

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλινοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

(σσ. 89-110)

Κωνσταντίνος Μπίκος

Είναι κοινή διαπίστωση ότι τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών, τα οποία προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και φοιτούν σε ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό, λοιπόν, επακόλουθο της εισόδου μεγάλου αριθμού παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι το γεγονός ότι η σύνθεση των τάξεων όλων των σχολικών βαθμίδων άλλαξε. Έτσι και ο έλληνας εκπαιδευτικός, όπως και οι συνάδελφοί του σε χώρες που από χρόνια αποτελούσαν χώρες υποδοχής μεταναστών, έχει να αντιμετωπίσει μία ποικιλομορφία που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών του. Είναι επίσης γνωστό ότι σε κάθε αλλαγή περιβάλλοντος το πρώτο πρόβλημα που έχουν να επιλύσουν οι άνθρωποι είναι η κοινωνική τους ένταξη ή αντίστροφα διατυπωμένο: είναι πάντοτε κρίσιμο το κατά πόσον θα γίνουν αποδεκτοί εκ μέρους των ανθρώπων της πλειονότητας.

Το πρόβλημα είναι όμως ότι η κοινωνική θέση των πολιτισμικά διαφορετικών από την πλειονότητα μαθητών εμφανίζεται σε διεθνή κλίμακα δυσμενής. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα είναι πολλοί και συνδέονται άμεσα με τη σχέση των γονέων τους με το περιβάλλον, στο οποίο ζουν. Ο σημαντικότερος από αυτούς είναι το σοκ που υφίστανται, όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον πολιτισμικά διαφορετικό από το δικό τους. Επιπλέον οι λόγοι που τους οδηγούν σε αυτή τη μετακίνηση είναι η ανέχεια και οι οικονομικές δυσκολίες. Με αυτούς τους όρους οι δυσκολίες προσαρμογής σε νέες πραγματικότητες και άλλους κώδικες συμπεριφοράς ή γλωσσικής επικοινωνίας αποδεικνύονται ως ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση (Fthenakis et. al. 1985).

Οι παράμετροι του κοινωνικού περίγυρου και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι όμως η μία όψη του προβλήματος. Τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο, αν αυτή τη δυσκολία που συναντούν, την αντιπαραθέσει κανείς με τη βαρύτητα που έχουν η αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσουν οι μαθητές στο πλαίσιο

της τάξης για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Η ανθρώπινη αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ανάπτυξη και η σχολική τάξη είναι το δεύτερο σημαντικότερο, μετά την οικογένεια, πλαίσιο κοινωνικοποίησης για κάθε μαθητή (Bronfenbrenner 1996).

Και τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν ανάγκη να βρουν φίλους, να επικοινωνήσουν, να παίζουν μαζί τους και γενικά να αισθανθούν αποδεκτά. Ενδεχόμενη αποτυχία σε αυτές τις επιδιώξεις τους μπορεί να τα οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα εχθρότητας και μπορεί να προοιωνίζεται μέχρι και μελλοντική παραβατική συμπεριφορά. Αυτές οι αντιδράσεις με τη σειρά τους προετοιμάζουν το έδαφος για παραπέρα απόρριψη. Οι συνομηλικοί αυτής της ηλικιακής ομάδας λειτουργούν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους ως ρυθμιστές της συμπεριφοράς, καθώς τιμωρούν ή αγνοούν συμπεριφορές που δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές νόρμες και αντίθετα ενισχύουν πολιτισμικά αποδεκτές συμπεριφορές (Hartup 1987). Το πρόβλημα όμως είναι ότι παιδιά που δεν έχουν σχέσεις ή αποσύρονται από την ομάδα συνομηλίκων κινδυνεύουν να παρουσιάσουν προβλήματα τόσο στο κοινωνικό-γνωστικό όσο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς.

Κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνικές σχέσεις, κοινωνική ικανότητα

Πριν την παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή ή μη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες καλό είναι να ορισθούν βασικές έννοιες που περιγράφουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τη συμβίωση. Καταρχήν η «**κοινωνική αλληλεπίδραση**» αναφέρεται στο γεγονός των αμοιβαίων επιδράσεων και της αλληλοπροσαρμογής που παρατηρείται, όταν άνθρωποι έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Τα σήματα που στέλνει ο ένας αποτελούν υλικό που ο απέναντι το ερμηνεύει και ανάλογα αντιδρά. Πρόκειται δηλαδή για μια αμοιβαία ερμηνευτική διαδικασία, η οποία εξαρτάται έντονα από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τις σημασίες που έχουν δοθεί σε κάθε αντίδραση, νεύμα ή γενικότερα ερέθισμα (Γκότοβος 1995, Μπίκος 2004).

Όταν η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν είναι ευκαιριακή ή αναγκαστική αλλά χαρακτηρίζεται από συχνότητα, οικειότητα, κοινό νόημα, αλληλεξάρτηση και διάρκεια τότε περιγράφεται ως «**κοινωνική ή διαπροσωπική σχέση**». Πρόκειται δηλαδή για έναν εξελικτικό και με διάρκεια συναισθηματικό δεσμό που συνδέει δύο ή περισσότερα πρόσωπα και όχι για μια απλή αλληλεπίδραση αυτών των προσώπων. Γνωρίσματα ειδικότερα των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον, η κατανόηση των συναισθημάτων του ενός για τον άλλο, η επιθυμία του ενός να ακούει τον άλλο, η έμφαση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη και η αποδοχή των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών του άλλου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις προσεγγίζονται κατά κύριο λόγο είτε μέσα από τη δυα-

δική σχέση της φιλίας είτε μέσα από τη δημοτικότητα που απολαμβάνει κάποιο παιδί μέσα στην ομάδα συνομηλίκων, όπως είναι η σχολική τάξη (Αυγητίδου 1997).

Σε κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και σχέση τα άτομα εμπλέκονται τόσο με την ατομική όσο και με την κοινωνική τους ταυτότητα. Ο όρος **«προσωπική ταυτότητα»** αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει το άτομο να αντιλαμβάνεται όλα τα βιώματα και τις εμπειρίες του ως μια ενότητα, παρ' όλο που αυτά μπορεί να εκτείνονται σε μεγάλα χρονικά διαστήματα της ζωής του. Πρόκειται δηλαδή για το ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο πορτραίτο με το οποίο ο ίδιος και οι άλλοι ορίζουν τον εαυτό του. Παράλληλα, το κάθε άτομο φέρει και την **«κοινωνική ταυτότητα»**, ανήκει δηλαδή σε κάποια κοινωνική κατηγορία με τα χαρακτηριστικά της οποίας ορίζει ο ίδιος τον εαυτό του αλλά χαρακτηρίζεται και από τους άλλους (Μπίκος 2004).

Η **«κοινωνική ικανότητα»** αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, δηλαδή να αλληλεπιδρά με αυτούς. Κατά συνέπεια, η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού από τα άτομα του περιβάλλοντός του αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη της κοινωνικής ικανότητας και συντελεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Εκείνων των δεξιοτήτων δηλαδή που ευνοούν την επικοινωνία και τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τον εαυτό (Δόικου - Αυλίδου 2002). Έτσι, οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές βοηθούν στην μελλοντική ένταξή τους στην κοινωνία. Αντίθετα, η έλλειψη προσαρμογής ορισμένων παιδιών, δηλαδή παιδιών που δεν έχουν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να τα οδηγήσει στην τέλεια αποξένωσή τους από την ομάδα ή και στη σύγκρουση με αυτή. Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται συχνά με βάση την δημοτικότητα και την αποδοχή του παιδιού μεταξύ των συνομηλίκων. Έτσι, ο όρος **«κοινωνικές δεξιότητες»** παραπέμπει επιπλέον σε εκείνες τις συμπεριφορές, οι οποίες επειδή είναι αποδεκτές από το περιβάλλον ενισχύονται θετικά και ελαχιστοποιούν την πιθανότητα τιμωρίας ή απόρριψης (Μπίκος 1990).

Παράγοντες που παρεμβαίνουν στις ανθρώπινες σχέσεις

Οι ανθρώπινες σχέσεις και η συμπεριφορά συνιστούν πολύπλοκα και πολυεπίπεδα φαινόμενα, καθώς τα ατομικά γνωρίσματα και οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται μεταξύ των μαθητών στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν και να διερευνηθούν, διότι και μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται (Αναγνωστοπούλου 2005). Ωστόσο, η πολύχρονη έρευνα έχει αναδείξει συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και ενδιαφέρουν κάθε εκπαιδευτικό.

Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι τα κριτήρια που υιοθετούνται από το άτο-

μο για το σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων αντανakλούν καταρχήν τις **προσωπικές ανάγκες** του καθενός. Παράλληλα όμως επισημαίνονται και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για την αποτίμηση του άλλου ως προσώπου, όπως και στη γνωστική ή συναισθηματική αντίδραση προς αυτό. Εκτός δηλαδή από την επισήμανση των αναγκών που καλύπτουν οι κοινωνικές σχέσεις, είναι ορατή και μία άλλη ερευνητική τάση που επιχειρεί αντίστροφα να διερευνήσει και να επισημάνει τις ιδιότητες που είναι απαραίτητες για το σχηματισμό φιλικών σχέσεων και κυρίως τις κοινωνικές δεξιότητες (Wright 1995). Έτσι, τονίζεται ότι ο σεβασμός για τα αισθήματα του άλλου, η δυνατότητα για επικοινωνία, η αποτελεσματική προσέγγιση στις κοινές δραστηριότητες, όπως και η διαπραγμάτευση θεμάτων, κανόνων και διεκδικήσεων στο παιχνίδι ή στη συνεργασία αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η **εγγύτητα**. Τη συνθήκη της εγγύτητας μπορεί να εξασφαλίζει το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές κάθονται δίπλα - δίπλα στην τάξη, ότι έχουν συγγενική ή φιλική σχέση οι γονείς τους, ότι διαμένουν στην ίδια γειτονιά ή κάνουν την ίδια διαδρομή για το σχολείο. Η εγγύτητα διευκολύνει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων λόγω της συχνής κοινωνικής επαφής που παρουσιάζουν τα άτομα που μένουν κοντά.

Η εγγύτητα με τη συχνότητα επαφών που εξασφαλίζει συντελεί στην ανάπτυξη **οικειότητας**. Η οικειότητα με τη σειρά της μπορεί να οφείλεται εκτός των παραπάνω και σε προηγούμενη κοινή σχολική εμπειρία. Παιδιά ειδικότερα, τα οποία συμφοίτησαν από μικρή ηλικία είναι αναμενόμενο να αισθάνονται ιδιαίτερη οικειότητα. Αυτή η οικειότητα πάλι οφείλεται εκτός της μακροχρόνιας γνωριμίας ή των κοινών εμπειριών και στην εξοικείωσή τους με τις ίδιες σχολικές ρουτίνες. Η από κοινού εμπειρία δηλαδή των εθιμοτυπικών και επαναλαμβανόμενων πράξεων στο χώρο του σχολείου και της τάξης συντελεί στη μεταξύ τους οικειότητα.

Η οικειότητα πάλι μπορεί να οφείλεται στην **ομοιότητα** ως προς κάποια χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τα υποκείμενα είναι σημαντικά. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν αυτή η ομοιότητα δεν υπάρχει τότε μπορεί να εμφανισθούν συναισθήματα εκνευρισμού, φόβου, στρες, ακόμη και αντιδράσεις οίκτου ή αηδίας για το άτομο που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας. Αυτές οι αντιδράσεις μπορεί να οδηγήσουν τον «μη όμοιο» σε μείωση ή αποφυγή των κοινωνικών σχέσεων και να τον οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση. Η κατάσταση της απόρριψης και της απομόνωσης προκαλεί βέβαια με τη σειρά της κοινωνικο-ψυχολογικά προβλήματα στα άτομα που απορρίπτονται και απομονώνονται (Duck & Perlman 1988).

Η λεγόμενη **διαπροσωπική έλξη** αποτελεί ένα δημοφιλές ερευνητικό θέμα από δεκαετίες, διότι είναι ένα θέμα που έχει τόσο πρακτική όσο και ψυχολογική σημασία. Άτομα που καταφέρνουν να είναι ελκυστικά έχουν περισσότε-

ρες πιθανότητες για επαγγελματική επιτυχία, ενώ παράλληλα η αποδοχή που απολαμβάνουν έχει και θετικές ψυχολογικές επιπτώσεις. Η επίδραση που έχει η **ελκυστικότητα** κάποιων προσωπικοτήτων είναι τέτοια που μπορεί π.χ. τα εξωτερικά χαρακτηριστικά κάποιου ατόμου να προδιαθέτουν τους άλλους να διαμορφώσουν μια διαφορετική ταυτότητα από αυτή που πράγματι έχει, με αποτέλεσμα να φορτισθούν κάποιοι συναισθηματικά απέναντί του και με αυτόν τον τρόπο να καταλήξουν σε λάθος συμπεράσματα για την προσωπικότητά του (Αζίζι-Καλαντζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου 1998).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι γενικότερα για τις ανθρώπινες σχέσεις ισχύουν δύο θεμελιώδεις νόμοι: αυτός της **ομοιότητας** και αυτός της **συμπληρωματικότητας**. Το γεγονός ότι η ομοιότητα ως προς κάποια χαρακτηριστικά οδηγεί σε μεγαλύτερη πιθανότητα για θετική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο υποκείμενο σχετίζεται με τη θεμελιώδη ανάγκη του ανθρώπου για έλεγχο του περιβάλλοντός του. Όταν κάποιος ανακαλύπτει ομοιότητες ως προς τις εμπειρίες τις στάσεις και τις συμπεριφορές κάποιου άλλου αισθάνεται ότι δεν θα βρεθεί μπροστά σε απρόσμενες και μη ελεγχόμενες αντιδράσεις. Παράλληλα όμως είναι γνωστό ότι και η συμπληρωματικότητα μπορεί να συντελέσει στην ελκυστικότητα κάποιου ατόμου, καθώς οι άνθρωποι αισθάνονται ότι έτσι καλύπτουν άλλη ανάγκη τους: θεωρούν ότι στο πρόσωπό του βρίσκουν αυτά που αντιλαμβάνονται ως ελλείψεις τους. Μπορεί για παράδειγμα ένας συνεσταλμένος μαθητής να συνδεθεί ιδιαίτερα με κάποιον που τον θεωρεί θαρραλέο ή διεκδικητικό. Τόσο η ομοιότητα όσο και η συμπληρωματικότητα στο χώρο των συμμαθητών μπορεί να αναφέρονται στην κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, στις αξίες και τις στάσεις τους, στις επιδόσεις και τις ικανότητές τους, όπως και στην κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση.

Όλα τα παραπάνω βέβαια έχουν συνήθως και μια άλλη θεμελιώδη προϋπόθεση, που είναι η **αμοιβαιότητα**. Καταλήγει μάλιστα η προϋπόθεση της αμοιβαιότητας να είναι αυτονόητη, αν σκεφτεί κανείς ότι οι κοινωνικές σχέσεις εγκαθιδρύονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο δηλαδή των αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα σε υποκείμενα. Είναι λοιπόν αναμενόμενο οι θετικές στάσεις και αντιδράσεις του ενός να προκαλούν συνήθως ανάλογα θετικές αντιδράσεις από τον άλλον, όπως και το αντίθετο (Duck & Perlman 1988).

Αξίζει τέλος να γίνει αναφορά και στην επίδραση της **πρώτης εντύπωσης**. Αποτελεί άλλο δημοφιλές θέμα της Κοινωνικής Ψυχολογίας το κατά πόσον και ως ποιο βαθμό οι αρχικές εντυπώσεις επηρεάζουν ή ακόμα καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων. Τα σχετικά ευρήματα επιβεβαιώνουν γενικά την κρισιμότητα της πρώτης συνάντησης και εντύπωσης. Καταδεικνύουν επιπλέον τη σύνδεση της πρώτης συνάντησης με το αυξημένο άγχος εκ μέρους των υποκειμένων που εμπλέκονται. Για το χώρο του σχολείου ειδικότερα είναι κρίσιμη η εμπειρία ένταξης κάποιου παιδιού στο σχολείο και η αίσθηση αποδοχής εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών του. Πρόκειται για

ένα κρίσιμο γεγονός, το οποίο δεν πρέπει να παραβλέπουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Το γεγονός δηλαδή ότι δέχονται στην τάξη τους παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, τα οποία έχει «σημαδέψει» η ένταξή τους συνήθως σε χαμηλότερη σχολική βαθμίδα. Αυτήν την αρχική σχολική εμπειρία και την ποιότητα των σχέσεων που μέχρι τότε έχουν βιώσει είναι αναμενόμενο να μεταφέρουν και στο γυμνάσιο (Duncan & Cohen 1999).

Παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών

Τα όσα προαναφέρθηκαν ισχύουν ως καθοριστικοί παράγοντες γενικότερα για τις κοινωνικές σχέσεις. Είναι όμως ωφέλιμο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αλλά και να λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνική προσαρμογή και τις κοινωνικές σχέσεις ειδικότερα των μαθητών του με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τα πορίσματα από έρευνες στον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι ένα σεβαστό ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής και ένταξής τους στη νέα «πατρίδα» γενικότερα και στη σχολική τάξη ειδικότερα. Το γεγονός βέβαια ότι υπάρχουν και κάποιοι μαθητές οι οποίοι έχουν ενταχθεί με επιτυχία στο νέο σχολικό περιβάλλον και έχουν γίνει αποδεκτοί δείχνει ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς και κάποιοι άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των δύο ομάδων.

α) Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις κοινωνικές σχέσεις. Επιχειρώντας μία κατηγοριοποίηση των σχετικών ευρημάτων, φαίνεται να προβάλλεται η **προβληματική συμπεριφορά τους και οι δυσκολίες προσαρμογής** ως κύρια αιτία για τις δυσκολίες στις σχέσεις ή την απόρριψη που βιώνουν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά πορίσματα η ενοχλητική ή παραβατική συμπεριφορά και η επιθετικότητα αποτελούν παράγοντες που εμποδίζουν την κοινωνική αποδοχή αυτών των παιδιών τόσο από τους εκπαιδευτικούς τους όσο και από τους συμμαθητές τους (Κελεσιδής 2004, Μπόμπας 1997). Παρουσιάζεται ειδικότερα υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και την πιθανότητα απόρριψης από τους συμμαθητές τους, η οποία με τη σειρά της οδηγεί τους απορριπτόμενους σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και τελικά αποστροφή προς το σχολείο και τις δραστηριότητές του. Στο πλαίσιο μάλιστα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος: η απόρριψη προκαλεί επιθετικότητα και η επιθετικότητα με τη σειρά της προκαλεί παραπέρα απόρριψη (Johnson & Ironsmith 1994).

Οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στο νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον τους συνδέονται και με το **υψηλό άγχος** που προκαλούν οι **έντονες αλλαγές** στη ζωή τους. Είναι αναμενόμενο η μετανάστευση να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά,

διότι είναι μια μη ελεγχόμενη κατάσταση στη ζωή τους που είναι δυνατόν να οδηγήσει στη μεγιστοποίηση προϋπαρχόντων προβλημάτων ή στην ανάδυση νέων. Τα κυριότερα προβλήματα που αφορούν τις δυσκολίες προσαρμογής των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών πηγάζουν από το γεγονός ότι οι ίδιοι βιώνουν μια μακρά περίοδο έντονου και πολλές φορές μη ελεγχόμενου άγχους. Έτσι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς συμμαθητές τους προβλήματα προσαρμογής, με κυριότερα συμπτώματα εκδήλωσής τους το άγχος, την κατάθλιψη, τις φοβίες, την αυτό-υποτίμηση, την απόσυρση, και άλλες αγχώδεις διαταραχές που οδηγούν στην απόρριψη από τους συνομηλίκους τους (Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου 2005, Μαδιανός 2005).

Οι **αλλαγές** στο κοινωνικό περιβάλλον, στην εργασία και γενικά στον **τόπο διαμονής**, είτε είναι εκούσιες είτε ακούσιες, αποτελούν αγχογόνες καταστάσεις που εμποδίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η μετανάστευση αποτελεί ένα τέτοιο γεγονός, αφού απαιτεί από το μετανάστη τεράστια αποθέματα δυνατοτήτων προσαρμογής, ώστε αυτός να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που του παρουσιάζονται τόσο στο περιβάλλον εργασίας όσο και στο νέο τόπο εγκατάστασης. Η μετακίνηση από τη χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής αποτελεί αγχογόνο εμπειρία, διότι το παιδί αναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του, αγαπημένα πρόσωπα και αντικείμενα. Αυτό έχει ως συνέπεια το παιδί να γίνεται πιο ευάλωτο συναισθηματικά γεγονός που επηρεάζει και τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Μόττη – Στεφανίδη 2005, Μπιλανάκης 2005).

Σημαντική πηγή άγχους όμως αποτελεί και η **οικονομική κατάσταση** της οικογένειας, κάτι που συναρτάται συνήθως με την **μόνιμη** ή την **εποχική απασχόληση** των γονέων. Εκτός από το αίσθημα ανασφάλειας που διακατέχει παιδιά μεταναστών που έχουν οικονομικές δυσκολίες, μπορεί αυτά τα παιδιά να βιώνουν και την απογοήτευση του κοινωνικού αποκλεισμού λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης. Με αυτούς τους όρους παρουσιάζουν είτε φοβίες και υψηλό άγχος είτε επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά, κάτι που οδηγεί στην κοινωνική τους απομόνωση (Μπίμπου - Νάκου 2004, Μόττη-Στεφανίδη κ.α. 2004).

Άλλο σημαντικό εμπόδιο για την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή αυτών των μαθητών αποτελεί και η **μη επαρκής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας**. Η αδυναμία επαρκούς επικοινωνίας έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη σχολική σταδιοδρομία τους όσο και στις κοινωνικές τους συναναστροφές, αποτελώντας σημαντική αιτία του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Το επίπεδο γνώσης της επίσημης γλώσσας εξαρτάται βέβαια από δύο επιπλέον παράγοντες. Παίζει σημαντικό ρόλο ο **χρόνος ή η ηλικία ένταξης** του παιδιού σε ελληνικό σχολείο. Είναι λοιπόν αναμενόμενο αλλόφωνοι μαθητές που ξεκινούν τη φοίτησή τους στην Ελλάδα να εμφανίζουν λιγότερες δυσκολίες στις μαθησιακές επιδόσεις τους και στις κοινωνικές σχέσεις τους, σε σύγκριση με

αλλόφωνους συμμαθητές που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία. Άλλος παράγοντας που μπορεί να αποδειχθεί αποφασιστικός για την κατάκτηση της επίσημης γλώσσας είναι και η **ομιλούμενη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον**. Η ευκαιριακή χρήση της ελληνικής ή η επικοινωνία με κάποιο συγκεκριμένο μέλος της οικογένειας αποκλειστικά στην ελληνική αποτελούν σημαντικές βοήθειες για τη γλωσσική επάρκεια αυτών των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003, Δαμανάκης 2000, Παπακωνσταντίνου & Δελλασούδας 1997).

Στενά συνδεδεμένο με την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας είναι και το θέμα των **επιδόσεων** των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το πρόβλημα είναι ότι ενδεχόμενη σχολική αποτυχία δεν έχει ως μόνη επίπτωση την ανάλογη επαγγελματική σταδιοδρομία με μειωμένα προσόντα. Έχει διαπιστωθεί ότι συχνά η δημοτικότητα μαθητών εξαρτάται όχι μόνον από τις κοινωνικές δεξιότητες τους αλλά και από τις σχολικές επιδόσεις τους (Αναγνωστοπούλου 2005). Έτσι τα παιδιά των μεταναστών σε περιπτώσεις χαμηλών επιδόσεων έχουν έναν πρόσθετο λόγο να μην είναι δημοφιλή ή να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Τόσο οι χαμηλές επιδόσεις όσο και η απόρριψη από τους συμμαθητές τους έχουν με τη σειρά τους αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή τους (Κολαίτης 2005, Νικολάου 2000).

Όσα προαναφέρθηκαν σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά ή τις συνήθειες αντιδράσεις των παιδιών των μεταναστών. Είναι γνωστό όμως ότι στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις ανθρώπινες σχέσεις παίζουν πάντα σημαντικό ρόλο οι **κοινωνικές στάσεις**. Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο τα υποκείμενα τοποθετούνται απέναντι σε πρόσωπα, γεγονότα ή φαινόμενα. Είναι πάντα κρίσιμη η στάση που έχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Το πρόβλημα είναι βέβαια ότι σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει από τα υψηλότερα ποσοστά απόρριψης «των διαφορετικών» σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεωρώντας ότι πρέπει να περιοριστούν τα δικαιώματα μεταναστών από τρίτες χώρες. Οι γηγενείς μαθητές επιπλέον δεν φαίνεται να αποδέχονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και θεωρούν ότι το ελληνικό σχολείο πρέπει να παραμείνει μονοπολιτισμικό. Συνεπείς προς αυτήν τη στάση είναι και οι γονείς κάποιων σχολείων που είτε απομακρύνουν τα παιδιά τους από σχολεία που φοιτούν παιδιά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών είτε διαμαρτύρονται για την συμφοίτηση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών προβάλλοντας ως αιτιολογία την πτώση του επιπέδου του μαθήματος, λόγω των δυσκολιών που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές (Κουϊμτζή, Σακκά & Παπαντή 2004, Βεργέτη 2003). Αυτή η γενικά απορριπτική στάση του κοινωνικού περίγυρου βέβαια διαφοροποιείται από ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι γηγενείς μαθητές στην πλειονότητά τους δεν δέχονται ότι έχουν προκαταλήψεις εις βάρος των αλλοδαπών συμμαθητών τους και αντιμετωπίζουν θετικά το ενδεχόμενο να γίνονται στην τάξη συζητήσεις που αναφέρονται στη

διαφορετικότητα (Ζησιμοπούλου & Κουτρούμπα, 2005, Διαμαντίδου, Φρόση & Πατέλη 2004).

Για να ολοκληρωθεί βέβαια η εικόνα είναι χρήσιμο να αναφερθούν και χαρακτηριστικά γνωρίσματα ή συνήθειες αντιδράσεις παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών. Σημειώνεται για παράδειγμα ότι συχνά αλλοδαποί μαθητές έχουν μια **αμυντική στάση** απέναντι στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου. Αυτή η αμυντική στάση μπορεί να οφείλεται σε αρνητικές εμπειρίες κατά την ένταξή τους στο σχολείο, να αντιμετωπίσαν δηλαδή είτε ειρωνείες είτε αδιαφορία από την πλευρά των συμμαθητών τους. Συνδυαζόμενες πιθανές αρνητικές εμπειρίες αυτών των παιδιών με την ανασφάλεια που τους προκαλεί η ανάγκη για προσαρμογή σε νέο σχολικό περιβάλλον τους οδηγούν συχνά είτε σε αυτουποτίμηση είτε αντίθετα σε μια στάση επίδειξης προκειμένου να τραβήξουν πάνω τους την προσοχή ή να δηλώσουν την παρουσία τους. Τέτοιες καταστάσεις συχνά έχουν ως αποτέλεσμα είτε την απόσυρση ή απομόνωσή τους είτε τη συναναστροφή και τις σχέσεις μόνο με συμπατριώτες τους ή άλλους αλλοδαπούς. Γι' αυτό είναι και συχνό το φαινόμενο του σχηματισμού στα σχολεία «εθνοτικών συνασπισμών», που αποτελούνται δηλαδή από παιδιά που προέρχονται από παρόμοιο πολιτισμικό περιβάλλον ή που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα αποκλεισμού από τους συμμαθητές τους. Είναι βέβαια γνωστή η πίεση που προκαλεί σ' αυτούς τους μαθητές το φαινόμενο του **επιπολιτισμού**. Της πίεσης δηλαδή να αποδεχθούν αξίες και τρόπους συμπεριφοράς που διαφέρουν από τις δικές τους και να υιοθετήσουν τις αξίες και τις συμπεριφορές του κυρίαρχου πολιτισμού στον οποίο εντάσσονται. Αυτή η αμυντική στάση τους μπορεί τέλος να συνδέεται και με το φόβο απώλειας γνωρισμάτων της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας (Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης 2003, Νικολάου 2000).

Γίνεται φανερό λοιπόν ότι τόσο η αρνητική στάση των γηγενών όσο και η αμυντική στάση των αλλοδαπών μαθητών δεν δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για καλό κλίμα και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να αποτελεί τη γενικότερη τάση αλλά όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν και ερευνητικά ευρήματα που διαφοροποιούνται και δίνουν πιο ευόωνες προοπτικές. Επιπλέον δείχνουν ότι για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο ανοίγεται ένα ενδιαφέρον πεδίο για την κοινωνικοπαιδαγωγική του αποστολή, που είναι η συμβολή του στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών του.

β) Παράγοντες που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Όπως προαναφέρθηκε υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση που καταφέρνει να ξεπεράσει με επιτυχία τις δυσκολίες ένταξης, να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες ζωής και να διατηρήσει την ψυχική του ισορροπία. Αυτό δείχνει ότι είτε ατομικοί είτε περιβαλλοντικοί παράγοντες συντελούν στην αποτροπή των αρνητικών επιπτώσεων από την μετανάστευση των οικογενειών τους. Μπορεί κανείς να διακρίνει τριών ειδών προστατευτικούς παράγοντες. Μπορεί δηλαδή να είναι είτε **ατομικοί** (π.χ. ψυχική ανθεκτικότητα,

καλή νοημοσύνη, υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας), μπορεί να σχετίζονται με τη **συνοχή** και το **κλίμα των οικογενειακών σχέσεων** και τέλος μπορεί να σχετίζονται με χαρακτηριστικά του **ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος** του παιδιού (π.χ. ύπαρξη ευρύτερου συγγενικού ή φιλικού υποστηρικτικού δικτύου, καλή σχέση με ενήλικα που μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός του) (Μόττη Στεφανίδη 2005).

Ένα ατομικό χαρακτηριστικό που είναι αποφασιστικής σημασίας για την καλή προσαρμογή του παιδιού σε συνθήκες έντονων αλλαγών είναι η **ψυχική ανθεκτικότητα**. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με επάρκεια και να διατηρεί την ψυχική του ισορροπία παρά το ότι βρίσκεται σε αντίξοες και αγχογόνες καταστάσεις. Κάποιοι βέβαια υπενθυμίζουν ότι η δυνατότητα αντίστασης στο άγχος δεν είναι μόνον ατομικό επίτευγμα αλλά πάλι αλληλεπιδρά και με τις συνθήκες του περιβάλλοντος που κάθε άτομο δραστηριοποιείται (Μπίμπου - Νάκου 2004). Έτσι καταλήγουν οι επιστήμονες να τονίζουν ότι η μετανάστευση από μόνη της δεν αποτελεί παράγοντα επιβαρυντικό για την προσαρμογή και την ψυχική υγεία των εφήβων αλλά αποφασιστικής σημασίας είναι οι όροι και οι συνθήκες που αυτή πραγματοποιείται.

Έρευνες δείχνουν επίσης ότι σημαντικό ρόλο στη **ρύθμιση του άγχους** των εφήβων παίζει το **οικογενειακό περιβάλλον**. Ανάλογα και οι γονείς εφήβων μεταναστών μπορούν να παράσχουν υποστήριξη αποτελώντας καταρχήν οι ίδιοι πρότυπα αποτελεσματικής διαχείρισης του άγχους και των δυσκολιών που προκύπτουν από την μετανάστευση. Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί επιπλέον να παίζει τον υποστηρικτικό του ρόλο με την καλή ποιότητα σχέσεων τόσο μεταξύ γονέων όσο και των γονέων με τα παιδιά, όπως και με την καλή και ισορροπημένη συμπεριφορά των γονέων. Σημαντική τέλος υποστήριξη μπορεί να παράσχει η οικογένεια μεταναστών στα παιδιά της αν τους μάθει, όχι μόνο να εκτιμούν την εθνική ταυτότητα και τις παραδόσεις τους, αλλά και αν τα προτρέπει να γνωρίσουν παράλληλα και τα ήθη και έθιμα και τους τρόπους συμπεριφοράς της νέας τους πατρίδας (Δοϊκού 2006, Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου 2005).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα υποστηρικτικό για την προσαρμογή των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι το **μορφωτικό επίπεδο** των γονέων. Γονείς με κάποια μόρφωση μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη σχολική σταδιοδρομία και στην επακόλουθη βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Άνθρωποι οι οποίοι κατέχουν μόρφωση είναι αναμενόμενο να μπορούν να μεταδίδουν θετικές στάσεις γενικά απέναντι στη γνώση και στη μάθηση αλλά και να μεταφέρουν ειδικότερα τις γνώσεις και δεξιότητες για μάθηση από τη χώρα προέλευσης στη νέα τους πατρίδα (Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης 2003, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

Η **καταγωγή** ή η εθνική ομάδα από την οποία κατάγεται η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει επίσης ως ένας σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας. Ιδιαίτερα αν προσφέρει στην οικογένεια στήριξη οικονομική, υλική ή και συ-

ναισθηματική. Με αυτούς τους όρους καταρχήν μπορούν οι γονείς και η οικογένεια γενικότερα να προσφέρουν συναισθηματικά εφόδια στα παιδιά τους. Δηλαδή, η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας σε ένα κοινωνικό δίκτυο συμπατριωτών μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγων αρχικά για τα μέλη της, και στη συνέχεια, και για το παιδί, όταν παραστεί ανάγκη. Με αυτήν την έννοια μπορεί να είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικός ο ρόλος των μελών της ευρύτερης οικογένειας όπως είναι οι θείοι, τα ξαδέλφια, οι παππούδες κ.τ.λ. (Μόττη - Στεφανίδη 2005, Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης 2003).

Η **διάρκεια παραμονής** στη χώρα μετανάστευσης θεωρείται επίσης ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παλιωστούντων και αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Μαδιανός 2005). Έρευνα έδειξε ότι όσο πιο πολλά χρόνια διαμένουν στην Ελλάδα οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, τόσο πιο καλή σχολική επίδοση έχουν. Ο παράγων αυτός μπορεί να συμβάλει με τη σειρά του στην κοινωνική αποδοχή τους από τους γηγενείς (Στραβάκου & Χατζηδήμου 2005).

Όσον αφορά τέλος την **ηλικία** του παιδιού, τα μικρότερα παιδιά φαίνεται να αντιμετωπίζουν ευκολότερα απ' ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και, κυρίως, οι έφηβοι τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη μετακίνηση από τη μια χώρα στην άλλη. Τα παιδιά μικρής ηλικίας, που πριν την εγκατάστασή τους στο νέο τόπο διαμονής δεν έχουν άπει ακόμα σχολείο, είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν και να δημιουργήσουν φιλίες με γηγενείς συμμαθητές τους στο σχολείο που για πρώτη φορά γνωρίζουν. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι είναι πιο εύκολο να μάθουν τη γλώσσα, η γρήγορη εκμάθηση της οποίας, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποδοχής. Αντίθετα, οι μετανάστες και οι παλινοστούντες έφηβοι, οι οποίοι διανύουν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια ούτως ή άλλως δύσκολη περίοδο της ζωής τους, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονες ψυχολογικές μεταπτώσεις, δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο από την έκθεσή τους σε ένα νέο πολιτισμό και όσα προβλήματα αυτή η έκθεση συνεπάγεται (Μόττη - Στεφανίδη 2005, Κουϊμτζή, Σακκά & Παπαντή 2004). Η ηλικία παίζει βέβαια ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των γηγενών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Όσο νωρίτερα έρθει σε επαφή το παιδί με συνομηλίκους του διαφορετικής πολιτισμικής, ταξικής, εθνοτικής ή θρησκευτικής προέλευσης, όσο νωρίτερα παίζει, συνεργαστεί, δημιουργήσει μαζί τους, τόσο ευκολότερα θα αποδεχθεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα ως μια φυσιολογική κατάσταση. Αυτό συνεπάγεται ότι τόσο πιο δύσκολα θα υιοθετήσει ξενοφοβικές και ρατσιστικές απόψεις άρα, τόσο πιο εύκολα θα συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις με τον «διαφορετικό συνομήλικό» του (Νικολάου 2000).

Η γενική εικόνα που διαμορφώνεται, εν τέλει, είναι ότι τόσο συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν σημασία για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών όχι όμως το κάθε ένα ξεχωριστά αλλά

συσσωρευτικά. Δεν υφίσταται δηλαδή μία σταθερή σύνδεση κατοχής ενός χαρακτηριστικού, για παράδειγμα της ελληνικής καταγωγής ή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με την πιθανότητα να γίνονται αυτά τα παιδιά αποδεκτά και να έχουν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Όπως και αντίθετα η μη επαρκής διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα ή η εποχική απασχόληση των γονέων δεν αποκλείει απαραίτητα κάποιο παιδί από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις.

Ακόμη και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για τη δυνατότητα επικοινωνίας που είναι η καλή γνώση της επίσημης γλώσσας, η οποία με τη σειρά της υποβοηθείται αποφασιστικά από την ευκαιρία του παιδιού να τη χρησιμοποιεί και στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν μπορεί κανείς να αποφασίσει κατά πόσον είναι ατομικό επίτευγμα ή απόρροια υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Διότι προφανώς και η κατάκτηση της γλώσσας με τη σειρά της εξαρτάται από παράγοντες όπως η καταγωγή, η διάρκεια παραμονής στη χώρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Fthenakis et al. 1985). Έτσι το αίτιο, που στην περίπτωση αυτή είναι το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, λειτουργεί παράλληλα και ως αποτέλεσμα της επίδρασης των προαναφερθέντων παραγόντων. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί πάλι στην υπόθεση ότι όλοι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν επηρεάζουν συνδυαζόμενοι μεταξύ τους την ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε συγκεκριμένη θέση στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων της τάξης.

Η λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθητών

Η σύναψη κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη στηρίζεται κατά βάση στη **διαπροσωπική αντίληψη**, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει κάποιο υποκείμενο ένα άλλο υποκείμενο. Κάθε επαφή βέβαια ενός υποκειμένου με κάποιο άλλο συνοδεύεται και από συναισθηματικού τύπου αντιδράσεις, καθώς η λεγόμενη **διαπροσωπική έλξη** ωθεί το ένα υποκείμενο να νιώσει **έλξη, αδιαφορία ή απώθηση** για το άλλο. Έτσι η αντιμετώπιση του άλλου στηρίζεται τόσο στις νοητικές διαδικασίες της διαπροσωπικής αντίληψης όσο και στις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλεί η διαπροσωπική έλξη (Hunter & Elias 1999).

Η αντίληψη του «άλλου» επηρεάζεται από τη λειτουργία γενικότερα της ανθρώπινης αντίληψης, η οποία ως γνωστόν δεν αποτελεί μια πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Αντίθετα πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας των στοιχείων της πραγματικότητας. Έτσι το αποτέλεσμά της δεν είναι μία πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας αλλά σχετίζεται με τις συνθήκες, την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, τις πρότερες εμπειρίες, τα κίνητρα και τις προσδοκίες του υποκειμένου. Η επεξεργασμένη και υποκειμενική πραγματικότητα που προκύπτει από την

αντιληπτική διαδικασία οφείλεται και στο γεγονός ότι τα υποκείμενα οργανώνουν τα στοιχεία κάνοντας είτε **απλουστεύσεις** είτε **γενικεύσεις** είτε **επιλογές** (Γεώργας 1995).

Επιπλέον, με το πέρασμα του χρόνου και μέσα από την εξάσκηση που επιφέρουν οι επαναλαμβανόμενες επεξεργασίες αναπτύσσουν τα υποκείμενα πανομοιότυπους τρόπους αντίληψης και αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Καταλήγουν δηλαδή τα υποκείμενα να μην αναλύουν κάθε φορά λεπτομερώς και συνειδητά τα δεδομένα του περιβάλλοντος, αλλά μόλις διακρίνουν κάποια στοιχεία να τα κατηγοριοποιούν και να αντιδρούν ανάλογα. Είναι αναμενόμενο λοιπόν η ανθρώπινη αντίληψη να λειτουργεί με **στερεότυπα**.

Η λειτουργία των στερεοτύπων έχει τη διπλή της όψη: είναι ευεργετική διότι απαλλάσσει το υποκείμενο από τη **νοητική επιβάρυνση** που θα προκαλούσε η λεπτομερής κάθε φορά ανάλυση. Παράλληλα όμως έχει και αρνητικές συνέπειες, διότι συχνά οδηγεί σε **εσφαλμένες ή επιπόλαιες εντυπώσεις**. Αντίστοιχα και στην αντιμετώπιση του «άλλου» και ιδιαίτερα του διαφορετικού λειτουργούν τα λεγόμενα **«κοινωνικά στερεότυπα»**. Τα υποκείμενα δηλαδή αναπτύσσουν μια σειρά ή ένα σύνολο στάσεων απέναντι σε μια κατηγορία ανθρώπων, οι οποίες συνήθως στηρίζονται σε **ευρέως διαδεδομένες και απλοποιημένες αξιολογικές εικόνες σχετικά με μια κοινωνική ομάδα και τα μέλη της** (Hogg & Vaughan 1998). Το πρόβλημα είναι ότι συνήθως πρόκειται για πολύ απλουστευμένες εικόνες, που δίνουν έμφαση και υπερτονίζουν δυσφημιστικά χαρακτηριστικά. Το αποτέλεσμά τους είναι ότι συχνά δημιουργούν ή βασίζονται σε περίοπτες διαφορές ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες.

Τα στερεότυπα βέβαια δεν είναι αποκομμένα από την κοινωνική φύση του ανθρώπου, αλλά αποτελούν συστατικά στοιχεία των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και γενικότερα των διομαδικών σχέσεων και χρησιμεύουν με τη σειρά τους για την ερμηνεία των ατελείωτων διαφοροποιήσεων του κοινωνικού κόσμου. Οι στερεότυπες αντιλήψεις για κοινωνικές ομάδες, οφείλονται στη διανοητική ενέργεια για απλοποίηση των πολλαπλών και συχνά αντιφατικών πληροφοριών από τον κοινωνικό περίγυρο (Tajfel 1990). Εκτός από τις προαναφερθείσες ιδιότητες τα κοινωνικά στερεότυπα χαρακτηρίζονται και από τα εξής γνωρίσματα:

- Διευκολύνουν να χαρακτηρίζονται μεγάλες κοινωνικές ομάδες με λίγα κοινά χαρακτηριστικά.
- Αποκτώνται σε πολύ μικρή ηλικία, δυστυχώς πριν να αποκτήσει το παιδί οποιαδήποτε γνώση για την ανάλογη κοινωνική ομάδα.
- Αλλάζουν ή εξαλείφονται με αργό ρυθμό.
- Γίνονται περισσότερο προφανή και εχθρικά, όταν υπάρχουν και διομαδικές συγκρούσεις.
- Δεν μπορεί κανείς να μιλά για λανθασμένα ή ανακριβή στερεότυπα, διότι χρησιμεύουν για να νοηματοδοτούν διομαδικές σχέσεις.

Στενά συνδεδεμένες με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι και οι φήμες ή

οι διαδεδομένες αντιλήψεις. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι άνθρωποι, χωρίς να έχουν συναντήσει κάποιον, βασιζόμενοι μόνο σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν από άλλους, τα υιοθετούν ως στερεότυπα. Τα στερεότυπα αυτά όμως τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή τουλάχιστον δεν αποδίδουν πλήρως την πολυπλοκότητά της. Έτσι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει γίνει αντικείμενο στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων βρίσκεται στην καταπιεστική θέση του να έχει δύο «κοινωνικές ταυτότητες», την πιθανή κοινωνική ταυτότητα, αυτή δηλαδή που έχουν καθορίσει οι άλλοι γι' αυτόν, και την πραγματική ταυτότητα, αυτή που βιώνει ο ίδιος. Όταν μάλιστα η πιθανή ταυτότητα που έχει διαμορφωθεί για τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ή φυλετικών ομάδων φορτίζεται αρνητικά, τότε πλέον πρόκειται για το φαινόμενο του κοινωνικού ρατσισμού. Με αυτούς τους όρους τα στερεότυπα που δημιουργούνται για κάποια άτομα μπορεί να αποτελούν τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες και να επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. (Αζίζι - Καλαντζή, Ζώνιου - Σιδέρη & Βλάχου 1998).

Δεν πρέπει λοιπόν να διαφεύγει της προσοχής ότι η επιλογή και η απόρριψη συντρόφων υπόκειται στους νόμους της διαπροσωπικής αντίληψης. Τα χαρακτηριστικά του κρινόμενου και σ' αυτήν την περίπτωση, του μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι προφανώς υπεύθυνα για την κατάταξή του στις διάφορες κατηγορίες δημοτικότητας ή τη δυνατότητά του για σύναψη σχέσεων. Σε κάθε τέτοια κατάσταση όμως σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες είναι παράλληλα οι κριτές του και πιο συγκεκριμένα οι στάσεις των συμμαθητών του. Με αυτή την έννοια είναι πολύ πιθανόν ότι παράγοντες, όπως η άποψη της πλειονότητας για το εάν η μειονότητα αποτελεί απειλή για την κοινωνική ισορροπία και την ασφάλειά της πλειονότητας (Cummins 1999) ή η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, παίζουν και αυτοί το ρόλο τους στη διαμόρφωση συγκεκριμένου κλίματος στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο.

Ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει επίσης σημαντικά τη διαπροσωπική αντίληψη είναι η **απόσταση**. Παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, διότι όσο λιγότερη επαφή υπάρχει μεταξύ δύο πολιτισμικών ομάδων τόσο πιο απλουστευμένες και στερεοτυπικές είναι οι μεταξύ τους αντιλήψεις. Αντίθετα όσο μεγαλύτερη εξοικείωση και επαφή υπάρχει, δίνεται η ευκαιρία στα μέλη των δύο ομάδων να γνωρίσουν τουλάχιστον την πολυπλοκότητα που διακρίνει κάθε πολιτισμική ομάδα (Γεωργογιάννης 1997). Παίζει λοιπόν πάντα σημαντικό ρόλο η ετοιμότητα του μαθητή να συλλέγει πληροφορίες και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός πριν καταλήξει σε οποιαδήποτε κρίση για κάποιον συμμαθητή του. Γίνεται επιπλέον φανερό, πόσο εποικοδομητικά μπορούν να λειτουργήσουν οι ευκαιρίες για αλληλογνωριμία και συνεργασία, κάτι στο οποίο μπορεί να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός που έχει ανάλογες ευαισθησίες.

Συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Οι αλλαγές στις συνθήκες ζωής των σύγχρονων μαθητών υπαγορεύουν και μία μετατόπιση του κέντρου βάρους της αποστολής του σύγχρονου σχολείου. Το σχολείο σήμερα φαίνεται να χάνει έδαφος στο πεδίο της ενημέρωσης και του εμπλουτισμού των γνώσεων, διότι στην κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών αποτελεί πλέον μία πηγή γνώσης ανάμεσα σε διάφορες άλλες, ίσως και ανταγωνιστικές. Ταυτόχρονα όμως φαίνεται να κερδίζει σε αξία η κοινωνικοποιητική και **κοινωνικοπαιδαγωγική του αποστολή**. Δε θεωρείται πλέον ένας απλός πληροφοριοδότης που εξοπλίζει με γνώσεις τους μαθητές του αλλά εξίσου σημαντική κρίνεται και η κοινωνική του αποστολή. Αυτή η αποστολή πραγματώνεται, όταν επιτευχθούν δύο στόχοι: ο πρώτος σχετίζεται με τη βοήθεια που θα παράσχει στους μαθητές του, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη μελλοντική ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Ο δεύτερος αναφέρεται στους παιδαγωγικούς χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε οι μαθητές να ζήσουν σε ένα «υγιές» από άποψη κοινωνικών σχέσεων σχολείο.

Οι εξελίξεις που προαναφέρθηκαν αλλά και οι σύγχρονες ανάγκες που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση της σχολικής τάξης έχουν επιπτώσεις και στις λειτουργίες που επιτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Φαίνεται δηλαδή ότι μία από τις σημαντικότερες προσδοκίες για αυτόν τον ρόλο είναι η συμβολή του στη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων. Το να φροντίζει ο εκπαιδευτικός για την όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία και σχέση του ιδίου με τους μαθητές του είναι σημαντική προϋπόθεση. Συμπληρώνεται όμως και ολοκληρώνεται από την ανάλογη φροντίδα και το ενδιαφέρον του για τη βελτίωση των σχέσεων και μεταξύ των συμμαθητών της ομάδας της σχολικής τάξης. Η επαφή και η γνωριμία του δηλαδή με τους μαθητές του να συμβάλλει στις καλύτερες σχέσεις, όχι μόνο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του, αλλά και στη βελτίωση του κλίματος γενικά της ομάδας. Αυτό βέβαια έχει με τη σειρά του ως προϋπόθεση την **ένταξη του εκπαιδευτικού στην ομάδα της σχολικής τάξης**, εννοείται βέβαια με έναν ρόλο ηγετικό που μοιάζει με αυτόν του προπονητή για τις αθλητικές ή του εμπνευστή για άλλες ομάδες δραστηριοτήτων (Μπίκος 1990).

Η ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού προς αυτήν την κατεύθυνση στηρίζεται εκτός των άλλων και σε επιστημονικά τεκμηριωμένα ευρήματα της κοινωνικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της εργασίας. Παντού όπου ζουν και εργάζονται άνθρωποι σε ομάδες εμφανίζονται συγκεκριμένες επιδράσεις της ομάδας, οι οποίες επηρεάζουν την απόδοση και τη συμπεριφορά των μελών τους. Αυτές οι επιδράσεις της ομαδικής ζωής γίνονται συνήθως δύσκολα αντιληπτές, διότι είναι συναισθηματικού χαρακτήρα. Κατ' αναλογία και οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη επηρεάζουν το κατά πόσο νοιώθουν ευχαρίστηση οι μαθητές που βρίσκονται στο περιβάλλον της. Η ικα-

νοποίηση από τη συμμετοχή τους στην ομάδα συνομηλίκων που απαρτίζει η συγκεκριμένη τάξη έχει άμεση επίδραση στην απόδοσή τους αλλά και γενικότερα στην ψυχική τους ισορροπία. Ο βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε μία ομάδα οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αίσθηση που έχουν τα μέλη της ότι ικανοποιούνται βασικές **ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες** τους και ότι απολαμβάνουν την **αποδοχή** από τα άλλα μέλη της (Seiffge-Krenke & Schulman 1993).

Αν λοιπόν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τη θέση ότι το λεγόμενο κλίμα ανθρωπίνων σχέσεων αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση κάθε έργου αλλά και ειδικότερα του εκπαιδευτικού, οφείλει καταρχήν να επιχειρήσει να πλησιάσει και να γνωρίσει τους μαθητές του. Πέρα από τις δημόσιες ή κατ' ιδίαν συζητήσεις έχει στη διάθεσή του και μία εύχρηστη και πολύ αποτελεσματική τεχνική που του επιτρέπει τη γνώση της ποιότητας των σχέσεων μέσα στην ομάδα της τάξης.

Πριν από αρκετές δεκαετίες ο J. Moreno σε μια περίοδο που οι Ηνωμένες Πολιτείες δεχόταν ένα νέο κύμα μεταναστών πρότεινε τη λεγόμενη **κοινωνιομετρία** επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα, κατά πόσον γινόταν δεκτοί οι πρόσφατοι μετανάστες από την πλειονότητα. Η τεχνική του εδώ και δεκαετίες εφαρμόζεται με αξιόλογα αποτελέσματα και στη σχολική τάξη. Φαίνεται μάλιστα η μεταβολή της ελληνικής σχολικής τάξης από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική να παρουσιάζει μία παραλληλία με την κατάσταση που υπήρξε η αφορμή για να προτείνει ο J. Moreno την εφαρμογή της κοινωνιομετρικής μεθόδου.

Μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είτε με κάποια αφορμή είτε μετά από κάποια σύντομη εισαγωγή για τις ανθρωπίνες σχέσεις και τη συμβίωση, να προτρέψει τους μαθητές του να απαντήσουν σε μία ερώτηση με δύο σκέλη π.χ. «καταγράψτε με σειρά προτεραιότητας τα ονόματα των συμμαθητών σας, με τους οποίους θα θέλατε να συνεργάζεστε σε περίπτωση που θα σχηματίζατε ομάδες εργασίας. Δίπλα από κάθε όνομα αναφέρατε και τον ή τους λόγους για αυτήν σας την επιλογή. Σε άλλη σελίδα καταγράψτε με σειρά προτεραιότητας τα ονόματα των συμμαθητών σας, με τους οποίους δεν θέλετε ή δεν μπορείτε να συνεργάζεστε σημειώνοντας και τους λόγους».

Η συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών μπορεί καταρχήν να αποκαλύψει το πλέγμα σχέσεων που δημιουργείται μέσα στην τάξη, να αναδειξεί τους δημοφιλείς μαθητές ή αντίθετα και τους απομονωμένους ή απορριπτόμενους. Ακόμη παραπέρα η μελέτη των **λόγων επιλογής ή απόρριψης** συντρόφων αποτελεί πολύτιμο και αξιόπιστο υλικό. Από τις αιτιολογήσεις έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να γνωρίσει καταρχήν τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς κάποιου μαθητή, όπως τον περιγράφουν οι συμμαθητές του. Παράλληλα όμως μελετώντας και τις δικές του αιτιολογήσεις για τις επιλογές και απορρίψεις μπορεί να κατανοήσει και τα δικά του κριτήρια, τις αξίες ή τις στάσεις του απέναντι στους άλλους. Δεν επιτρέπεται βέβαια η

δημόσια ανακοίνωση των αποτελεσμάτων αλλά οι απαντήσεις των παιδιών τον δεσμεύουν με απόλυτη **εχεμύθεια**. Αποτελούν όμως χρήσιμο υλικό, στο οποίο μπορεί να στηριχθεί και να προχωρήσει σε ανάλογους παιδαγωγικούς χειρισμούς, οι οποίοι θα συμβάλλουν είτε στη βελτίωση του γενικότερου κλίματος της ομάδας της τάξης είτε στη βελτίωση της θέσης και των σχέσεων συγκεκριμένων μαθητών.

Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτού του τρόπου διερεύνησης των σχέσεων σε μια ομάδα ή της θέσης συγκεκριμένων ατόμων σε αυτήν είναι ότι, όλοι απαντούν για όλους. Στην περίπτωση μάλιστα της παρουσίας μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν ευαισθητοποιούνται τα υποκείμενα με ερωτήσεις για τους συγκεκριμένους μαθητές και τις σχέσεις τους. Η ποιότητα δηλαδή των σχέσεών τους και η θέση αυτών των μαθητών προκύπτει με αυθόρμητο τρόπο χωρίς να επικεντρώνεται η προσοχή των συμμαθητών τους σε αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά.

Όπως γίνεται κατανοητό, μ' αυτόν τον τρόπο έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να διαπιστώσει, αν και κατά πόσον οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες απορρίπτονται ή απομονώνονται λόγω ρατσιστικής αντιμετώπισης. Έχει επιπλέον τη δυνατότητα να διαπιστώσει, πώς αισθάνονται αυτοί οι μαθητές μέσα στην συγκεκριμένη τάξη ή πώς οι ίδιοι βλέπουν τους συμμαθητές τους. Ανάλογα με τη διάγνωση που θα κάνει μπορεί να προχωρήσει σε παιδαγωγικούς χειρισμούς προκειμένου για παράδειγμα να βοηθήσει κάποιον απορριπτόμενο μαθητή να γίνει περισσότερο αποδεκτός ή να αποκτήσει κοινωνικές επαφές.

Δεν είναι βέβαια αντικείμενο της παρούσας εισήγησης η λεπτομερής παρουσίαση είτε του σκεπτικού είτε των δυνατοτήτων επεξεργασίας των κοινωνιομετρικών δεδομένων. Ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός μπορεί άλλωστε να συμβουλευτεί προς τον σκοπό αυτό ανάλογα βοηθήματα*. Αποτελεί κατά κύριο λόγο μία πρόταση για να λυθεί το πρόβλημα της διερεύνησης των κοινωνικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη και ειδικότερα της αντιμετώπισης που τυγχάνουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Δεν είναι η μοναδική τεχνική ή μέθοδος που προσφέρεται για τη διερεύνηση των σχέσεων ή της αποδοχής που απολαμβάνουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς είναι γνωστό ότι έχουν αναπτυχθεί κλίμακες μέτρησης στάσεων ή άλλα εξειδικευμένα ερωτηματολόγια. Άλλωστε μπορεί ο εκπαιδευτικός και μέσα από την επικοινωνία με τους μαθητές του να εκμαιεύσει διάφορα στοιχεία για αυτό το θέμα. Αυτό που διαφοροποιεί την κοινωνιομετρία από

* Αναλυτική παρουσίαση με εφαρμογές και δυνατότητες αξιοποίησης της μεθόδου προσφέρουν τα εξής βοηθήματα: Κογκούλης, Ι. (1994): *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Μπίκος, Κ. (2004): *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και οι ηλεκτρονικές σελίδες του Sherman, L. (1998): *Sociometry in the Classroom. How to do it*. In: [http:// www.muohio.edu/~edpewis/socio](http://www.muohio.edu/~edpewis/socio).

άλλες τεχνικές είναι ότι δεν αποτελεί μία αποκλειστικά ερευνητική μέθοδο, αλλά μπορεί να ενταχθεί ως εργαλείο στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού στην τάξη του. Ο εκπαιδευτικός που δέχεται το αξίωμα της επίδρασης της ικανοποίησης από τη συνεργασία με επιθυμητούς συντρόφους να υποβάλλει την κοινωνιομετρική ερώτηση, πριν τον σχηματισμό ομάδων συνεργασίας. Στηριζόμενος στις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών μπορεί να βοηθήσει, ώστε οι ομάδες που θα προκύψουν να ικανοποιούν κατά το δυνατόν τις επιθυμίες για συνεργασία και δεν αφήνουν κάποιους μαθητές ως αποδιοπομπαίους.

Φαίνεται, τέλος, ότι η κοινωνιομετρία πέρα από το πλεονέκτημα του ότι προσφέρει μία πανοραμική άποψη του κλίματος των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών μιας τάξης να επιλύει και το πρόβλημα της αξιοπιστίας των απαντήσεων. Διότι δεν στηρίζεται στις εντυπώσεις κάποιου εξωτερικού παρατηρητή, αλλά το πλέγμα σχέσεων στην τάξη προκύπτει από τις απαντήσεις των ίδιων των εμπλεκόμενων μαθητών. Έτσι επιλύεται και το πρόβλημα που φαίνεται να δημιουργούν διερευνήσεις, οι οποίες στηρίζονται στις αντιλήψεις για παράδειγμα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στηρίζονται δηλαδή κατά βάση στις εντυπώσεις που έχουν για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κάποιες έρευνες που αφορούσαν τις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τις περιέγραφαν ως γενικά καλές, ενώ οι απαντήσεις των αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιούνταν σε κάποια έκταση από αυτές των εκπαιδευτικών ή των συμμαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αζίζι – Καλαντζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1998): *Προκαταλήψεις και στερεότυπα, δημιουργία και αντιμετώπιση*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005): *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (1997): *Οι Κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Βεργέτη, Μ. (2003): *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Γεώργας, Δ. (1995): *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμ. Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργογιάννης, Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (1995): *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

- Δαμανάκης, Μ. (2000): *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Διαμαντίδου, Κ., Φρόση, Λ. & Πατέλη Ο. (2004): Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών. Στο: Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 85-94
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006): Ψυχοκοινωνική στήριξη παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου: εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης. *Παιδί και Έφηβος*, 8, 2, 54-74
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002): *Δυσλεξία συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2005): Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Δ.Χ. Χατζηδήμου. & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 857-864.
- Κελεσιδής, Γ. (2004): Πολιτισμική ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 17-34
- Κολαίτης, Γ. (2005): Ψυχοκοινωνική υγεία παιδιών παλιννοστώντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 195-214
- Κουϊμτζή, Ε., Σακκά, Β. & Παπαντή Β. (2004): Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον «άλλο». Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 56-76
- Cummins, J., (1999): *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. (Μετ.: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg
- Μαδιανός, Μ. (2005). Μετανάστευση και παλιννόστηση: Ένα συνεχές πρόκλησης ψυχικών διαταραχών; Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 127-139.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005): Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 167-193

- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α-Χ. & Λαρδούτσου Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο: Α. Καλαντζή - Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 255-286
- Μουσούρου, Α. Μ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπίκος, Κ. (1990): *Βελτίωση των Κοινωνικών Σχέσεων στη Σχολική Τάξη*. 1^η έκδ. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη
- Μπίκος, Κ. (2004): *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπιλανάκης, Ν. (2005): Παλιννόστηση Ελλήνων και ψυχική υγεία. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 141-166
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2004): Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 287-327
- Μπόμπας, Α. (1997): Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών. Στο Μ. Ι. Βαμβούκας & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 397-408
- Νικολάου, Γ. (2000): *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. (2005): Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Κυρίδης & Α. Αντρέου (Επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, 233-250
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας Α. (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Μ. Ι. Βαμβούκας & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 384-396
- Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου Κ. (2005). Σχολική επίδοση Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 865-873
- Tajfel, H. (1990): Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες. Στο Σ. Παπα-

- στάμου (επιμ.): *Διομαδικές Σχέσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας, 113-140
- Τσιούμης, Κ., Μπίκος, Κ. & Γρηγοριάδης, Αθ. (2003): Κοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείου. Στο: Α. Παπάς et al.(Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός, 864-885
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου Α. (2005). Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 215-245

Ξενόγλωσση

- Bronfenbrenner, U. (1996): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press
- Duck, S. & Perlman, D. (Eds.) (1988): *Understanding Personal Relationships*. London: SAGE Publ.
- Duncan, M.K. & Cohen, R. (1999): Liking within the peer group as a function of children's sociometric status and sex. *Child Study Journal*, Vol. 25(4), 265-288
- Fthenakis, W., Sonner, Ad., Thrul, R. & Walbiner, W. (1985): *Bilingual – bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handout für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Herausgegeben vom Staatsinstitut für Frühpädagogik. München: Max Hueber Verlag*
- Hartup, W. (1987): Relationships and their significance in cognitive development. In: R. Hinde et al. (Eds.), *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press, 66 – 82
- Hogg, M. & Vaughan, G. (1998): *Social Psychology*. London: Prentice Hall
- Hunter, L. & Elias, M. (1999): Interracial friendships, multicultural sensitivity and social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 20, 551-573
- Johnson, J. & Ironsmith, M., (1994): Assessing children's sociometric status: Issues and the application of social network analysis. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, Vol. 47(1), 36-49
- Seiffge-Krenke, I. & Schulman, S. (1993): Stress, coping and relationships in adolescence. In: S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its Social Worlds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 169-196.
- Wright, C. (1995): Ethnic relations in the primary classroom. In: S. Tomlinson & M. Craft (Eds.), *Ethnic Relations and Schooling. Policy and Practice in the 1990s*. London: The Athlone Press

Ο Κωνσταντίνος Μπίκος αποφοίτησε από το Ψυχολογικό - Παιδαγωγικό Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην ίδια Σχολή με κύριο κλάδο την Παιδαγωγική και δευτερεύοντες κλάδους την Ψυχολογία και τη Φιλοσοφία της Επιστήμης. Συνέχισε τις σπουδές του στις παραπάνω επιστήμες στο Φράϊμπουργκ της Γερμανίας, όπου και αναγορεύτηκε διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Albert - Ludwig. Εργάστηκε ως αναπληρωτής στο Λύκειο και ως επιστημονικός συνεργάτης στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικής του Φράϊμπουργκ. Εργάστηκε ως λέκτορας και επίκουρος καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, όπου και επόπτευε τα Πειραματικά σχολεία του Τμήματος. Εργάστηκε ως αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ, ενώ από το 2005 είναι αναπληρωτής καθηγητής της «Σχολικής Παιδαγωγικής και των Νέων Τεχνολογιών» στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. και παράλληλα διευθυντής στο 2^ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης. Συμμετείχε σε ερευνητικά προγράμματα, στη μετεκπαίδευση και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά και επιστημονικά ενδιαφέροντά του επικεντρώνονται στις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, στην προβληματική της εισαγωγής των υπολογιστών στο σχολείο, όπως και στην κατάρτιση και το ρόλο του εκπαιδευτικού.