

**Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης**

**Πτυχιακή Εργασία**

**Αυτοεκτίμηση και αντιλήψεις αλλοεθνών παιδιών και  
παιδιών μειονοτήτων ως προς την θέση τους  
μέσα στην τάξη**



**Επιβλέπουσες Καθηγήτριες:** Μπονώτη Φωτεινή

Αργυρακούλη Έφη

**Επιμέλεια εργασίας:** Χαυδατούρη Αντιγόνη

**ΒΟΛΟΣ  
-2005-**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4430/1  
Ημερ. Εισ.: 30-06-2005  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2005  
ΧΑΥ

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διευθυντές, τους δασκάλους και τα παιδιά που με καλή διάθεση συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποίησα στον χώρο τους. Χωρίς αυτούς αυτή η έρευνα θα ήταν αδύνατο να διεξαχθεί.

Η καθηγήτρια Έφη Αργυρακούλη αξίζει θερμές ευχαριστίες, καθώς ως επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας πρόσφερε αμέριστη βοήθεια και υποστήριξη όχι μόνο βιβλιογραφική αλλά και ηθική και συνέβαλε καθοριστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Η κυρία Φάννυ Μπονώτη, αξίζει επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ ως δεύτερη επιβλέπουσα που μου προσέφερε όποια βοήθεια της ζητούσα κατά καιρό.

Επίσης ευχαριστώ ιδιαίτερα την καλή μου φίλη και συμφοιτήτριά Στεργίου Σπυριδούλα, που με βοήθησε στην υλοποίηση της έρευνας στα σχολεία.

Επίσης ευχαριστώ τον φίλο μου Τσίρο Γιώργο για την ηθική υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου.

Τέλος αλλά όχι λιγότερο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν με τον δικό τους τρόπο και ιδιαίτερα τα μέλη της οικογένειάς μου για την πολλαπλή υποστήριξη που μου παρείχαν καθόλη την διάρκεια της εργασίας μου.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Α' Μέρος.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	10
ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΑ ΤΕΣΤ .....	10
1.1 Καθορισμός της έννοιας και της εξέλιξης τους .....	10
1.2 Μέθοδοι διερεύνησης της κοινωνικής επάρκειας.....	11
1.3 Κατηγορίες παιδιών σύμφωνα με τα αξιολογητικά κριτήρια των συνομηλίκων .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	16
ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΦΙΛΙΑ.....	16
2.1 Η αντίληψη των παιδιών για τη φιλία και τα κριτήρια επιλογής των συνομηλίκων .....	16
2.2 Αντιλήψεις των παιδιών για την φιλία.....	18
2.3 Κριτήρια επιλογής συνομηλίκων.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	23
ΑΙΤΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ .....	23
3.1 Φυλή και έθνος: αίτιο που οδηγεί στην απόρριψη από την ομάδα .....	23
3.2 Το προφίλ των αλλοεθνών παιδιών (Αλβανόπαιδα) .....	25
3.2.1 Το προφίλ των παιδιών Τσιγγάνων.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> .....	29
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ .....	29
4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοεκτίμησης.....	29
4.2 Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν .....	31

4.2.1. Η επιρροή των γονέων στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.....	32
4.2.2 Η επιρροή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.....	33
4.2.3 Η επιρροή των συνομηλίκων στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.....	35
4.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με θετική ή αρνητική αυτοεκτίμηση.....	36
4.4. Αυτοεκτίμηση Αλβανόπαιδων-Τσιγγανόπαιδων.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> .....	39
ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ .....	39
5.1 Οι συνέπειες της απόρριψης από του συνομιλήκους στη ψυχολογία του παιδιού.....	39
Β' ΜΕΡΟΣ.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> .....	43
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	43
6.1 Βασικό ερευνητικό ερώτημα.....	43
6.2 Δείγμα .....	43
6.3 Μεθοδολογικά εργαλεία .....	44
6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	46
6.5 Οι προβληματισμοί της έρευνας και η επίλυση τους.....	48
ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	50
7.1 Αποτελέσματα ερευνητικής διαδικασίας.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 <sup>ο</sup> .....	67
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	77

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στην ελληνική μας πραγματικότητα έχει προστεθεί ένας καινούριος όρος, η διαπολιτισμικότητα. Στα πλαίσια αυτής της λέξης περιλαμβάνονται σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας.

Μεγάλα κύματα πληθυσμών από διάφορες χώρες, τόσο της Ευρώπης και των Βαλκανίων όσο και της Μέσης Ανατολής, καταφθάνουν συνεχώς στον μικρό ελλαδικό χώρο. Ο λόγος δεν είναι άλλος από τον καλύτερο τρόπο ζωής μακριά από την πείνα και την φτώχεια. Πιστεύουν πως η χώρα μας είναι ένα «λαχείο», που θα τους αλλάξει τη ζωή προς ένα καλύτερο ευ ζειν. Έτσι λοιπόν ζούμε σε μία κοινωνία όπου πάρα πολλοί πολιτισμοί συναντιούνται σ' ένα υποτιθέμενο «πολιτισμικό μίξερ» που ανακατεύει διάφορες γλώσσες, κουλτούρες και θρησκείες χωρίς κανείς να ξέρει τι μείγμα πρόκειται να προκύψει απ' όλο αυτό το ανακάτεμα, τόσο μέσα στην κοινωνία όσο και μέσα στην σχολική κοινότητα.

Όποιος ζει από κοντά την ελληνική πραγματικότητα των τελευταίων χρόνων στην χώρα μας, δεν μπορεί να μην έχει διαπιστώσει την θεαματική αλλαγή που υπάρχει στην εκπαιδευτική μας κοινότητα και κατ'επέκταση στη «σύνθεση» των σχολικών μας τάξεων. Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε την σύνθεση του μαθητικού μας πληθυσμού έδωσε την θέση της στην πολυχρωμία που συνιστούν πλέον οι διαφορετικές εθνότητες των μαθητών που φοιτούν σε αυτές. Όλη αυτή η αλλαγή μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προκαλεί την αντίδραση των πολιτών και κατ'επέκταση των μαθητών, που συνηθίζεται να αποκαλείται ρατσισμός και προκατάληψη απέναντι στον ξένο. Μια αντίδραση, που κρύβει πίσω της τόσο την ξενοφοβία όσο και την αντιπάθεια ή ακόμα και το μίσος απέναντι στην διαφορετική εθνότητα, που προβάλλει μία άλλη θρησκεία, κουλτούρα και εκπαίδευση.

Ωστόσο οι αλλοεθνείς μετανάστες, αντιλαμβανόμενοι την ισχύουσα σκληρή πραγματικότητα, δεν οπισθοδρομούν αλλά στέλνουν τα παιδιά τους στα σχολεία, ώστε να μάθουν την ελληνική γλώσσα πιστεύοντας ότι θα μπορέσουν να αποκτήσουν μια περισσότερο ομαλή ένταξη μέσα στην κοινωνία. Έτσι οι



«διαφορετικοί» μαθητές κατέκλυσαν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε εντατικότερη ενασχόληση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τα προβλήματα που συνδέονται με την εκπαίδευση των αλλοεθνών παιδιών.

Είναι αλήθεια ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της ελληνικής κοινωνίας δεν είχε τις απαραίτητες προδιαγραφές γι' αυτή την αναπάντεχη εισροή των παιδιών από άλλες χώρες. Παρόλα αυτά, μετά τον πρώτο μεγάλο αιφνιδιασμό αυτών των παιδιών, άρχισαν να λειτουργούν τα εκπαιδευτικά ανακλαστικά, τόσο σε διοικητικό και θεσμικό επίπεδο, όσο και στην καθημερινή σχολική ζωή. Το ιδεολογικό στίγμα αυτής της αντίδρασης χαρακτηρίζεται από την προσήλωση στις αρχές του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοεθνών μαθητών αλλά και αυτών που ανήκουν σε κάποια εθνοτική μειονότητα, όπως είναι οι Τσιγγάνοι.

Οι Τσιγγάνοι, αν και ανήκουν στην ελληνική κοινωνία, έχουν τον δικό τους πολιτισμό και την δική τους κουλτούρα, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτών να αποτελούν ένα «διαφορετικό πληθυσμό» μέσα στην τάξη. Έτσι γι' αυτούς η εκπαίδευση είναι μία έννοια που έχει διαφορετική σημασία από αυτή που της αποδίδει η υπόλοιπη κοινωνία. Στην συνείδηση των μη Τσιγγάνων η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με το σχολείο ενώ για τους Τσιγγάνους η εκπαίδευση συνυφαίνεται με την οικογένεια, η οποία συχνά αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την εκπαίδευση των παιδιών της. Τις περισσότερες φορές οι Τσιγγάνοι έχουν την αίσθηση ότι η σχολική εκπαίδευση είναι χαμένος χρόνος για τα παιδιά τους, καθώς τους προσφέρει γνώσεις που σύμφωνα με τα «πιστεύω» τους, είναι άχρηστες.

Ιδιαίτερης βαρύτητας είναι και το γεγονός ότι η επίσημη εκπαίδευση, που παρέχεται στο σχολείο δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη της τις ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων. Σε κανένα σχολικό βιβλίο δεν υπάρχουν κείμενα που να αναφέρονται στην ζωή, στις αξίες ή στην κουλτούρα τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θεωρείται γι' αυτούς, ότι το σχολείο είναι ένας ξένος θεσμός.

Έτσι γεννιέται το ερώτημα: Μπορεί όντως να τα καταφέρει το σχολείο; Μπορεί να εντάξει και να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά όπως οφείλει; Είναι ερωτήματα που προβληματίζουν πολλούς και ίσως δεν έχουν δοθεί και οι κατάλληλες απαντήσεις. Ας μην ξεχνάμε όμως, ότι το σχολείο είναι η μικρογραφία της ίδιας της

κοινωνίας και ίσως είναι και τόπος αναπαραγωγής των στερεοτύπων της και της ανισότητας της.

«Εάν μισούμε, χάνουμε. Εάν αγαπάμε, εμπλουτιζόμαστε» γράφει στην αυτοβιογραφία της η Φαλένα Φράντς (Βιδάλη, 2000). Μήπως και εμείς πρέπει να μάθουμε να αγαπάμε; Να αφήσουμε το μίσος και να δούμε τι μπορούμε να κερδίσουμε από αυτήν την κατάσταση και ίσως να γίνουμε και καλύτεροι άνθρωποι.

Η επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας στηρίζεται σε όλα τα προαναφερθέντα και σχετίζεται με τις κοινωνικές σχέσεις και την αυτοεκτίμηση των αλλοεθνών παιδιών (Αλβανόπαιδα) και των παιδιών που ανήκουν σε κάποια εθνοτική μειονότητα (Τσιγγανόπαιδα), μέσα στη σχολική κοινότητα.

Αυτό που προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα είναι ότι καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης μέσα στα πλαίσια της τετραετής φοίτησης μας στο πανεπιστήμιο, μας δόθηκε η ευκαιρία να επισκεφτούμε αρκετά νηπιαγωγεία, στα οποία συναντήσαμε πολλά παιδιά αλλοεθνών (Αλβανάκια) αλλά και παιδιά εθνοτικής μειονότητας (Τσιγγανόπαιδα). Η αφορμή για την επιλογή του θέματος ήταν ένα γεγονός, το οποίο σχετίζεται με έναν καυγά ανάμεσα σε δύο παιδιά διαφορετικής εθνότητας (Ελληνάκι και Αλβανάκι). Το Ελληνάκι (κατά τη διάρκεια του καυγά) αποκάλυψε το Αλβανάκι «παλιοαλβανό» και το απείλησε, ότι δεν θα ξαναπαίξει μαζί του και ότι θα πει και στα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν το ίδιο.

Αυτός είναι ο ένας λόγος αλλά όχι και ο μοναδικός. Είναι γνωστό ότι ζούμε σε μία διαπολιτισμική κοινωνία και κατ' επέκταση φοιτούμε σε διαπολιτισμικά σχολεία. Έτσι γνωρίζοντας πως αυτή την κατάσταση θα την αντιμετωπίσω, ως εκπαιδευτικός, θέλησα να ερευνήσω το θέμα, ώστε να ενημερωθώ και να βελτιώσω τον εαυτό μου, όπου χρειάζεται.

Είναι αλήθεια βέβαια πως η βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα είναι ανεπαρκής, καθώς είναι ένα επίκαιρο θέμα, που μόλις τα τελευταία χρόνια αποτέλεσε πρόβλημα για την ελληνική κοινωνία. Ωστόσο πρόσφατες πληροφορίες εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο πάνω στις οποίες θα στηριχτεί η συγγραφή του θεωρητικού μέρους.

Η εργασία διαιρείται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος αναπτύσσονται δύο ενότητες.



Στην πρώτη ενότητα γίνεται αναφορά στα κοινωνιομετρικά τέστ, όπου γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί η έννοιά τους και τα στάδια εξέλιξης αυτών. Ακολουθούν οι μέθοδοι διερεύνησης της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών καθώς και τα αξιολογητικά κριτήρια των συνομηλίκων, τα οποία χωρίζουν τα παιδιά σε κάποιες κατηγορίες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται οι αντιλήψεις των παιδιών για την φιλία και τα κριτήρια, με τα οποία επιλέγουν τους συνομηλίκους τους.

Εν συνεχεία στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ένα από τα σημαντικότερα αίτια που οδηγεί στη απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων και το οποίο είναι η διαφορετική φυλή και το έθνος. Παράλληλα σε μία υποενότητα του κεφαλαίου περιγράφεται το προφίλ των αλλοεθνών παιδιών (Αλβανάκια) και των Τσιγγανόπαιδων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μία εκτενής αναφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό της αυτοεκτίμησης, καθώς και στους παράγοντες που την επηρεάζουν. Αναφορικά αυτοί οι παράγοντες είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοι. Συνεχίζοντας σε μία υποενότητα του κεφαλαίου αναφέρονται τα χαρακτηριστικά ατόμων με θετική και αρνητική αυτοεκτίμηση και τέλος περιγράφεται η αυτοεκτίμηση των Αλβανόπαιδων και των Τσιγγανόπαιδων.

Οι συνέπειες απόρριψης στην ψυχολογία του παιδιού συνθέτουν το περιεχόμενο του πέμπτου κεφαλαίου. Κάποιες από αυτές είναι: η έλλειψη προσαρμοστικότητας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, η ανικανότητα σύναψης φιλίας στην ενήλικη ζωή και σε ακραίες καταστάσεις η εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης.

Στο ερευνητικό μέρος, το οποίο αποτελεί και το έκτο κεφάλαιο, περιγράφεται το βασικό ερευνητικό ερώτημα της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν και συμβάλλουν στην καλύτερη διεκπεραίωση του βασικού ερωτήματος. Κατόπιν περιγράφεται το δείγμα, το οποίο συμμετείχε στην διεξαγωγή της έρευνας. Ακολουθεί μία υποενότητα, η οποία περιγράφει τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας. Η διαδικασία της έρευνας αποτελεί μία ξεχωριστή υποενότητα, εξηγώντας αναλυτικά τα βήματα της πορείας της. Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται κάποιοι προβληματισμοί,

που αποτέλεσαν τις δυσκολίες της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας και οι τρόποι με τους οποίους επιλύθηκαν.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά όλα τα αποτελέσματα της έρευνας με τη μορφή πινάκων, ενώ παράλληλα γίνεται και η αντίστοιχη επεξήγηση αυτών.

Το τέλος του ερευνητικού μέρους απαρτίζεται από το όγδοο κεφάλαιο, στο οποίο συνοψίζονται όλα τα συμπεράσματα, που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία συναντάται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

# **Α' Μέρος**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

### **ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΑ ΤΕΣΤ**

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα κοινωνιομετρικά τεστ όπου γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί η έννοιά τους και τα στάδια εξέλιξης αυτών. Ακολουθούν οι μέθοδοι διερεύνησης της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών καθώς και τα αξιολογητικά κριτήρια των συνομηλίκων, τα οποία χωρίζουν τα παιδιά σε κάποιες κατηγορίες.

#### **1.1 Καθορισμός της έννοιας και της εξέλιξης τους**

Είναι αλήθεια ότι τις τελευταίες δεκαετίες ξεκινώντας από το 1970 οι ειδικοί δείχνουν αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κοινωνική επάρκεια των παιδιών, η οποία αναγνωρίζεται ως ένας από τους τομείς της ατομικής επάρκειας σε συνδυασμό με το νοητικό και το σωματικό.

Ιστορικά η κοινωνική θέση των μελών μιας ομάδας ξεκίνησε από τις πρώτες θεωρίες του Moreno (1923) και το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο περιγράφεται ως ένα εργαλείο που εξετάζει την κοινωνική συγκρότηση μέσα από τις μετρήσεις των έλξεων, των απώσεων και γενικότερα των τριβών που δημιουργούνται μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας (Catwallader, 2000).

Οι αδυναμίες των πρώτων κοινωνιομετρικών κριτηρίων δεν εμπόδισαν να γίνει μία πολύ καλή αφετηρία για τους επόμενους επιστήμονες, οι οποίοι στηρίχτηκαν στις θεωρίες του και προσπάθησαν να τις βελτιώσουν. Έτσι η Northway(1944), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα κοινωνιομετρικά τεστ μπορούν να χρησιμοποιούνται με σκοπό την κατηγοριοποίηση της προσωπικότητας των παιδιών, σε υποχωρητικά, σε κοινωνικά αδιάφορα και σε κοινωνικά ανίκανα. Παράλληλα η ίδια διαπιστώνει ότι η κοινωνική θέση, που κατέχει κάθε άτομο είναι μία διαρκής διαδικασία, στην οποία το άτομο με χαμηλό προφίλ, απαιτεί μία έγκαιρη διαμεσολάβηση, τόσο από τους ίδιους τους

γονείς όσο και από καποιους ειδικούς, ώστε να οδηγηθεί σε μία καλύτερη κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση (Catwallader, 2000). Το 1957 οι Gronlund και Anderson επηρεασμένοι από τους δύο παραπάνω, επιχειρούν να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των κοινωνικά αμελητέων και απορριπτόμενων μαθητών που προέκυπταν από τα μέχρι τότε κοινωνιομετρικά τεστ (Stewart, West & Coplan, 2001).

Γύρω στο 1972 αυτό που αρχίζει να απασχολεί τους ειδικούς είναι η κοινωνική προσαρμογή και οι επιπτώσεις της εξαιτίας της απόρριψης από συνομηλίκους (Catwallader, 2000). Ο Coy, (1990) πρότεινε να χρησιμοποιούνται σύγχρονα κοινωνιομετρικά τεστ, άλλα και σύγχρονες τεχνικές διερεύνησης της κοινωνικής επάρκειας. Έτσι οι Steven και Coy (1990) αναγνωρίζουν διάφορες κατηγορίες παιδιών, που ορίζονται από την θέση τους μέσα στην ομάδα, σύμφωνα με τα αξιολογικά κριτήρια των συνομηλίκων ή της ομάδας που αποτελούν (Catwallader, 2000).

## **1.2 Μέθοδοι διερεύνησης της κοινωνικής επάρκειας**

Τα παιδιά όπως ακριβώς και οι ενήλικες έχουν ανάγκη να ξέρουν πως νιώθουν γι' αυτά οι φίλοι τους, ποια γνώμη έχουν σχηματίσει για το άτομο τους και ποιο είναι το ενδιαφέρον τους γι' αυτά. Όμως δεν είναι δυνατόν όλα τα μέλη μιας ομάδας να είναι εξίσου αγαπητά, αλλά συνήθως υπάρχουν λίγα μέλη που τα συμπαθούν σχεδόν όλοι, άλλα που είναι λιγότερο δημοφιλή και μερικά που τα αντιπαθεί ενεργά όλη η ομάδα.

Η συγκέντρωση πληροφοριών από την ομάδα συνομηλίκων, εκτός από την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης στην τάξη, επιτρέπει και την ανίχνευση δυναμικών στοιχείων στο πλαίσιο της ομάδας, τα οποία δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμα από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή ή αξιολογητή. Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας από τους συνομηλίκους πραγματοποιείται με διάφορα μέσα και διαδικασίες. Πολλές από τις μεθόδους αυτές χρησιμοποιούνται από την δεκαετία του 1930 έως και σήμερα στην εκπαιδευτική και κλινική πρακτική με μικρές διαφοροποιήσεις (Stewart, West & Coplan, 2001).

Οι ερευνητές, που μελετούν τη σχετική κοινωνική θέση των μελών μιας ομάδας, συνήθως χρησιμοποιούν ως μεθοδολογικό εργαλείο την ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδο που είναι η επιλογή των συνομηλίκων (peer nomination), σύμφωνα με την οποία

ρωτούν τα ίδια τα παιδιά ποιον συμπαθούν ή αντιπαθούν. Αυτή είναι μία διαδικασία ονομασίας, κατά την οποία ζητούν από τα μέλη της ομάδας να ονομάσουν σε ποια παιδιά δίπλα θα ήθελαν να κάθονται, να παίζουν ή να συνεργάζονται ή απλώς να ονομάσουν τους φίλους τους στην ομάδα. Μπορεί επίσης να ζητήσουν από τα παιδιά να ονομάσουν αυτούς που δεν συμπαθούν (Jackson & Bracken, 1998).

Όταν χρησιμοποιείται αυτή η διαδικασία ονομασίας, οι επιλογές που προκύπτουν συγκεντρώνονται για να δημιουργηθεί ένα κοινωνιόγραμμα, μια γραφική αναπαράσταση για το πως νιώθει κάθε παιδί για κάποιο άλλο (παιδί) μέσα στην ομάδα (Cole & Cole, 2002).

Η επόμενη τεχνική, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι εξίσου διαδεδομένη και είναι η αξιολόγηση από τους συνομηλίκους για κάθε μαθητή ξεχωριστά (peer rating), ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά, με την βοήθεια μιας κλίμακας πέντε διαβαθμίσεων. Η κλίμακα είναι αριθμητική για τα μεγαλύτερα παιδιά, ενώ όταν πρόκειται για μικρότερα, οι αριθμοί της κλίμακας αντικαθίστανται από εκφράσεις προσώπων που κυμαίνονται διαβαθμιστικά από την πλήρη ευαρέσκεια, έως την πλήρη δυσαρέσκεια. Τα παιδιά αξιολογούν τους συμμαθητές τους με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις (Catwallader, 2000).

Εκτός από τις συνηθισμένες κοινωνιομετρικές τεχνικές και τις παραλλαγές τους, υπάρχουν και εναλλακτικές μέθοδοι για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας. Μία από αυτές είναι το θεατρικό παιχνίδι της τάξης (class play), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Bower (1969). Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, τα παιδιά αναθέτουν στους συμμαθητές τους θετικούς και αρνητικούς ρόλους ενός υποθετικού έργου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιλογής ρόλων, οι ερευνητές μπορούν να καταλάβουν ποιοι μαθητές είναι αγαπητοί και ποιοι όχι (Choi & Kim, 2003).

Μια άλλη τεχνική είναι το «μάντεψε ποιος». Σύμφωνα με αυτή, στους μαθητές της τάξης παρουσιάζονται σύντομες περιγραφές συμπεριφορών, για παράδειγμα «μάντεψε ποιος είναι ο καλύτερος μαθητής, ποιος θυμώνει πιο εύκολα ή ποιος τσακώνεται με τα άλλα παιδιά». Τα παιδιά λοιπόν αναφέρουν δύο ή τρεις συμμαθητές τους, που θεωρούν ότι αυτές οι περιγραφές τους ταιριάζουν καλύτερα. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς ή τους



ερευνητές ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τα οποία ενδιαφέρονται να αξιολογήσουν (Χατζηχρήστου, 2004).

Τέλος μια άλλη κοινωνιομετρική μέθοδος προβλέπει την χρήση φωτογραφιών όλων των παιδιών της τάξης. Οι μαθητές απαντούν σε διάφορες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος, με ποιον προτιμάς να παίζεις, ποιος νομίζεις ότι είναι ο καλύτερος μαθητής στην τάξη. Τα παιδιά απαντούν υποδεικνύοντας την φωτογραφία του παιδιού που επιλέγουν. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τον αριθμό των θετικών προτιμήσεων, που δέχτηκε κάθε παιδί από το σύνολο των συμμαθητών του (Χατζηχρήστου, 2004).

### **1.3 Κατηγορίες παιδιών σύμφωνα με τα αξιολογητικά κριτήρια των συνομηλίκων**

Έτσι λοιπόν μπορούμε να αναφερθούμε στις κατηγορίες των παιδιών που ορίζονται από την θέση τους στην ομάδα, σύμφωνα με τα αξιολογικά κριτήρια των συνομηλίκων.

1) Στην πρώτη ομάδα, ανήκουν τα παιδιά, που είναι δημοφιλή (popular) και εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά, όπως το ότι είναι αρεστά από όλους, περιγράφονται να έχουν καλύτερες κοινωνικές ικανότητες, πράγμα που συνεπάγεται και καλύτερες ηγετικές ικανότητες. Παράλληλα έχει αποδειχτεί τόσο από τους Frenztz, Gresham, & Elliot (1991) όσο και από μία έρευνα του Zettergren (1997), ότι τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερες δυνατότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Jackson & Bracken, 1998).

Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι η αυτοεκτίμησή τους βρίσκεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν ένα πολύ καλό γόητρο μέσα στην τάξη τους. Αυτή την άποψη υποστηρίζουν και οι Bakker & Bosman (1996) σε μία έρευνά τους στην Γερμανία ανάμεσα σε φυσιολογικά παιδιά και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι ίδιοι μέτρησαν την αυτοεκτίμησή των παιδιών ανάλογα με την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους αλλά και κατά πόσο αυτά τα παιδιά είναι δημοφιλή μέσα στην τάξη τους. Ακόμα αξίζει να επισημανθεί ότι τα παιδιά με αυξημένο γόητρο μέσα στην τάξη τείνουν να είναι πιο ελκυστικά σε σχέση με την εμφάνισή τους καθώς έχουν κομψή αμφίεση ή ακόμα και φυσική ομορφιά, ενώ πολλές φορές παρουσιάζονται να έχουν και

πολύ καλές αθλητικές ικανότητες (Stewart, West & Coplan, 2001).

2) Ένας επόμενος τύπος, είναι αυτός που περιλαμβάνει εκείνα τα παιδιά, που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και από την ομάδα γενικότερα (Catwallader, 2000). Τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών είναι ότι λαμβάνουν αρκετές απορρίψεις από τους συμμαθητές τους και δεν είναι αρεστά σε αυτούς, ενώ είναι απομονωμένα από την ομάδα. Δεν έχουν πολλές προσωπικές επιτυχίες τόσο στα μαθήματα όσο και στις δραστηριότητες, και κάποια από αυτά παρουσιάζουν βίαιη συμπεριφορά ακόμα και εγκληματικότητα. Ακόμα είναι αρκετά ατημέλητα ως προς της εμφάνισή τους, κάτι που δεν τους προσδίδει καθόλου ελκυστικότητα. Παράλληλα παρουσιάζουν αρκετά συχνά αποτυχία στο σχολείο σε σχέση με τα μαθήματά τους και την επίδοσή τους (Martin, Lyons & Teylor-Sterling, 1998).

3) Άλλος ένα τύπος παιδιών είναι αυτά που χαρακτηρίζονται ως παραμελημένα (neglected), τα οποία αξιολογούνται λιγότερο θετικά και περισσότερο αρνητικά από τους συμμαθητές τους. Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν συναισθήματα ατέλειας, ντροπής και τάσεις για κατάθλιψη. Ενώ και σε αυτά τα παιδιά υπάρχει η πιθανότητα να αναπτύξουν επιθετικές τάσεις ή ακόμα και έντονα συναισθήματα μοναξιάς (Cole & Cole, 2002).

4) Ένας τέταρτος τύπος παιδιών είναι τα αμφιλεγόμενα (controversial), τα οποία χαρακτηρίζονται εξίσου ως επιθυμητά και ως ανεπιθύμητα. Αυτό σημαίνει ότι σε κάποιους από τους συμμαθητές τους είναι αρεστά και κερδίζουν την προτίμησή τους ενώ σε κάποιους άλλους όχι (Catwallader, 2000).

5) Ο τελευταίος τύπος είναι αυτός που κατατάσσεται στο μέσο των κοινωνιομετρικών θέσεων (average). Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτόν τον τύπο, λαμβάνουν από τα υπόλοιπα παιδιά μέτριες θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις. Όταν γίνεται συσχετισμός συμπεριφοράς με κάποιες περισσότερο περεκλίνουσες κοινωνιομετρικές ομάδες, αυτή η ομάδα των παιδιών (average) εμφανίζεται να κατέχει συχνότερα μία σταθερή θέση σύγκρισης.

Ουσιαστικά η παραπάνω είναι μία σταθερή ομάδα, η οποία γίνεται το μέτρο σύγκρισης για την αξιολόγηση των υπολοίπων. Για παράδειγμα τα δημοφιλή παιδιά, όπως προαναφέραμε, περιγράφονται να είναι περισσότερο κοινωνικά, δραστήρια άτομα

και με λιγότερα ακαδημαϊκά προβλήματα από την σταθερή ομάδα (average). Επιπλέον, τα παιδιά που απορρίπτονται από την ομάδα (rejected), είναι περισσότερο απομονωμένα και περισσότερο επιθετικά από την σταθερή ομάδα (Jackson & Bracken, 1998). Αυτό ήταν ένα απλό παράδειγμα για να κατανοηθεί η λειτουργία αυτής της ομάδας στο κοινωνιόγραμμα.

Όλη η παραπάνω διαδικασία μελέτης της κοινωνικής θέσης των παιδιών μεταξύ των συνομηλίκων βοηθά τους ερευνητές της αναπτυξιακής ψυχολογίας να κατανοήσουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας σε σχέση με τις ομαδικές διεργασίες. Παράλληλα ενδιαφέρονται για την επιρροή, που έχει η κοινωνική θέση των παιδιών στην μετέπειτα ανάπτυξή τους, κάτι που θα δούμε και παρακάτω.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΦΙΛΙΑ

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται οι αντιλήψεις των παιδιών για την φιλία και τα κριτήρια, με τα οποία επιλέγουν τους συνομηλίκους τους.

#### 2.1 Η αντίληψη των παιδιών για τη φιλία και τα κριτήρια επιλογής των συνομηλίκων

Οι περισσότεροι άνθρωποι αλληλεπιδρούν καθημερινά με μεγάλο αριθμό άλλων ανθρώπων. Σε αυτές τους τις αλληλεπιδράσεις έχουν κάποιους ρόλους, δηλαδή είναι παιδιά, γονείς, φίλοι, εργαζόμενοι. Οι ρόλοι τους βέβαια εξαρτώνται και από τους άλλους ανθρώπους, με τους οποίους δημιουργούν διάφορων ειδών σχέσεις. Αυτές μπορούν να χωριστούν χονδρικά σε τυπικές και σε διαπροσωπικές, η διαφορά των οποίων έγκειται στο μέγεθος των συναισθηματικών ανταλλαγών. Στις τυπικές σχέσεις οι ανταλλαγές είναι μικρές και βασίζονται κυρίως σε ανταλλαγές πληροφοριών, ενώ οι διαπροσωπικές δίνουν έμφαση στη συναισθηματική προσκόλληση, στην αλληλεξάρτηση της συμπεριφοράς και στην ικανοποίηση των αναγκών των αλληλεπιδρώντων. Γι' αυτό και οι τελευταίες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή, στην ευτυχία και στη ψυχική ισορροπία των ανθρώπων (Doll, Murphy & Song, 2003).

Σε αυτές τις διαπροσωπικές σχέσεις μπορούμε να εντάξουμε και την φιλία, η οποία είναι μία σχέση, που οι άνθρωποι την επιλέγουν με την δική τους θέληση και χαρακτηρίζεται από αμοιβαία συμπάθεια, σεβασμό, μη διεκδικητική αλληλεπίδραση και από το μοίρασμα των εμπειριών ζωής, τα οποία και εξασφαλίζουν μία αίσθηση ζεστασιάς και ευεξίας. Η ύπαρξή της είναι πάρα πολύ σημαντική, αφού είναι απαραίτητη για την ομαλή ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου (Herbert, 1989).

Από τη στιγμή που τα παιδιά αποχωρίζονται τους γονείς τους για να πάνε στο σχολείο, θέλουν να δημιουργήσουν φιλίες, καθώς η επικοινωνία με τους συνομηλίκους είναι πάρα πολύ σημαντική και συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους.



Μπορεί λοιπόν τα τελευταία χρόνια να υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών και για την δημιουργία της φιλίας, αλλά το φαινόμενο αυτό ωστόσο έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των φιλοσόφων από την αρχαιότητα ακόμη. Ο Αριστοτέλης μάλιστα είχε πει χαρακτηριστικά ότι «κανένας δεν θα επέλεγε μία κατάσταση, όπου θα είχε όλα τα αγαθά του κόσμου αλλά δεν θα είχε φίλους» (Κακαβούλη, 1997). Διαπιστώνεται λοιπόν πόσο σημαντική είναι η φιλία και η συναναστροφή του κάθε ανθρώπου, και κυρίως των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Έτσι τα παιδιά από την πρώτη στιγμή που θα φύγουν από το στενό κατώφλι της οικογένειας και θα πάνε στο σχολείο εμφανίζουν την ανάγκη να δημιουργήσουν ομάδες με τους συμμαθητές τους και να αρχίσουν να αλληλεπιδρούν.

Ποια είναι όμως τα κριτήρια επιλογής των φίλων ή ακόμα και των ατόμων που θα ενταχθούν μέσα στα πλαίσια της ομάδας των ομηλίκων; Η επιτυχία των διαπροσωπικών σχέσεων εξαρτάται από τις κοινωνικές δεξιότητες του κάθε ατόμου, οι οποίες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: Έχουν ένα συγκεκριμένο στόχο και σκοπό, είναι ανάλογες με τις καταστάσεις για τις οποίες επιστρατεύονται και βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του ατόμου που τις εκδηλώνει (Cole & Cole, 2002).

Οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλό βαθμό κοινωνικών δεξιοτήτων καλούνται «κοινωνικά ευφυείς», αντίθετα τα άτομα με μειωμένες δεξιότητες, κάνουν πολύ συχνά τις επαφές τους δυσάρεστες και χωρίς νόημα, με τελικό αποτέλεσμα την κοινωνική τους αποτυχία, την απόρριψη και την απομόνωση.

Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν και έναν ακόμη όρο, όταν αναφέρονται στο σύνολο των δεξιοτήτων, που προκύπτουν συλλογικά από την επιτυχημένη κοινωνική λειτουργία με φίλους και την ονομάζουν κοινωνική επάρκεια.

Τα πιο σημαντικά στοιχεία κοινωνικής επάρκειας αρχικά, είναι να ξέρει κανείς πώς να κάνει επιτυχημένα ανοίγματα, να μάθει τι αναμένεται σε διάφορα στάδια της φιλίας, να εντοπίζει τους ανθρώπους που δεν είναι πιθανοί υποψήφιοι για φίλοι. Επιπλέον να εμβαθύνει τις σχέσεις του με τους ανθρώπους που πιθανόν θα είναι ικανοποιητικοί φίλοι, να αφήνει τα πράγματα να εξελίσσονται με τρόπο ευχάριστο και για τους δύο, να εξασφαλίζει ότι η κάθε πλευρά κάνει τις ίδιες προσπάθειες στη σχέση χωρίς να κρατά ακριβή λογαριασμό. Επίσης να αποφεύγει



να εμπιστεύεται κάποιον που πιθανόν να αποδειχτεί αναξιόπιστος, να αποτρέπει τις προκλήσεις απ' αυτούς που θέλουν να «κλέψουν» τους φίλους του, να αποφεύγει να μένει «κολλημένος» με φίλους που δεν βρίσκει πια ελκυστικούς. Τέλος να αποφεύγει τη φήμη ότι είναι άπιστος και εγωιστής, να αποφεύγει να ξεμένει χωρίς φίλους και να συνέρχεται γρήγορα όταν τον απορρίπτουν (Schneider, Ehrhart & Ehrhart, 2002).

Η δεξιότητα διαπραγμάτευσης των κοινωνικών συναλλαγών με τους συνομηλίκους εξαρτάται από την αυξανόμενη ικανότητα ενός παιδιού να καταλαβαίνει τι σκέπτονται οι άλλοι και τι νιώθουν. Αυτό βέβαια διαφέρει σε κάθε ηλικία του παιδιού και με την διαδικασία της ανάπτυξης επέρχεται και η ωρίμανση αυτής της ικανότητας. Χαρακτηριστική είναι μία έρευνα του Selman (1991), ο οποίος ερεύνησε αυτήν την διαδικασία και συνέκρινε τις δεξιότητες ανάληψης κοινωνικής προοπτικής των παιδιών με την φιλία. Από αυτό κατέληξε ότι τα παιδιά που ανταποκρίνονται σε υψηλό επίπεδο, στα προβλήματα ανάληψης της προοπτικής είναι εκείνα που έχουν πιο επεξεργασμένες κοινωνικές ιδέες για την φιλία. Τα ευρήματα του Selman (1991) δείχνουν ότι οι συλλογισμοί των παιδιών εξελίσσονται από την ασυντόνιστη, ατομιστική κατανόηση, στη κατανόηση, που συντονίζει δύο προοπτικές, και καταλήγουν σε ένα στάδιο, στο οποίο οι ατομικές προοπτικές αντιμετωπίζονται μέσα στο πλαίσιο ενός πιο σύνθετου συστήματος. Αυτή η ακολουθία ταιριάζει πάρα πολύ και με την θεωρία του Piaget για την διαφορετική κατανόηση της έννοιας της φιλίας από τα παιδιά στην διάρκεια της ανάπτυξής τους (Cole & Cole, 2002).

## **2.2 Αντιλήψεις των παιδιών για την φιλία**

Η φιλία περιγράφεται γενικά, ως μία σχέση που χαρακτηρίζεται από στοργή, αμοιβαιότητα και δέσμευση μεταξύ των ανθρώπων, που θεωρούν ότι είναι ίσοι μεταξύ τους. Αρχικά υπάρχουν πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ικανότητα να ενταχθούν σε μια ήδη σχηματισμένη ομάδα και τους παρέχουν πληροφορίες για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Επιπλέον προσφέρουν διασκέδαση και βοηθούν στην ανακούφιση από το άγχος της

καθημερινής ζωής καθώς και πρότυπα στενών σχέσεων, που θα γίνουν σημαντικά αργότερα στη ζωή τους (Cole & Cole, 2002).

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να ορίσουμε το πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά την φιλία σε διάφορες φάσεις της ανάπτυξής τους από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία μέσα από την θεωρία του Piaget. Ο ίδιος διακρίνει τέσσερα στάδια:

Το **πρώτο** στάδιο, αφορά τα παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών τα οποία θεωρούν τους φίλους ως στιγμιαίους φυσικούς συμπαίκτες, ικανοποιώντας τις δικές τους επιθυμίες χωρίς να αναφέρονται σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά των φίλων τους (Κακαβούλη, 1997). Ακόμα σε αυτήν την ηλικία, οι φιλίες αυξάνονται ραγδαία, ενώ παράλληλα είναι περιστασιακές, πρόσκαιρες και ασταθείς. Τα παιδιά έχουν φιλική και συνεργατική διάθεση, καθώς αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα παιδιά (Herbert, 1989). Τέλος, σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να υπολογίζουν την γνώμη των συνομηλίκων τους και να δέχονται την γνώμη της πλειοψηφίας, πράγμα που ονομάζεται συμμόρφωση (Μουχινά, 1990)

Στο **δεύτερο** στάδιο κατατάσσονται τα παιδιά ηλικίας έξι έως οκτώ ετών, τα οποία κατανοούν τη φιλία ως μία σχέση μονόδρομης βοήθειας, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα και ο καθένας νιώθει την ανάγκη του φίλου ως μονομερή ευχαρίστηση. Σύμφωνα με τον Herbert (1989) οι φιλικές σχέσεις αρχίζουν να παίρνουν την μορφή προσκόλλησης και το ενδιαφέρον του παιδιού προς τους συνομηλίκους του γίνεται ολοένα και μεγαλύτερο, αγνοώντας πολλές φορές ακόμα και τους γονείς του (Herbert, 1989).

Το **τρίτο** στάδιο περιλαμβάνει τα παιδιά ηλικίας εννέα έως δέκα ετών, όπου και αρχίζει να συνειδητοποιείται η ανάγκη για αμοιβαιότητα στην φιλία, για ουσιαστική κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Σε αυτό το στάδιο η φιλία θεωρείται ως σχέση συνεργασίας και ενδιαφέροντος. Η αμοιβαιότητα αφορά συγκεκριμένες καταστάσεις και όχι μία γενική αρχή που διέπει την φιλία. Τα παιδιά περιγράφουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους με τις λέξεις πιστότητα, αλληλοβοήθεια και στενή επικοινωνία (Κακαβούλη, 1997). Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να προστεθεί ότι στην μέση παιδική ηλικία το «ανήκειν» και η κοινωνική αποδοχή είναι τα σημαντικότερα θέματα της φιλίας. Στο σημείο αυτό της ζωής τους

τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι οι συνομήλικοί τους έχουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις και ότι οι ομάδες παιχνιδιού είναι ιεραρχικά οργανωμένες σε αρχηγούς και οπαδούς. Έχουν αρχίσει να συνειδητοποιούν και να ανησυχούν ιδιαίτερα για την πιθανότητα να απορριφθούν τα ίδια τα συναισθήματά τους (Cole & Cole, 2002).

Το επόμενο και τελευταίο στάδιο είναι το τέταρτο και περιλαμβάνει τους έφηβους. Τα παιδιά πλέον επιλέγουν τους φίλους τους με βάση την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των συνομηλίκων τους. Γι' αυτούς η φιλία είναι ένας αμοιβαίος ισχυρός δεσμός, που χαρακτηρίζεται από αλληλοεκτίμηση, εμπιστοσύνη, εχεμύθεια και αγάπη. Αυτό το στάδιο το ονομάζουν στάδιο της *αυτόνομης αλληλεξάρτησης*, και αυτό γιατί ανάμεσα στα παιδιά αναπτύσσεται ένα είδος εξάρτησης και ανάγκης του ενός για τον άλλο (Κακαβούλη, 1997).

## **2.3 Κριτήρια επιλογής συνομηλίκων**

Από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να περνούν σημαντικό μέρος του χρόνου τους με τους συνομηλίκους τους, πρέπει να μάθουν να δημιουργούν για τον εαυτό τους μία ειδική θέση μέσα στην κοινωνική ομάδα. Η μεγαλύτερη εκτίμηση των ηθικών κανόνων και η ικανότητα να υπολογίζουν την άποψη και τις ανάγκες των άλλων είναι σημαντικά εφόδια για να κάνουν τα πρώτα τους βήματα προς την κοινωνικοποίηση. Βέβαια τα παιδιά πρέπει να είναι συνυφασμένα με την ιδέα ότι δεν υπάρχει πουθενά κάποια εγγύηση ότι θα γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Μουχινά, 1990).

Συνεχίζοντας θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στη φιλία και στις ομάδες, που σχηματίζουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους και στα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να επιλέξουν τους φίλους τους. Παράλληλα μπορεί να γίνει κατανοητό το πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η ομάδα ως πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομηλίκων.

Ομάδα θεωρείται ένα σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν τακτικά με ένα σταθερό και οργανωμένο τρόπο, έχουν κοινές αξίες και τη συνείδηση ότι ανήκουν σε ένα κοινό σύνολο. Γενικότερα τα παιδιά παρουσιάζουν τάσεις να σχηματίζουν ομάδες, μέσα στις οποίες ικανοποιούν κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα. Οι ίδιες οργανώνονται και λειτουργούν με

κανόνες, οι οποίοι τηρούνται ενώ μέσα σε αυτή ξεχωρίζουν και κάποιες ηγετικές φυσιογνωμίες. Η επίδραση της ομάδας είναι φανερή κυρίως σε ό,τι αφορά την ενδυμασία, την μουσική και την επιλογή των φίλων, πράγματα που συνήθως δεν συζητούν με τους γονείς, καθώς πολλές φορές τους θεωρούν «εκτός εποχής» και με παλιές και ξεπερασμένες ιδέες (Gorman, Kim & Schimmelbusch, 2001).

Για να γίνει κανείς φίλος με κάποιον πρέπει να περάσει κάποιο χρονικό διάστημα, ώστε να μπορέσουν εκτός από το να γνωριστούν, να δημιουργηθεί μεταξύ τους αυτό που ονομάζουμε γειτνίαση. Αυτό είναι κάτι που το υποστηρίζει και ο Herbert (1989), δηλαδή ότι δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να έλθουν σε επαφή και αλληλεπίδραση, ώστε να σταθεροποιηθεί οποιαδήποτε έλξη. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι άτομα που κατοικούν κοντά το ένα στο άλλο δημιουργούν με μεγαλύτερη ευκολία φιλίες μεταξύ τους απ' ό,τι κάποια άλλα που βρίσκονται σε πιο μακρινή απόσταση.

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά επιλέγουν τους φίλους τους δεν είναι καθόλου τυχαία. Τα παιδιά επιλέγουν άτομα, που είναι ομοιά τους, θεωρώντας ότι μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα μεταξύ τους. Γενικά επιλέγουν άτομα με όμοια ατομικά χαρακτηριστικά, με κοινά ενδιαφέροντα, αξίες και κοινωνική προέλευση, ενώ κάποια παιδιά έλκονται από άλλα καθώς οι ανάγκες τους ικανοποιούνται συμπληρωματικά (Rubin, 1987).

Βέβαια η ομοιότητα, αν και σημαντικός παράγοντας, δεν είναι το μόνο κριτήριο επιλογής των φίλων, καθώς συχνά τα παιδιά λαμβάνουν έντονα υπόψη την ηλικία, το φύλο και την εθνότητα. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά συνήθως επιλέγουν φίλους κοντά στην ηλικία τους, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητο και απόλυτο (Κακαβούλη, 1997).

Το φύλο επίσης είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στις φιλίες των παιδιών. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά προτιμούν να κάνουν παρέα με παιδιά του ιδίου φύλου.

Επιπλέον η εθνότητα ή η φυλή είναι ένα ακόμη κριτήριο με το οποίο τα παιδιά επιλέγουν κάποιους για φίλους τους. Από την προσχολική ακόμα ηλικία τα παιδιά εμφανίζουν την τάση να προτιμούν για φίλους τους παιδιά ίδιας ηλικίας, αλλά και ίδιας εθνότητας. Αυτή η τάση γίνεται ακόμα πιο έντονη με την αύξηση της ηλικίας (Dunn, 1999).



Επίσης, αυτό το γεγονός γίνεται πιο έντονα αντιληπτό σε παιδιά που ζούνε σε κοινωνίες, όπου υπάρχουν μειονοτικές ομάδες και γίνεται ακόμα πιο έντονο όταν αυτές οι ομάδες δεν έχουν κατορθώσει να ενσωματωθούν μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας, στην οποία επέλεξαν να κατοικήσουν και να ζήσουν, με σκοπό την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης.

Αυτά τα κριτήρια που μόλις προαναφέραμε δεν είναι τα μοναδικά. Υπάρχουν και άλλα που ίσως να μην χρησιμοποιούνται με τόσο μεγάλη συχνότητα, όπως τα προηγούμενα. Αυτά μπορεί να είναι η κοινή κατεύθυνση στην σχολική κοινότητα αλλά και τα κοινά εξωσχολικά ενδιαφέροντα, όπως κάποιο άθλημα, κάποιο παιχνίδι ή ακόμα και η μουσική (Τρέσσου, 1997)

Για κάθε παιδί η ανάπτυξη της φιλίας με άλλα παιδιά εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του καθενός και την προσωπικότητά του. Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι τα χαρακτηριστικά, που επιζητούν τα παιδιά για να έχει ο φίλος τους είναι κυρίως να κρατά τις υποσχέσεις του, να μην είναι εγωιστής, να είναι αποδεκτός από τους άλλους και να μην δημιουργεί φασαρίες. Μερικές φορές όμως, παιδιά διαφορετικού φύλου, ηλικίας και φυλής γίνονται φίλοι και αυτό μπορεί να προκύψει όταν αυτά τα παιδιά βρίσκονται σε στενή επαφή, για παράδειγμα ζούνε στην ίδια γειτονιά, είναι οικογενειακοί φίλοι (Κακαβούλη, 1997).

Σε μία έρευνα του Guttman (1998) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας τριών έως εννέα ετών, έγινε προσπάθεια να περιγραφεί η διεργασία που απαιτείται για την δημιουργία μιας φιλίας. Τα αποτελέσματά που διεξήχθησαν περιγράφουν πέντε πλευρές της κοινωνικής συναλλαγής των παιδιών που έγιναν φίλοι. Έτσι τα παιδιά που γρήγορα βρήκαν κοινές δραστηριότητες και υπήρχε σαφής επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους καθώς και αυτά που έλυναν πολύ γρήγορα τις συγκρούσεις τους, αλλά και χαρακτηρίζονταν από αμοιβαιότητα, ήταν και αυτά που έγιναν πολύ γρήγορα φίλοι σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Cole & Cole, 2002).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΑΙΤΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ένα από τα σημαντικότερα αίτια που οδηγεί στη απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων και το οποίο είναι η διαφορετική φυλή και το έθνος. Παράλληλα σε μία υποενότητα του κεφαλαίου περιγράφεται το προφίλ των αλλοεθνών παιδιών (Αλβανάκια) και των Τσιγγανόπαιδων.

#### 3.1 Φυλή και έθνος: αίτιο που οδηγεί στην απόρριψη από την ομάδα

Τα παιδιά όπως ήδη ειπώθηκε παραπάνω, δημιουργούν ομάδες με τους συνομηλίκους τους είτε μέσα στα πλαίσια του σχολείου, είτε στην γειτονιά τους, είτε σε οποιονδήποτε άλλο τόπο βρεθούν. Η εμφάνιση των ομάδων γίνεται περίπου στα έξι χρόνια, αλλά η πλήρης κατανόηση της έννοιας και της ανάγκης της γίνεται αργότερα, περίπου στα δέκα τους χρόνια.

Έχει διαπιστωθεί ότι σε αυτές τις ομάδες κάποια παιδιά παίρνουν μέρος και μάλιστα με ιδιαίτερα ενεργητικό ρόλο και κάποια άλλα απορρίπτονται ή δεν είναι καθόλου αρεστά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Εδώ γεννιέται το ερώτημα, γιατί κάποιοι να δημιουργούν πολύ εύκολα φιλίες και να είναι ιδιαίτερα αρεστοί στην ομάδα και κάποιοι άλλοι να απορρίπτονται αλλά και ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν σε αυτή την απόρριψη;

Μέσα από κάποιες έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες αιτίες, για την απόρριψη κάποιων παιδιών από τις ομάδες των συνομηλίκων τους.

Ένας γενικός κανόνας είναι ότι τα παιδιά συνηθίζουν να απορρίπτουν τα παιδιά που διαφέρουν από τα ίδια. Οι πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις παιδιών που απορρίπτονται είναι οι παρακάτω, εξαιρώντας από τις κατηγορίες αυτές τα παιδιά που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και απομονώνονται από μόνα τους, χωρίς να επιδιώκουν κοινωνικές συναναστροφές. Στη συνέχεια παρατίθεται ένα πολύ βασικό αίτιο που μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί στην απόρριψη, από τους συνομηλίκους του (Νικολάου, 2000).

## ➤ **Διαφορετική φυλή και έθνος**

Η έννοια της φυλής είναι εξαιρετικά εύθραυστη όταν υπόκειται σε βιολογική ανάλυση, ενώ εξαιρετικά ισχυρή είναι η δύναμη της μέσα στον χρόνο και στα πλαίσια της ιστορίας. Οι φυλετικές κατηγορίες και τα νοήματα που απορρέουν μέσα από αυτές λαμβάνουν συγκεκριμένη μορφή μέσα από τις ειδικές κοινωνικές σχέσεις, που εκφράζουν και από το ιστορικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται. Από κάποιους κοινωνιολόγους χρησιμοποιείται, ο όρος «φυλετικοποίηση», για να περιγραφούν οι σύνθετες διαδικασίες μέσα από τις οποίες καθιερώνονται φυλετικοί ορισμοί.

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, λιγοστές στον ελλαδικό χώρο, έχει αποδειχθεί ότι η διαφορετική εθνότητα μπορεί να προκαλέσει την απόρριψη κάποιων παιδιών από την ομάδα. Τα παιδιά κατανοούν από πολύ μικρή ηλικία, περίπου από τα τέσσερα τους χρόνια, τις εθνικές και τις φυλετικές διαφορές. Βέβαια η στάση τους τόσο απέναντι στην δική τους εθνότητα όσο και στις άλλες, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την στάση των ενηλίκων που βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον. Έτσι η πολιτισμική ιδιαιτερότητα ή διαφορετικότητα θεωρείται μία απόκλιση, από τον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό.

Αυτή η πολιτισμική ιδιαιτερότητα μπορεί να σχετίζεται με την διαφορετική μητρική γλώσσα, όπως και με την ύπαρξη διαφορών από τον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό με την μορφή, που αυτός εμφανίζεται σήμερα, μέσα από την προσήλωση σε ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών, την ύπαρξη αντιλήψεων και εκτιμήσεων, συνηθειών, εθίμων και συμπεριφορών που έχουν υιοθετηθεί για διάφορους λόγους (Μπίκος, Τσιούμης, Γρηγοριάδης, 2000). Με λίγα λόγια θα λέγαμε ότι τα αλλοεθνή (Αλβανόπαιδα) παιδιά αλλά και τα παιδιά φυλετικής μειονότητας (Τσιγγανόπαιδια) φαίνονται στα μάτια των ντόπιων παιδιών της ίδιας ηλικίας, ως κάτι το τελείως διαφορετικό από αυτό που είναι τα ίδια. Τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες έχουν ως κύριο εμπόδιο τη γλώσσα. Έχουν μάθει να επικοινωνούν με διαφορετική διάλεκτο, την οποία δεν την κατανοεί κανείς στον νέο χώρο, στον οποίο βρίσκονται.

Η απόσταση γενικότερα του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου αυτών των παιδιών από την κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας που ζούνε, μπορεί να αυξήσει τις πολιτισμικές διαφορές που βιώνουν,

πράγμα που με τη σειρά του έχει επιπτώσεις στην πιθανότητα περιθωριοποίησης τους. Επιπλέον, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σε συνδυασμό με το περιεχόμενο και το κύρος της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεικόνα των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Παράλληλα, η κατάκτηση της επίσημης γλώσσας της χώρας στην οποία ζουν είναι καθοριστικός παράγοντας για την κοινωνική ένταξη του παιδιού. Οι προσπάθειες στις οποίες επιδίδονται για να την μάθουν είναι άλλοτε επιτυχημένες και άλλοτε αποτυχημένες, ενώ το χρονικό διάστημα που χρειάζονται είναι αρκετό τις περισσότερες φορές, κυρίως όταν αυτή δεν αποτελεί τη γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος, που ίσως θα διευκόλυνε στην γρηγορότερη εκμάθηση της. Αυτό γίνεται αιτία αποξένωσης από τα υπόλοιπα παιδιά ενώ τίθεται και το πρόβλημα της επικοινωνίας μεταξύ τους (Νικολάου, 2000).

### **3.2 Το προφίλ των αλλοεθνών παιδιών (Αλβανόπαιδα)**

Επιπλέον τα «διαφορετικά παιδιά», ένας όρος με τον οποίο συνηθίζουν να αποκαλούν τα παιδιά που κατάγονται από διαφορετική χώρα, βρίσκονται διαρκώς σε μία στρεσογόνα κατάσταση λόγω της αλλαγής που συντελέστηκε στην ζωή τους. Ουσιαστικά δεν θέλουν να απαλλαγούν από το παρελθόν τους και την ταυτότητα τους και νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα αδιέξοδο. Αν επιλέξουν να μείνουν προσκολλημένα στον παλιό τρόπο ζωής και να μην ανοίξουν τους ορίζοντες τους σε έναν νέο θα απομονωθούν και στην συνέχεια θα απορριφθούν από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Έτσι πολλές φορές «μπλοκάρονται» σε μία συγκεκριμένη ταυτότητα και δεν μπορούν να απολαύσουν τη ζωή. Μπροστά τους προβάλλει μία νέα πορεία και μία νέα χώρα διαμονής αλλά ωστόσο πολλές φορές παλινδρομούν στο παρελθόν, αναζητούν την πατρίδα τους, την χώρα προέλευσής τους και εκφράζουν την λαχτάρα τους να επιστρέψουν σε αυτή.

Όλα τα παραπάνω βέβαια συνδυάζονται και με τον χρόνο παραμονής των παιδιών στον χώρο μετανάστευσης, αλλά και με την ηλικία τους. Έχει αποδειχτεί τόσο από την σχετική έρευνα του Νικολάου (2000) όσο και από την έρευνα του Μπίκου, Τσιούμη και Γρηγοριάδη (2000), ότι η μικρή ηλικία των παιδιών, η μεγάλη διάρκεια παραμονής τους στον ελλαδικό χώρο αλλά και η γνώση της ελληνικής γλώσσας λειτουργούν ως ανασταλτικοί

παράγοντες στην πιθανή απόρριψή τους από τους συμμαθητές τους. Έτσι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ευκολότερο να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στον χώρο και στο σχολείο.

Αυτό συμβαίνει διότι μαθαίνουν πιο εύκολα την γλώσσα σε σχέση με ένα μεγαλύτερο παιδί και κυρίως με έναν έφηβο, πράγμα που τους δίνει το εισιτήριο για την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους και την επαφή μαζί τους. Παράλληλα, τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοούν λεκτικά, τα όσα συμβαίνουν γύρω τους χωρίς να απομονώνονται. Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή τους παίζει και ο χρόνος παρουσίας του παιδιού και της οικογένειας του στην χώρα.

Έτσι τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στον ελλαδικό χώρο ή έρχονται σε αυτόν σε μικρή ηλικία, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες και δυνατότητες να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον και να αφομοιωθούν όσο είναι αυτό δυνατό. Αυτό θα επιδράσει θετικά αργότερα στην αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στα πλαίσια του σχολείου.

### **3.2.1 Το προφίλ των παιδιών Τσιγγάνων**

Κάποιες έρευνες, που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο και αφορούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, δίνουν κάποια πολύ σημαντικά στοιχεία για την κατάσταση που επικρατεί μέσα στα σχολεία. Το 50% των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών που ανήκουν στην φυλή των Τσιγγάνων δεν παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα, αλλά αντίθετα μετά από ένα σύντομο διάστημα παραμονής τους στο σχολείο, το εγκαταλείπουν οριστικά (Μαρβάκης, Παρσανοπούλου και Παύλου, 2001). Βασική αιτία αυτής της διαρροής αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση βασίζεται στην «αναμφισβήτητη παραδοχή», ότι όλα τα παιδιά όταν ξεκινούν τη σχολική τους εκπαίδευση γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και κατέχουν βασικά στοιχεία του πολιτισμού. Αυτό όμως δεν ισχύει για τη συντριπτική πλειοψηφία των Τσιγγάνων. Έτσι τα παιδιά αυτά από την πρώτη ημέρα εκπαιδεύονται βάσει κάποιων σχολικών κανόνων που μπορεί για την ελληνική εκπαίδευση να θεωρούνται αυτονόητοι, για τα ίδια όμως δεν ισχύουν. Αυτό τα κάνει να αισθάνονται περίεργα μέσα στον χώρο της τάξης και να ξεχωρίζουν αρνητικά από τα



υπόλοιπα παιδιά. Ένας λόγος που μπορεί να συμβαίνει αυτό είναι γιατί δεν έχουν την ίδια συμπεριφορά σε αυτά που διδάσκονται, καθώς έχουν πάρει διαφορετική εκπαίδευση από το σπίτι τους και από την οποία κανένα στοιχείο δεν υπάρχει μέσα στο σχολείο, που μόλις ξεκίνησαν. Κάτι που έχει μεγάλη επίδραση στην σχολική τους ένταξη και στη σχολική επίδοση (Levinson & Sparkes, 2003). Επιπλέον, από την πρώτη ημέρα της σχολικής τους ζωής βρίσκονται πολύ πίσω από τους συμμαθητές τους, σε σχέση με ορισμένες ικανότητες που απαιτούνται στο σχολείο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για το λόγο του ότι ίσως δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα προσχολικής αγωγής και όπως είναι φυσικό η οικογένεια τους δεν έχει ασχοληθεί με την ανάλογη σχολική προετοιμασία. Επιπλέον δεν έχουν εξοικειωθεί με βασικές σχολικές συμπεριφορές, δεν έχουν περάσει από το προγραφικό και προαναγνωστικό στάδιο και εν τέλει δεν έχουν αναπτύξει στάσεις που θα διευκόλυναν την ένταξή τους στο σχολικό σύστημα (Κογκίδου, Τρέσσου και Τσιάκαλος, 2002).

Στις τσιγγάνικες κοινότητες η μετάδοση του πολιτισμού και η επαγγελματική κατάρτιση των νέων είναι στα χέρια της οικογένειας. Ο κόσμος του σχολείου διαφέρει πάρα πολύ από τον κόσμο της οικογένειας και τα παιδιά τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να βρουν κάποιο συνδετικό κρίκο ανάμεσα τους. Όπως έχει διαπιστωθεί, δεν πηγαίνουν στο σχολείο ή στην καλύτερη περίπτωση παρακολουθούν τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, θεωρώντας ότι αυτό είναι αρκετό και δεν υπάρχει κάτι παραπάνω που μπορεί να τους προσφέρει η εκπαίδευση (Καλούτση, 1993). Έτσι μέσα στο σχολείο συναντούμε Τσιγγανόπαιδα που ακόμα και όταν παρακολουθούν τα μαθήματα μέσα στην σχολική τάξη, αυτό δεν γίνεται πάντα επιτακτικά διότι απουσιάζουν αρκετές φορές από τον χώρο του σχολείου, για επαγγελματικούς λόγους. Αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στην ένταξη τους και στη δημιουργία φιλίας με τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι η όλη στάση τους τα κάνει να διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Βέβαια αυτό μπορεί να ξεκινάει όπως ειπώθηκε, από την ίδια την πολιτεία που δεν δημιουργεί μία εκπαίδευση, που να ανταποκρίνεται και στα «πιστεύω» των Τσιγγάνων (Κατσίκας και Πολίτου, 1999).

Η δυσκολία της ενσωμάτωσης μεγάλου μέρους των Τσιγγάνων μαθητών στην σχολική ζωή, προδιαγράφει το προσωπικό τους μέλλον ζοφερό. Πέρα από το πρόβλημα της γλώσσας, πρέπει να συνυπολογίσουμε και τα ψυχικά τραύματα



και τις δυσκολίες προσαρμογής που προκαλεί η ένταξη σε ένα άγνωστο περιβάλλον σε τρυφερή ηλικία. Στις σχολικές τάξεις είναι συνηθισμένο το θέαμα πληγωμένων παιδιών που βιώνουν εξακολουθητικά την σχολική αποτυχία και ταλανίζονται από ψυχολογικά προβλήματα και συναισθηματική ανασφάλεια, που εκδηλώνονται είτε με παθητική-αμυντική στάση είτε με επιθετική συμπεριφορά. Η οικονομική ανέχεια της οικογένειάς τους, επιτείνει το πρόβλημα, σπρώχνοντάς τα πρώιμα στην αγορά εργασίας ([www.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/main.htm](http://www.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/main.htm), 5/3/2005).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

## ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μία εκτενής αναφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό της αυτοεκτίμησης, καθώς και στους παράγοντες που την επηρεάζουν. Αναφορικά αυτοί οι παράγοντες είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοι. Συνεχίζοντας σε μία υποενότητα του κεφαλαίου αναφέρονται τα χαρακτηριστικά ατόμων με θετική και αρνητική αυτοεκτίμηση κα τέλος περιγράφεται η αυτοεκτίμηση των Αλβανόπαιδων και των Τσιγγανόπαιδων.

### 4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει την συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον James (1890) είναι η σφαιρική άποψη, που διαμορφώνουμε για την αξία μας ως άτομα και η οποία επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων του. Η έννοια της αυτοεκτίμησης αναδύεται, όταν το ίδιο το άτομο αρχίζει να συναντά τις απόψεις της κοινωνίας για το προσωπό του. Ο James (1890) προτείνει μία μαθηματική σχέση η οποία ορίζει την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή τις φιλοδοξίες του.

Άλλοι εκπρόσωποι που ασχολήθηκαν αργότερα με το θέμα είναι ο Cooley(1902), ο οποίος ονομάζει τη συνολική εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας ως το άθροισμα των απόψεων και των στάσεων, που έχουν οι άλλοι για εμάς ως «καθρεπτιζόμενο εαυτό». Δηλαδή ότι ο εαυτός μας αποτελεί την αντανakλώμενη εκτίμηση των «σημαντικών άλλων» από τους οποίους αναζητούμε πληροφόρηση για τον εαυτό μας. Με λίγα λόγια προσπαθούμε να εκτιμήσουμε τις απόψεις και τις στάσεις των άλλων, που έχουν για εμάς, τις οποίες έπειτα τις εσωτερικεύουμε στη δική μας αυτοεκτίμηση.

Ο Rogers (1961) πιο πρόσφατα αναφέρει, ότι η αυτοεκτίμηση (ή αλλιώς η θετική αναγνώριση) είναι η αξία που δίνει κάποιος στον εαυτό του. Η ανικανότητα της σωστής αξιολόγησης του εαυτού μπορεί να αναπτύξει κάποια ψυχική ασθένεια και να καταλήξει στον βασανισμό από συναισθήματα ανεπάρκειας, υποτιμώντας τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ακόμα ο Coopersmith (1967), ορίζει την αυτοεκτίμηση ως την αξιολόγηση που κάνει το άτομο και συνήθως διατηρεί σε σχέση με τον εαυτό του. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν την ικανότητα να δείξουν εμπιστοσύνη στην κρίση και στις αποφάσεις τους, ενώ διαπίστωσε ότι τα παιδιά που έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, εμπιστεύονται τη γνώμη τους και είναι σε θέση να την εκφράσουν σε μία κατάσταση. Επιπλέον πιστεύει ότι τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση κάνουν αρνητική κριτική στον εαυτό τους και αυτή την κριτική περιμένουν και από τους άλλους. Έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και δημιουργικότητα, ισχυρά κίνητρα για επιτυχία, είναι περισσότερο ειλικρινή και χρησιμοποιούν σπανιότερα μηχανισμούς άμυνας (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι Banter & Pike (1984) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την απαιτούμενη γνωστική ικανότητα, ώστε να αποτυπώσουν σφαιρική εκτίμηση για τον εαυτό τους. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν έχουν μία αίσθηση σφαιρικής αυτοαξίας, την οποία και εκδηλώνουν με την συμπεριφορά τους. Η αξιολόγηση του εαυτού μας διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου μέχρι την ενηλικίωση, καθώς επέρχεται η γνωστική ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση. Κατά πόσο όμως αυτή η έννοια του εαυτού παραμένει σταθερή; Μήπως χρειαζόμαστε συνεχώς μία αυτοενίσχυση και αυτοεπιβεβαίωση του εαυτού μας; Σύμφωνα με τους Brown, Collins & Schmidt (1988), τα άτομα που αξιολογούν τον εαυτό τους θετικά αλλά και τα άτομα που αξιολογούν τον εαυτό τους αρνητικά, αναζητούν την θετική ταυτότητα. Όμως στα άτομα, που αξιολογούν τον εαυτό τους αρνητικά αυτή η επίτευξη είναι περισσότερο περιορισμένη εξαιτίας των αμφιβολιών, από τις οποίες διακατέχονται και έτσι δέχονται και πιστεύουν πιο εύκολα την αρνητική αυτοεπιβεβαίωση, κάτι που δεν συμβαίνει με τα άτομα που έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001)).

Τα αποτελέσματα νεότερων ερευνών αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται θετικά με τον αριθμό των αντιλήψεων για τον εαυτό και την πολυπλοκότητα τους (Greenwald, Belleza, & Banaji, 1988). Το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών για την αυτοεκτίμηση απορρέει από τη διαπίστωση, ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα σε αυτή και την ψυχολογική υγεία, έχοντας σοβαρές ενδείξεις, ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να προκαλέσει άγχος, τάσεις ευερεθιστικότητας και επιθετικές τάσεις, αισθήματα μη ικανοποίησης από τη ζωή ακόμα και κατάθλιψη.

#### **4.2 Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν**

Η ανάγκη του ατόμου για θετική εκτίμηση από πρόσωπα που το ίδιο θεωρεί σημαντικά είναι πολύ μεγάλη και έχει προβληθεί από πολλούς ψυχολόγους. Αυτή η ανάγκη συνδέεται πολύ στενά με μία άλλη ανάγκη για θετική αυτοεκτίμηση, που μαζί οδηγούν το άτομο στην αυτοπραγμάτωση του. Επίσης ο Rogers (1961) επισημαίνει ότι η προϋπόθεση για την ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης, δεν είναι μόνο η θετική εκτίμηση από τους άλλους, αλλά και η άνευ όρων αποδοχή, δηλαδή πλήρης αποδοχή του ατόμου από τους άλλους. Φυσικά όταν συμβαίνει αυτό και το ίδιο το άτομο μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα και να είναι ανοιχτό στα συναισθήματά του (Hurlock, 1978).

Όταν τα άτομα δέχονται συνέχεια επικρίσεις, αξιολογήσεις και αποδοκιμασίες, βιώνουν εμπειρίες που βρίσκονται σε ασυμφωνία με τον εαυτό τους. Η αντίληψή τους είναι επιλεκτική και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες με τρόπους, που είναι σύμφωνοι με την αυτοεκτίμησή τους, ενώ οι εμπειρίες που είναι ασύμφωνες με τον εαυτό εκλαμβάνονται ως απειλητικές. Η αμυντική αυτή στάση εμποδίζει τα άτομα να αποδεχτούν τον εαυτό τους, καθώς η αποδοχή του εαυτού προϋποθέτει την αντίληψη των συναισθημάτων, των κινήτρων, των κοινωνικών και προσωπικών εμπειριών (Bouchey, 2004). Συνεπώς υπάρχει κίνδυνος η έννοια του εαυτού να μη βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, αλλά να στηρίζεται μονίμως στις αντιλήψεις που οι άλλοι έχουν για εκείνο, οπότε είναι πολύ πιθανό το άτομο να σχηματίσει μία παραμορφωμένη εικόνα για τον εαυτό του και να συμπεριφέρεται όχι όπως το ίδιο επιθυμεί

αλλά όπως επιθυμούν οι άλλοι. Μία τέτοια κατάσταση είναι απόλυτα λογικό να δημιουργεί ένα υπερβολικό άγχος και να θέτει εμπόδια στην πορεία του προς την αυτοπραγμάτωση. Με όσα προαναφέρθηκαν συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται μέσα από τις σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους», καθώς τα άτομα προσπαθούν να ελαχιστοποιήσουν την απόρριψη, να πετύχουν την αποδοχή και να βρουν ικανοποίηση και ασφάλεια (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

#### **4.2.1. Η επιρροή των γονέων στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης**

Ας δούμε λοιπόν συνοπτικά ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και ποιοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα ζωή των μικρών παιδιών.

Αυτοί οι παράγοντες είναι αρχικά οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τέλος οι συνομήλικοι, που στην προκειμένη εργασία είναι ο παράγοντας που μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε περισσότερο. Γενικότερα μέσα από κάποιες έρευνες βγαίνει το συμπέρασμα ότι η στήριξη από τους γονείς σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών και συμβάλλει στη θετική αυτοεκτίμηση του αναπτυσσόμενου ατόμου (Hattie, 1992). Ακόμα οι γονείς που έχουν ως στόχο να αναπτύξει το παιδί τους ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης του δείχνουν αγάπη, φροντίδα, αποδοχή, κατανόηση, συζητούν και ακούν προσεκτικά τα προβλήματά του, ενώ παράλληλα του προσφέρουν συνεχώς νέες ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία.

Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού ή αντίθετα τις παραμελούν, μπορεί να χρωματίσει την όλη στάση του απέναντι στη ζωή και επομένως, την προσωπικότητά του. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που οι γονείς τους τα επαινούν με επιφανειακά κριτήρια, δηλαδή με βάση το τι κάνουν και όχι με το τι πραγματικά είναι, παρουσιάζονται φαντασμένα στις εκτιμήσεις για τον εαυτό τους, ανώριμα και εξωπραγματικά ή ακόμα προσκολλημένα και αμετακίνητα σε ορισμένες αντιλήψεις σχετικά με τον εαυτό τους (Herbert, 1989).

Επιπλέον, αν τα παιδιά βιώσουν την απόρριψη, την εχθρότητα και την παραμέληση από τους γονείς τους είναι πολύ



πιθανό αφενός να μην κατορθώσουν να αναπτύξουν ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και αφετέρου να εκδηλώσουν προβλήματα σε διάφορους λειτουργικούς τομείς της προσωπικότητάς τους (Bouchey, 2004).

Οι κυριότεροι παράγοντες, που διαφοροποιούν το υψηλό από το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης είναι η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς, ο καθορισμός από αυτούς προσδιορισμένων ορίων της παιδικής συμπεριφοράς και τέλος, ο σεβασμός της ατομικής πρωτοβουλίας και γενικά της ελευθερίας του παιδιού. Επιπροσθέτως, πολλές έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η απόκτηση αυτονομίας μέσα σε ένα περιβάλλον θετικών σχέσεων με τους γονείς οδηγεί στην καλύτερη προσαρμογή του ατόμου, όταν αυτό απομακρύνεται από τα πλαίσια της οικογένειας για να πάει στο σχολείο, ενώ φαίνεται να έχει αυξημένη αυτοεκτίμηση και αντίσταση στην πίεση από τους συνομηλίκους (Moore, 1987, Ryan & Lynch, 1989).

#### **4.2.2 Η επιρροή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης**

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η μορφή του εκπαιδευτικού επηρεάζει έντονα την προσωπικότητα του παιδιού και κατά συνέπεια την αυτοεκτίμησή του. Αυτό συμβαίνει διότι ο εκπαιδευτικός κατέχει τη θέση ενός σημαντικού προσώπου στο ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου και ηγείται ενός σημαντικού φορέα αγωγής, που είναι η σχολική τάξη και το σχολείο γενικότερα. Έτσι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, που τον πληροφορεί δραστικά και άμεσα για την αξία του, επηρεάζει σημαντικά τον ψυχισμό του και την ιδέα που τρέφει για τον εαυτό του (<http://www.iospress.gr/>, 10/05/05).

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός δεν είναι μία απλή πηγή πληροφόρησης, που μεταδίδει τις γνώσεις στα παιδιά και όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού αλλά και παράγοντας ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη, που το βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και στον φυσικό κόσμο που το περιβάλλει. Η μορφή και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, ο τύπος του σχολείου και ο αυτοσεβασμός του ίδιου του παιδαγωγού είναι στοιχεία που επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση

του μαθητή και την εικόνα που σχηματίζει για τον εαυτό του (Ματσαγγούρας, 2000).

Ακόμα όταν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τον μαθητή, κατανοεί τα προβλήματά του, τον ενθαρρύνει να ανακαλύψει από μόνος του τις δυνατότητές του, να θέσει τους στόχους του, να πάρει κάποιες αποφάσεις και να κατευθύνει τη ζωή του, τότε συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή του. Είναι γεγονός ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς σηματοδοτούν συνειδητά ή ασυνείδητα στους μαθητές τους, ότι τους εκτιμούν ως άτομα, ότι τους θεωρούν ικανούς να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες μέσα στη τάξη και τους ενθαρρύνουν να μην πτοούνται από την αποτυχία τους (Bouchey, 2004). Αυτό μπορεί να γίνει, όταν αναγνωρίζει τις προσπάθειες τους και τις επιβραβεύει, όταν τους παροτρύνει να έχουν ρεαλιστικούς στόχους και όταν αποδέχεται τον μαθητή σαν άτομο και δεν το απορρίπτει, ενώ του προσφέρει ευκαιρίες, για να βιώσει την αναγνώριση από το κοινωνικό περιβάλλον. Αλλά όπως προείπαμε, για να γίνουν όλα αυτά πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει πολύ καλή σχέση με τον εαυτό του και να λειτουργεί ως ένα σωστό πρότυπο απέναντι στα παιδιά (Damon, 1995).

Από την άλλη μεριά, κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί, ίσως απογοητευμένοι από την αργή πρόοδο κάποιων μαθητών, στέλνουν στα παιδιά τα αντίθετα σήματα και τους αφήνουν αρνητικά συναισθήματα τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τις ικανότητές τους. Αυτοί δεν πρέπει να κάνουν συγκρίσεις μέσα στην τάξη, για να βρουν ποια παιδιά υστερούν, αλλά να δείξουν στο καθένα πόσο αξιόλογο είναι.

Φυσικά όλα τα παραπάνω εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από την ίδια την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, αλλά και από το πόσο ανοιχτές είναι οι σχέσεις μεταξύ αυτού και του μαθητή (Gordon, 1991).

Γενικά μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές μαθαίνουν για τον εαυτό τους μέσα από τους «σημαντικούς άλλους», που σε αυτή την περίπτωση είναι ο δάσκαλος και οι συμμαθητές. Όταν αυτοί θεωρούν ικανά τα παιδιά, τότε αντανακλούν αυτή την εικόνα σε αυτά. Σε αυτό το σημείο θα ήταν σωστό να σημειωθεί, το πόσο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να επηρεάσει όχι μόνο την αυτο-εικόνα ενός παιδιού αλλά και την εικόνα του απέναντι στα άλλα παιδιά, καθώς ο ίδιος με την στάση του, θετική ή αρνητική, μπορεί να

την μεταφέρει και στους συμμαθητές και να αντιμετωπίσουν και αυτοί με τον ανάλογο τρόπο κάποιο παιδί της τάξης ([www.epeaek.gr/epeaek/el/home](http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home), 12/1/2005).

Τέλος η υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών διαμορφώνεται επίσης μέσα από τη λεγόμενη «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», δηλαδή την εκδηλούμενη προσδοκία του εκπαιδευτικού για επιτυχία και διάκριση του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, όπως ήδη είπαμε, μπορεί να βοηθήσει με τον δικό του τρόπο τα παιδιά, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Αυτό μπορεί να γίνει όταν αναγνωρίζει τις προσπάθειες τους και τις επιβραβεύει, όταν τους παροτρύνει να έχουν ρεαλιστικούς στόχους και όταν αποδέχεται τον μαθητή σαν άτομο και δεν το απορρίπτει, ενώ του προσφέρει ευκαιρίες για να βιώσει την αναγνώριση από το κοινωνικό περιβάλλον (Νικολάου, 2000).

#### **4.2.3 Η επιρροή των συνομηλίκων στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης**

Πολλές έρευνες έχουν δείξει μία θετική στάση απέναντι στην κοινωνική στήριξη από τους συνομηλίκους, με τους οποίους οι σχέσεις αποτελούν έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης της ψυχικής υγείας των παιδιών (Forma-Loy, 2000).

Ακόμα πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι ισότιμες. Τα παιδιά μαθαίνουν το ένα από το άλλο να καταλαβαίνουν και να εκτιμούν τις προοπτικές των ατόμων που τους μοιάζουν, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες είναι δύσκολο να αποκτηθούν στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι συμμαθητές είναι μία ομάδα των συνομηλίκων με την οποία το παιδί έρχεται σε καθημερινή επαφή και από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει όταν αυτή το αποδοκιμάζει, το απορρίπτει ή το αγνοεί. Η εμπειρία τέτοιων αρνητικών στάσεων είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει το παιδί σε μία αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό του, με αποτέλεσμα τη χαμηλή του αυτοεκτίμηση, ενώ η ίδια λειτουργεί πολλές φορές και ως αιτία απόρριψης από τους συνομήλικους (Bouchey, 2004).

### **4.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με θετική ή αρνητική αυτοεκτίμηση**

Ένα άτομο, το οποίο χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά. Τα συγκεκριμένα άτομα αισθάνονται αδύναμα στο να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη ζωή τους, διακατέχονται από έντονη ανησυχία για το μέλλον και νιώθουν έντονα μία πίεση από παντού. Επιπλέον είναι ντροπαλά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διαμορφώνουν οποιουδήποτε είδους σχέσεις. Παράλληλα νιώθουν αδύναμα να αναλάβουν κάποια ηγετική θέση σε μία δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να γίνονται υποχείρια της πρωτοβουλίας άλλων ατόμων ή με αυτόν τον τρόπο να παραμελούνται ως αδύναμα ή και ανίκανα να αποτελέσουν σημαντικό μέλος σε οποιαδήποτε ομάδα (Bouchev, 2004).

Συνεχίζοντας, τα συγκεκριμένα άτομα διακατέχονται από έντονο άγχος και τάσεις να μειώνουν συνεχώς τον εαυτό τους, ενώ κάποιες φορές εμφανίζουν μηχανισμούς άμυνας, μέσα από τους οποίους μπορούν να καταλήξουν σε μία έντονα επιθετική συμπεριφορά. Εστιάζονται περισσότερο στις αποτυχίες τους και έτσι αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα, ενώ η έλλειψη της αυτοεκτίμησης προκαλεί στα άτομα αυτά εκδήλωση αποτυχιών, προβληματικών σχέσεων, ακόμα και χρόνιας κατάθλιψης.

Τέλος αυτός αποτελεί και έναν από τους λόγους, που κάποια από αυτά τα άτομα, κυρίως παιδιά, απομονώνονται από τις κοινωνικές τους συναναστροφές, θεωρώντας τον εαυτό τους ανίκανο να ανταποκριθεί σε αυτή τη διαδικασία, ενώ εμφανίζουν συνεχώς το άγχος μιας πιθανής απόρριψης από τους άλλους (Μουχινά, 1990). Τελικά αυτά τα παιδιά απορρίπτονται από την ομάδα και αυτό γιατί δεν έχουν σιγουριά στον εαυτό τους και καθρεφτίζουν πολλές φορές στους άλλους έναν εαυτό «ανάξιο» για πολλά πράγματα, πράγμα που δεν είναι αρεστό στα υπόλοιπα παιδιά.

Αντίθετα τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Τα άτομα αυτά γνωρίζουν τις δυνατότητές τους και τους περιορισμούς τους, ενώ παράλληλα αισθάνονται ικανά να ρυθμίσουν τη ζωή τους και να την ελέγχουν. Εξετάζουν τα προβλήματα που τα απασχολούν με ένα αρκετά κατηγορηματικό και αποτελεσματικό τρόπο, ενώ παράλληλα αισθάνονται αγαπητά και σεβαστά από τους άλλους,



κάτι που και οι άλλοι το εκλαμβάνουν με θετικό τρόπο. Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από καλή προσαρμογή, έντονη περιέργεια, χαμηλό βαθμό άγχους και παράλληλα παρουσιάζονται να έχουν αρκετή δημοτικότητα, ανεξαρτησία από την ομάδα αλλά και την ικανότητα να είναι αποτελεσματικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έτσι εστιάζονται περισσότερο στα επιτεύγματα και στις επιτυχίες τους, ενώ φαίνεται να είναι αρκετά ειλικρινή με τον εαυτό τους και να χρησιμοποιούν σπανιότερα τους μηχανισμούς άμυνας του εγώ (Ball, 1992).

#### **4.4. Αυτοεκτίμηση Αλβανόπαιδων-Τσιγγανόπαιδων**

Εστιάζοντας την προσοχή μας στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, που ανήκουν σε διαφορετική φυλή ή εθνότητα από την ελληνική, όπως είναι τα Τσιγγανόπαιδα και τα Αλβανόπαιδα, κρίθηκε απαραίτητο να περιγράψουμε την άποψη, που έχουν για τον εαυτό τους μέσα από την κριτική που δέχονται από τους συμμαθητές τους αλλά και μέσα από τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά στην νέα κοινωνία, όπου εγκαταστάθηκαν. Άραγε αυτό μπορεί να επηρεάσει την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους; (Αυδίκος και άλλοι, 2002).

Τα παιδιά αυτά διαφέρουν από τα παιδιά του ντόπιου πληθυσμού όσον αφορά τον πολιτισμό, την κουλτούρα, την θρησκεία και την γλώσσα. Κάποια από αυτά γνωρίζουν ήδη την ελληνική γλώσσα προτού πάνε στο σχολείο και έτσι έχουν υιοθετήσει κάποια στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας, για τα υπόλοιπα όμως δεν ισχύει αυτό (Κατσίκας και Πολίτου, 1999).

Πολλά λοιπόν από αυτά τα παιδιά νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στα άλλα γι' αυτό που είναι, αλλά και για την καταγωγή τους. Αισθάνονται έντονη την αμφιβολία για τις ικανότητές τους, για την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων, που μεταφέρουν μαζί τους από την χώρα τους, για την εικόνα που δείχνουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους και για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις τόσο της κοινωνίας, όσο και του σχολείου. Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι όσο μεγαλύτερο σε ηλικία είναι ένα παιδί (και κυρίως όταν είναι έφηβος), που έχει έρθει από άλλη χώρα και επιθυμεί να αρχίσει το σχολείο, τόσο οι αιτιακές σχέσεις είναι καλύτερα κατανοητές. Έτσι το παιδί έχει πιο ολοκληρωμένη αντίληψη τη αυτοεικόνα του και παρουσιάζει μεγαλύτερη ευαισθησία για αυτή κάτι που δεν



συναντάμε τόσο έντονα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Συχνά λοιπόν ερχόμαστε αντιμέτωποι με το φαινόμενο της άρνησης της οικογένειας από το ίδιο το παιδί και την ντροπή που νιώθει εξαιτίας της διαφορετικότητας του. Αυτό εκδηλώνεται με συμπεριφορά άρνησης και απόρριψης, με αποτέλεσμα το παιδί να μην θέλει να παρουσιάσει την οικογένεια του και να μιλά για αυτήν, αρνούμενο την προέλευσή του (Νικολάου, 2000).

Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής προβάλλει στους γηγενείς συμμαθητές του την αγωνία για την αποδοχή και την έντονη ανασφάλεια που νιώθει. Όλη αυτή η ανασφάλεια και η αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό του γίνεται αντιληπτή από τους συμμαθητές του και αυτό μπορεί να αποτελέσει μία από τις αιτίες, που τα γηγενή παιδιά δεν μπορούν να το εκτιμήσουν θετικά, λαμβάνοντας από αυτά μία αρνητική στάση και περιθωριοποίηση. Συνεπώς είναι πολλές οι φορές που καταλήγει στην σκέψη ότι δεν είναι αποδεκτός από τα παιδιά της τάξης του με αποτέλεσμα να οδηγείται στην αυτοπεριθωριοποίηση μέσα από την λογική, ότι αφού δεν το θέλουν οι άλλοι δεν τους θέλει ούτε και αυτός (Νικολάου, 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

### **ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ**

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται οι συνέπειες απόρριψης στην ψυχολογία του παιδιού. Κάποιες από αυτές είναι: η έλλειψη προσαρμοστικότητας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, η ανικανότητα σύναψης φιλίας στην ενήλικη ζωή και σε ακραίες καταστάσεις η εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης.

#### **5.1 Οι συνέπειες της απόρριψης από του συνομιλήκου στη ψυχολογία του παιδιού**

Όπως διαπιστώθηκε απ' όλα τα παραπάνω, τα παιδιά εμφανίζουν έντονα την ανάγκη για φίλους. Βέβαια υπάρχουν κάποια ειδικά οφέλη σε μία σχέση, που την καθιστούν ικανή να ονομάζεται φιλία. Αυτά είναι η αμοιβαία συμπάθεια, το μοίρασμα ενδιαφερόντων και εμπειριών ζωής, η άνετη και μη διεκδικητική αλληλεπίδραση, που εξασφαλίζουν μία αίσθηση ζεστασιάς και ευεξίας. Με δεδομένα αυτά τα στοιχεία, δεν είναι περίεργο ότι οι φίλεις, όπως και οι άλλες κοινωνικές επαφές, κατά γενική ομολογία, θεωρούνται επιθυμητές, αν όχι απαραίτητες, για να αποκτήσει το άτομο ομαλή ψυχολογική προσαρμογή (Bagwell, Schmidt, Newcomb, Bukowski, 2001).

Όπως ακριβώς η σύναψη φιλίας και η αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους μπορεί να προσφέρει συναισθήματα ικανοποίησης και πληρότητας στην ζωή μας, κατά παρόμοιο τρόπο η έλλειψη της μπορεί να οδηγήσει σε ένα έντονο συναίσθημα αποστέρησης, αποξένωσης και μοναξιάς. Η κοινωνική απομόνωση γενικά και η έλλειψη φίλων ειδικότερα προκαλούν τέτοιες αρνητικές συνέπειες σε πολλά παιδιά.

Οι ερευνητές γνωρίζουν πολύ λίγα για τις υποκειμενικές αντιλήψεις των παιδιών που βιώνουν την απόρριψη. Δηλώνουν ότι υπάρχει μεγάλη ετερογένεια σε αυτό το θέμα, καθώς πολλά παιδιά δείχνουν μια υπερβολή στο να είναι προσεκτικά και ευαίσθητα στις διάφορες εμπειρίες απόρριψης, ενώ αντίθετα κάποια άλλα δείχνουν αγέρωχα ακόμα και στις πιο σκληρές εμπειρίες απόρριψης (Schneider, Ehrhart & Ehrhart, 2002).

Επιπλέον μεγάλο τμήμα της σχετικής θεωρίας (απόρριψη από τους συνομηλίκους), υποστηρίζει την άποψη ότι η βίωση της απόρριψης από τους συνομηλίκους είναι μία πολύ αγχωτική κατάσταση και τα παιδιά, που την βιώνουν αντιμετωπίζουν την κοινωνία σαν κάτι το μη ενδιαφέρον σε σχέση με τα υπόλοιπα. Ακόμα αισθάνονται έντονα το αίσθημα της μοναξιάς και νιώθουν άσχημα για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Παρουσιάζουν τους φίλους τους ως μη υποστηρικτικούς, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν έλλειψη εμπιστοσύνης και πίστης. Όπως έχει διαπιστωθεί, κάθε παιδί θεωρεί ότι οι φίλοι του και οι συμμαθητές του αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη ζωή του και αυτό οδηγεί σε ανάπτυξη άγχους και ενδεχόμενης πιθανής απόρριψης (Goodman, Stormshak & Dishion, 2001).

Με τι τρόπους όμως εκδηλώνουν τα παιδιά την απόρριψη τους προς κάποια άλλα παιδιά; Συνήθως δεν τα θέλουν στην ομάδα που παίζουν, τα κοροϊδεύουν επικαλούμενα κάποιο ευαίσθητο σημείο της προσωπικότητάς τους, όπως η προέλευση από άλλη χώρα ή ακόμα και κάποιο χαρακτηριστικό του σώματός τους. Δεν τα επιλέγουν σε καμία δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια του σχολείου και τα θεωρούν κατώτερα. Πολλές φορές ωστόσο φέρνουν ως επιχείρημα, ότι τα παιδιά αυτά δεν ξέρουν να παίζουν γι' αυτό και πρέπει να μείνουν εκτός ομάδας.

Όμως τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν το τι μπορεί να προκαλέσει όλη αυτή η διαδικασία άρνησης και πως αυτή η απόρριψη μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογική κατάσταση αυτών των παιδιών. Πραγματικά πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι όλη αυτή η δραματική κατάσταση των παιδιών που απορρίπτονται, μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες στην ψυχολογία τους και να αποτελέσει την αφετηρία για επόμενα και ίσως πιο σοβαρά προβλήματα στην ενήλικη ζωή τους (Choi & Kim, 2003).

Ένα σοβαρό πρόβλημα, που φαίνεται να αναπτύσσουν αυτά τα παιδιά είναι η έλλειψη προσαρμοστικότητας, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε όλες τις καινούριες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Παράλληλα κάποιοι ερευνητές πιστεύουν πως αυτό δεν έχει την ίδια επιρροή σε όλα τα παιδιά και ότι πιο έντονα το βιώνουν τα παιδιά είναι πιο ευαίσθητα στις εμπειρίες απόρριψης (Sandstrom, College & Cillissen, 2003). Επιπλέον κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η απόρριψη

από τους συνομηλίκους παίζει καθοριστική σημασία στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να προκαλέσει αρκετές δυσκολίες προσαρμογής στην μετέπειτα ζωή του.

Παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις θέλοντας το παιδί που αισθάνεται περιθωριοποιημένο, να προστατέψει τον εαυτό του από την κακομεταχείριση ή από την απόρριψη των συμμαθητών του, τα παρατάει εύκολα όταν του δίνεται η ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς μέσα του υπάρχει ο φόβος μιας εκ νέου απόρριψης, την οποία φοβάται ότι δεν θα μπορέσει να αντιμετωπίσει.

Επιπλέον, η κριτική των άλλων και κυρίως των συμμαθητών, έχει μεγάλη επίδραση στην αυτοεκτίμηση του κάθε παιδιού. Όταν τα παιδιά έχουν βιώσει ήδη μία απόρριψη, βλέπουν τον εαυτό τους σαν μία προσωπικότητα που δεν αξίζει και τον μειώνουν καθημερινά, νιώθοντας ότι δεν έχουν τις κατάλληλες ικανότητες για να δημιουργήσουν φίλους. Έτσι καταφέρνουν να ενοχοποιούν τον εαυτό τους για όσα γίνονται και είναι αρκετές οι φορές που απομονώνονται και παύουν να παίρνουν πρωτοβουλίες ή να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα (Pakaslahti, Karjalainen & Jarvinen, 2002).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Malik & Furman (1998), έφερε στην επιφάνεια σημαντικές επιπτώσεις, όσον αφορά την απόρριψη από τους συνομηλίκους, επιβεβαιώνοντας τα όσα προαναφέραμε για την έλλειψη προσαρμοστικότητας και την απομόνωση. Έτσι διαπίστωσαν και οι ίδιοι ότι τα παιδιά που απορρίπτονται, εμφανίζουν σταδιακά μία σειρά από αρνητικές επιπτώσεις, όπως είναι η απομόνωση, το σχολικό άγχος, η αποτυχία στην σχολική επίδοση και οι μειωμένες ικανότητες κοινωνικοποίησης. Παράλληλα, υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποια παιδιά εμφανίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς, με πιο χαρακτηριστική μορφή, αυτή της επιθετικότητας, πιστεύοντας πως έτσι θα κερδίσουν την προσέγγιση και την συμπάθεια των συμμαθητών τους, με συνέπεια να προβάλλουν έναν σκληρό εαυτό απέναντι στους άλλους. Με αυτή όμως τη συμπεριφορά καταφέρνουν ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή απορρίπτονται από τα υπόλοιπα παιδιά σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό, καθώς τα ίδια φοβούνται αυτού του είδους την συμπεριφορά, η οποία τείνει να γίνει ιδιαίτερα ανησυχητική όταν συνεχίζεται καθημερινά (Badenes, Esteman & Bacete, 2000). Στο θέμα της επιθετικότητας κάποιοι άλλοι εκφέρουν την άποψη ότι μπορεί μεν

να προκληθεί εξαιτίας της κοινωνικής απόρριψης αλλά αυτό συμβαίνει κυρίως όταν προϋπάρχουν κάποια σημάδια αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Dodge et al., 2003). Στην ίδια επίσης έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που έχουν βιώσει την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν αντικοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή τους και δυσκολία στην δημιουργία φιλίας. Παράλληλα σε ακραίες περιπτώσεις μπορούν να εκδηλωθούν συμπτώματα κατάθλιψης, που μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία μιας χρόνιας κατάθλιψης στην ενήλικη ζωή τους (Kiesner, 2002).



# **B ' ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

#### **6.1 Βασικό ερευνητικό ερώτημα**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των αλλοεθνών παιδιών (Αλβανάκια) και των παιδιών εθνοτικής μειονότητας (Τσιγγανάκια), για την ένταξη τους μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο από την πλευρά των συμμαθητών όσο και του εκπαιδευτικού. Και επιπλέον ποια είναι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης αυτών των ομάδων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

- ***Ερευνητικά ερωτήματα***

Εν συνεχεία προχωρήσαμε στο σχηματισμό κάποιων ερωτημάτων, που θα συμβάλλουν στην καλύτερη διεκπεραίωση του ερευνητικού μας ερωτήματος.

1. Υπάρχει διαφορά στη συνολική αυτοεκτίμηση και στα επίπεδα της, ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου;

2. Τα αλλοεθνή παιδιά (Αλβανάκια) και τα παιδιά εθνοτικής μειονότητας (Τσιγγανάκια) αισθάνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;

#### **6.2 Δείγμα**

Τα υποκείμενα της έρευνας μας ήταν στο σύνολο τους 134 και προέρχονταν από διάφορα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Βόλου και συγκεκριμένα το 10<sup>ο</sup>, 12<sup>ο</sup> και 14<sup>ο</sup> Βόλου, το 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> και 10<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας και το 17<sup>ο</sup> Αγ. Παρασκευής.

Το δείγμα μας διαχωρίστηκε σε δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Οι πειραματικές ομάδες αποτελούνταν η μία από 51 παιδιά Αλβανικής καταγωγής, εκ των οποίων τα 26 ήταν αγόρια και τα 25 κορίτσια, και η άλλη από 32 παιδιά Τσιγγάνικης καταγωγής, εκ των οποίων τα 25 ήταν αγόρια και τα 7 κορίτσια. Η ομάδα ελέγχου από την άλλη, αποτελούνταν από 50 παιδιά ελληνικής καταγωγής, εκ των οποίων τα 27 ήταν αγόρια και τα 23 κορίτσια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι τάξεις που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Δ', Ε' και ΣΤ') ενώ το ηλικιακό φάσμα των παιδιών κυμαινόταν από 10-15 ετών, εάν αναλογιστεί κανείς ότι υπήρχαν παιδιά, τα οποία εξαιτίας μαθησιακών και γλωσσικών δυσκολιών δεν παρακολουθούσαν στην αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα. Και στις τρεις ομάδες δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη και είχε ως στόχο την μέτρηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών αλλά και της κοινωνικής τους ένταξης μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα **κριτήρια επιλογής** του δείγματος ήταν δύο:

1. Να επιλεγθούν παιδιά από μεικτά<sup>1</sup> σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Βόλου, ούτως ώστε να υπάρξει ισοκατανομή και αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και 2. Να επιλεγθούν παιδιά μεγαλύτερων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης, ούτως ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αξιοπιστία στην έρευνα για το λόγω του ότι έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της φιλίας.

## 6.3 Μεθοδολογικά εργαλεία

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το **Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης, (Culture-Free Self-Esteem for Children)** του James Battle (1981). Περιλαμβάνει ερωτήσεις αυτοαναφοράς, που αποτελείται από δύο κλίμακες από τις οποίες, η μία απευθύνεται σε ενήλικες και η άλλη σε παιδιά. Φυσικά εμείς χρησιμοποιήσαμε αυτή που απευθυνόταν σε παιδιά.

---

<sup>1</sup> Με τον όρο μεικτά σχολεία εννοούνται αυτά, στα οποία φοιτούν παιδιά διαφόρων φυλών και εθνοτήτων.

1. Το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης για παιδιά έχει σταθμιστεί σε αγόρια και κορίτσια τρίτης δημοτικού έως τρίτης γυμνασίου, αποτελείται από τον τύπο Β, που έχει 30 δηλώσεις και ο οποίος χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Ο τύπος Β περιλαμβάνει δηλώσεις που αναφέρονται σε πέντε υποκλίμακες:

1. τη γενική
2. την κοινωνική (σχετιζόμενη με τους συνομηλίκους)
3. την ακαδημαϊκή (τη σχετική με το σχολείο)
4. τη γονεϊκή (τη σχετική με την οικογένεια), και
5. την κλίμακα ψεύδους (δηλώσεις που δείχνουν αμυντικότητα)

Οι δηλώσεις είναι συνολικά 30, ενώ οι 5 από αυτές αποτελούν την κλίμακα ψεύδους. Χαρακτηριστικό αυτών των δηλώσεων είναι ότι το περιεχόμενό τους είναι ή υπερβολικά θετικό ή υπερβολικά αρνητικό (της μορφής πάντα-ποτέ), ώστε οι θετικές απαντήσεις σε αυτές να θεωρούνται ενδείξεις αμυντικότητας του υποκειμένου απέναντι στην εξέταση και άρα προβολή «ψευδούς εικόνας». Οι υπόλοιπες 25 δηλώσεις μετρούν την αυτοεκτίμηση των παιδιών στις τέσσερις προαναφερθείσες περιοχές (γενική αυτοεκτίμηση 10 δηλώσεις και η κοινωνική, ακαδημαϊκή και γονεϊκή από 5 δηλώσεις η καθεμία). Οι δηλώσεις αυτές αναφέρονται στη συναισθηματική επένδυση, την αποδοχή και την υποκειμενική αξιολόγηση της αξίας του παιδιού καθώς και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Το παιδί αντιδρά απέναντι σε κάθε μία από αυτές σημειώνοντας κατά πόσο του ταιριάζει ή όχι, κατά πόσο δηλαδή αντιστοιχεί στον συνηθισμένο τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και συμπεριφέρεται ή όχι. Ακόμα οι 25 δηλώσεις διαιρούνται σε δύο ομάδες, εκείνες που δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση και εκείνες που δείχνουν χαμηλή. Η κάθε απάντηση βαθμολογείται με 1 εάν δείχνει υψηλή αυτοεκτίμηση και με 0 εάν δείχνει χαμηλή, σύμφωνα με το κριτήριο διόρθωσης του Battle.

Συναριθμώντας το σύνολο των δηλώσεων που δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση εξάγεται το αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης για παιδιά. Οι δηλώσεις του ψεύδους εξαιρούνται. Επομένως το μέγιστο πιθανό σύνολο αυτοεκτίμησης για τον τύπο Β είναι 25 και το μέγιστο πιθανό σύνολο ψεύδους είναι 5.

Εκτός από το συνολικό αποτέλεσμα, θα μπορούσε κανείς να υπολογίσει χωριστά αποτελέσματα για κάθε μία από τις υποκλίμακες. Η ανάλυση των υποκλιμάκων μπορεί να δώσει πρόσθετες πληροφορίες που δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν από την συνολική αυτοεκτίμηση. Η κατάταξη των αποτελεσμάτων ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης κατά τον Battle είναι η εξής: Πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση (23 βαθμούς και άνω), υψηλή (20-22 βαθμούς), μέση (14-19), χαμηλή (11-13), πολύ χαμηλή (10 ή λιγότερους βαθμούς).

2. Εκτός από το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης δόθηκε και στις τρεις ομάδες ένα επιπλέον ερωτηματολόγιο που το ονομάσαμε «**αντιλήψεις των παιδιών ως προς την κοινωνική τους θέση στην τάξη**». Μετρά τις αντιλήψεις των μαθητών για την κοινωνική τους αποδοχή μέσα στην τάξη τόσο από την μεριά των συμμαθητών όσο και των δασκάλων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε από τους Whinnery, King, Evans & Gable (1998), οι οποίοι το χρησιμοποίησαν σε μία έρευνά τους σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ενισχύθηκε με κάποιες ακόμα δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι Bakker & Bosman (2003). Αφού συγκεντρώθηκαν οι δηλώσεις, έγιναν οι απαραίτητες μεταφράσεις ώστε να γίνει κατάλληλο για να δοθεί στα παιδιά και να μπορούν να ανταποκριθούν. Έτσι λοιπόν δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο από 13 δηλώσεις, από τις οποίες οι 7 αποτελούν την κλίμακα που αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή ή την απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Οι υπόλοιπες 6 δηλώσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή ή όχι από τον δάσκαλο της τάξης. Ως προς την βαθμολόγηση, με 1 βαθμολογούνται οι απαντήσεις που δείχνουν ένταξη και με 0 εκείνες που δείχνουν αποκλεισμό. Παράλληλα το μέγιστο πιθανό σύνολο σωστών απαντήσεων που πρέπει να συγκεντρώσει ένα παιδί, ώστε να θεωρηθεί ότι αισθάνεται ενταγμένο ανάμεσα στους συνομηλίκους του είναι (7), ενώ το μέγιστο σύνολο σωστών απαντήσεων, που δείχνει το αν αισθάνονται αποδεκτά από τον δάσκαλο τους είναι (6).

## 6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αφού επικοινωνήσα τηλεφωνικά με τα σχολεία ήρθα σε μία πρώτη επαφή με τους διευθυντές και τους δασκάλους,

πραγματοποιώντας μία επίσκεψη στο χώρο εργασίας τους. Μόλις ενημερώθηκαν για το ερευνητικό μου θέμα και την όλη πορεία της έρευνας που θα διεξήγαγα ορίσαμε την ημερομηνία των επισκέψεων, που θα έκανα με στόχο μια πρώτη παρατήρηση του χώρου και των παιδιών. Αρχικά ο ρόλος μου ήταν αυτός του παρατηρητή και όταν μου δινόταν η κατάλληλη ευκαιρία συνομιλούσα με τα παιδιά για να αναπτύξω μία σχέση εμπιστοσύνης με αυτά.

Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει αυτό ήταν να υπάρξει η κατάλληλη συνεννόηση τόσο με τους διευθυντές όσο και με τους διδάσκοντες της κάθε τάξης. Το επόμενο βήμα ήταν να κανονιστούν οι διδακτικές ώρες που θα μπορούσαμε να απασχολήσουμε τα παιδιά και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Αφού ρυθμίστηκαν τα παραπάνω μπήκαμε στις τάξεις τις μέρες, που είχαμε ορίσει. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε όλα τα παιδιά της τάξης, ακόμα και σε εκείνα που δεν αποτελούσαν το δείγμα για την έρευνα. Δεν θεωρήθηκε πρέπον να τα απομονώσουμε προκειμένου να μην νιώσουν ότι διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα παιδιά. Ένα άλλο θέμα που έπρεπε να ρυθμιστεί πριν αρχίσει η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ήταν να καθίσουν τα παιδιά στην κατάλληλη θέση, ώστε να μην υπάρξει ζήτημα αντιγραφής. Αυτό επιτεύχθηκε με το να καθίσει το καθένα μόνο του στο θρανίο, καθώς θέλαμε να υπάρχει αξιοπιστία στην έρευνα και όχι αναπαραγωγή των ίδιων απόψεων.

Πριν αρχίσουν να το συμπληρώνουν, φροντίσαμε να μην υπάρχουν ενοχλήσεις από εξωτερικούς παράγοντες και στην αίθουσα να υπάρχουν μόνο τα παιδιά και ο ερευνητής. Έτσι τα παιδιά είχαν στα χέρια τους το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη, που είχαν συρραφεί μαζί και είχαν τη δυνατότητα να το ξεφυλλίσουν, να δουν το περιεχόμενο του και να το περιεργαστούν.

Στην αρχή δοθήκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις τόσο για τον τρόπο συμπλήρωσης όσο και για τις ερωτήσεις που περιελάμβανε. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να κάνουν όσες ερωτήσεις ήθελαν προκειμένου να κατανοήσουν απόλυτα τη διαδικασία. Εδώ να σημειώσω ότι διαβεβαιώσαμε τα παιδιά για το απόρρητο της έρευνας και τους δόθηκε το δικαίωμα να ρωτούν ανα πάσα στιγμή της διαδικασίας, για οτιδήποτε δεν κατανόησαν



ή παρανόησαν. Έτσι συγκεντρώθηκαν 134 ερωτηματολόγια μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Δ', Ε'. ΣΤ').

## 6.5 Οι προβληματισμοί της έρευνας και η επίλυση τους

Πριν περάσουμε στην αναλυτική διαδικασία των αποτελεσμάτων, αξίζει να γνωστοποιήσουμε ορισμένους από τους προβληματισμούς που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της έρευνας και της επίλυσης τους.

1. Ένας πρώτος προβληματισμός που προέκυψε λίγο πριν την έρευνα ήταν για το αν θα ήταν εφικτό να βρεθεί το προκαθορισμένο δείγμα στα σχολεία του Βόλου, καθώς ήταν αρκετά μεγάλο στο σύνολο. Η συγκέντρωσή του απαιτούσε την επίσκεψη αρκετών σχολείων της πόλης, πράγμα που δεν ήταν δυνατό να γίνει στο προγραμματισμένο χρονικό διάστημα. Έτσι για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας το δείγμα των Τσιγγανόπαιδων, όπου υπήρχε και η μεγαλύτερη δυσκολία εύρεσης, μειώθηκε στα 32 παιδιά, το οποίο ήταν και το μέγιστο δείγμα που μπορούσε να βρεθεί.

2. Ένα άλλο πρόβλημα που εμφανίστηκε ήταν το αν θα γίνει αποδεκτή η παρουσία μου τόσο στα σχολεία, όσο και μέσα στον χώρο της διδακτικής αίθουσας. Αυτό προέκυψε για το λόγο του ότι οι διδακτικές ώρες που μπορούν να χαθούν στα σχολεία είναι περιορισμένες στον αριθμό τους και για την διεξαγωγή της έρευνας απαιτούνταν αρκετές. Αυτό επιλύθηκε μέσω της συζήτησης με τους διευθυντές των σχολείων, όπου και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για την διαδικασία της έρευνας, μαζί με μία βεβαίωση που επικύρωνε την ταυτότητα μου ως φοιτήτρια και τον λόγο της παρουσίας μου εκεί.

3. Παράλληλα ένα άλλο πρόβλημα που ανέκυψε, ήταν η πιθανότητα τα παιδιά να μην κατανοήσουν το ερωτηματολόγιο. Αυτό επιλύθηκε με τις κατάλληλες προφορικές και επαρκείς επεξηγήσεις, που δόθηκαν στα παιδιά σε οποιοδήποτε σημείο αντιμετώπιζαν πρόβλημα κατανόησης.

4. Ένα είδος δυσκολίας παρουσιάστηκε και ως προς την αξιοπιστία των απαντήσεων καθώς όπως είναι γνωστό, τα περισσότερα παιδιά αντιγράφουν από τους διπλανούς τους. Η συγκεκριμένη δυσκολία αντιμετωπίστηκε πολύ εύκολα εφόσον τα παιδιά τοποθετήθηκαν το κάθε ένα μόνο του στο θρανίο.

5. Εφόσον λοιπόν ήταν όλα έτοιμα από την πλευρά των σχολείων για την έναρξη της έρευνας, ένας άλλος προβληματισμός ο οποίος με απασχόλησε ήταν ότι κάποια παιδιά (Αλβανάκια και Τσιγγανάκια) δεν γνώριζαν την ελληνική γραφή ή την ανάγνωση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Η επίλυση αυτού του προβλήματος έγινε με την παρέμβαση μου. Όταν διαπίστωνα ότι κάποια από τα παιδιά δεν ήξεραν να γράφουν ή να διαβάζουν, τους έκανα εγώ την ερώτηση και συμπλήρωνα την απάντηση.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

### 7.1 Αποτελέσματα ερευνητικής διαδικασίας

Η ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας οργανώθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο διερευνήθηκε η σχέση της συνολικής αυτοεκτίμησης και των υποκλιμάκων της, ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου. Στο δεύτερο στάδιο διερευνήθηκαν και συσχετίστηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών των ομάδων, για την θέση τους μέσα στην τάξη και την αποδοχή τους από τον δάσκαλο.

#### A. Αυτοεκτίμηση

ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ		N	M.O	T.A
Συνολική	Τσιγγ/παιδα	32	18,46	3,13
	Αλβ/παιδα	51	20,01	2,90
	Ελλ/παιδα	51	20,66	3,17
	Σύνολο	134	19,89	3,16
Γενική	Τσιγγ/παιδα	32	6,84	1,62
	Αλβ/παιδα	51	7,76	1,77
	Ελλ/παιδα	51	7,82	1,77
	Σύνολο	134	7,56	1,77
Κοινωνική	Τσιγγ/παιδα	32	3,25	1,16
	Αλβ/παιδα	51	3,47	1,11
	Ελλ/παιδα	51	3,86	1,02
	Σύνολο	134	3,56	1,11
Ακαδημαϊκή	Τσιγγ/παιδα	32	4,06	1,10
	Αλβ/παιδα	51	4,23	0,76
	Ελλ/παιδα	51	4,35	0,99
	Σύνολο	134	4,23	0,94
Γονεϊκή	Τσιγγ/παιδα	32	4,31	0,82
	Αλβ/παιδα	51	4,54	0,61
	Ελλ/παιδα	51	4,62	0,66

Πίνακας 1. Αποτελέσματα της συνολικής αυτοεκτίμησης και των υποκλιμάκων της

Παρακάτω παραθέτουμε την αυτοεκτίμηση αναλυτικότερα

Συνολική αυτοεκτίμηση		N	M.O	T.A
Πειραματική ομάδα 1	Αλβ/παιδα	51	20,01	2,90
Πειραματική ομάδα 2	Τσιγγ/παιδα	32	18,46	3,13
Ομάδα ελέγχου	Ελλ/παιδα	51	20,66	3,17
	Σύνολο	134	19,89	3,16

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της συνολικής αυτοεκτίμησης

Συγκρίναμε τις απαντήσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων (Αλβανόπαιδα και Τσιγγανόπαιδα) και της ομάδας ελέγχου (Ελληνόπαιδα) στις ερωτήσεις που αφορούσαν την συνολική αυτοεκτίμηση. Ο μέσος όρος των πειραματικών ομάδων είναι για την ομάδα των Αλβανόπαιδων 20,01 με τυπική απόκλιση 2,9 και για τα Τσιγγανόπαιδα 18,46 με τυπική απόκλιση 3,13 ενώ ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης της ομάδας ελέγχου είναι 20,66 με τυπική απόκλιση 3,17. Η σύγκριση για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη διαδικασία της διακύμανσης δηλαδή ANOVA και βρέθηκε ότι υπάρχει κάποια διαφορά, η οποία πλησιάζει αλλά δεν αγγίζει το όριο στατιστικής σημαντικότητας που έχουμε θέσει για την παρούσα έρευνα ( $p=0.05$ )  $F(13,2)= 5,11$  και  $p= 0,07$  το οποίο είναι μεγαλύτερο του 0.05.

Ωστόσο, μέσα από την διαδικασία των post hoc comparisons, βρέθηκε ότι η διαφορά που υπάρχει είναι σημαντική ανάμεσα στα Ελληνόπαιδα και στα Τσιγγανόπαιδα, αλλά και στα Τσιγγανόπαιδα με τα Αλβανόπαιδα, με τα τελευταία να έχουν τη μικρότερη αυτοεκτίμηση.

Παράλληλα εξετάσαμε και τις τέσσερις υποκλίμακες, που όπως αναφέραμε και στην διεξοδική ανάλυση του ερωτηματολογίου του Battle είναι η γενική, η κοινωνική, η

ακαδημαϊκή, και η γονεϊκή αυτοεκτίμηση. Η ανάλυση αυτών των υποκλιμάκων κρίνεται απαραίτητη καθώς μπορούν να μας δώσουν επιπρόσθετες πληροφορίες, που δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν από την συνολική αυτοεκτίμηση.

Ας δούμε τώρα την κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά και τα στοιχεία που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση.

Γενική αυτοεκτίμηση		N	M.O	T.A
Πειραματική ομάδα 1	Αλβ/παιδα	51	7,76	1,77
Πειραματική ομάδα 2	Τσιγγ/παιδα	32	6,84	1,62
Ομάδα ελέγχου	Ελλ/παιδα	51	7,82	1,77
	Σύνολο	134	7,56	1,77

Πίνακας 3. Αποτελέσματα της γενικής αυτοεκτίμησης

Συγκρίναμε τις απαντήσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων με την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούσαν την γενική αυτοεκτίμηση. Ο μέσος όρος των πειραματικών ομάδων είναι για την ομάδα των Αλβανόπαιδων 7,7 με τυπική απόκλιση 1,77 και για τα Τσιγγανόπαιδα 6,84 με τυπική απόκλιση 1,62 ενώ ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης της ομάδας ελέγχου είναι 7,82 με τυπική απόκλιση 1,77. Η σύγκριση για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη διαδικασία της διακύμανσης, δηλαδή ANOVA και από την ανάλυση προέκυψε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας 0,029 και  $F(131, 2) = 3,64$  όπου  $p = 0,029 < 0,05$

Τέλος μέσα από την διαδικασία των post hoc comparisons, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Ελληνόπαιδα και στα Τσιγγανόπαιδα, αλλά και στα Αλβανόπαιδα με τα Τσιγγανόπαιδα, με τα δεύτερα να παρουσιάζουν την μικρότερη γενική αυτοεκτίμηση.



Κοινωνική αυτοεκτίμηση		N	M.O	T.A
Πειραματική ομάδα 1	Αλβ/παιδα	51	3,47	1,11
Πειραματική ομάδα 2	Τσιγγ/παιδα	32	3,25	1,16
Ομάδα ελέγχου	Ελλ/παιδα	51	3,86	1,02
	<b>Σύνολο</b>	134	3,56	1,11

Πίνακας 4. Αποτελέσματα κοινωνικής αυτοεκτίμησης

Επιπλέον συγκρίναμε τις απαντήσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων με την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούσαν την κοινωνική αυτοεκτίμηση (σχετιζόμενη με τους συνομηλίκους). Ο μέσος όρος των πειραματικών ομάδων είναι για την ομάδα των Αλβανόπαιδων **3,47** με τυπική απόκλιση **1,11** και για τα Τσιγγανόπαιδα **3,25** με τυπική απόκλιση **1,16** ενώ ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης της ομάδας ελέγχου είναι **3,86** με τυπική απόκλιση **1,02**. Η σύγκριση για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη διαδικασία της διακύμανσης δηλαδή ANOVA. Από την ανάλυση προέκυψε διαφορά, η οποία είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας **0,036** και  $F(131,2) = 3,4$  έτσι  $p = 0,036 < 0,05$ .

Μέσα από την διαδικασία των post hoc comparisons, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Ελληνόπαιδα και στα Τσιγγανόπαιδα, με τα τσιγγανόπαιδα να παρουσιάζουν και πάλι χαμηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση		N	M.O	T.A
Πειραματική ομάδα 1	Αλβ/παιδα	51	4,23	0,76
Πειραματική ομάδα 2	Τσιγγ/παιδα	32	4,06	1,10
Ομάδα ελέγχου	Ελλ/παιδα	51	4,35	0,99
	<b>Σύνολο</b>	134	4,23	0,94

*Πίνακας 5. Αποτελέσματα ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης*

Ακόμα συγκρίναμε τις απαντήσεις των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων με την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, η οποία σχετίζεται με το σχολείο. Ο μέσος όρος των πειραματικών ομάδων είναι για την ομάδα των Αλβανόπαιδων **4,23** με τυπική απόκλιση **0,76** και για τα Τσιγγανόπαιδα **4,06** με τυπική απόκλιση **1,1** ενώ ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης της ομάδας ελέγχου είναι **4,35** με τυπική απόκλιση **0,99**. Η σύγκριση για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη διαδικασία της διακύμανσης δηλαδή ANOVA. Από την ανάλυση προέκυψε διαφορά, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική  $F(131,2) = 0,93$  έτσι  $p = 0,397 > 0,05$ .

Μέσα από την διαδικασία των post hoc comparisons, δεν βρέθηκαν κάποιες συγκρίσεις που να συμβάλλουν στην διαφοροποίηση.

Γονεϊκή αυτοεκτίμηση		N	M.O	T.A
Πειραματική ομάδα 1	Αλβ/παιδα	51	4,54	0,61
Πειραματική ομάδα 2	Τσιγγ/παιδα	32	4,31	0,82
Ομάδα ελέγχου	Ελλ/παιδα	51	4,62	0,66
	Σύνολο	134	4,52	0,69

Πίνακας 6. Αποτελέσματα γονεϊκής αυτοεκτίμησης

Τέλος, συγκρίναμε τις απαντήσεις των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις που αφορούσαν την γονεϊκή αυτοεκτίμηση, η οποία σχετίζεται με την οικογένεια. Ο μέσος όρος των πειραματικών ομάδων είναι για την ομάδα των Αλβανόπαιδων **4,54** με τυπική απόκλιση **0,61** και για τα Τσιγγανόπαιδα **4,31** με τυπική απόκλιση **0,82** ενώ ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης της ομάδας ελέγχου είναι **4,62** με τυπική απόκλιση **0,66**. Η σύγκριση για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη διαδικασία της διακύμανσης δηλαδή ANOVA. Από την ανάλυση προέκυψε διαφορά, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική  $F(131, 2) = 2,14$  έτσι  $p=0,12 > 0,05$ .

Μέσα από την διαδικασία των post hoc comparisons, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα ελληνόπαιδα και στα τσιγγανόπαιδα. Με τα τσιγγανόπαιδα να παρουσιάζουν μικρότερη γονεϊκή αυτοεκτίμηση.

**Β. Αντιλήψεις των παιδιών ως προς την κοινωνική τους θέση στην τάξη**

Στον παρακάτω πίνακα παραθέτονται τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο του κοινωνιογράμματος που αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους και από τον δάσκαλο.

Αντιλήψεις παιδιών		N	M.O	T.A
Συμμαθητές				
Πειραματική ομάδα 1	Αλβ/παιδα	51	6,07	1,67
Πειραματική ομάδα 2	Τσιγγ/παιδα	32	5,53	1,86
Ομάδα ελέγχου	Ελλ/παιδα	51	6,09	1,57
	Σύνολο	134	5,95	1,68
Δάσκαλος				
Πειραματική ομάδα 1	Αλβ/παιδα	51	5,64	0,74
Πειραματική ομάδα 2	Τσιγγ/παιδα	32	5,56	0,84
Ομάδα ελέγχου	Ελλ/παιδα	51	5,60	0,87
	Σύνολο	134	5,61	0,81

Πίνακας 7.Αποτελέσματα κοινωνιογράμματος

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και είναι στο σύνολο τους 134 παρατηρούμε ότι ο M.O. των Αλβανόπαιδων, που αποτελεί μία από τις πειραματικές ομάδες είναι **6,07** με τυπική απόκλιση **1,67** και τα Τσιγγανόπαιδα, η οποία αποτελεί την δεύτερη πειραματική ομάδα βρέθηκε ότι ο M.O αυτών είναι **5,53** με τυπική απόκλιση **1,68**. Ενώ των Ελληνόπαιδων, που αποτελούν την ομάδα ελέγχου είναι **6,09** με τυπική απόκλιση **1,57**.

Η σύγκριση για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη διαδικασία της διακύμανσης, δηλαδή ANOVA. Και από την ανάλυση προέκυψε διαφορά, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική  $F(131, 2) = 1,33$  έτσι  $p = 0,26 > 0,05$ .

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών που απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αποδοχή τους από τον δάσκαλο προέκυψε, όσον αφορά τις πειραματικές ομάδες, ότι ο Μ.Ο. των Αλβανόπαιδων είναι **5,64** με τυπική απόκλιση **0,74** και ο Μ.Ο. των Τσιγγανόπαιδων είναι **5,56** με τυπική απόκλιση **0,84**, ενώ των Ελληνόπαιδων, που και εδώ αποτελούν την ομάδα ελέγχου, είναι **5,6** με τυπική απόκλιση **0,87**.

Η σύγκριση για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας και εδώ έγινε με τη διαδικασία της διακύμανσης, δηλαδή ANOVA. Από την ανάλυση προέκυψε διαφορά, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική  $F(131, 2) = 0,106$  έτσι  $p = 0,89 > 0,05$ .

*Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της κάθε ερώτησης, που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο και αφορά την κοινωνική θέση των τριών ομάδων μέσα στην τάξη.*

Στην παρακάτω ανάλυση θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα όλων των ερωτήσεων που αφορούν την κοινωνική θέση των τριών ομάδων μέσα στην τάξη σε ποσοστιαία κλίμακα και θα γίνουν οι απαραίτητοι σχολιασμοί, όπου αυτό απαιτείται και όπου τα αποτελέσματα παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για την έρευνα. Αρχικά θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των 7 ερωτήσεων που αφορούν τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών για την ένταξή τους ανάμεσα στους συμμαθητές τους και έπειτα οι απαντήσεις των 6 ερωτήσεων που αφορούν τις αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή τους από τον δάσκαλο.



### Ερώτηση 1. Οι συμμαθητές μου με συμπαθούν

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
	6	7	4
ΟΧΙ	11,8%	21,9%	7,8%
	45	25	47
ΝΑΙ	88,2%	78,1%	92,2%
	51	32	51
Σύνολο	100%	100%	100%

Πίνακας 8. Απαντήσεις των παιδιών στην πρώτη ερώτηση

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά των τριών ομάδων, των πειραματικών και της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν διαφορά. Το **11,8%** της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) στην ερώτηση «οι συμμαθητές μου με συμπαθούν» απάντησαν όχι και το **88,2** ναι. Τα Τσιγγανόπαιδα το **21,9%** όχι και το **78,1%** ναι. Ενώ στην ομάδα ελέγχου το **7,8%** απάντησαν όχι και το **92,2%** ναι. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι από τις δύο πειραματικές, αυτή η οποία παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση ότι οι συμμαθητές τους τους συμπαθούν είναι αυτή των Αλβανόπαιδων.

### Ερώτηση 2. Συχνά αισθάνομαι ότι είμαι έξω από τις δραστηριότητες του σχολείου

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
	46	25	44
ΟΧΙ	90,2%	78,1%	86,3%
	5	7	7
ΝΑΙ	9,8%	21,9%	13,7%
	51	32	51
Σύνολο	100%	100%	100%

Πίνακας 9. Απαντήσεις των παιδιών στην δεύτερη ερώτησης

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των τριών ομάδων, των πειραματικών και της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν διαφορά.

Το **90,2%** της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) στην ερώτηση «Συχνά αισθάνομαι ότι είμαι εκτός στις δραστηριότητες του σχολείου» απάντησαν όχι και το **5%** ναι. Στα Τσιγγανόπαιδα το **78,1%** απάντησαν όχι και το **21,9%** ναι. Ενώ στην ομάδα ελέγχου το **86,3%** απάντησαν όχι και το **13,7%** ναι.

Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι από τις δύο πειραματικές αυτή η οποία παρουσιάσε το μεγαλύτερο ποσοστό ότι δεν είναι εκτός στις δραστηριότητες του σχολείου είναι η ομάδα των Αλβανόπαιδων. Εδώ θα ήταν αξιόλογο να αναφερθεί ότι και οι δύο πειραματικές παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά σωστής απάντησης (όχι) από την ομάδα ελέγχου (Ελληνόπαιδα), εφόσον το ποσοστό είναι **86,3%**.

**Ερώτηση 3. Είμαι σημαντικό μέλος στην τάξη μου**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	12 23,5%	9 28,1%	10 19,6%
ΝΑΙ	39 76,5%	23 71,9%	41 80,4%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 10. Απαντήσεις των παιδιών στην τρίτη ερώτηση

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των τριών ομάδων, των δύο πειραματικών και της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν διαφορά. Το **23,5%** της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) στην ερώτηση «Είμαι σημαντικό μέλος στην τάξη μου» απάντησαν όχι, και το **76,5%** ναι. Στα Τσιγγανόπαιδα το **28,1%** απάντησαν όχι και το **71,9%** ναι. Ενώ στην ομάδα ελέγχου το **19,6%** απάντησαν όχι και το **80,4%** ναι. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι από τις δύο πειραματικές αυτή η οποία παρουσιάσε το μεγαλύτερο ποσοστό ότι είναι σημαντικό μέλος μέσα στην τάξη είναι των Αλβανόπαιδων και έπειτα ακολουθεί η ομάδα των Τσιγγανόπαιδων.

**Ερώτηση 4. Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	44 86,3%	25 78,1%	42 82,4%
ΝΑΙ	7 13,7%	7 21,9%	9 17,6%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 11. Απαντήσεις των παιδιών στην τέταρτη ερώτηση

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των τριών ομάδων, των πειραματικών και της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν διαφορά. Το **86,3%** της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) στην ερώτηση «Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν» απάντησαν όχι και το **13,7%** ναι. Στα Τσιγγανόπαιδα το **78,1%** απάντησαν όχι και το **21,9%** ναι ενώ στην ομάδα ελέγχου το **82,4%** απάντησαν όχι και το **17,6%** ναι. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι από τις δύο πειραματικές αυτή η οποία παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό στην θετική απάντηση της ερώτησης είναι αυτή των Τσιγγανόπαιδων. Διαπιστώνουμε ακόμα ότι η ομάδα των Αλβανόπαιδων ξεπερνά την ομάδα ελέγχου (Ελληνόπαιδα) έχοντας περισσότερες αρνητικές απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση.

**Ερώτηση 5. Νιώθω μόνος μέσα στην τάξη**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	47 92,2	27 84,4%	46 90.2%
ΝΑΙ	4 7,8%	5 15,6%	5 9,8%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 12. Απαντήσεις των παιδιών στην πέμπτη ερώτηση

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των τριών ομάδων, των πειραματικών και της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν διαφορά. Το **92,2%** της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) στην ερώτηση «Νιώθω μόνος μέσα στην τάξη» απάντησαν όχι και το **7,8%** ναι. Στα Τσιγγανόπαιδα το **84,4%** απάντησαν όχι και το **7,8%** ναι. Ενώ στην ομάδα ελέγχου το **90,2%** απάντησαν όχι και το **9,8%** ναι. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι από τις δύο πειραματικές αυτή η οποία παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό ότι νιώθουν μόνοι μέσα στην τάξη είναι αυτή των Τσιγγανόπαιδων έπειτα ακολουθεί η ομάδα ελέγχου (Ελληνόπαιδα) και τέλος η πειραματική (Αλβανόπαιδα) που παρουσιάζουν το μικρότερο ποσοστό θετικής απάντησης (όχι) στην παραπάνω ερώτηση.

**Ερώτηση 6. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	6 11,8%	5 15,6%	7 13,7%
ΝΑΙ	45 88,2%	27 84,4%	44 86,3%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 13. Απαντήσεις των παιδιών στην έκτη ερώτηση

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των τριών ομάδων, των πειραματικών και της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν διαφορά. Το **11,8%** της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) στην ερώτηση «Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη» απάντησαν όχι και το **88,2%** ναι. Στα Τσιγγανόπαιδα το **15,6%** απάντησαν όχι και το **84,4%** ναι, ενώ στην ομάδα ελέγχου το **13,7%** απάντησαν όχι και το **86,3%** ναι. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι από τις δύο πειραματικές αυτή η οποία παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό στην θετική απάντηση της ερώτησης είναι αυτή των Αλβανόπαιδων, η οποία ξεπερνά την ομάδα ελέγχου.



**Ερώτηση 7. Στα παιδιά αρέσει να παίζουν μαζί μου**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	7 13,7%	7 21,9%	4 7,8%
ΝΑΙ	44 86,3%	25 78,1%	47 92,2%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 14. Απαντήσεις των παιδιών στην έβδομη ερώτηση

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των τριών ομάδων, των πειραματικών και της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν διαφορά. Το **13,7%** της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) στην ερώτηση «Στα παιδιά αρέσει να παίζουν μαζί μου» απάντησαν όχι και το **86,3%** ναι. Στα Τσιγγανόπαιδα το **21,9%** απάντησαν όχι και το **78,1%** ναι, ενώ στην ομάδα ελέγχου το **7,8%** απάντησαν όχι και το **92,2%** ναι. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι από τις δύο πειραματικές αυτή η οποία παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό στην θετική απάντηση της ερώτησης είναι η ομάδα των Αλβανόπαιδων, αλλά η ομάδα ελέγχου είναι αυτή που ξεπερνά και τις δύο πειραματικές.

**Τα ποσοστά των αντιλήψεων των παιδιών των τριών ομάδων για την αποδοχή τους από τον δάσκαλο**

**Ερώτηση 8. Ο/Η δάσκαλος/α μου, λέει ωραία πράγματα για μένα**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	1 2%	2 6,3%	3 5,9%
ΝΑΙ	50 98%	30 93,8%	48 94,1%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 15. Απαντήσεις των παιδιών στην όγδοη ερώτηση



Στον παραπάνω πίνακα παραθέτονται τα αποτελέσματα της όγδοης ερώτησης και όπως παρατηρούμε και στις απαντήσεις των παιδιών για την αποδοχή τους από τον δάσκαλο, τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζουν διαφορά. Μάλιστα αυτό που φαίνεται να έχει έντονο ενδιαφέρον είναι ότι συγκρίνοντας τις ομάδες παρατηρούμε ότι το ποσοστό της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) που απαντούν θετικά είναι **98%** και ακολουθεί η πειραματική (Τσιγγανόπαιδα) **93,8%**. Έτσι διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων δεν φαίνεται να έχουν προβλήματα απόρριψης από τον δάσκαλο τους.

**Ερώτηση 9. Ο/Η δάσκαλος/α είναι καλός/η μαζί μου**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	1 2%	0 0%	2 3,9%
ΝΑΙ	50 98%	32 100%	49 96,1%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 15. Απαντήσεις των παιδιών στην ένατη ερώτηση

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της ερώτησης «Ο/Η δάσκαλος/α είναι καλός/η μαζί μου», διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζουν διαφορά. Μάλιστα αυτό που φαίνεται να έχει έντονο ενδιαφέρον είναι ότι συγκρίνοντας τις ομάδες παρατηρούμε ότι το ποσοστό της πειραματικής (Τσιγγανόπαιδα) που απαντούν θετικά είναι **100%** και ακολουθεί με πολύ μικρή διαφορά η πειραματική (Αλβανόπαιδων) με **98%**. Εδώ θα ήταν αξιόλογο να αναφερθεί ότι και οι δύο πειραματικές παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά θετικής απάντησης (ναι) από τα Ελληνόπαιδα, εφόσον το ποσοστό αυτών είναι **96,1%**. Έτσι διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων αισθάνονται έντονα ότι ο δάσκαλος είναι καλός μαζί τους.

**Ερώτηση 10. Ο/Η δάσκαλος/α συμπαθεί περισσότερο τα άλλα παιδιά**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	45 88,2%	25 78,1%	46 90,2%
ΝΑΙ	6 11,8%	7 21,9%	5 9,8%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 16. Απαντήσεις των παιδιών στην δέκατη ερώτηση

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της ερώτησης «Ο/Η δάσκαλος/α συμπαθεί περισσότερο τα άλλα παιδιά», διαπιστώνουμε ότι και εδώ τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζουν διαφορά. Συγκρίνοντας τις ομάδες παρατηρούμε ότι το ποσοστό της πειραματικής (Αλβανόπαιδων) που απαντούν όχι είναι **88,2%** και ακολουθεί με λίγη διαφορά η άλλη πειραματική (Τσιγγανόπαιδων) με ποσοστό αρνητικής απάντησης στο **78,1%**. Εδώ θα ήταν αξιόλογο να αναφερθεί ότι και οι δύο πειραματικές παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά θετικής απάντησης από τα Ελληνόπαιδα που αποτελούν και την ομάδα ελέγχου, εφόσον το ποσοστό είναι **90,2%**. Έτσι διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων νιώθουν ότι ο δάσκαλος τους τα συμπαθεί.

**Ερώτηση 11. Νιώθω καλά με τον δάσκαλο μου**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	2 3,9%	2 6,3%	2 3,9%
ΝΑΙ	49 96,1%	30 93,8%	49 96,1%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 17. Απαντήσεις των παιδιών στην ενδέκατη ερώτηση

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της ερώτησης «Νιώθω καλά με τον δάσκαλο μου», διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζουν διαφορά. Συγκρίνοντας τις ομάδες παρατηρούμε ότι το ποσοστό της πειραματικής (Αλβανόπαιδα) που απαντούν *ναι* είναι μόνο το **96,1%** και ακολουθεί με λίγη διαφορά η πειραματική (Τσιγγανόπαιδα) με ποσοστό απάντησης *ναι* **93,8%**. Εδώ θα ήταν αξιόλογο να αναφερθεί ότι η πειραματική ομάδα (Αλβανόπαιδα) παρουσιάζει ακριβώς το ίδιο ποσοστό με την ομάδα ελέγχου (Ελληνόπαιδα). Επομένως διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων φαίνεται να νιώθουν καλά με τον δάσκαλο τους.

**Ερώτηση 12. Θα ήθελα να αλλάξω σχολείο αν γινόταν**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
<b>ΟΧΙ</b>	44 86,3%	29 90,6%	47 92,2%
<b>ΝΑΙ</b>	7 13,7%	3 9,4%	4 7,8%
<b>Σύνολο</b>	51 100%	32 100%	51 100%

*Πίνακας 18. Απαντήσεις των παιδιών στην δωδέκατη ερώτηση*

Στον παραπάνω πίνακα παραθέτονται τα αποτελέσματα της δωδέκατης ερώτησης και τα ποσοστά των απαντήσεων των τριών ομάδων είναι και πάλι πολύ κοντά. Χαρακτηριστικά το ποσοστό της ομάδας των Τσιγγανόπαιδων **90,6%** πλησιάζει πολύ το ποσοστό της ομάδας ελέγχου **92,2%** σε σχέση με τα την ομάδα των Αλβανόπαιδων που το ποσοστό της **86,3%** παρουσιάζει μεγαλύτερη διαφορά από την ομάδα ελέγχου. Άρα συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (Αλβανόπαιδα) είναι αυτά που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό που θα ήθελαν να αλλάξουν σχολείο αν γινόταν, έπειτα ακολουθεί η ομάδα με τα Τσιγγανόπαιδα και τέλος η ομάδα ελέγχου.

**Ερώτηση 13. Ο/Η δάσκαλος/α μου, με προσβάλλει μέσα στην τάξη**

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Αλβανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Τσιγγανόπαιδα (Πειραματική ομάδα)	Ελληνόπαιδα (ομάδα ελέγχου)
ΟΧΙ	50 98%	32 100%	47 92,2%
ΝΑΙ	1 2,0%	0 0%	4 7,8%
Σύνολο	51 100%	32 100%	51 100%

Πίνακας 19. Απαντήσεις των παιδιών στην δέκατη τρίτη ερώτηση

Τέλος στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τα αποτελέσματα της δέκατης τρίτης ερώτησης παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς είναι η πρώτη φορά που τα ποσοστά και των δύο πειραματικών ομάδων (Αλβανόπαιδα **98%** και Τσιγγανόπαιδα **100%**) ξεπερνούν το ποσοστό της ομάδας ελέγχου **92,2%**, απαντώντας αρνητικά στην ερώτηση για το αν προσβάλλονται από τον δάσκαλο. Έτσι και πάλι διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων δεν φαίνεται να νιώθουν ότι ο δάσκαλος τα προσβάλλει μέσα στην τάξη.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των αλλοεθνών παιδιών (Αλβανάκια) και των παιδιών εθνοτικής μειονότητας (Τσιγγανάκια) για την ένταξη τους μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο από την πλευρά των συμμαθητών όσο και του εκπαιδευτικού. Και επιπλέον ποια είναι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης αυτών των ομάδων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού που συλλέξαμε προέκυψαν συμπεράσματα ιδιαίτερα ικανοποιητικά. Αρχικά μελετώντας την συνολική αυτοεκτίμηση των τριών ομάδων διαπιστώσαμε, ότι η διαφορά η οποία προκύπτει δεν είναι στατιστικά σημαντική στον δείκτη σημαντικότητας αλλά πλησιάζει πολύ κοντά σε αυτόν. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η πειραματική ομάδα των Τσιγγανόπαιδων παρουσιάζει την χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με την ομάδα των Αλβανόπαιδων αλλά και την ομάδα ελέγχου που αποτελείται από τα Ελληνόπαιδα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι τα Τσιγγανόπαιδα έχουν δεχτεί διαφορετική εκπαίδευση από το οικογενειακό τους περιβάλλον, στοιχεία της οποίας δεν συναντώνται στον σχολικό χώρο. Έτσι μειονεκτούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους σε ορισμένες ικανότητες, που απαιτούνται στο σχολείο. Αυτό ίσως να συμβαίνει και για τον λόγο του ότι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα προσχολικής αγωγής και όπως είναι φυσικό η οικογένεια τους δεν έχει ασχοληθεί με την ανάλογη σχολική τους προετοιμασία. Παράλληλα η διαφορετική φυλή στην οποία ανήκουν και το χρώμα αυτής, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω τα κάνει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά και να σχηματίζουν μία συνολική αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους καθώς αισθάνονται ότι είναι «διαφορετικά» από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό. Δυστυχώς δεν έχουμε παρόμοια έρευνα στις βιβλιογραφικές μας αναφορές με την οποία θα μπορούσαμε να αντιπαραθέσουμε τα συμπεράσματα μας.

Όσον αφορά τις υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης όπου και εδώ έγινε κάποια στατιστική ανάλυση προκύπτουν αξιόλογα



συμπεράσματα. Για την πρώτη υποκλίμακα που περιλαμβάνει την γενική αυτοεκτίμηση διαπιστώσαμε ότι η διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες ήταν στατιστικά σημαντική στον δείκτη σημαντικότητας. Τα Τσιγγανόπαιδα σημείωσαν το χαμηλότερο ποσοστό γενικής αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τα Αλβανόπαιδα και τα Ελλήνόπαιδα. Αυτό πιθανότατα οφείλεται σε όλους τους παραπάνω παράγοντες που αναφέραμε. Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε και στην κοινωνική αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με τους συνομιλήκους. Η διαφορά είναι για άλλη μία φορά στατιστικά σημαντική με τα Τσιγγανόπαιδα, να παρουσιάζουν την χαμηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση. Αυτό συμβαίνει πιθανόν για το λόγο του ότι αυτά τα παιδιά απουσιάζουν από το σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα, αφού πρωτεύον στόχος για αυτά δεν είναι το σχολείο αλλά η επαγγελματική τους δραστηριοποίηση. Αυτό λειτουργεί ανασταλτικά όχι μόνο στην επαφή τους και την γνωριμία με τα άλλα παιδιά αλλά και στην σύναψη φιλίας με αυτά. Ως επιπλέον λόγος μπορεί να υψωθεί και η ύπαρξη προκαταλήψεων για την φυλή των τσιγγάνων, η οποία ενδεχομένως υιοθετείται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και οδηγεί τα παιδιά στον σχηματισμό αρνητικής άποψης για αυτούς.

Στην τέταρτη υποκλίμακα, όπου αναλύεται η ακαδημαϊκή αυτεκτίμηση προκύπτει διαφορά ανάμεσα στις ομάδες, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι τα περισσότερα Αλβανόπαιδα, τα οποία έχουν γεννηθεί στον ελληνικό χώρο, χειρίζονται με ευχέρεια την ελληνική γλώσσα, παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο ενώ παράλληλα έχουν υιοθετήσει και αφομοιώσει στοιχεία από την ελληνική κουλτούρα. Όλα αυτά συντελλούν αφενός στο να μην παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου στην απόκτηση εξοικείωσης με τον ελληνικό σχολικό χώρο. Το ίδιο συμβαίνει και με τα Τσιγγανόπαιδα, τα οποία δεν δείχνουν να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες μάθησης, παρά την αρνητική εικόνα που έχουν για το σχολείο. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει γιατί και αυτή η ομάδα παιδιών έχει μεγαλώσει στον ελληνικό χώρο και γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Όλα αυτά σύμφωνα με την βιβλιογραφική μας αναφορά είναι στοιχεία που βοηθούν στην καλύτερη σχολική ένταξη και επίδοση τους.

Τέλος, όσον αφορά την γονεϊκή αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με τους γονείς, η διαφορά όπως προέκυψε από την ανάλυση δεν

είναι στατιστικά σημαντική ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι τα παιδιά δέχονται την ανάλογη αγάπη, φροντίδα, αποδοχή, κατανόηση από τους γονείς τους και μαζί μπορούν να συζητούν τα προβλήματά τους. Παράλληλα οι ίδιοι μπορεί να τους προσφέρουν συνεχώς νέες ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού, μπορεί να χρωματίσει την όλη στάση του απέναντι στη ζωή και επομένως, την προσωπικότητά του.

Όσον αφορά τις ίδιες τις αντιλήψεις των παιδιών (στις πειραματικές ομάδες) για την αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους προέκυψε ότι τα παιδιά αισθάνονται αποδεκτά από αυτούς. Αυτό γίνεται εμφανές από όλες τις απαντήσεις, που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο και αφορούσε τις αντιλήψεις τους ως προς την κοινωνική τους θέση στην τάξη. Ειδικότερα, μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των παιδιών, οι οποίες μας οδήγησαν στο παραπάνω συμπέρασμα και παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων. Μία από αυτές αναφέρεται στην συμπάθεια που εκλαμβάνουν τα παιδιά των πειραματικών ομάδων από τους συμμαθητές τους. Μία άλλη αφορά τον αριθμό των φίλων που έχουν μέσα στην τάξη και στο αίσθημα αποδοχής που βιώνουν από τους άλλους στα πλαίσια του παιχνιδιού.

Αυτό μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε μόνο όσον αφορά την μία από τις πειραματικές ομάδες κι αυτή είναι η ομάδα των Αλβανόπαιδων αντικατοπτρίζοντας μία παρόμοια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από την ΚΑΠΑ RESEARCH A.E. για λογαριασμό της UNICEF (<http://www.unicef.gr/reports/symb.php>, 27/2/2005). Ωστόσο θα ήταν σωστό να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από συνεντεύξεις παιδιών ελληνικής καταγωγής, που αφορούσαν τις αντιλήψεις τους για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές των δημοτικών σχολείων είναι ως επί των πλείστων ανοιχτοί στη σχέση τους με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Οι θετικές απαντήσεις των μαθητών, ως προς την παρουσία των αλλοδαπών ομιλήκων στα σχολεία και τις τάξεις, αλλά και την επιθυμία σύναψης στενότερων φιλικών δεσμών με τα παιδιά αυτά, συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά. Έτσι τα συγκεκριμένα

αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα όσα προαναφέραμε καθώς διαπιστώνουμε ότι οι αντιλήψεις των Αλβανόπαιδων αλλά και των συμμαθητών τους που είναι τα Ελληνόπαιδα, συμπίπτουν.

Η άποψη αυτή ωστόσο δεν επιβεβαιώνεται από αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά γυμνασίου, η οποία έδειξε ότι τα Ελληνόπαιδα είναι πιο καχύποπτα και αρνητικά ως προς την παρουσία αυτών των μαθητών στην τάξη (Σπανός, 2005).

Η αποδοχή των παιδιών αυτών επίσης αποτελεί συνάρτηση της εγκατάστασης των γονιών τους στον ελληνικό χώρο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί πολλοί από τους γονείς αυτών των παιδιών έχουν εγκαταστάθει εδώ και χρόνια στον ελληνικό χώρο, με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά να έχουν γεννηθεί εδώ και να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής, γεγονός που συμβάλλει θετικά στις συναναστροφές τους με τα άλλα παιδιά, ενώ τα ίδια αισθάνονται ταυτόχρονα μεγαλύτερη σιγουριά για τον εαυτό τους.

Εν κατακλείδι, όσον αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την αποδοχή τους από τον δάσκαλο τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά αυτά αισθάνονται αποδεκτά από τον δάσκαλο τους, γεγονός το οποίο διαφαίνεται από όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά. Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται σε όλες τις ομάδες των παιδιών ισάξια χωρίς να τα περιθωριοποιούν. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Νικολάου (2000) η οποία ασχολήθηκε με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα αλλοεθνή παιδιά με ερωτήσεις που απευθυνόταν στους ίδιους. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν δυσφορία απέναντι στα αλλοεθνή παιδιά και δεν διακατέχονται από ρατσιστικές τάσεις.

## **Αναστοχασμός**

Όπως κάθε έρευνα άλλωστε έτσι και η παρούσα αντιμετώπισε περιορισμούς και δυσκολίες. Ένας ανασταλτικός παράγοντας για την συνέχιση και την επέκταση της ερευνητικής μου προσπάθειας ήταν αδιαμφισβήτητα η έλλειψη του χρόνου. Τα χρονικά περιθώρια διεκπεραίωσης της έρευνας δεν

επέτρεψαν την εύρεση μεγαλύτερου δείγματος ούτως ώστε να έχουμε ένα περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Επίσης θα επέκτεινα την έρευνα μου με την διερεύνηση των απόψεων αλλά και των στάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλο αυτό το ζήτημα και σε μία προσπάθεια τεκμηρίωσης των παραπάνω απόψεων που σχηματίστηκαν από τα παιδιά.

Αν ωστόσο μου δινόταν η ευκαιρία να ασχοληθώ διεξοδικότερα με το θέμα της έρευνας αυτής θα χρησιμοποιούσα την μεθοδολογική προσέγγιση της ποιοτικής ανάλυσης, με το να πάρω και συνεντεύξεις τόσο από τα παιδιά όσο και από τους εκπαιδευτικούς διότι θεωρώ ότι με την συνέντευξη προκύπτουν ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυδίκος, Ε., Γκότοβος, Α., Ζαφείρης, Κ. Ν., Hunt, Υ., Kozaitis, Κ. Α., Κοππάση-Οικονομέα Ε. Δ., Λιάπης, Α., Ξηροτύρης, ν. Ι., Παπαπαύλου, Μ., Ταμπάκη, Π., Χατζηθεοδούλου-Λουϊζίδου & Π., Χριστοπούλου, Ν. Α. (2002): *Οι Ρομά στην Ελλάδα*, εκδ. Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, Αθήνα

Badenes, L., Estevan, & R., Bacete, F. (2000): *Theory of Mind and Peer Rejection at School*, Blackwell Publishers, 9(3), 272-283, U.S.A

Bagwell, L., Schmidt, M., Newcomb & A., Bukowski, W. (2001): Friendship and Peer rejection as Predictors of Adult Adjustment, *New directions for child and adolescent development*, 91, 25-49

Bakker, J. & Bosman, A. (2003): Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education, *Learn Disabil*, 26(1), 5-14

Ball, C. M. (1992): Αυτοεκτίμηση, εκδ. Δίοδος, Αθήνα

Βιδάλη, Α. (2001): Κοινωνικός αποκλεισμός και νηπιαγωγείο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, Βόλος

Bouchey, H. (2004): Parents, Teachers and Peers: Discrepant or Complementary Achievement Socializers? *New directions for child and adolescent development*, 106, 35-53

Cadwallader, T. (2001): Sociometry Reconcedered: The Social Context of Peer Rejection in Childhood, *Action Methods*, 99-118

Choi, D. & Kim, J. (2003): Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A cognitive-Social Learning Model, *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46

Cole, M. & Cole, S.R. (2002): *Η ανάπτυξη των παιδιών*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα



Cooley, G. H. (1902): *The social self: on the meanings of "I"*. In R. Bednar & S. Paterson (Eds) *Self-esteem. Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Research* (1995), 26-28

Damon, W. (1995): *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, J., Fontaine, R. & Price, J. (2003): *Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children*, *Child Development*, 74(2), 374-393

Doll, B., Murphy, P. & Song, S. (2003): The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships, *Journal of School Psychology*, 41, 113-130

Dunn, J. (1999): *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα

Fopma-Loy, J. (2000): *Peer rejection and neglect of later age children: Pathways and a group psychotherapy model*, *Journal of Children and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13, 29-34

Goodman, R., Stormshak, E. & Dishion, T. (2001): The significance of peer victimization at two points in development, *Journal of Applied Developmental psychology*, 22(5), 507-526

Gordon, T. (1991): *Discipline that works: Promoting self-discipline in children*, New York: Dutton/Plume

Gorman, A., Kim, J. & Schimmelbusch, A.(): The attributes Adolescents Associate with Peer Popularity and Teacher Preference, *Journal of School Psychology*, 40(2), 143-165

Greenwald, A. G., Bellezza, F. S. & Benaji, M. R. (1988): Is self-esteem a central ingredient of the self concept? *Personality and social Rpsychology Bulletin*, 14, 34-35

Hattie, J. (1992): *Self concept*, Hillsdale, NJ: Erlbaum

Herbert, M. (1989): *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (τόμος Α), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Hurlock, B. E. (1978): *Child growth and development*, McGraw-Hill, New York

Jackson, L. & Bracken, B.(): Relationship Between Students' Social Status and Global and Domain-Specific Self-Concepts, *Journal of School Psychology*, 36(2), 233-246

James, W. (1890): *Principles of psychology*, 2 Vols. New York: Henry Holt & Co

Κακαβούλη, Α. (1997): *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή* (2<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα

Καλούτση, Α. (1993): *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις: «ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά προβλήματα»*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Kiesner, J. (2002): Depressive Symptoms in Early Adolescence: Their Relations with Classroom Problem Behavior and Peer Status, *Journal of research adolescence*, 12(4), 463-478

Κογκιδου, Δ., Τρεσσου, Ε. & Τσιακαλος, Γ. (1997): *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη*, επιμέλεια, Σκούρτου Ε., εκδ. Νήσος, Αθήνα

Levinson, M. & Sparkes, A. (2003): Gypsy Masculinities and the School-Home Interface: exploring contradictions and tensions, *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 587-601

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001): *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Malik, N. M. & Furman, W (1993): Practitioner review: Problems in children's peer relations: What the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1303-1326

Μαρβάκης, Α., Παρσανοπούλου, Δ. & Παύλου Μ. (2001): *Μετανάστες στην Ελλάδα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Martin, S., Lyons S. & Taylor-Sterling, L. (1998): Building Relationships in a Small Setting, *Department of education*, 1-36

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000): *Η σχολική τάξη* (2<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα

Moore, D. (1987): Parent adolescence separation: The constraction of adulthood by late adolescents, *Development Psychology*, 23, 298-307

Μουχινά, Β. Σ. (1990): *Παιδική Ψυχολογία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μπίκος, Κ., Τσιούμης, Κ. & Γρηγοριάδης, Α.(1999): Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, Στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*, 21-23 Οκτ, 147-159, Ρέθυμνο

Νικολάου, Γ. (2000): *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Jarvinen-Keltikangas, L.(2002): Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance, *The International Society for the Study of Behavioural Development*, 26(2), 137-144

Πολίτου, Ε. & Κατσίκας Χ. (1999): *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Rubin, Z. (1987): Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί, εκδ. Κουτσούμπος Α.Ε., Αθήνα

Ryan. R. M. & Lynch, J. H. (1989): Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood, *Child Develorment*, 60, 340-356

Sandstrom, M., College, w., Cillessen, A. & Eisheimer, A. (2003): Children's Appraisal of Peer Rejection Experiences: Impact on Social and Emotion Adjustment, *Blackwell Publishing*, 12(4), 530-550

Schneider, B., Ehrhart, K. & Ehrhart, M. (2002): Peer nominations of leaders and their correlates, *Department of Psychology*, 13(3), 275-299, U.S.A

Σπανός, Φ. (2005): Επιφυλακτικοί οι μαθητές απέναντι στους αλλοδαπούς, *Θεσσαλία*, 10 Μαΐου, Αρ. Φύλλου 32620, σελ. 9, Βόλος

Τρεσσου, Ε. (1997): Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιές ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο. Στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, 2-4 Οκτ., Αθήνα

Whinnery, K., King, M., Evans, W & Gable, R. (2004): Perceptions of students with learning disabilities, *Preventing School Failure*, 40(1), 5-9

Χατζηχρήστου, Χ. (2004): *Εισαγωγή στην σχολική ψυχολογία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

## **Ιστότοποι**

<http://www.iospress.gr/>, 10/05/05

<http://www.unicef.gr/reports/symb.php>, 27/2/2005

<http://www.edu.gr/priodiko/periodiko2nd/thematikes/main.htm>, 5/3/2005

<http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home>, 12/1/2005

# Παράρτημα



## A. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

### ΤΥΠΟΣ Β

Όνοματεπώνυμο:

Ηλικία:

Αριθμός Παιδιών μέσα στην οικογένεια:

Σειρά γέννησής σου ανάμεσα στα αδέρφια:

Φύλο:

Εθνικότητα:

Ελληνική

Αλβανική

Τάξη:

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Παρακαλώ, σημειώστε κάθε πρόταση με τον εξής τρόπο: Αν η πρόταση περιγράφει πως αισθάνεστε συνήθως, σημειώστε το σημείο X στη στήλη ΝΑΙ. Αν η πρόταση δεν περιγράφει το πως αισθάνεστε συνήθως σημειώστε το σημείο X στη στήλη ΟΧΙ. Παρακαλώ σημειώστε μόνο μία στήλη (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) για καθεμιά από τις 30 ερωτήσεις. ΔΕΝ πρόκειται για εξετάσεις και ΔΕΝ υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

1. Πως θα ήθελα να ήμουν μικρότερος /η!

2. Και στα αγόρια και στα κορίτσια αρέσει να παίζουν μαζί μου

3. Συνήθως τα παρατάω, όταν τα μαθήματα του σχολείου είναι δύσκολα

4. Οι γονείς δεν θυμώνουν ποτέ μαζί μου

5. Έχω λίγους μόνο φίλους

6. Διασκεδάζω πολύ με τους γονείς μου

7. Μου αρέσει που είμαι αγόρι / Μου αρέσει που είμαι κορίτσι

8. Είμαι αποτυχημένος /η στο σχολείο

9. Οι γονείς με κάνουν να αισθάνομαι  
ότι δεν είμαι αρκετά καλός /η

ΝΑΙ

ΟΧΙ

10. Συνήθως αποτυχαίνω, όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα
11. Τον περισσότερο καιρό είμαι χαρούμενος /η
12. Ποτέ δεν πήρα κάτι που δεν μου ανήκε
13. Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου
14. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια τα καταφέρνουν στα παιχνίδια καλύτερα από μένα
15. Συχνά νιώθω ότι δεν είμαι καθόλου ικανός /η
16. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι πιο έξυπνα από μένα
17. Οι γονείς με αντιπαθούν γιατί δεν είμαι αρκετά ικανός /ή
18. Συμπαθώ όλους όσους γνωρίζω
19. Είμαι τόσο ευτυχισμένος όσο και τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια
20. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από εμένα
21. Μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά μικρότερα από μένα
22. Συχνά σκέφτομαι να παρατήσω το σχολείο
23. Ό,τι κάνω το κάνω τόσο καλά, όσο και τα άλλα αγόρια και κορίτσια
24. Θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου, αν μπορούσα
25. Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα

να το σκάσω από το σπίτι

26. Ποτέ δεν ανησυχώ για τίποτε

27. Λέω πάντα την αλήθεια

28. Οι δάσκαλοί μου με θεωρούν  
ότι δεν είμαι αρκετά καλός /ή

29. Οι γονείς πιστεύουν ότι είμαι αποτυχημένος /η

30. Ανησυχώ πολύ

**Β. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ  
ΤΟΥΣ ΘΕΣΗ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

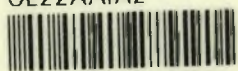
ΝΑΙ

ΟΧΙ

1. Οι συμμαθητές μου με συμπαθούν
2. Συχνά αισθάνομαι ότι είμαι εκτός,  
στις δραστηριότητες του σχολείου
3. Είμαι σημαντικό μέλος στην τάξη μου
4. Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν
5. Νιώθω μόνος μέσα στην τάξη
6. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη
7. Στα παιδιά αρέσει να παίζουν μαζί μου
8. Ο /Η δάσκαλός /α μου, λέει ωραία πράγματα για μένα
9. Ο /Η δάσκαλός /α είναι καλός μαζί μου
10. Ο /Η δάσκαλός /α συμπαθεί περισσότερο  
τα άλλα παιδιά
11. Νιώθω καλά με τον δάσκαλό μου
12. Θα ήθελα να αλλάξω σχολείο αν γινότανε
13. Ο /Η δάσκαλος /α μου, με προσβάλλει μέσα στην τάξη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000074856