Μετ.). Αθήνα: Ταμασός.
- Horney, K.** (1978) *Η νεύρωση και η ανάπτυξη του ανθρώπου - Ο αγώνας για την αυτοπραγμάτωση*. Χ. Γλαύκου (Μετ.). Αθήνα: Ταμασός.
- Hovland, C.I & Rosenberg, M.J.** (1960), *Attitude organization and change*, New Haven, Yale U.
- Hull, C.** (1943) *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hull, C.** (1952) *A behavior system*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Jacobson, E.** (1964) The idealization of the love Object, Ego-Ideal Formation and the development of Superego identifications. In *The Self and the Object World*, 109-118, Int. University Press.
- Jahoda, M.** (1958) *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books.
- James, W.** (1890) *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jersild, A.** (1952) *In Search of Self*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Judson, A., & Cofer, C.** (1956) "Reasoning as an associative process", *Psychol. Rep.*, **2**, 469-76.
- Jung, C. G.** (1939) *The integration of the personality*. New York: Farrar & Rinehart.
- Kalter, N.** (1977) Children of divorce in an outpatient psychiatry population. *American Journal of Orthopsychiatry*, **47**, 40-51.
- Kalter, N.** (1990) *Crowing up with divorce*. New York: Fawcett Columvine.
- Kanfer, F. H.** (1979) Self-management: Strategies and tactics. In A. P. Goldstein & F. H. Kanfer (Eds.), *Maximizing treatment gains*. New York: Academic Press.
- Kanfer, F. H.** (1980) Self-management methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods*, 2nd ed., 232-258. New York: Pergamon Press.
- Kanfer, F., & Hagerman, S.** (1981) The role of self- regulation. In L. P. Rehm (Ed.) *Behavior therapy for depression: Present status and future directions*, 143-180. New York: Academic Press.
- Kanfer, R., and Zeiss, A.** (1983) Depression, interpersonal standard- setting, and judgments of self- efficacy, *Journal of Abnormal Psychology*, **92**, 319-329.
- Kaslow & Schwartz,** (1987) *The dynamics of divorce. A life cycle perspective*. New York: Brunner/Mazel.
- Kaslow,** (1981) A dialectic approach to family therapy and practice: Selectivity and synthesis. *Journal of Marital and Family Therapy*, **7(3)**, 345-351.
- Kaslow,** (1984) Divorce: An evolutionary process of change in the family system. *Journal of Divorce*, **7(3)**, 21-39.
- Kaslow,** (1994) Painful partings: Providing therapeutic guidance. In L. L. Schwartz

- (Ed.), *Mid-life divorce counseling*, 67-82. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Katakis, C.** (1990) The self-referential conceptual system: Towards an operational definition of subjectivity. *Systems Research*, **7(2)**, 91-102.
- Katakis, D. & Katakis, C.** (1982) Teleonomic entropy in biopsychosocial systems. *Behavioral Science*, **27**.
- Kaufman, G.** (1980) *The power of caring*. Rochester: Schenkman Books.
- Kelley, H. H.** (1966) Attribution theory in social psychology. In D. Levine, *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska.
- Kelley, H. H.** (1972) *Attribution*. Morristown, New Jersey: General Learning.
- Kelly, G.** (1955a) *A theory of personality*. New York: Norton.
- Kelly, G.** (1955b) *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, J. B.** (1982) Divorce: The adult perspective. In B. B. Wolman (ed.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 734-750). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kelly, J. B., & Wallerstein, J. S.** (1976) The effects of parental divorce: Experiences of the child in early latency. *American Journal of Orthopsychiatry*, **46**, 20-32.
- Kitson, G. C., & Sussman, M. B.** (1982) Marital complaints, demographic characteristics and symptoms of mental distress in divorce. *Journal of Marriage and the Family*, **44**, 87-101.
- Klein, M.** (1990) Η αγάπη και το μίσος. Στο Ε. Γράψα (Μετ.) & Χ. Ζαφειρίου-Μπουραντά (Επ.) *Klein, M. & Riviere J.: Η αγάπη και το μίσος: Η ανάγκη της επανόρθωσης*. Αθήνα: Κονιδάρης.
- Gluckhohn, C.** (1951) Values and value orientations in the theory of action. In Parsons, T., Shils, E. A. (eds.) *Toward a general theory of action*, (388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohen, L., and Manuan, L.** (1997) *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μετάφρ. Χ. Νητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου) Αθήνα: Έκφραση (Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη).
- Kressel, K. & Deutsch, M.** (1977) Divorce therapy: An in-depth survey of therapist's views. *Family Process*, **16**, 413-443.
- Lazarus, R.S.** (1966) *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lecky, P.** (1945) *Self Consistency*. New York: Island Press.
- Lee, G. R.** (1979) Effects of social networks on the family. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, I. L. Reiss (eds.), *Contemporary theories about the family*, 27-56. New York: The Free Press.
- Lenin, B. I.** (1976-1981/1919) Η μεγάλη πρωτοβουλία. Στο *Άπαντα του Λένιν*, τ. 39. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- LeShan, E. J.** (1982) *Μαθαίνοντας να λέμε αντίο... στο γονιό που χάνεται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Lewin, K.** (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K.** (1936) *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K.** (1938) *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Lewin, K.** (1948) Time perspective and Morale, *Resolving Social Conflicts*. New York: Haven.

- Lewin, K.** (1951) *Field theory in social sciences*. Harper Torchbooks.
- Lindemann, E.** (1944) Pymptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, **101**, 141-148.
- Litwak, G.** (1960) Geographic mobility and external family cohesion. *American Sociological Review*, **3**.
- Lorenz, K.** (1952) *King's Solomon ring*. Metuen.
- Lowery, C.R. & Settle, S.A.** (1985) Effects of divorce on children: Differential impact of custody and visitation patterns, *Family Relations*, **34**, 455-463.
- Luxemburg, R.** (1976, 1908) *Η Πρωτόγονη Κομμουνιστική Κοινωνία - Ακμή και παρακμή*. Αθήνα: Κοροντζή.
- Maddi, S.** (1989) *Personality Theories. A Comparative Analysis*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Marcia, J. E.** (1966) Development and validation of ego-identity status. In *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- Marcia, J. E.** (1994) Ego identity and object relations. In J. M. Masling & R. F. Bornstein (Eds.) *Empirical perspectives on object relations theory*, 59-104. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Markus, H., & Nurius, P.** (1986) Possible selves. *American Psychologist*, **41**, 954-969.
- Markus, H., & Nurius, P.** (1987) Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In K. Yardley and T. Honess (eds.) *Self and Identity: Psychological Perspectives*. John Wiley and Sons Ltd.
- Markus, H., & Ruvolo, A.,** (1989) Possible selves: Personalized representations of goals. In *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Marsh, H. W.** (1986) Global self-esteem: It's relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 1224-1236.
- Marsh, H. W.** (1993b) Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65**, 975-992.
- Marsh, H. W.** (1994a) The importance of being important: Theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, **16**, 306-325.
- Marsh, H. W.** (1998) The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Marx, K.** (1978/1859) Πρόλογος στην *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*, Φ. Φωτίου (μετ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Marx, K.** (1979) *Το κεφάλαιο*, Π. Μαυρομάτης (μετ.), 4 τόμοι. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Marx, K. & Engels, F.** *Διαλεχτά έργα*, τ. Β', έκδ. Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε.
- Maslow, A. H.** (1968) *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A.** (1975) *Παιδική ηλικία και κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mead, G.** (1934) *Mind, Self, and Society*, Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Mead, G. H.** (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press .
- Merton, R. K.** (1948) The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, **8**, 193-210.

- Mesarovic, M. D.** (1970) *Theory of multi-level hierarchical systems*. New York: Academic Press.
- Michel, A.** (1993) *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*. Λ. Μ. Μουσούρου (Μετ.- Επ.). 5η έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Milgram, S.** (1965) Some conditions of obedience and disobedience to authority, *Human Relations*, **18**, 57-76.
- Millar, J. & Warman, A.** (1996) *Family obligations in Europe*. London: Family Policy Studies Centre.
- Minuchin, S. & Fishman, C.** (1981) *Family therapy techniques*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Minuchin, S.** (1974) *Families and family therapy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Minuchin, S.** (1984) *Family Kaleidoscope*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Minuchin, S.** (2000) *Οικογένειες και οικογενειακή θεραπεία*, Φ. Αναγνωστόπουλος (Επ. έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morawetz, A. & Walker, G.** (1984) *Brief therapy with single-parent families*. New York: Brunner/Mazel.
- Morgan, L.** (1887/1971) *La societe archaique*. Paris: Anthropos.
- Moscovici, S.** (1976) *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovitz, S.** (1983) *Love despite hate. Child survivors of the holocaust and their adult lives*. New York: Schocken Books.
- Mott, F. L., & Moore, S. F.** (1979) The causes of marital disruption among young Americans: An indisciplinatory perspective. *Journal of Marriage and the Family*, **41**, 355-365.
- Moxon, E.** (1987) *Helping after disasters happen*. University of Bradford.
- Moxon, E.** (1994) *Η κακή υγεία των γονέων και το τραύμα της παιδικής ηλικίας*. Στο Δ. Κονδύλη (Επ.) *Παιδική Προστασία: τάσεις και προοπτικές*, Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας. Αθήνα: Παπαζήση.
- Muehlbauer, K., ed.** (1985) *Κοινωνικοποίηση, Θεωρία και Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης .
- Muncie, J., Wethelerr, M., Dallos, R., & Cohrane, A.** (1995) *Understanding the family*. London: The Open University, Sage Publications.
- Norton**, (1987) Families and Children in the Year 2000. *Children Today*, **16(9)**, 6-9.
- Novick, N., Cause, A. M., & Grove, K.** (1996) Competence self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 210-258. New York: Wiley.
- Nurius, P.,** (1986) Reappraisal of the Self Concept and Implications for Counseling, *Journal of Counseling Psychology*, **33**, 429-438.
- Osmond, M.** (1969) A cross-cultural analysis of family organization. *Journal of Marriage and the Family*, **31**, 302-310.
- Oxford, J.** (1987) *Coping with disorder in the family*. Croom Helm.
- Pajares, F., & Miller, F. D.** (1994) Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, **86**, 193-203.
- Parker, J. G., & Asher, S. R.** (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are

- low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, **102**, 357-389.
- Parsons, T.** (1943) The kinship system of the contemporary United States. *American Anthropologist*, **45**, 22-38.
- Parsons, T.** (1949) The social structure of the family. In R. N. Anshen (Ed.) *The family: Its functions and destiny*. New York: Harper.
- Parsons, T.** (1965) The normal American family. In S. M. Farber (Ed.) *Man and civilization: The family's search for survival*, 34-36. New York: McGraw-Hill.
- Parsons, T., & Bales, R. F.** (1955) *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, Ill.: Free press.
- Parton, N.** (1985) *The politics of child abuse*. Macmillan.
- Pavlov, I. P.** (1927) *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pelham, B. W., & Swann, W. B.** (1989) From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**, 672-680.
- Petri, H.** (2003) *Μεγαλώνοντας χωρίς πατέρα*, Μ. Λάμπρου (Μετ.) & Α. Γραμμένου (Επ. Θεώρ.). Αθήνα: Θυμάρι.
- Pitrou, A.** (1994) *Les politiques familiales*. Paris: Syros.
- Raimy, V.** (1943) *The self concept as a factor in counseling and personality organization*. Unpublished Ph.D. thesis, Ohio State University.
- Raimy, V.** (1948) Self reference in counselling interviews, *Journal Consult. Psychology*, **12** (3), 153-163.
- Rank, O.** (1936) *Will therapy*. New York: Knopf.
- Raphael, B.** (1986) *When disaster strikes. A handbook for the caring professionals*. London: Unwin Hyman.
- Rapoport, A.** (1970) Modern Systems Theory - An Outlook for coping with change. *General Systems*, **15**, 15-25.
- Rappport, R., & Rappport, R. N.** (1965) *Dual-career families*. London: Pelican.
- Rappport, R., Rappport, R. N., & Strelitz, Z.** (1967) *Fathers, mothers and others*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Raschke, H. J. & Raschke, V. I.** (1979) Family conflict and children's self-concepts: A comparison of intact and single-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, **41**, 367-374.
- Richards, M. P.** (1984) Children and Divorce. In I. A. Mc Farlane (Ed.), *Progress in Child Health*. London: Churchill Livingstone, **1**.
- Rogers, C.** (1951) *Client Centred Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.** (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*, **3**, 184-256. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C.** (1961) *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.** (1970) *Ομάδες συνάντησης: Αυτογνωσία - Ψυχολογία των Ομάδων Επικοινωνίας*. Αθήνα: Δίοδος.
- Rosenberg, M.** (1965) *Society and the Adolescent Self Image*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Rosenberg, M.** (1982) Psychological selectivity in self-esteem formation. In M. Rosenberg & H. B. Kaplan (Eds.), *Social psychology of the self-concept*, 535-546. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson.

- Rosenberg, M.** (1986a) *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rosenberg, M.** (1986b) Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, **3**, 107-136. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosenthal, J. H., & Jacobson, L.** (1968) *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Rotter, J.** (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs* (whole No. 609), **80**, 1-28.
- Rotter, J.** (1990) "Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable", *American Psychologist*, **45**, 489-493.
- Rutter, M.** (1971) Parent-child separation: Psychological effects on children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **12**, 233-260.
- Sandford, L. T.** (1991) *Strong at the broken places: Overcoming the trauma of childhood abuse*. London: Virago.
- Santrok, J. W. & Warshak, R. A.** (1979) Father custody and social development in boys and girls. *Journal of Social Issues*, **35**, pp. 112-125.
- Samim Ahmet** (1983), *Η τραγωδία της τουρκικής Αριστεράς*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής.
- Sartiaux Felix** (1993), *Η ελληνική Μικρασία: από την αρχαιότητα μέχρι τον 20ό αιώνα*, Αθήνα, εκδ. Ιστορητής.
- Stearns Monteagle** (1992), *Περίπλοκες συμμαχίες: Η αμερικανική πολιτική στην Ελλάδα, την Τουρκία και την Κύπρο*, Αθήνα, εκδ. Ποντίκι.
- Sugar Peter** (1994), *Η Νοτιοανατολική Ευρώπη κάτω από οθωμανική κυριαρχία (1354-1804)*, Αθήνα, εκδ. Σμίλη.
- Satir, V.** (1974) *Conjoint family therapy: A guide to theory and technique*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Schachter, S.**, (1964) The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, **1**, 49-80. New York: Academic Press.
- Schafer, H. R.** (1977) *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press.
- Sears, R.** (1950) Personality. In C. P. Stone & D. W. Taylor (Eds.), *Annual review of psychology*. Stanford, CA: Annual Reviews, Inc.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. A.** (1993) *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε Παγκόσμιο Οικολογικό-Πολιτιστικό πλαίσιο*. Δ. Γεώργας (επ. μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C.** (1976) Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, **46**, 407-441.
- Skyner, R.** (2001) Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, 191-237, τ. **A2**. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Smith, M. J.** (1980) Economic conditions in single parent families. *Social Work Research Abstracts*, **16**, pp. 20-24.
- Smith, R. M., & Smith, C. W.** (1981) Child-rearing and single-parent fathers. *Family Relations*, **30**, pp. 411-417.
- Snygg, D., & Combs, A.** (1949) *Individual Behaviour: A New Frame of Reference for Psychology*. New York: Harper.

- Spitze, G. & South, S.** (1985) Women's employment, time expenditure, and divorce. *Journal of Social Issues*, **6**, 307-329.
- Staines, J.** (1954) *A psychological and sociological investigation of the self as a significant factor in education*, unpub. Ph.D. Thesis, Univ. Of London.
- Steinberg, D.** (1990) Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. In S. Feldman & G. Elliott (Eds), *At the threshold: the development adolescent*, 255-276. Harvard University Press.
- Sullivan, H. S.** (1953) *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Symonds, P.** (1951) *The Ego and the Self*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Thornton, A.** (1985) Changing attitudes toward separation and divorce: Causes and consequences. *American Journal of Sociology*, **90**, 856-872.
- Tolman, E.** (1932) *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century.
- Triandis, H. C., & Vassiliou, V.** (1967) *Analysis of subjective culture*. Urbana Illinois: University of Illinois.
- Triandis, H. C., & Vassiliou, V.** (1972) *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Betancourt, H., Bond, M., Leung, K., Brenes, A., Georgas, J., Hui, C. H., Martin, G., Setiardi, B., Sinha, J. B. P., Verma, J., Spangenberg, J., Tousard, H., & de Montmollin, G.** (1986) The measurement of the ethnic aspects of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology*, **38**, 257-267.
- Uzoka, A. F.** (1979) The myth of the nuclear family. *American Psychologist*, **34**, 1095-1106.
- Vassiliou, V., & Vassiliou, G.** (1973) The implicative meaning of the the Greek concept of filotimo, στο *Journal of Cross Cultural Psychology*, **4**, 326-341.
- Vinacke, E.** (1952) *Psychology of Thinking*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Wallerstein, J. S.** (1977a) Some observations regarding the effects of divorce on the psychological development of the pre-school girl. In J. Oremland, & E. Oremland (Eds.), *Sexual and gender development of young children*. Cambridge, Mass: Ballinger Press.
- Wallerstein, J. S.** (1977b) Responses of the pre-school girl to divorce: Those who cope. In M. F. MacMillan, & S. Henao (Eds.), *Child psychiatry: Treatment and research*. New York: Brunner/ Mazel.
- Wallerstein, J. S.** (1983) Children of divorce: Stress and developmental tasks. In N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children*, 265-302. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Wallerstein, J. S.** (1991) The long-term effects of divorce on children: A review. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, **30**, 349-360.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B.** (1974) The effects of parental divorce: The adolescent experience. In E. J. Anthony, & C. Koupernick (Eds.), *The child in his family* (Vol. 3). New York: John Willey and Sons.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B.** (1975) The effects of parental divorce: Experiences of the preschool child. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, **14**, 600-616.

- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B.** (1976) The effects of parental divorce: Experiences of the child in later latency. *American Journal of Orthopsychiatry*, **46**(2), 256-269.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B.** (1980a) *Serviving the breakup: How children actually cope with divorce*, New York: Basic Books.
- Weber, M.** (1978) *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*, Μ. Γ. Κυπραίου (μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Weiss, P. A.** (1974) Fundamentals of systems causality in nature. In J. Rose (Ed.) *Advances in Cybernetics and Systems*. London: Gordon & Breach Science Publishers, **1**.
- Weiss, R. S.** (1975) *Marital Separation*. New York: Basic Books.
- Weiss, R. S.** (1979a) *Going through it alone: The family life and social situation of the single parent*. New York: Basic Books.
- Weiss, R. S.** (1979b) The emotional impact of marital separation. In G. Levinger & O. Moles (Eds.) *Divorce and separation: Context, causes and sequences*. New York: Basic Books.
- White, L. K.** (1990) Determinants of divorce: a review of research in the eighties. *Journal of Marriage and the family*, **52**, 904-912.
- Wiehe, V. R.** (1984) Self-esteem, attitude toward parents, and locus of control in children of divorced and non divorced families. *Journal of Social Service Research*, **8**, 17-28.
- Winnicott, D. W.** (1965) *The family and individual development*. London: Tavistock Publications.
- Wirth, L.** (1938) *Urbanism as a way of life*. *American Journal of Sociology*, **44**, 1-24.
- Wiseman, R.** (1975) Crisis theory and the process of divorce. *Social Casework*, **56**, pp. 205-212.
- Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D., & Cox, P.** (1977) Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications, *Review of Educational Research*, **47**, 1-64.
- Wundt, W.** (1894) *Lectures of human and animal psychology*. New York: MacMillan.
- Wylie, R.** (1961) *The Self Concept*. Lincoln: Univ. Nebraska Press.
- Wylie, R.** (1974) *The self-concept (Vol. 1): A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Yorburg, B.** (1972) *The changing family*. New York: Columbia University Press.
- Zakynthinos, D.** (1976) *The making of modern Greece from Byzantium to independence*. Oxford.
- Zimmerman, B. J.** (1995) Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self- efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

- Αθανασόπουλος, Κ.** (1995), Θεσμικό πλαίσιο περιφερειακής ανάπτυξης, Αθήνα.
- Αθανασόπουλος, Κ.** (1997), Οικονομικό δίκαιο, Αθήνα.
- Αθανασόπουλος, Κ.** (1999), Περιφερειακή διοίκηση και τοπική αυτοδιοίκηση: Βέλγιο, Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία: Η Επιτροπή των περιφερειών, Αθήνα.
- Αθανασόπουλος, Κ.** (2001), Ειδικά θέματα διοίκησης προσωπικού, Αθήνα.
- Αλεξόπουλος, Δ.** (1982) «Περιβάλλον και Νοημοσύνη», *Νέα Παιδεία*, τ. 22, Καλοκαίρι, 1982, σσ 97-114.
- Αναστασόπουλος, Δ.** (1998) Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία. Στο Γ. Τσιάντης (Επ. έκδ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική-Εφηβεία*, τ. Β1, 31-73. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντερσον, Ε.** (1986) *Προς μια Νέα Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αργκάυλ, Μ.** (1981) *Πρόσωπο με Πρόσωπο*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Αριστοτέλους, Ηθικά Νικομάχεια.**
- Βάμβουκας, Μ.** (1988,1993) Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλείου, Γ. Δ.** (1966) *Διερευνήσεις μεταβλητών υπεισερχομένων εις την ψυχοδυναμικήν της ελληνικής οικογενείας*. Αθήνα: Αθηναϊκόν Ινστιτούτον του Ανθρώπου.
- Βασιλείου, Γ. Δ.** (1987) Ο άνθρωπος ως σύστημα: μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τ. Α3. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βασιλείου, Θ. Α. & Σταματάκης, Ν.** (1992) *Λεξικό Επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βιτσιλάκη, Χ.** (1999) Αρχικές διαπιστώσεις αναφορικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της οικογένειας. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου για Θέματα Οικογένειας*. Κομοτηνή, 12-14/3/1999.
- Βλοντάρη, Π.** (1980) "Οικογένεια και εφηβεία στην Ελλάδα και τις ΗΠΑ", *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, β' και γ' τετράμηνο.
- Βοσνιάδου, Σ.** (2001) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Γ. Ν.** (1995) Τα άλλοθι του πατέρα και οι ενοχές της μητέρας. Στο Γ. Ν. Γαλάνης (Επ.) *Οικογένεια με έναν γονέα. Μία πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας*, 37-41. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γεώργας, Δ.** (1986α) *Κοινωνική Ψυχολογία*, έκδ. Πανεπιστημίου Αθήνας, τ. Α'.
- Γεώργας, Δ.** (1986β) *Κοινωνική Ψυχολογία*, έκδ. Πανεπιστημίου Αθήνας, τ. Β'.
- Γεώργας, Δ.** (1986γ) *Οι οικογενειακές αξίες των φοιτητών*. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 61, 3-29.
- Γεώργας, Δ.** (1986δ) *Οικολογική Ψυχολογία: Ελληνική Πραγματικότητα*. *Νέα Παιδεία*, 39, 53-71 & 40, 49-65.
- Γεώργας, Δ.** (1990) Οικογενειακές αξίες στη σύγχρονη εποχή. Στο Α. Καλαντζή - Azizi & Ν. Παρίση (Επ.), *Οικογένεια: Ψυχοκοινωνικές - Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις*, σ. 17-41. Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ.** (1995) Αξίες και διαφυλικές σχέσεις. Στο Ι. Ν. Παρασκευόπουλου, Η. Μπεζεβέγκη, Ν. Γιαννίτσα, Α. Καραθανάση (Επ.), *Διαφυλικές σχέσεις*, 273-293.

- Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ.** (1998) Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις στη δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Στο Γ. Τσιάντης (Επ. έκδ.) *Βασική Παιδοψυχιατρική - Εφηβεία*, τόμ. **B1**, 101-143. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γεώργας, Δ., & Δραγώνα, Θ.** (1988) Κοινωνική υποστήριξη και η σχέση της με το ψυχοκοινωνικό στρες, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και το άγχος. *Ψυχολογικά θέματα*, τ. **A2**, 5-22.
- Γεώργας, Δ., Γκαρή, Κ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ., Παπαλόη, Β.** (υπό δημοσίευση) Οικογενειακές σχέσεις των Ελλήνων φοιτητών στο παρόν και στο μέλλον. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν.** (1992) Ικανοποιήσεις και απογοητεύσεις μαθητών και πρωτοετών φοιτητών από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, **20-21**.
- Γεώργας, Δ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ., Schwartz, S.** (1992) Οικουμενικές αξίες: Ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά θέματα*, **5**, 7-25.
- Γιαννουλόπουλος, Ι.** (1975) *Κοινότητες*. Ιστορία του Ελληνικού έθνους, τ. ΙΑ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 134-143.
- Γιωσαφάτ, Μ.** (1987), Ο κύκλος ζωής της οικογένειας και η ανάπτυξη του παιδιού. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, 91-122, τ. **A1**. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκιζέλης Γ., Καυταντζόγλου Ρ., Τεπερόλγου Α. και Φίλιας, Β.** (1984) *Παράδοση και Νεωτερικότητα στις Πολιτιστικές Δραστηριότητες της Ελληνικής Οικογένειας: Μεταβαλλόμενα Σχήματα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Γκιζέλης, Γ., Μυριζάκης, Ι., Πασσά-Γαρδίκη, Ο. και Τεπερόγλου, Α.** (1980) "Πολιτιστικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της οικογένειας", *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, β' και γ' τετράμηνο.
- Γκότοβος, Θ.** (1983) «Η Ποιοτική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής». Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Δεκλερής, Μ.** (1988) *Συστημική σκέψη*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Δημητρίου, Ε.Χ.**, (1977) *Το Eysenck Personality Questionnaire (E.P.Q.) στη μελέτη της προσωπικότητας του Έλληνα και η χρήση του στην κλινική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Β' Ψυχιατρική και νευρολογική Κλινική, Ιατρική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1992) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δοξιάδη-Τριπ Α.**, *Η εφηβεία σαν οικογενειακή κρίση*, στον τόμο: *Έφηβος και Οικογένεια*, 1985, Αθήνα, εκδ. Εστία, σελ. 117-137.
- Δουμάνη, Μ.** (1983) *Η Ελληνίδα μητέρα άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π.** (1991). 2^ο Ετήσιο Διεταιρικό Επιστημονικό συμπόσιο (Πρακτικά). Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΕΚΚΕ**, (1984). *Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της Ελληνικής οικογένειας: Μεταβαλλόμενα σχήματα*. Αθήνα.
- ΕΚΚΕ**, (1999). *Η οικογένεια στη Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*. Επιμέλεια: Μαράτου-Αλιπράντη Λ. Έκδοση 2^η. Αθήνα.
- Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού.** (1990). *Οικογένεια: Ψυχοκοινωνικές-Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις*. Επιμέλεια: Καλανζή-Αζίτζι Α.-Παρίτσης Ν. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Εμμανουήλ, Α., Παπανούτσος, Ε., Αγουρίδης, Σ., Σκορίνη, Φ. Χριστοδούλου, Γ.** (1976) Η οικογένεια σήμερα και αύριο. *Ελληνική Ιατρική*, **45**, 203-229.
- Ζαφρανάς, Α. Β.** (1988) *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη.
- Ζαφρανάς, Α. Β.** (2002) *Εγκέφαλος - Το τελευταίο οχυρό*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Ζαφρανάς, Α. Β., & Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ.** (1989α) *Από την ύλη στον εγκέφαλο - Φυσιολογία Μάθησης Ι'*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ζαφρανάς, Α. Β., & Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ.** (1989β) *Από τον εγκέφαλο στη νόηση - Φυσιολογία Μάθησης ΙΙ'*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΙΓΓΛΕΣΗ (ΧΡ.), Πρόσωπα γυναικών-Προσωπεία της συνείδησης. Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1990.
- ΙΤΕ Πανεπιστημίου Κρήτης** (1995). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. (Επιμέλεια Ι. Κουγιουμουτζάκης, Μετάφραση Μ. Σόλμαν) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Καλαντζή-Azizi Αν., Μπεζεβέγκης Η. και Γιαννίτσας, Ν.** (1989) *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής -Προσανατολισμού*, τ10-11, Οκτ.-Δεκ., σσ 32-44
- Καλαντζή-Azizi, Α.** (1989) *Αυτογνωσία, αυτοανάλυση - αυτοέλεγχος: ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι Α,** (1985), *Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας, Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου, παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*, Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι Α,** (1990), *Οικοσυστημική προσέγγιση προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην όλη σχολική τάξη*, (από το βιβλίο των Molnar A & Lindyuis B. Changing proplem behavior in schools, Jossey - Bass, 1989.- Οικογένεια, ψυχοκοινωνικές - ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, Επιμ. Α. Καλαντζή -Αζίζι - Ν. Παρίτση, Ελ. Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, Αθήνα.
- Κάντας, Σπ. (1987) Αυτοεκτίμηση, Κατάθλιψη και Σχολική Επίδοση.** *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, τ.5-6, Ιούνιος Οκτώβριος 1987 σσ. 92-102
- Κατάκη, Χ** «ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τη ζωή γενικά οι νέοι στην Ελλάδα σήμερα», *Μεθοδολογία και γενικές διαπιστώσεις, στο: έφηβος και οικογένεια*, σελ. 262 - 268.
- Κατάκη, Χ,** (1990), *Η σύγχρονη οικογένεια στα πρόθυρα της μεταβιομηχανικής εποχής - μορφογενετικές αναθεωρήσεις και ανακατατάξεις, στο συλλογικό έργο Οικογένεια, Ψυχοκοινωνικές - Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, επιμέλεια Α. Καλαντζή-Αζίζι - Ν. Παρίτση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.*
- Κατάκη, Χ. Δ.,** (1997) *Το μωβ υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατάκη, Χ. Δ.,** (1998) *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, 8η έκδ., Ε. Μανωλιτσάκη-Νίκα (Επ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καυταντζόγλου, Ρ.** (1988) Η ιστορία της οικογένειας στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, **69**, 225-242.
- Κιρνάν Τ.** (1977) *Ψυχοθεραπεία. Θεωρίες και Πρακτικές από τον Φρόυντ μέχρι Σήμερα*. Αθήνα: Επίκουρος..
- Κογκίδου Δ.,** 1988, *Απόκτηση του ρόλου του φύλου*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Υπηρεσία δημοσιευμάτων Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Κογκίδου, Δ. - Πανταζής, Π.** (1990) *Μονογονεϊκές οικογένειες: Περιορισμοί, ανάγκες και προοπτικές (στην περιοχή Ελευθερίου - Κορδελιού, Ευόσμου, Μενεμένης)*. Έκθεση για την πρότυπη δράση "Φτώχεια 3", Θεσσαλονίκη.

- Κογκίδου, Δ.** (1995) *Μονογονεϊκές Οικογένειες: Πραγματικότητα- Προοπτικές- Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Κοτζάμπαση, Α.** (1994) Νομικό χρονοδιάγραμμα της κλονισμένης συζυγικής σχέσης. Στο *Διαζύγιο και παιδιά*, 1η έκδ., 23-30. Θεσσαλονίκη: University Studio Press & Επιστημονική εταιρεία για οικογένειες σε χωρισμό *δι αλλαγή*.
- Κράμερ, Μπ.,** 1992, *Επάγγελμα Μωρό*, μετ. Μ. Μιχαέλη, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗ (Γ.),** Διαπαιδαγώγηση - Πορεία ζωής, Θεωρία και πράξη της αγωγής του νέου ανθρώπου, Αθήνα, 1995.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.** (1995) *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λαζαρίδου, Λ.** (1994) Αναμενόμενες αντιδράσεις παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους . Στο *Διαζύγιο και παιδιά*, 1η έκδ., 53-66. Θεσσαλονίκη: University Studio Press & Επιστημονική εταιρεία για οικογένειες σε χωρισμό *δι αλλαγή*.
- Λαμπίρη- Δημάκη, Ι.** (1974) *Προς μίαν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*. Τόμος Β΄, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι.** (1984) Η κοινωνική έρευνα στον αγροτικό χώρο. *Σύγχρονα Θέματα*, 61-67.
- Λάσκου - Νασιάκου Μ.** (1977) *Προσδοκίες της Μητέρας, Νοημοσύνη του παιδιού και Κίνητρο Επιτυχίας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Λάσκου-Νασιάκου, Μ.** (1977) Προσδοκίες της μητέρας, νοημοσύνη του παιδιού και κίνητρα επιτυχίας. Θεσσαλονίκη.
- Λεκάκος, Ι.** (1981) *Η οικογένεια: η εξέλιξη και ο παιδαγωγικός ρόλος της*. Αθήνα.
- Λεονταρή, Α.** (1998) *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιόλιος, Ν.** (1981) «Ο ρόλος του Ορίζοντα Αξιών στην Κοινωνικοποίηση και τη Σχολική Επιτυχία». *Σχολείο και Ζωή*, τ.11, Νοέμβριος, 407-412.
- Λιούγκμαν, Κ.** (1987) *Ο Μύθος της Ευφύιας* . (Μεταφρ. Κούρτοβικ) Αθήνα: Αίολος.
- Λυδάκη, Α.,** Σχηματισμός ταυτότητας τσιγγανοπαίδων 11-13 ετών στην Αγία Βαρβάρα. Ο ρόλος του σχολείου, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λυδάκη, Α.,** Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2001.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (1995) *Συμβολή στην έρευνα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των ελληνόπουλων προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας: Τομείς και προσδιοριστικοί παράγοντες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (1999α) Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή & Ν. Χρηστάκη (Επ. έκδ.), *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*, 85-104. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (1999β) Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επ. έκδ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, 59-73. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (2000α) Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (2000β) Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοεκτίμηση. *Ψυχολογία*, 7, 223-239.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (2000γ) Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή

- στήριξη κατά την εφηβεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, **30**, 163-191.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (2001α) *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου- III (ΠΑΤΕΜ Ι): Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης μαθητών Α', Β', και Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (2001β) *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου- II (ΠΑΤΕΜ ΙΙ): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (2001γ) *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου- III (ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε.** (2001δ) *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου- IV (ΠΑΤΕΜ ΙV): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών λυκείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε.** (2001) *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Γ.** (1984) *Στάσεις των νέων. Εμπειρική έρευνα*. Αθήνα.
- Μάνος, Κ.Γ.** (1997) *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Μαντζιαφού-Κανελλοπούλου, Μ.** (1979) *Οικογένεια: Ιστορική και κοινωνική μελέτη*. Αθήνα.
- Μαντζιαφού-Κανελλοπούλου, Μ.** (1981) *Οικογένειες με ένα γονέα*. Αθήνα.
- Μαντζιαφού-Κανελλοπούλου, Μ., (1986). *Η κοινωνική απομόνωση της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα.
- Μαράτου - Αλιπράντη, Λ.** (1998) *Μονογονεϊκές οικογένειες: Σύγχρονες τάσεις και διλήμματα πολιτικής. Συγκριτική επισκόπηση ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 95.*
- Μαρκοβίτης, Μ.** (1994) *Νεότερα Ερευνητικά Δεδομένα. Στο Διαζύγιο και παιδιά, 1η έκδ., 42-52. Θεσσαλονίκη: University Studio Press & Επιστημονική εταιρεία για οικογένειες σε χωρισμό δι αλλαγή.*
- Μουσούρου, Λ.** (1981, 1984) *Ρόλοι των συζύγων - Δομή της ελληνικής οικογένειας. Στο Μουστάκα Κ & Κασιμάτη, Κ. (1984) Η προβληματική της Εμπειρικής Έρευνας. Δύο Εφαρμογές με Επίκεντρο το Παιδί. Αθήνα: Αετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου .*
- Μουσούρου, Λ. Μ.** (1983) *Κύκλος της οικογενειακής ζωής και γυναικεία απασχόληση*. Αθήνα.
- Μουσούρου, Λ. Μ.** (1985) *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*. Αθήνα: Εστία.
- Μουσούρου, Λ. Μ.** (1989) *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας, 2η έκδ.* Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ.** (2003) *Παιδιά Μονογονεϊκών Οικογενειών: ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην οικογένεια και το σχολείο*. Ρόδος: Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπερστίν, Μπ.** (1985) *Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. Στο Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, σσ 435- 465 (Μετάφραση και ανατύπωση της εργασίας: A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. In *Class, Code and Control*, vol. I, London: Routledge and Kegan Paul).*

- Μπερερή Π.**, Μορφές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα, ΕΚΠΑ, 1999, παρ. 3.1. σελ 9-18
- Νασιάκου, Μ.** (1980) "Μορφωσιογόνος τάση στην ελληνική ύπαιθρο". Στο *ΟΙΕΛΕ, Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. (2^η εκδ.).
- Νασιάκου, Μ.** (2000α) Κλινική Ψυχολογία - Η προσωπικότητα. Στο Βοσνιάδου Σ. (επ. έκδ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τ. Β', 125-186. Αθήνα: Gutenberg.
- Νασιάκου, Μ.** (2000β) Κλινική Ψυχολογία - Ψυχοθεραπεία. Στο Βοσνιάδου Σ. (επ. έκδ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τ. Β', 189-198. Αθήνα: Gutenberg.
- Νασιάκου, Μ., (1985), Κοινωνικός καθορισμός της εφηβείας, στο συλλογικό έργο: Ο έφηβος και η οικογένεια - Δύο συμπόσια, επιμέλεια Α. Δοξιάδη-Τρίπ - Ε. Ζαχαρακοπούλου, Αθήνα, εκδ. Εστίας.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Τσιμπουκλή Α.** *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον - Θέματα Εφηβείας*, Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Osgood, C. E.** (1964) Semantic differential technique in comparative study of cultures. *American Anthropologist*, **66**, 171-200.
- Oyserman, D., & Markus, H.** (1990) Possible selves and delinquency, *Journal of Personality and Social Psychology*, **59**, 87-113.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό** (1991) τ. 1-9. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζόπουλος, Ν.** (1967) *Κοινοτικός βίος εις την Θετταλομαγνησίαν επί Τουρκοκρατίας*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β.** (2000) *Οικογένεια και όρια: Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστάμου, Σ.** (1989α) *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστάμου, Σ.** (1989β) *Η Ψυχολογιοποίηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπάς, Α.** (χχ) Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, τόμ. Α και Β, Αθήνα, εκδ. Δελφοί.
- Παπαχρίστου, Θ. Κ.** (1998) *Εγχειρίδιο Οικογενειακού Δικαίου*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παρασκευόπουλος, Ι.** (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Β' Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.** (1984) *Εξελικτική Ψυχολογία - Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, τ. 1-4. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.** (1990) *Στατιστική*, τ. Ι - ΙΙ. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.** (1991) *Στατιστική*, τ. ΙΙΙ. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.** (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τ. 2. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπαπέτρου Σ.** (1998), «Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου του 1974 στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των κυπρίων εφήβων και η μέχρι σήμερα πορεία της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης (ψυχοκοινωνική θεώρηση)», ΕΚΠΑ, 1998.
- Πατέρας, Κ.** (1981) Η Σχέσις μεταξύ Περιβάλλοντος και Ευφύιας-Επιδόσεως- Συμπεριφοράς των Παιδών (Διατριβή επί Διδακτορία), Αθήνα.
- Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Μ.** (1987) *Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Αναπαραγωγής* Αθήνα: Εξάντας.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1984) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Πυργιωτάκης, Ι.** (1986, 1989) *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες* Αθήνα: Γρηγόρης
- Ρουσέας, Π.** (1993) Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των Εσπερινών και των Ημερησίων Γενικών Λυκείων. Διδακτορική Διατριβή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής,σελ. 48
- Σαϊτής, Χ.** (1992), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ.** (1994), Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ.** (1998), "Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση" στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 11, Μάιος 1998.
- Σαϊτής, Χ.** (1999), "Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου" στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 14, 1999.
- Σαϊτής, Χ.** (2000), Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη, εκδ. Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ.** (2001), Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ.** (2002) "Όργανωτικός Σχεδιασμός Σχολικού μας Συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης;" Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 124, Μάιος-Ιούνιος.
- Σακαλάκη, Μ.** (1984), *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών. Ιδεολογικές δομές στο νεοελληνικό Μυθιστόρημα 1900-1980.* Αθήνα: Κέδρος.
- Σαρρής Νεοκλής** (1977), Η άλλη πλευρά, Αθήνα
- Σαρρής Νεοκλής** (1990), Η οικογένεια στην Τουρκία. Κοινωνική πλαισίωση και θεσμική προσέγγιση, Αθήνα εκδ. Γόρδιος.
- Σαρρής Νεοκλής** (1992), *Εξωτερική πολιτική και πολιτικές εξελίξεις στην πρώτη Τουρκική Δημοκρατία. Η άνοδος της στρατογραφειοκρατίας (1923-1950).* Αθήνα, εκδ. Γόρδιος.
- Σαρρής Νεοκλής** , Ελληνική κοινωνία και τηλεόραση, τόμ. Β., εκδ. Γόρδιος, Αθήνα, 1992.
- Σαρρής Νεοκλής** (1997), «Οθωμανική πραγματικότητα και σύγχρονες εθνικές ταυτότητες», στο Κ. Γεώργας και Γ. Καραμπελιάς (επιμ.), *Τουρκία: Ισλάμ και κρίση τον κεμαλισμού*, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις, σ. 35-48.
- Σαρρής Νεοκλής** (χ.χ.), Οσμανική πραγματικότητα – Συστημική παρά – θέση δομών και λειτουργιών I: Το δεσποτικό κράτος, Αθήνα. εκδ. Αρσενίδα.
- Σαρρής Νεοκλής** (χ.χ.), Οσμανική πραγματικότητα – Συστημική παρά – θέση δομών και λειτουργιών II: Η Δοσιματική Διοίκηση, Αθήνα. εκδ. Αρσενίδα.
- Σαρρής Νεοκλής**, Εισαγωγή στην κοινωνιομετρία, στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα, εκδ. Δανιάς, Αθήνα, 1995.
- Σαρρής Νεοκλής**, Εισαγωγή στην κοινωνιολογία (Φάκελος μαθημάτων), Πανεπιστημιακή έκδοση, Αθήνα, 2001.
- Σβολόπουλος Κωνσταντίνος** (1995), *Κωνσταντινούπολη 1856-1908. Η ακμή τον ελληνισμού*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών.
- Σλαϊφστάιν, Γ.** (1970) *Εισαγωγή στη μελέτη του Μαρξ, του Ένγκελς και του Λένιν.* Αθήνα: Επίκουρος.

- Σολταρίδης Συμεών** (1985), *Η συρρίκνωση τον ελληνισμού*, βιβλίο Β', εκδ. Γραφικών Τεχνών Θράκης, Κομοτηνή.
- Σολταρίδης Συμεών** (1986), *Τουρκικά σχολικά βιβλία. Ιδεολογικές κατευθύνσεις και πολιτικές προσανατολισμούς*, Κομοτηνή, εκδ. «Εστία».
- Σολταρίδης Συμεών** (1987), *Τουρκία: μάθημα εθνικής ασφάλειας στα σχολεία*, Αθήνα, εκδ. «Εστία».
- Σολταρίδης Συμεών** (1988), *Από την κρίση τον Μαρτίου 1987 στο Νταβός*, Κομοτηνή, εκδ. «Εστία».
- Σολταρίδης Συμεών** (2000), *Κεμαλικός εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη.
- Συρίγος Άγγελος** (1999), «Ελληνοτουρκικές διαφορές, η προσφυγή στο Διεθνές Δικαστήριο και η σταθερότητα στο Αιγαίο», στο Χ. Γιαλλουρίδης, Π. Τσάκωνας (επιμ.), *Ελλάδα και Τουρκία μετά το τέλος τον Ψυχρού Πολέμου*, Αθήνα, εκδ. Ι. Σιδερα, σ. 403-427.
- Tajfel, H.** (1981) *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Teicher, J.D.** (1967) *Personality Disorders*. In Freedman, A.M. & Kaplan H.I. *Comprehensive textbook of psychiatry*. Baltimore: The Williamms and Wilkins Co.
- Timasheff, N. S., & Theodorson, G. A.** (1980) *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, Δ. Γ. Τσαούση (μετ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Τανός, Χ.** (1985) *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα εφήβων. Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τανός, Χ.** (1991) *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, 7, 889-892. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζάνη, Μ. & Παμουκτόγλου, Τ.,** (1998). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. «Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαιτον»*, Αθήνα.
- Τζάνη, Μ.** (1983) *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα
- Τζάνη, Μ.** (1983) *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα.
- Τζάνη, Μ.** (1992), *θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας* (γ' έκδοση), Γρηγόρη, Αθήνα.,
- Τζάνη, Μ.** (1992) *Το Ιδεολογικό Μήνυμα τον Ελληνισμού στην Αγωγή τον Ανθρώπου*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Τζάνη, Μ. και Παμουκτόγλου Τ.** (1998), *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α.** "Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής σχολείου" στο Περιοδικό Λόγος και Πράξη, Χειμώνας 1987, τεύχος 31.
- Τριλιανός, Α.,** (1988) *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*
- Τριλιανός, Α.,** (1991) «Στοχεύοντας σε μια διδασκαλία με ελάχιστα προβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών», *Επιστημονικό Βήμα τον Δασκάλου*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α.,** (1991) *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αφοί Τολίδη, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α.,** (1993) *Η αντίληψη των δασκάλων για την ενθάρρυνση τον μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία (έρευνα)*, Συμμετρία, Αθήνα,
- Τριλιανός, Α.,** (1994) «Αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς δασκάλου και μαθητών κατά τη διδασκαλία των μαθήματος του Δημοτικού Σχολείου» (έρευνα), *Νέα Παιδεία*, τ. 72,
- Τριλιανός, Α.,** (1995), «Σχεδιασμός του διδακτικού έργου σε επίπεδο ενότητας μαθήματος και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή», *Σχολείο και Ζωή*, τ. 11, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α.,** (1997) *.Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα,

- Τριλιανός, Α.**, (1998) *Μεθοδολογία της διδασκαλίας* (τόμοι Ι και ΙΙ), Αφοί Τολίδη, Αθήνα,
- Τριλιανός, Α.**, «Η διδακτική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων της Δημοτικής Εκπαίδευσης», *Πρακτικά Συνεδρίου*, 16-17 Απριλίου 1994, Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων».
- Τριλιανός, Α.**, *Η παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*, Λύχνος, Αθήνα
- Τριλιανός, Αθ.** (1988) *Η Παρώθηση*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσαμπαρλή, Α., & Σαμιωτάκης, Ν.** (2002) Σχέση λειτουργικής επάρκειας της οικογένειας και αυτοεκτίμησης του παιδιού. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (Επ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, τ. Β΄, *Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας* (266-273). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσαούσης, Δ. Γ.** (1979) *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ.** (1984 & 1987) *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ.** (1998) *Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάντης, Γ.** (1990) Οικογένεια σε κρίση. Στο Σ. Τσίτουρα (Επ.), *Φροντίδα για την οικογένεια* (59-71). Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας. Ελληνική Εταιρεία Πρόληψης της Κακοποίησης και Παραμέλησης των Παιδιών. Αθήνα.
- Τσιάντης, Γ.** (2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Τ. Β΄. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσοποτός, Δ. Κ.** (1974/1912) *Γη και γεωργοί της Θεσσαλίας κατά την Τουρκοκρατίαν*. Αθήνα.
- Φίλιας, Β.** (1980) *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*, τομ.2. Αθήνα.
- Φίλιας, Β.** (1985) *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα (4^η εκδ.).
- Φλουρής, Γ.** (1989) *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης .
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου Α., Σπυριδάκης Ι.** (1981) *Το Αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική του Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου Α., Σπυριδάκης Ι.** (1981) *Το Αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική του Αντιμετώπιση*». Αθήνα: Αλκυών.
- Φραγκουδάκη Α.-Δραγώνα Θ., 1997
- Φραγκουδάκη, Α.** (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαραλαμπόπουλος, Β.** (1993) *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας - Η εφαρμογή επιστημονικών αρχών, η οικογένεια και η σχολική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ.** (2000) *Ψυχοθεραπευτική Πράξη*. Στο Βοσνιάδου Σ. (Επ. έκδ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τ. Β΄, 201-245. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ.** (1999) *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκη, Μ.** (1982) *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΜΕΡΟΣ Γ΄
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Φύλο : Αγόρι Κορίτσι
2. Ηλικία : χρονών
3. Εθνικότητα : _____
4. Θρήσκευμα : _____
5. Τάξη : Δημοτικού
6. Έζησες πριν σε άλλη χώρα ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν, ναι πόσα χρόνια ;
7. Πόσα αδέρφια έχεις ;
8. Ζεις μαζί και με τους δυο γονείς σου ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
9. Παππούς – γιαγιά ζουν μαζί σας ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
10. Από πού κατάγονται οι γονείς σου ; Ο πατέρας μου από _____
Η μητέρα μου από _____
11. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου ; Ο πατέρας μου _____
Η μητέρα μου _____
12. Είσαι ευχαριστημένος /η που ζεις στη Ελλάδα ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
13. Σε ποια γλώσσα μιλάτε περισσότερο μέσα στην οικογένεια σου ;

14. Πόσα χρόνια πηγαίνεις σε ελληνικό σχολείο ;
15. Πήγες Νηπιαγωγείο ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
16. Όταν μεγαλώσεις θα ήθελες :
Να σπουδάσεις Να δουλέψεις γρήγορα
17. Στην απόφασή σου αυτή τι παίζει σημαντικότερο ρόλο για σένα ;
Το επάγγελμα των γονιών σου
Τα ενδιαφέροντά σου
Τα χρήματα

18. Υπάρχουν μορφωμένοι άνθρωποι στο συγγενικό και φιλικό σου περιβάλλον ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

19. Πώς θυμάσαι να ήταν η πρώτη σου μέρα στο ελληνικό σχολείο ;

Ευχάριστη Δυσάρεστη

20. Θεωρείς τον εαυτό σου καλό/ή μαθητή/ήτρια ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

21. Ποιο μάθημα σου αρέσει περισσότερο ; _____

22. Πώς είναι οι φετινοί βαθμοί σου ;

Πολύ καλοί Μέτριοι Κακοί

23. Σε ενδιαφέρει η σχολική σου επίδοση ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

24. Γράψε με δυο χαρακτηρισμούς τι είναι το σχολείο για σένα :

25. Τις μέρες που δεν έχεις σχολείο τι κάνεις ;

Ξεκουράζεσαι

Κάνεις επαναλήψεις

Δουλεύεις

Βοηθάς στο σπίτι

26. Στο σπίτι σε βοηθάει κάποιος στα μαθήματά σου ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

27. Οι γονείς σου στο διάβασμα :

σε πιέζουν

σε συμβουλεύουν

δεν ασχολούνται

28. Οι γονείς σου πιστεύουν ότι είσαι ένα άτομο με ικανότητες :

υψηλού επιπέδου

μεσαίου επιπέδου

χαμηλού επιπέδου

29. Οι συμμαθητές σου θεωρούν ότι είσαι ένα άτομο με :

Πολλές ικανότητες

Λίγες ικανότητες

30. Ο/Η δάσκαλός/ά σου σε θεωρεί μαθητή/ήτρια :

άριστο/η καλό/ή μέτριο/α κακό/ή

31. Οι δάσκαλοί σου σε έχουν βοηθήσει μέχρι τώρα ;

Πολύ Αρκετά Καθόλου

32. Πώς θέλεις τους δασκάλους σου ;

Να σε πιέζουν

Να σε ενισχύουν

Να αδιαφορούν

33. Τι πιστεύεις ότι θα έχεις με τη σχολική επιτυχία ;

Πολλούς φίλους

Επιβράβευση από την οικογένειά σου

Χρήματα στο μέλλον

34. Σε περίπτωση αποτυχίας στο σχολείο τι κάνουν οι γονείς σου ;

Σε μαλώνουν

Σε ενισχύουν

Αδιαφορούν

35. Εκτός από τη μητρική σου γλώσσα, ποια άλλη γλώσσα θα ήθελες να μάθεις καλά ; _____

36. Ποια η σχέση σου με τους Έλληνες συμμαθητές σου ;

Φιλική Εχθρική Απόμακρη

37. Γράψε τρία (3) ονόματα φίλων σου από την τάξη σου :

38. Από ποια χώρα κατάγεται ο διπλανός σου στο θρανίο ; _____

39. Πιστεύεις ότι θα σε διάλεγαν για αρχηγό τους ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

40. Σου αρέσει που στο σχολείο σου υπάρχουν παιδιά και από άλλες χώρες ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

41. Μένεις : σε μονοκατοικία

σε πολυκατοικία

42. Πόσα υπνοδωμάτια έχει το σπίτι που μένεις ;

43. Ποιο κανάλι παρακολουθείτε στην τηλεόραση ; _____

44. Ποια ομάδα υποστηρίζεις ; _____

45. Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό ; _____

46. Ποιον πολιτικό θαυμάζεις περισσότερο ; _____

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

1. Φύλο : Ανδρας Γυναίκα
2. Ηλικία : χρονών
3. Από ποια χώρα κατάγεστε ; _____
4. Θρήσκευμα : _____
5. Είστε : Παντρεμένος/η
 Χωρισμένος/η
 Χήρος/α
6. Πόσα παιδιά έχετε ;
7. Τι δουλειά κάνετε ; _____
8. Πόσες ώρες δουλεύετε την ημέρα ;
9. Πόσα χρόνια πήγατε στο σχολείο;
10. Πού αντιμετωπίζετε προβλήματα ;
 Στην οικογένεια Στη δουλειά
 Στα χρήματα Με τους άλλους γύρω σας
11. Τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από τη δουλειά σας ;
 ΝΑΙ ΟΧΙ
12. Ποια είναι η σχέση σας με τα παιδιά σας ;
 Καλή Μέτρια Άσχημη
13. Τι εκπαίδευση θα θέλατε να πάρει το παιδί σας ;
 Δημοτικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου
14. Θα θέλατε το παιδί σας να παντρευτεί και να ζήσει εδώ στη Ελλάδα ;
 ΝΑΙ ΟΧΙ
15. Βοηθάτε αρκετά το παιδί σας στο σχολείο ;
 ΝΑΙ ΟΧΙ
16. Πώς αντιδράτε σε μια σχολική επιτυχία του παιδιού σας ;
 Με ενθουσιασμό
 Με ηρεμία
 Με αδιαφορία

17. Πώς αντιδράτε σε μια σχολική αποτυχία του παιδιού σας ;

Με τιμωρία

Με βοήθεια

Με αδιαφορία

18. Θέλετε να παίρνει μέρος το παιδί σας σε όλες τις γιορτές του σχολείου ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν όχι, γιατί ; _____

19. Τι δουλειά κάνατε πριν έρθετε στην Ελλάδα ; _____

20. Πιστεύετε ότι αν είχατε μια καλύτερη δουλειά θα ήταν καλύτερος/η μαθητής/ήτρια το παιδί σας ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

21. Σας φτάνουν τα χρήματα που παίρνετε για να ζείτε καλά ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

22. Μένετε σε :

διαμέρισμα πολυκατοικίας

μονοκατοικία

23. Πόσα δωμάτια έχει το σπίτι σας ;

24. Έχετε αυτοκίνητο ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

25. Έχετε σπίτι στη χώρα σας –στον τόπο καταγωγής σας ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

26. Υπάρχει βιβλιοθήκη με βιβλία στο σπίτι σας ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

27. Εσείς διαβάζετε γενικά βιβλία ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

28. Διαβάζετε ελληνικές εφημερίδες ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

29. Γράψτε δυο εκπομπές που βλέπετε στη τηλεόραση :

30. Πηγαίνετε σε θέατρο ή σε κινηματογράφο ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

31. Προσέχετε τη διατροφή σας ; Τρώτε καλά και σωστά ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

32. Έχετε βιβλιάριο για ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (για γιατρό);

ΝΑΙ ΟΧΙ

33. Ανήκετε σε κάποιο σύλλογο με άλλους δικούς σας από τη χώρα σας στην Ελλάδα;

ΝΑΙ ΟΧΙ

34. Θα θέλατε να γίνετε μέλος του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο σχολείου του παιδιού σας ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

35. Πιστεύετε ότι θα σας ψήφιζαν ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν όχι , γιατί ;

36. Σας καλούν Έλληνες στα σπίτια τους ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

37. Τι δε σας αρέσει στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα ; (Ελληνικό Σχολείο)

Οι δάσκαλοι

Οι νόμοι

Τα κτίρια

38. Φοβάστε στην Ελλάδα ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

39. Πόσο συχνά προσεύχεστε ;

Κάθε μέρα

Πολλές φορές τη ημέρα

Κάθε εβδομάδα

40. Έχετε κάτι άλλο να σχολιάσετε ;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ

1. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία :
3. Σχολείο που υπηρετείτε : _____
4. Δύναμη του σχολείου σε εκπαιδευτικό προσωπικό : θέσιο
5. Οργανική θέση : _____
6. Χρόνια υπηρεσίας :
7. Ποιο έτος αποφοιτήσατε ; _____
8. Σε τι είδους σχολεία εργαστήκατε ;
-
9. Δίδαχτήκατε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας μάθημα σχετικά με την εκπαίδευση των Μουσουλμάνων μαθητών ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
10. Έχετε παρακολουθήσει :
ΠΕΚ
Εξομίωση
Μαράσλειο Διδασκαλείο
11. Έχετε ενημερωθεί, με δική σας πρωτοβουλία, πάνω σε θέματα Μειονοτήτων ή Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δ.Ε.) ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
12. Έχετε γνώσεις πάνω σε θέματα :
Μετανάστευσης
Πολυπολιτισμικότητας
Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης
13. Είχατε διδάξει και παλιότερα σε Μουσουλμάνους μαθητές ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
14. Πιστεύετε ότι προσαρμόζονται :
Εύκολα Δύσκολα Με κάποια προβλήματα

15. Ποια είναι τα πιο σημαντικά τους προβλήματα ;

Το οικογενειακό τους περιβάλλον

Η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας

Κάτι άλλο ; _____

16. Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να ενταχθούν καλύτερα ;

Από την αρχή μέσα σε μια κανονική τάξη

Και μέσα σε τάξεις υποδοχής

Πρώτα σε Φροντιστηριακά Τμήματα

17. Ποια μέθοδο διδασκαλίας βρίσκετε πιο αποτελεσματική για την τάξη σας ;

Ενισχυτική

Εξατομικευμένη

Αλληλοδιδασκτική

18. Στο καθημερινό σας έργο μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη ποιοι σας βοηθούν ;

Η Δ/ση του σχολείου

Κάποιοι συνάδελφοί σας

Ο Σχολικός Σύμβουλος

Ο προϊστάμενος

Κάποιος άλλος φορέας Ποιος ; _____

19. Τι ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών σας ;

Η σχολική τους επίδοση

Η κοινωνική θέση της οικογένειάς τους

Οι φιλικές τους σχέσεις

20. Τι ενισχύει τη θετική στάση των γονιών ;

Το επάγγελμά τους

Ο τόπος καταγωγής τους

Η σχέση τους με τους άλλους γύρω τους

Η δική σας στάση

21. Τι πιστεύετε ότι ευνοεί την αποδοχή των Μουσουλμάνων μαθητών από τους συμμαθητές τους ;

Η ιδεολογία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος

Η ιδεολογία του σχολικού τους περιβάλλοντος

Η δική σας ιδεολογία

22. Κατά τη γνώμη σας το σχολείο σας βοηθάει στην καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

23. Ποια στοιχεία νομίζετε ότι δρουν αρνητικά και οδηγούν στη σχολική αποτυχία ;

Το επάγγελμα των γονέων

Το εχθρικό σχολικό περιβάλλον

Και τα δυο

Κάτι άλλο ; _____

24. Με τι επαγγέλματα ασχολούνται κυρίως οι γονείς των παιδιών ;

Αναφέρετε τρία από αυτά :

25. Οι γονείς ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους ;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

26. Ποιοι έχουν καλύτερη σχολική επίδοση στην τάξη σας ;

Τα αγόρια

Τα κορίτσια

27. Η θρησκεία τους, τους επηρεάζει στην απόδοσή τους ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι , πώς _____

28. Πώς αντιδρούν σε θέματα διαπολιτισμικότητας ;

Θετικά Αρνητικά Αδιάφορα Διστακτικά

29. Πόσοι Μουσουλμάνοι από τα παιδιά της τάξης σας θεωρείτε ότι μπορούν να

έχουν μέλλον στις σπουδές τους ;

στα παιδιά της τάξης.

30. Πόσο ξεχωρίζουν οι Μουσουλμάνοι μαθητές από τα άλλα παιδιά στο ντύσιμο ;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

31. Προσπαθήσατε να τους ομαδοποιήσετε ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Ήταν εύκολο :

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

32. Πώς κάθονται στα θρανία ; (Σύμφωνα με τόπο καταγωγής, θρησκεία)

33. Εμφανίζουν μεταξύ τους συμπεριφορά θετική , συνεργασίας ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

34. Συμμετέχουν οι Μουσουλμάνοι μαθητές σας σε όλες τις σχολικές γιορτές ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

35. Θα επέλεγαν τα παιδιά της τάξης για πρόεδρο ένα Μουσουλμάνο ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

36. Πόσο συχνά έχετε επικοινωνία με τους Μουσουλμάνους γονείς των παιδιών ;

Πολύ συχνά Αραιά Σπάνια

37. Θα θέλατε να σχολιάσετε κάτι ;

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

Μαρίας Βλαχάδη

Η σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών,
σε σχέση με την κοινωνική ένταξη και διαστρωμάτωση
των οικογενειών τους, στην ελληνική κοινωνία

(Γκάζι Αθηνών)

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΟΜΟΣ 2

Αθήνα 2004

Παρόραμα:

Οι σελίδες 113 – 123 της διατριβής Μ Βλαχάδη εμπεριέχουν κοινό υλικό από συνεργασία με:

Βλ. Σάββας Κ. Παπαπέτρου (1998), «Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου του 1974 στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των κυπρίων εφήβων και η μέχρι σήμερα πορεία της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης (ψυχοκοινωνική θεώρηση)». Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σελ. 113, 120

Και υλικό από :

παρ. 3.1. σελ 9-18

ii, 2. Ορισμός του θέματος

ii 4. Το πρόβλημα

215, 221,
αντίστοιχα από:

Βλ. Μπερερή, Π. Μορφές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα , ΕΚΠΑ, 1999,

Σελ 463. Βιβλιογραφία