



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής: Θεωρία κι Εφαρμογές**

**Ειδικευση: Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση**

**Διπλωματική εργασία:**

**«Η γλωσσική έκφραση συναισθημάτων παιδιών προερχόμενων από ελλειμματικό περιβάλλον»**

ΟΝΟΜΑΤ/ΝΟ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ: ΤΖΑΚΩΣΤΑ ΜΑΡΙΝΑ

ΟΝΟΜΑΤ/ΝΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΑΝΑΣΤΑΣΑΚΗ ΦΙΛΙΑ

A.M: 143

ΡΕΘΥΜΝΟ 2021

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>5</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....</b>	<b>11</b>
1.1. Κοινωνικός αποκλεισμός – ορισμός .....	11
1.2. Προσδιορισμός ευπαθών ομάδων του πληθυσμού .....	12
1.3. Παράμετροι κοινωνικού αποκλεισμού .....	13
1.4. Παράγοντες που παίζουν ανασταλτικό ρόλο στην κοινωνική ευπάθεια και την περιθωριοποίηση.....	17
1.5. Η επίδραση της κοινωνικής ελλειμματικότητας στα παιδιά.....	18
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....</b>	<b>22</b>
2.1. Η συναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους.....	22
2.2. Η ψυχοκοινωνική θεωρία του E.Erikson .....	23
2.3. Η συναισθηματική ανάπτυξη της πρώτης παιδικής ηλικίας.....	24
2.3.1 Οι συναισθηματικές καταστάσεις της πρώτης παιδικής ηλικίας .....	25
2.4 Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού της μέσης παιδικής ηλικίας .....	26
2.5. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού .....	29
2.6. Κοινωνικο – οικονομικοί παράγοντες και προβλήματα μάθησης .....	30
2.7. Η επίδραση της εθνικής και φυλετικής ταυτότητας στη μαθησιακή ανάπτυξη παιδιού .....	31

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b> .....	<b>34</b>
3.1. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου στο πλαίσιο της θεωρίας της γενετικής/ καθολικής γραμματικής.....	34
3.2. Η υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας των Sapir- Whorf .....	36
3.3. Η γνωσιακή βάση της γλωσσικής ανάπτυξης.....	38
3.4. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky .....	39
3.5. Η συμπεριφοριστική θεωρία με κύριο υποστηρικτή τον Skinner .....	41
3.6. Η γλώσσα και η κοινωνική διαστρωμάτωση.....	42
3.7. Η θεωρία του B. Bernstein.....	44
3.8. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης .....	47
3.9. Η επίδραση της γλωσσικής ετερότητας στα παιδιά.....	49
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b> .....	<b>52</b>
4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	52
4.2. Δείγμα της έρευνας.....	52
4.3. Η διαδικασία της έρευνας.....	54
4.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	55
4.5. Ανάλυση δεδομένων .....	56
4.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	57
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b> .....	<b>58</b>
5.1. Αποτελέσματα έρευνας.....	58
5.2. Δημογραφικά στοιχεία.....	58

5.3. Ανάλυση συνεντεύξεων .....	61
5.3.1. Ελεύθερος χρόνος και συναισθήματα.....	61
5.3.2. Τα συναισθήματα των παιδιών στον χώρο του σπιτιού.....	62
5.3.3. Τα συναισθήματα στον χώρο του σχολείου.....	64
5.3.4. Η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων .....	67
5.3.5. Η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου .....	68
5.3.6. Η επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας.....	70
5.3.7. Άτομα που επιλέγουν για να μοιραστούν τα συναισθήματά τους.....	72
5.4. Συζήτηση – συμπεράσματα .....	75
5.4.1. Η επικοινωνία και η γλωσσική έκφραση των παιδιών .....	76
5.4.2. Ο ρόλος του σχολείου.....	78
5.4.3. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος .....	79
5.4.4. Περιορισμοί και προτάσεις προς διερεύνηση.....	82
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>96</b>
1. Ερωτήσεις συνέντευξης.....	96
2. Έντυπο συναίνεσης.....	98

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική ικανότητα έχει σημαντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά με αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες είναι καλύτερα προετοιμασμένα για το σχολείο, έχουν υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης κι επιτυγχάνουν περισσότερα στη σχολική τους επίδοση (Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997, όπως αναφέρεται στους Monopoli & Kingston 2012, p. 398–405). Η γλωσσική εξέλιξη συμβάλλει στην αναβάθμιση των κοινωνικών και των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Έτσι, τα παιδιά θα κατανοούν τους άλλους και θα επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά, προκειμένου να αποδείξουν τις κοινωνικές τους κατακτήσεις.

Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν ερωτήσεις, να ακούν και να ταυτίζονται με την προοπτική ενός άλλου ατόμου. Για παράδειγμα, τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά απέναντι σε έναν στενοχωρημένο ομότιμο φίλο τους με συμπάθεια, αντί για ένα κακόγουστο αστείο.

Τα παιδιά με φτωχό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν εσωτερικευμένα προβλήματα όπως η κατάθλιψη και το άγχος, σε σύγκριση με παιδιά μεσαίου εισοδήματος. Μέχρι σήμερα, ωστόσο, οι διαδικασίες συναισθηματικού-γνωστικού ελέγχου που συνδέουν την παιδική φτώχεια και τα εσωτερικά συμπτώματα παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητες. Τα χαμηλά επίπεδα γνώσης συναισθημάτων σε αυτά τα παιδιά μπορεί να τα θέσουν σε κίνδυνο εξέλιξης κοινωνικών προβλημάτων και δημιουργίας κοινωνικής απόσυρσης.

Τα παιδιά εκείνα με ελλειμματικό περιβάλλον, είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολία στο επίπεδο διατήρησης της προσοχής, ελλείμματα σε κοινωνικές δεξιότητες αλλά και στην επίγνωση συναισθημάτων, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Στις προθέσεις, που είναι γεμάτες με συναισθήματα, αυτά τα παιδιά μπορεί να μην καταλάβουν τις εκφράσεις συναισθημάτων ή σημαντικά στοιχεία των καταστάσεων. Επομένως, ενδέχεται να αποτύχουν να επεξεργαστούν σχέσεις μεταξύ των συνθηκών, των καταστάσεων και συναισθηματικών εμπειριών.

Έτσι, ένα χαμηλό επίπεδο γνώσης συναισθημάτων, μειώνει την πιθανότητα να αναγνωρίσει το παιδί το πώς αισθάνεται ένα άλλο παιδί, ενώ αυξάνει τις πιθανότητες να επιλέξει μία πορεία συμπεριφοράς που παράγει ένα ανεπιθύμητο αρνητικό συναίσθημα σε κάποιον άλλο. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, με απομόνωση ή συλλογική απόρριψη από τα υπόλοιπα παιδιά (Stanger, MacDonald, McConaughy, & Achenbach 1996 όπως αναφέρεται στον David Schultz, February 2001, p. 53-67).

Η γλώσσα είναι ένας μηχανισμός μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η ρύθμιση των συναισθημάτων. Επίσης, μπορεί να καλλιεργήσει την ικανότητα επιλογής της κατάλληλης συμπεριφοράς, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν τη γνώση έκφρασης συναισθήματος, την ικανότητα να εντοπίζουν συναισθηματικές εκφράσεις, καθώς και τη συσχέτιση που μπορεί να έχει η γνώση, η κατάσταση και το συναίσθημα και πιο συγκεκριμένα, την ικανότητα να ταιριάζει συναισθηματικές ετικέτες με το πλαίσιο (Schultz, Izard, & Ackerman, February 2001, p. 53-67).

Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν φιλίες και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να ενεργούν, με κοινωνικά ικανό τρόπο, σε διαφορετικά πλαίσια. Οι γλωσσικές δυσκολίες, σε παιδιά από κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα, στερούνται των εμπειριών γλωσσικής χρήσης που είναι λιγότερο διαθέσιμες σε αυτά, σε σχέση με τα κοινωνικά προνομιούχα παιδιά. Αυτή η απόδοση των παιδιών μπορεί να οφείλεται σε περιορισμούς που υφίστανται από το γλωσσικό τους περιβάλλον και την εμπειρία τους, παρά σε εγγενείς διαταραχές στην απόκτηση της γλώσσας. Τα παιδιά αυτά μπορούν να καταλάβουν μόνο γνώριμες λέξεις που έχουν ακούσει κι έχουν βιώσει, ως εμπειρία.

Η προηγμένη γλωσσική ικανότητα σχετίζεται με τη θετική συμπεριφορά κι αυτό γιατί υπάρχουν στοιχεία ότι τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα δεν είναι τόσο εξοικειωμένα κοινωνικά, όσο συνήθως οι συνομήλικοί τους. Τα παιδιά που εμφανίζουν περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη, έχουν φτωχότερο έλεγχο των συναισθημάτων τους (Fujiki, Brinton, & Clarke 2002, p. 102–111) και έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ό, τι συνήθως οι συνομήλικοί τους με μεγαλύτερη ανάπτυξη (Beitchman, et.al., June 1996, p. 811-813) και αυτό έχει σαν συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί

συχνά να βλέπουν τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα, ως λιγότερο κοινωνικά ώριμα και λιγότερο πνευματικά από τους συνομηλίκους τους.

Οι γλωσσικές καθυστερήσεις οδηγούν επίσης σε μειωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επειδή τα παιδιά, με γλωσσικά ελλείμματα, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εισαγωγή και τη διατήρηση θεμάτων συνομιλίας, καθώς και στην προσαρμογή της λεκτικής παραγωγής απέναντι στις ανάγκες ενός ακροατή. Αυτές οι ελλείψεις στην ικανότητα κατανόησης δημιουργούν χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης (στο ξεκίνημα ενός παιχνιδιού) από εκείνα τα παιδιά που επικοινωνούν και συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά στην εκτέλεση ενός παιχνιδιού κι αυτό γιατί αυτά τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ελλείμματα στη γλωσσική τους έκφραση (Cohen & Mendez, December 2009, p. 1018-1019) και (Beitchman, et.al, June 1996, p. 821-822). Αυτή η μορφή της αλληλεπίδρασης, από ομοτίμους, μειώνει περαιτέρω τις ευκαιρίες στα παιδιά (με γλωσσικά ελλείμματα), να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, ξεκινώντας έναν κύκλο απόρριψης που θα μπορούσε να οδηγήσει σε δυσχερή συναισθηματική προσαρμογή και κατά την εφηβική ή νεανική ηλικία.

Οι πληθυσμιακές μελέτες έχουν εντοπίσει κοινωνικά, εργασιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε παιδιά με τέτοιου είδους ελλείμματα, στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Schoon et al. 2010a, 2010b), (Beitchman, et al. 2008, Johnson, et al. 2010, Νέοι, et al., 2002), (Tomblin 2008),όπως αναφέρεται στους Geoff Lindsay, Steve Strand (1 November 2016) και (Reilly, Tomblin, et al., 20 August 2014, p. 422, 429).

Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα στα οποία, οι γλωσσικές βαθμολογίες μειώθηκαν τουλάχιστον 1 SD (Standard Deviation) και κάτω από το μέσο όρο στην ηλικία των 5 ετών, είχαν φτωχότερη συμπεριφορική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή και φτωχότερη παιδεία αναφορικά και με τα επίπεδα κοινωνικής δραστηριότητας και συμμετοχής. Επίσης, (Lindsay, Strand, 01 November 2016, p. 2-3) εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα απομόνωσης και κατάθλιψης και σημαντική παραβίαση των κανόνων, φτωχότερη αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Τα περισσότερα προβλήματα υγείας είναι πιο κοινά μεταξύ ομάδων με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες της οικογένειας μπορούν, μαζί με ψυχοκοινωνικούς και γενετικούς παράγοντες, να

διαδραματίσουν ρόλο στην ανάπτυξη συμπτωμάτων κακής ψυχικής υγείας στα παιδιά και στη μετέπειτα ηλικία τους.

Η έκθεση, σε κοινωνικά και οικονομικά, μειονεκτικές οικογενειακές συνθήκες, όπως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η ανεργία, η έλλειψη πόρων και η έλλειψη χρόνου, (Wirback, Möller & Larsson, et al. 2014, p. 2-3), μπορεί να συμβάλει τόσο στην αύξηση της ψυχικής δυσφορίας μεταξύ των παιδιών όσο και στη μείωση των δυνατοτήτων για τους γονείς, να αντέξουν οικονομικά, να απαιτήσουν και να λάβουν καλή υγειονομική περίθαλψη για τα παιδιά τους.

Η παρούσα εργασία στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο πραγματεύεται να αναδείξει τα κοινωνικά φαινόμενα της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο. Περιγράφεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός όχι μόνο του ορισμού αλλά και των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού, που πλήττονται περισσότερο από την επίδρασή του. Παρατίθενται επίσης, τα αίτια και οι μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού που οδηγούν στη διαφοροποίηση των όρων της κοινωνικής συγκρότησης και της συνοχής, γεγονός που ενισχύει την εξέλιξη του φαινομένου ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια.

Επιχειρείται, παράλληλα, η διερεύνηση του αντίκτυπού τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς επίσης και στον στιγματισμό που αναπόφευκτα τους συνοδεύει. Το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης στα παιδιά, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ωστόσο, η εθνικά σχεδιασμένη κοινωνική πολιτική, αλλά και οι υποχρεώσεις που έχουμε αναλάβει μέσα από διεθνείς συμβάσεις, που αναφέρονται σε κοινωνικά δικαιώματα, σε μία αρνητική οικονομική συγκυρία, όπου αυξάνεται με μεγάλους ρυθμούς ο κίνδυνος της φτωχοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού, συμβάλλει στη διαμόρφωση για ένα δίκτυο προστασίας των ευάλωτων, αυτών, ομάδων του πληθυσμού.

Το 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο περιγράφει την θεωρητική προοπτική που λαμβάνεται για τη συναισθηματική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία και η οποία είναι ένας συνδυασμός της λειτουργικής θεωρίας και της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων. Οι συναντήσεις ενός παιδιού με ένα περιβάλλον μπορούν να θεωρηθούν ως δυναμικές συναλλαγές, μεταξύ αυτών και στοιχεία που έχουν σχέση με το συναίσθημα (π.χ. δεξιότητες γλωσσικής



έκφρασης, εκτιμήσεις και βιωματικά συναισθήματα) που μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της ωρίμανσης του παιδιού και σύμφωνα με τις περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις. Η συναισθηματική ανάπτυξη αντικατοπτρίζει την κοινωνική εμπειρία, συμπεριλαμβανομένου του πολιτιστικού πλαισίου.

Η συναισθηματική ικανότητα προσδιορίζεται ως ένα σύνολο προσανατολισμένων στη συμπεριφορά, γνωστικών, γλωσσικών και ρυθμιστικών δεξιοτήτων που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου, καθώς ένα άτομο αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Οι μεμονωμένοι παράγοντες, όπως η γνωστική ανάπτυξη και η ιδιοσυγκρασία, επηρεάζουν πράγματι την ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων. Ωστόσο, οι δεξιότητες της συναισθηματικής ικανότητας επηρεάζονται επίσης, από την προηγούμενη κοινωνική εμπειρία και μάθηση, συμπεριλαμβανομένου του ιστορικού σχέσεων ενός ατόμου, καθώς και από το σύστημα των πεποιθήσεων και των αξιών στο οποίο ζει το άτομο. Έτσι λοιπόν, καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, τα συμπεράσματά τους για το τι αισθάνονται οι άλλοι ενσωματώνουν όχι μόνο πληροφορίες κατάστασης, αλλά και πληροφορίες σχετικά με προηγούμενες εμπειρίες και ιστορία. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν επίσης να κατανοήσουν και να εκφράσουν σύνθετα συναισθήματα όπως υπερηφάνεια, ντροπή ή αμηχανία.

Αναφορικά με το 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο, γίνεται μνεία στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, που θεωρείται το κρισιμότερο σημείο εξέλιξής του. Η παραπάνω γλωσσική κατάρκτηση ενθαρρύνει την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί, να εκφράζει και να κατανοεί τα συναισθήματα. Υποστηρίζει επίσης τη σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη και διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με την ανάπτυξη διαφόρων θεωριών, κάθε παιδί ανεξάρτητα από τη σωματική ή τη διανοητική του κατάσταση, έχει την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών. Ο βαθμός στον οποίο πραγματοποιείται αυτή η ικανότητα εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να λαμβάνει τα εσωτερικά κι εξωτερικά ερεθίσματα. Ένα εξίσου περιοριστικό κριτήριο για την πραγματοποίηση του γλωσσικού συστήματος, ωστόσο, αποτελεί η παρουσία κατάλληλων ερεθισμάτων στο περιβάλλον των παιδιών.

Όπως αναφέρουν σχετικές μελέτες, τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα ενσωματωμένο σύνολο κανόνων για την ανάπτυξη γλωσσικών προτύπων και συνάπτουν αυτούς τους

κανόνες από τη γλώσσα που ακούνε. Όταν η ποσότητα ή η ποιότητα των ερεθισμάτων είναι ανεπαρκής στο περιβάλλον του παιδιού, τότε δημιουργούνται σοβαρά εμπόδια στην επίτευξη των στόχων του, όπως στην προσωπική εκπλήρωση, την ακαδημαϊκή επιτυχία, την κοινωνική του επίτευξη. Τα παιδιά που αναπτύσσουν δεξιότητες στη συναισθηματική κατανόηση, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης και της αξιολόγησης, παράλληλα με την ανάπτυξη της ικανής συναισθηματικής έκφρασης, μέσω του λόγου τους, έχουν το προνόμιο να περιηγηθούν επιτυχώς στο περίπλοκο κοινωνικό και ακαδημαϊκό σχολικό περιβάλλον και να αναπτύξουν κοινωνικές συμπεριφορές.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1.1. Κοινωνικός αποκλεισμός – ορισμός

Η κοινωνική ευπάθεια αναφέρεται στις ομάδες εκείνες του πληθυσμού που βιώνουν την «απειλή» ή που διατρέχουν υψηλό ρίσκο να αντιμετωπίσουν τον αποκλεισμό. Η επίδραση της ανεργίας, των ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης και της υγείας, καταδεικνύουν, ότι έχουν αντίκτυπο στην απόλυτη φτώχεια και συνδέονται άμεσα με τον κοινωνικό αποκλεισμό (Παπαδοπούλου 2012, σ. 35). Ο κοινωνικός αποκλεισμός (Τσιάκαλος 1998, σ. 58) ορίζεται ως «η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, η έλλειψη των οποίων οδηγεί στην κοινωνική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση».

Ο όρος που προσδιορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό (social exclusion) όπως τον περιγράφει ο René Lenoir (1974), ως εκπρόσωπος Κοινωνικής Πολιτικής της κυβέρνησης Σιράκ, αναφέρεται σε ποσοστό πληθυσμού της Γαλλίας που δεν είχε τη δυνατότητα να έχει πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες, τις οποίες το κράτος παρέχει στους πολίτες (INE 2013, σ. 19). Έτσι, ο συγκεκριμένος όρος αφορά σε οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες που πολλές φορές υποδηλώνουν με τρόπο συμπληρωματικό ή και ως υποκατάστατο αυτού, την εισοδηματική φτώχεια.

Επίσης, ο όρος παραπέμπει σε αδυναμία των ατόμων να συμμετέχουν σε βασικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές λειτουργίες, όπως στην αγορά εργασίας, στο σύστημα υγείας, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο κράτος, στην κοινότητα. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι ένα άτομο θεωρείται, κοινωνικά αποκλεισμένο, αν δεν συμμετέχει σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με την κατανάλωση, την παραγωγή, τις πολιτικές και τις άλλες κοινωνικές δράσεις (Βλαχάδη 2009, σ. 52-53).

Χαρακτηριστικός είναι ο αποκλεισμός στους παρακάτω τομείς της κοινωνίας με επικίνδυνες διαστάσεις (Βλαχάδη 2009, σ. 52-53): «α) στην αγορά εργασίας (διά μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η οικονομική-κοινωνική ενσωμάτωση), β) στο κοινωνικό κράτος (διά μέσω της εκπαίδευσης), γ) στη στέγαση δ) στα άτυπα δίκτυα στήριξης που αναπτύσσουν οι κοινωνικές επαφές, ε) στο δημοκρατικό σύστημα (μέσω του οποίου προάγεται η ενσωμάτωση και η αρχή της ισότητας, στα πλαίσια μίας κοινωνίας)».

## 1.2. Προσδιορισμός ευπαθών ομάδων του πληθυσμού

«Όπως ορίζει η Ε.Ε και το Παρατηρητήριο του Κοινωνικού Αποκλεισμού στις ευπαθείς ομάδες συγκαταλέγονται:

- Μακροχρόνια άνεργοι άνδρες.
- Μακροχρόνια και μεσοχρόνια άνεργες ή άεργες γυναίκες που βρέθηκαν δίχως εισοδήματα μετά από ένα διαζύγιο ή οικογενειακή ρήξη.
- Κακοποιημένες γυναίκες που εγκατέλειψαν το χώρο που διέμεναν για να αναζητήσουν την ελευθερία τους στο δρόμο.
- Άνδρες ή γυναίκες με πολύ κλονισμένη υγεία από κάποια σοβαρή ή χρόνια πάθηση, ή πνευματική ασθένεια.
- Ψυχικά ασθενείς όλων των ηλικιών και των δύο φύλων.
- Μετανάστες, κυρίως άνδρες άνεργοι οποιασδήποτε ηλικίας.
- Πρόσφυγες και παλιννοστούντες.
- Άποροι.
- Άστεγοι.
- Νέοι, πολύ συχνά ανήλικοι, άνεργοι παραβάτες που εγκατέλειψαν το σχολείο και ουσιαστικά ζουν στο δρόμο.
- Χρήστες ουσιών, φορείς του AIDS και άτομα που αντιμετωπίζουν βαρύ αλκοολισμό που δεν ανήκουν σε κάποιο συγκεκριμένο χώρο ούτε εργάζονται, αλλά συχνάζουν και συναναστρέφονται με «ομοπαθείς τους».
- Ηλικιωμένα άτομα εγκαταλελειμμένα, που δεν έχουν άλλους οικονομικούς πόρους και οικογένεια.
- Κάτοικοι ορεινών και μειονεκτικών περιοχών.
- Τέλος, πολιτισμικές, θρησκευτικές ή εθνικές ομάδες, όπως οι τσιγγάνοι, οι μουσουλμάνοι, οι αλλοδαποί, οι οποίοι γνωρίζουν μεγάλη δυσκολία να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους πληθυσμούς, ακόμα και στην περίπτωση που αποφασίζουν να εγκατασταθούν κάπου σταθερά.» (Παπαδοπούλου 2012, σ. 168-169).

### 1.3. Παράμετροι κοινωνικού αποκλεισμού

Σύμφωνα με την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Φερόνας 2005, σ. 294-295), στις αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού συγκαταλέγονται: «η μακροχρόνια ανεργία, η βιομηχανική αλλαγή σε μη ειδικευμένους εργαζόμενους, η αποσάθρωση των κοινωνικών δεσμών, η παρακμή των παραδοσιακών μορφών αλληλεγγύης, η τάση για ατομικισμό, η χαλάρωση των αντιπροσωπευτικών θεσμών και οι νέες μορφές μετανάστευσης». Όπως ορίζεται στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή το 2000, το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να προκληθεί από ένα μεγάλο αριθμό αποστερήσεων, φραγμών, δικαιωμάτων και ξενοφοβικών τάσεων και συμπεριφορών, που οδηγούν σε τύπους διακρίσεων.

Χαρακτηριστικό είναι ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά όχι τόσο πολύ σε αποστέρηση των πόρων, αλλά σε έλλειψη των πλεονεκτημάτων ή των δικαιωμάτων και της πρόσβασης σε διαδικασίες κι ευκαιρίες. Το άτομο στερείται αγαθά κι έτσι οδηγείται σε περιθωριοποίηση. Παρεμποδίζεται στο να έχει τη δυνατότητα να απορροφά δημόσια και κοινωνικά αγαθά, όπως της εκπαίδευσης και της υγειονομικής περίθαλψης, επιφέροντας την οικονομική ανέχεια και την περιθωριοποίηση (Department for International Development, September 2005, σ. 1,3,5). Η οικονομική στέρηση (φτώχεια, αδυναμία κάλυψης των βασικών αναγκών, βιοπορισμός κάτω από τα όρια ενός ανεκτού επιπέδου), συνιστούν εύκολα κοινωνική περιθωριοποίηση κι αποκλεισμό.

Οι δεσμοί στην οικογένεια και των κοινωνικών σχέσεων (κοινωνικά δίκτυα) αποδυναμώνονται κι έτσι, το άτομο παύει να προστατεύεται σε μεγάλο βαθμό από τα οικογενειακά και κοινωνικά αυτά δίκτυα. Σύμφωνα με την (Παπαδοπούλου 2002), τα αρνητικά γεγονότα στη ζωή του ατόμου (μακροχρόνια ανεργία, οικονομική μετανάστευση κ.λ.π), φαίνεται να οδηγούν το άτομο σε κοινωνική απομόνωση και τελικά σε αποχή από κάθε συμμετοχική διαδικασία. Ενδεικτικό είναι το γεγονός (INE 2002, σ. 40-41), ότι η ρήξη του κοινωνικού δεσμού και η διάβρωση στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μεταβάλλουν την κοινωνία σε ατομοκεντρική, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην αξία και τη δόξα του ατόμου.

Η μετακίνηση των πληθυσμιακών ομάδων ακολουθώντας το ρεύμα για τη συσσώρευση του πλούτου και την πρόκληση της επιτυχίας, επιδρούν σε διαδικασίες

κοινωνικού αποκλεισμού ακόμα περισσότερο κι από το ντόπιο πληθυσμό. Η διαδικασία της επανα-κοινωνικοποίησης σε μια χώρα υποδοχής μπορεί να αποτύχει και τα άτομα αυτά να βρεθούν σε μία κατάσταση κοινωνικού στιγματισμού (Παπαδοπούλου 2012, σ. 125-127).

Σύμφωνα με τον Phillippe Besnard, (Παπαδοπούλου 2012, σ. 88-89), η κοινωνική ενσωμάτωση περιλαμβάνει τις παρακάτω παραδοχές: Μία ομάδα θεωρείται ενσωματωμένη όταν τα μέλη που την απαρτίζουν έχουν: κοινή συνείδηση, μοιράζονται κοινά συναισθήματα, έχουν πεποιθήσεις, πρακτικές και συγκροτούν με αυτόν τον τρόπο μια θρησκευτική κοινωνία.

Επίσης, όταν τα μέλη αλληλεπιδρούν, δομούν την οικιακή κοινωνία και όταν θέτουν κοινούς στόχους, αποτελούν την πολιτική κοινωνία. Με γνώμονα τα παραπάνω, οι διάφοροι θεσμοί όπως η οικογένεια, η πατρίδα, η θρησκεία, η εκπαίδευση (όπως υποστηρίζει και ο Ντυρκέμ), στο (Νοβακόπουλος 2016), συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική ενσωμάτωση, και αποτρέπουν την παραβατική ή άνομη συμπεριφορά και τη δημιουργία συναισθημάτων εγωισμού (Παπαδοπούλου 2012, σ. 88-89).

Αναμφίβολα, ο θεσμός της εκπαίδευσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στη ζωή του ανθρώπου, αλλά και στο δημόσιο προφίλ του, ενώ το ιδιωτικό του προφίλ, διαμορφώνεται μέσα από τη συμμετοχή του στην οικογένεια. Παρατηρείται, σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, και μάλιστα σε άτομα με αναπηρία, να υπάρχουν ελλείψεις στο πεδίο της ενθάρρυνσης, κινήτρων, προσδοκιών και κατά προέκταση και στον τομέα της απασχόλησης. Οι παράγοντες, που μπορεί να οδηγήσουν τον μαθητή στη σχολική αποτυχία, είναι επίσης:

- ο διαχωρισμός ανάμεσα στον «καλό και τον κακό μαθητή»,
- η μακροχρόνια οικογενειακή ρήξη,
- η μακροχρόνια ανεργία,
- μία έξωση από το χώρο διαμονής,
- ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας.

Η ενδεχόμενη σχολική διαρροή, οι ανισότητες που απορρέουν από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στη σχολική κοινότητα, οι φυλετικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, οι περιπτώσεις αποκλεισμένων ή απόρων οικογενειών, οδηγούν αρκετές

φορές τα παιδιά στην επετειακή εργασία, με σκοπό να βοηθήσουν την οικογένειά τους. Η ευθραυστότητα αυτή του κοινωνικού δεσμού, που δημιουργείται στο παιδί μπορεί να προκαλέσει ψυχικό και πνευματικό τραύμα, ως απόρροια του στιγματισμού που το ακολουθεί στη ζωή του. Αναδεικνύεται (Παπαδοπούλου 2012, σ. 148-150), ότι ο στιγματισμός, στον πνευματικό δεσμό που συνάπτεται στο σχολείο, επιδρά σοβαρά και σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής του παιδιού, δημιουργώντας λιγιστές πιθανότητες για την ανάπτυξη και υγιή προσωπικότητά του.

Επίσης, η ανεργία αποτελεί ένα από τα σοβαρά ζητήματα στο ευρύ φάσμα της κοινωνίας αλλά και στην αγορά εργασίας. Πολλές μεταβολές έχουν επέλθει στις εργασιακές σχέσεις, με τις ευέλικτες μορφές απασχόλησης και την επισφάλεια της εργασίας, με συνέπεια να μειώνεται το κοινωνικό κράτος και να συρρικνώνονται τα κοινωνικά δικαιώματα. Η εφαρμογή των μνημονίων στην Ελλάδα είχε σαν αποτέλεσμα να ενισχύσει το βαθμό ανασφάλειας στον τομέα της εργασίας, του ασφαλιστικού συστήματος και της προστασίας.

Έτσι, έχουμε μετασχηματισμό στο κοινωνικό σύστημα, αποσύνθεση των θεσμών και κρίση στο κοινωνικό κράτος, στο σύστημα παροχών, καθώς και άμβλυνση των ανισοτήτων με νέες μορφές φτώχειας, ανεργίας, υποαπασχόλησης, ετεροαπασχόληση και χαμηλής αμειβόμενης εργασίας. Όλα αυτά οδηγούν:

- σε υψηλό κίνδυνο εμφάνισης της φτώχειας
- σε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά
- σε πρόκληση παραβατικότητας
- σε εμφάνιση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Επιπλέον, η έλλειψη δυνατότητας εισοδήματος επηρεάζει την ευημερία του νοικοκυριού και περιορίζει την οικονομική άνεση αυτού, πολύ δε περισσότερο σε περιόδους κρίσεων. Σήμερα ο ρόλος των γυναικών, που διαχρονικά απειλούνταν με κοινωνικό αποκλεισμό τόσο στα κοινά όσο στο δημόσιο βίο αλλά και στην αγορά εργασίας, ισχυροποιείται και νομιμοποιείται στις νέες μορφές οικογένειας, τις μονογονεϊκές (Βλαχάδη 2009, σ. 42). Ωστόσο, σύμφωνα με δεδομένα μελέτης στην Ελλάδα, από την Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών διαβίωσης για την περίοδο 2007 – 2013, φαίνεται ότι έχουν αυξημένη πιθανότητα, στην Ελλάδα, να βιώσουν μακροχρόνια

φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό τα νοικοκυριά που έχουν νέο ή/και γυναίκα ως αρχηγό ή άνεργο, ή βρίσκονται υπό καθεστώς μερικής απασχόλησης στον τομέα της εργασίας του. Σημαντικό ρόλο παίζει το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο του αρχηγού του νοικοκυριού, γιατί μειώνει αυτό τις πιθανότητες να βιώσει τη φτώχεια ή τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι μονογονεϊκές οικογένειες έχουν ξεκάθαρα υψηλότερη πιθανότητα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ ο κίνδυνος αυτός αυξάνεται και στις οικογένειες με εξαρτώμενα παιδιά, χωρίς όμως το αποτέλεσμα να είναι, στατιστικά, σημαντικό. Τέλος, τα νοικοκυριά σε αραιοκατοικημένες περιοχές έχουν υψηλότερες πιθανότητες να βιώσουν, μακροχρόνια φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ τα νοικοκυριά που διαμένουν στα Νησιά του Αιγαίου και στην Κρήτη, παρουσιάζουν στατιστικά, υψηλότερη πιθανότητα να βιώσουν το φαινόμενο από τις υπόλοιπες περιοχές της (INE 2002, σ. 80).

Επίσης, προκλήσεις στον τομέα της ένταξης, της ενσωμάτωσης και του αποκλεισμού διαφαίνονται και στους μετανάστες και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθιστούν τις ομάδες αυτές ευάλωτες αφού οι αξίες τους συγκρούονται συχνά με εκείνες τις εθνικές και πολιτισμικές αξίες που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία. Οι μετανάστες επειδή πιστεύουν ότι αποτελούν μία απειλή για την κοινωνία, αναγκάζονται να ενσωματωθούν στις αξίες της κοινωνίας (την ιστορία, τη γλώσσα, τα ήθη- έθιμα- συνήθειες), στην οποία ζουν (Παπαδοπούλου 2012, σ. 39). Γι' αυτές τις περιπτώσεις είναι σημαντικός ο ρόλος των κοινωνικών σχέσεων, των παραδοσιακών μορφών αλληλεγγύης, όπως η οικογένεια και η κοινότητα και η προσπάθεια εξάλειψης των διάφορων παραγόντων αποκλεισμού, εάν υφίστανται.



#### **1.4. Παράγοντες που παίζουν ανασταλτικό ρόλο στην κοινωνική ευπάθεια και την περιθωριοποίηση**

Η οικογένεια καταγωγής παίζει καταλυτικό ρόλο στη στήριξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και γενικότερα στο σύστημα της κοινωνικής προστασίας καθώς, συνεισφέρει στην κάλυψη βασικών αναγκών για την επιβίωση, συνδράμει οικονομικά, αναλαμβάνει τη φύλαξη ανήλικων παιδιών ή και ανθρώπων της τρίτης ηλικίας, εκδηλώνει εμπράκτως και με ηθικό τρόπο το ενδιαφέρον σε έκτακτες καταστάσεις και παρίσταται ως καταφύγιο σε περιόδους οικονομικών δυσχερειών και προσωπικής κρίσης.

Παρόμοιο ρόλο διαδραματίζει και στις περιπτώσεις μονογονέων γυναικών, που έχουν κακοποιηθεί ή έχουν παραμεληθεί και κυρίως, εκείνες με παιδιά. Εκεί η οικογένεια και το ευρύ οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει ηθικά και υλικά, καλύπτοντας το κενό που αφήνει ο σύζυγος, ιδιαίτερα όταν εκείνος απουσιάζει και είναι αμέτοχος στις οικογενειακές υποχρεώσεις. Στις παραπάνω περιπτώσεις, (Παπαδοπούλου 2012, σ. 168-169), χαρακτηριστικό είναι ότι η οικογένεια καταγωγής τείνει να ασκεί κοινωνικό έλεγχο στη συμπεριφορά των ευπαθών ατόμων, να παρεμβαίνει στις προσωπικές τους επιλογές, επειδή συνηθίζουν να συμβιώνουν και να εξαρτώνται οικονομικά.

Παράλληλα, τα προγράμματα εισοδηματικής ενίσχυσης που εφαρμόζονται στο Ελληνικό σύστημα κοινωνικής πρόνοιας συμβάλλουν στο αναγκαίο δίκτυο προστασίας για την ανακούφιση των συνεπειών της φτώχειας και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Το πρόγραμμα βασίζεται σε τρεις πυλώνες: α) Την εισοδηματική ενίσχυση, β) Τη διασύνδεση με υπηρεσίες κοινωνικής ένταξης και γ) Τη διασύνδεση με υπηρεσίες ενεργοποίησης, που στοχεύουν στην ένταξη ή επανένταξη των δικαιούχων τόσο στην αγορά εργασίας όσο και στην κοινωνική επανένταξη. Κι αυτές οι υπηρεσίες συνίστανται:

«1. Σε εισοδηματική ενίσχυση: Το χρηματικό ποσό ενίσχυσης της ωφελούμενης μονάδας.

2. Σε συμπληρωματικές κοινωνικές υπηρεσίες, παροχές και αγαθά: Διασύνδεση των μελών της ωφελούμενης μονάδας, εφόσον πληρούν τα κριτήρια ένταξης εκάστου προγράμματος, με:

– Δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη ανασφάλιστων.

– Παραπομπή και ένταξη σε δομές και υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και υποστήριξης.

– Ένταξη σε προγράμματα και κοινωνικές δομές για την αντιμετώπιση της φτώχειας.

- Ένταξη στις δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος του Ταμείου Ευρωπαϊκής Βοήθειας προς τους Άπορους, (Τ.Ε.Β.Α)» (<https://opeka.gr/elachisto-engyimeno-eisodima-kea/plirofories/>), (<https://teba.eiead.gr>).

Η οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας έχει μετεξελιχθεί και σε ανθρωπιστική κρίση, καθώς έχει δημιουργήσει φαινόμενα ανεργίας, εργασιακής ανασφάλειας, υπερχρέωσης και ακραίας φτώχειας σε πολλά άτομα και οικογένειες.

Ειδικότερα για τα παιδιά, «υλοποιείται μέσω των τοπικών κοινωνιών και των κοινωνικών υπηρεσιών, «Εξατομικευμένη ψυχοκοινωνική παρέμβαση και συμβουλευτική για τις μαθησιακές δυσκολίες» και χρηματοδοτείται από το Εθνικό σκέλος του ΠΔΕ της Περιφέρειας Κρήτης. Το έργο αυτό δοκιμάζει την αποτελεσματικότητα μιας διεπιστημονικής κινητής ομάδας επαγγελματιών ειδικής αγωγής (ειδικών παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών κ.α.) να διαγνώσουν μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά που προέρχονται από αστικές και αγροτικές περιοχές της Κρήτης» (<https://lahers.hmu.gr/>).

### **1.5. Η επίδραση της κοινωνικής ελλειμματικότητας στα παιδιά**

Το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης στα παιδιά της προ-σχολικής και σχολικής ηλικίας παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον, ιδιαίτερα στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο χώρο του σχολείου. Το συναίσθημα που κυριαρχεί είναι η απόρριψη και το βίωμα «της μη αποδοχής», με παροδικές ή και μόνιμες συνέπειες στη ζωή των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες, τα κοινωνικά και τα γνωστικά ελλείμματα των παιδιών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν σε αυτή τη συμπεριφορά. Οι μηχανισμοί που απαρτίζουν την απόρριψη, ενεργοποιούνται για να προφυλάξουν την αυτοαντίληψη για την αυτοεικόνα τους κι από την άλλη, την κοινή ταυτότητα της

ομάδας. Έτσι, στο σχολικό χώρο αναδεικνύεται ότι οι διαφορετικότητες αποτελούν κι έναν τρόπο ζωής, προσανατολισμένες στο πώς φαίνονται στους άλλους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, (Chen & Rubin 1992, όπως αναφέρεται στους Rose -Krasnor, Brock University, et. al. 1997, p. 126), παρατηρείται ότι τα παιδιά ενεργοποιούν απορριπτικές πρακτικές για να αποδώσουν το στίγμα σε κάποια άλλα, αλλά και για να τα αποκλείσουν από κάποιες σχολικές δραστηριότητες.

Επίσης, ατομικοί παράγοντες (Bates 1991, όπως αναφέρεται στο L. Rose - Krasnor, Brock University, et. al. 1997, p. 125) που σχετίζονται με το φύλο και τη φυλή, συμβάλλουν στην κοινωνική θέση του παιδιού μέσα στην ομάδα, όπου αναμφίβολα το κριτήριο της ομοιότητας, για την επιλογή των φίλων, παίζει σημαντικό ρόλο. Τα κορίτσια τείνουν να εκφράζονται περισσότερο ανοικτά σε σχέση με τα αγόρια (Crick and Bigbee 1998, όπως αναφέρεται στους Goodman, Stormshak, et al. 2001).

Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αποδοχή ή τη δημοτικότητα του παιδιού. Η φτώχεια είναι μία δυναμική διαδικασία, που τα παιδιά βιώνουν εμπειρίες όπως ασθένειες (συμπεριλαμβανόμενης της έλλειψης υλικών όπως τροφή και στέγη), απώλεια περιουσιακών στοιχείων και χρημάτων, πείνα, πόνο, δυσφορία, εξάντληση. Το γεγονός αυτό (Engle, Black, July 25. 2008, p. 244-245), συχνά τα οδηγεί σε αποκλεισμό, ανασφάλεια, απομόνωση, μοναξιά, δυσαρμονικές σχέσεις με τους άλλους αλλά και με τα ίδια τα μέλη στην οικογένεια, ανησυχία, φόβο και χαμηλή αυτοπεποίθηση και θυμό.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες, (Coie 1990 όπως αναφέρεται στους Zakriski, Jacobs, Coie 1997, p. 423-424), το χαρακτηριστικό της εξωτερικής εμφάνισης, επιδρά στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των άλλων.

Κύρια γνωρίσματα των παιδιών που βιώνουν απόρριψη είναι η επιθετικότητα, η διάσπαση προσοχής με αντίκτυπο στη συμπεριφορά και η αντικοινωνική συμπεριφορά. Αντίστοιχες περιπτώσεις παιδιών που θεωρούνται περισσότερο εσωστρεφή, εκδηλώνουν υποχωρητικότητα, μειωμένη αυτοεκτίμηση, κοινωνικό άγχος, έντονη συστολή και τάση για απομόνωση. (Παπαδοπούλου 2012, σ. 138-139). Στοιχεία μελετών από το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού και Ανθρώπινης Ανάπτυξης, (Patrice, Black, 25 July 2008, p. 244-245), έδειξαν ότι τα παιδιά σε χρόνια φτωχές οικογένειες έχουν χαμηλή γνωστική

και ακαδημαϊκή απόδοση και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά που δεν είναι εκτεθειμένα στη φτώχεια, που οφείλεται εκτός των άλλων και σε μερικώς έλλειψη ενθαρρυντικών συμπεριφορών από το σπίτι και σε έλλειψη εμπειριών λόγω συναναστροφής με οικογένειες χαμηλού εισοδήματος.

Το 2012, 46,5 εκατομμύρια άνθρωποι στις Ηνωμένες Πολιτείες (15%) έζησαν κάτω από το επίσημο όριο φτώχειας (Γραφείο Απογραφής των Ηνωμένων Πολιτειών, 2012) στο (Barajas, Philipsen, et.al., 09/28/2007, p. 311-313) και πολλές μελέτες έχουν αναφέρει ότι οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες επηρεάζουν βαθιά τη σωματική υγεία, την ψυχική ευεξία και τη γνωστική ανάπτυξη. Οικογένειες χαμηλού εισοδήματος συχνά έχουν περιορισμένη εκπαίδευση, μειώνοντας την ικανότητά τους να παρέχουν ένα ευαίσθητο κι ενθαρρυντικό περιβάλλον για τα παιδιά τους.

Εκτιμάται ότι έως την ηλικία των πέντε ετών, η χρόνια φτώχεια σχετίζεται με μείωση IQ, 6 έως 13 σημείων (Brooks- Gunn and Duncan, 1997; Smith, et al. 1997 όπως αναφέρεται στους Duncan, & Brooks-Gunn 2000). Η φιλαναγνωσία κατά την παιδική ηλικία συμβάλλει στην ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης και σε δεξιότητες κατανόησης. Ωστόσο, παιδιά από φτωχές οικογένειες έχουν λιγότερες πιθανότητες να διαβάζουν καθημερινά σε σχέση με αυτά που προέρχονται από περισσότερο ευκατάστατες οικογένειες (Engle & Black, 25 July 2008, p. 246). Σχετική έρευνα επισημάνει ότι, οι κοινωνικο - γνωστικές ικανότητες των παραπάνω παιδιών τείνουν να μειώνονται κατά την περίοδο που επικρατούν συνθήκες άγχους. Οι διαφορές στη γνωστική ανάπτυξη υπερτερούν των ανισοτήτων στη σωματική υγεία, συμβάλλοντας ενδεχομένως στη διάδοση της φτώχειας σε γενιά (Duncan, et al. 1998).

Τα κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα παιδιά τείνουν να αντιμετωπίζουν λιγότερο γλωσσική, κοινωνική και γνωστική διέγερση από τους φροντιστές και το περιβάλλον τους από τα παιδιά με υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα (Hart and Risley, 1995; Bradley, et al. 2001; Bradley and Corwyn, 2002; Rowe and Goldin-Meadow, 2009 όπως αναφέρεται στους Brito & Noble, 04 Σεπτεμβρίου 2014). Με τη σειρά τους, αυτές οι βιωματικές διαφορές είναι πιθανό να έχουν σχετικά συγκεκριμένες μεταγενέστερες επιδράσεις σε συγκεκριμένες εγκεφαλικές δομές. Για παράδειγμα, οι διαφορές στην ποσότητα και την ποιότητα της γλωσσικής διέγερσης στο οικείο

οικογενειακό περιβάλλον έχουν συσχετιστεί με αναπτυξιακές διαφορές στις γλωσσικές φλοιώδεις περιοχές στο αριστερό ημισφαίριο (Kuhl, et al. 2003; Conboy and Kuhl, 2007; Kuhl, 2007 όπως αναφέρεται στους Brito & Noble, 04 Σεπτεμβρίου 2014).

Ο ρόλος της οικογένειας, καθώς είναι σημαντικός στο κομμάτι της γονικής επιρροής και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών, συνδέεται παράλληλα με την ανάπτυξη της κοινωνικής θέσης του παιδιού μέσα στην ομάδα με τους συνομηλίκους. Επομένως, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της οικογένειας και του παιδιού, (Παπαδοπούλου 2012, σ. 144, 147) αναφορικά με την αποδοχή του ή την απόρριψή του από τα άλλα παιδιά κι ενδεχομένως, για τα ελλείμματα αυτά του παιδιού ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, η γλωσσική ικανότητα λειτουργεί ως μηχανισμός που μαζί με το συναίσθημα, ως ρυθμιστικός παράγοντας και την κοινωνική ικανότητα που συσχετίζονται, θα μπορούσαν να προλαμβάνουν ή να αποτελούν δικλείδες παρέμβασης σε συμπεριφοριστικά ζητήματα, από την προσχολική ηλικία. Συνολικά, ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί τον καθρέπτη των αξιών, των ανθρώπων, των αγώνων μιας άλλης κοινωνίας, η οποία μέσα από την πολυπλοκότητά της μπορεί να οδηγήσει στην εξασθένηση και απομόνωση των κοινωνικών σχέσεων (Monopoli & Kingston 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1. Η συναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους

Με τον όρο **συναίσθημα**, προσδιορίζεται μία συγκινησιακή κατάσταση που εμπλέκει χαρακτηριστικές σωματικές αντιδράσεις και περιλαμβάνει γνωστική αποτίμηση, η οποία μπορεί να προκαλέσει δράση. **Η ρύθμιση των συναισθημάτων** βοηθάει σε μεγαλύτερο έλεγχο και περιορισμό αυτών για να ενεργούν καλύτερα (Lightfoot, Cole, et.al. 2014, p. 303), (Berk 2015, p. 318-319). Βέβαια, οι ατομικές διαφορές είναι ενδεικτικές στον έλεγχο των συναισθημάτων κι αυτό ξεκινάει ήδη από τη βρεφική ηλικία. Ένα θετικό ξεκίνημα στη ρύθμιση των συναισθημάτων, κατά τα δύο πρώτα έτη, συμβάλει καθοριστικά στην αυτονομία αλλά και στην περαιτέρω ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Σε διαφορετική περίπτωση, νήπια που δεν έχουν καταφέρει να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, στη διάρκεια των δύο ετών, παρουσιάζουν καθυστέρηση στη νοητική τους ανάπτυξη, προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία, με αυξημένες πιθανότητες να αναπτυχθούν και περαιτέρω προβλήματα, μακροπρόθεσμα.

Όταν το οικογενειακό περιβάλλον βοηθά στην παραπάνω διαδικασία και τα παιδιά αποκρίνονται όσο το δυνατό καλύτερα στις συναισθηματικές τους εκφράσεις, τότε εκείνα γίνονται λιγότερο ανήσυχα, εκδηλώνουν κυρίως θετικά συναισθήματα, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και παρηγορούνται εύκολα. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν οι γονείς ανταποκρίνονται με θυμό ή ανυπόμονα, το βρέφος γίνεται ανήσυχο και αντιμετωπίζει δυσκολία να μπορέσει να ηρεμεί μόνο του και να ελέγχει τα συναισθήματά του. Η θεμελίωση μιας σχέσης ασφαλούς δεσμού, είναι ζωτικής σημασίας μιας και καθορίζει τη συναισθηματική ευημερία των βρεφών, αλλά και την ποιότητα των μετέπειτα σχέσεών τους (Moss, Cyr & Bureau, September 2005, p. 774 - 775). Σύμφωνα με μελέτες, (Sroufe, December 2005) παρατηρήθηκε ότι παιδιά που διατηρούσαν ασφαλή δεσμό κατά τη βρεφική τους ηλικία, είχαν αναπτύξει, σε μεγαλύτερο βαθμό, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ήταν περισσότερο ανοιχτά στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Ωστόσο, άλλες μελέτες (Moss, Cyr & Bureau, September 2005, p. 775) δείχνουν ότι η κατάσταση που

σχετίζεται με πρότυπα ανασφαλούς δεσμού, μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές αλλαγές στη ζωή του παιδιού που οδηγούν σε τραυματικές εμπειρίες όπως η κακομεταχείριση ή η παραμέληση του παιδιού από την οικογένεια, η απώλεια ενός γονέα ή το διαζύγιο των γονιών, η ψυχική νόσος σε μέλος στην οικογένεια, η εμφάνιση άλλης σοβαρής νόσου σε μέλος της οικογένειας, η απομόνωση και η στέρηση.

## 2.2. Η ψυχοκοινωνική θεωρία του E.Erikson

Στην ψυχοκοινωνική θεωρία ο Erikson, υποστηρίζει ότι το Εγώ, μεσολαβεί όχι μόνο ανάμεσα στις παρορμήσεις του Εκείνο και τις απαιτήσεις του Υπερεγώ, αλλά συμβάλλει και θετικά στην ανάπτυξη, που οδηγεί το άτομο στην απόκτηση στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε να είναι χρήσιμο στην κοινωνία. Βασικό στοιχείο στη συναισθηματική ανάπτυξη, αποτελεί ο δεσμός που δημιουργείται μεταξύ των παιδιών και των πρωταρχικών ατόμων που τους παρέχουν φροντίδα, κατά τους 7-9 μήνες της ζωής τους. Κατά τον Erikson, όταν η ισορροπία, στη φροντίδα, είναι ενσυναισθητική και στοργική, τότε οι εσωτερικές συγκρούσεις που συμβαίνουν κατά το πρώτο έτος και σχετίζονται με τη **θεμελιώδη εμπιστοσύνη έναντι της δυσπιστίας**, οδηγούν σε θετική λύση. Ειδικότερα, το βρέφος όταν νιώθει εμπιστοσύνη στους άλλους, θεωρεί ότι και ο κόσμος του θα είναι θετικός και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Επιπλέον, αισθάνεται να είναι ασφαλές, με σιγουριά κι αυτοπεποίθηση έτοιμο να εξερευνήσει το περιβάλλον του και καθώς βγαίνει από αυτό το στάδιο, νιώθει έτοιμο και περνάει ομαλά στη φάση της νηπιακής ηλικίας. Στη συνέχεια, η μετάβαση της βρεφικής στη νηπιακή ηλικία, κατά τον Erikson, επιφέρει επιπλέον σύγκρουση **της αυτονομίας, έναντι της ντροπής και της αμφισβήτησης**. Όταν οι γονείς καθοδηγούν κατάλληλα και κάνουν λογικές επιλογές, βοηθούν στη θετική λύση της σύγκρουσης. Επομένως, το στοιχείο της αυτονομίας και της εμπιστοσύνης προέρχεται από ένα ζεστό και υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο βοηθάει το παιδί, ώστε να ελέγχει τις ενορμήσεις του.

Με βάση τα παραπάνω, η ανταπόκριση και η αγάπη που προέρχεται από την οικογένεια και τους φροντιστές του παιδιού συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στη θεμελίωση στενών σχέσεων και στη μετέπειτα ζωή του. Αντιθέτως, όταν το περιβάλλον

είναι υπερβολικά ελεγκτικό ή τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει την εμπιστοσύνη απέναντι στο περιβάλλον, που τα φροντίζει, τότε ως ενήλικοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες για την ανάπτυξη στενών δεσμών, γίνονται εξαρτημένοι από άλλους. Ταυτόχρονα, δεν έχουν αναπτύξει την αυτονομία τους, αμφισβητούν την ικανότητά τους να ρισκάρουν σε νέες προκλήσεις, που ενδεχομένως αυτό δείχνει ότι δημιουργείται αίσθηση αμφιβολίας και ντροπής, γεγονός που παρεμποδίζει την προσπάθεια για επιτυχία (Berk 2015, p. 310-311).

### **2.3. Η συναισθηματική ανάπτυξη της πρώτης παιδικής ηλικίας**

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία, η κοινωνική και η συναισθηματική ζωή των παιδιών αναπτύσσονται τόσο μέσω της κοινωνικοποίησης, όσο και μέσω της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης καθορίζει στα παιδιά εκείνα τα κριτήρια, τις αξίες, τις αρχές και τη γνώση που θα έχουν για την κοινωνία. Συνάμα, η διαμόρφωση της προσωπικότητας, θα βοηθήσει τα παιδιά να αναδιπλώσουν τα δικά τους πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς, σε διάφορες περιπτώσεις.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά έρχονται σε σύγκρουση **με το στάδιο της πρωτοβουλίας ή της ενοχής**, το οποίο τους προκαλεί να συνεχίσουν να δηλώνουν την αυτόνομη ύπαρξή τους, η οποία βέβαια, συμμορφώνεται με τους κοινωνικούς ρόλους και τα ηθικά κριτήρια της κοινωνίας. Βασικός παράγοντας στην παραπάνω διεργασία είναι η ταύτιση για την απόκτηση του ρόλου του φύλου καθώς από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται θέματα που σχετίζονται με το ρόλο τους και τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρονται ανάλογα με αυτόν, αναπτύσσοντας μία πιο σαφή εικόνα για τις ατομικές τους ικανότητες, συμβάλλοντας σταδιακά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Cole & Cole 2011, p. 637-640)



### 2.3.1 Οι συναισθηματικές καταστάσεις της πρώτης παιδικής ηλικίας.

Κατά την περίοδο της πρώτης παιδικής ηλικίας τα συναισθήματα γίνονται περισσότερο έντονα, καθώς η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση διέπεται από έλλειψη ισορροπίας, ειδικότερα για τα παιδιά από 2,5 έως 6,5 ετών. Η μεγάλη ένταση στη συναισθηματική έκφραση οφείλεται στην κόπωση του παιδιού, λόγω έντονου παιχνιδιού, στην αντίδραση που οφείλεται στην ανάγκη του για ύπνο, στη λήψη ανεπαρκούς τροφής σε συνάρτηση με τις ανάγκες του, στον περιορισμό που του επιβάλλουν οι γονείς και η έλλειψη της εμπειρίας τους για προσαρμογή σε νέες καταστάσεις, προκαλώντας τους συναισθηματικές εκρήξεις (Κασιώλα 1976, σ. 210).

Όταν το παιδί βιώσει δυσάρεστες εμπειρίες που του προκαλούν αρνητικά συναισθήματα για παρατεταμένο χρονικό διάστημα, είναι πολύ πιθανό να σχηματίσει μία δυσάρεστη διάθεση για τη ζωή, και σκυθρωπή έκφραση προσώπου. Τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα που μπορεί να καταστούν ως συνήθειες για το παιδί απέναντι σε ματαιώσεις και αντικρούσεις των επιδιώξεών του και που καλό θα είναι να αντισταθμίζονται με ερεθίσματα που θα του προκαλέσουν θετικά συναισθήματα χαράς, ευτυχίας και αγάπης, είναι τα εξής:

- **Ο θυμός.** Αποτελεί ένα από τα πιο κοινά συναισθήματα της πρώτης παιδικής ηλικίας, ως ένα μέσο προσέγκυσης της προσοχής, ώστε το νήπιο να αποκτήσει αυτό που επιθυμεί. Το κοινωνικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη συχνότητα και την ένταση των εκρήξεων του θυμού σε παιδιά, που χαρακτηρίζονται με κλάμα, ξεφωνίζουν, κάνουν πηδήματα άνω κάτω, κρατούν την αναπνοή τους. Σε αυτή την ηλικία, οι εκδηλώσεις θυμού είναι αυτοκαταστροφικού τύπου (Κασιώλα 1976, σ. 212).

- **Ο φόβος.** Η εξάρτηση, η μίμηση αλλά και η εμπειρία με δυσάρεστες καταστάσεις, αποτελούν μερικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του φόβου. Σε περιπτώσεις παιδιών που βιώνουν ανασφάλεια στο οικογενειακό τους περιβάλλον, δοκιμάζουν αγωνία και ανησυχία, αντί για πραγματικό φόβο. Ακόμα και στην περίπτωση θανάτου του ενός από τους δύο γονείς, το παιδί κυριεύεται από ένα αίσθημα εγκατάλειψης και διάχυτης ανησυχίας, αντιδρώντας με φοβικό συναίσθημα σε οποιαδήποτε απειλή στη ζωή του. Έτσι, συνήθως εκδηλώνει δειλία, συναισθηματική

απόσυρση, παγερή αδράνεια και μία ηττοπαθή παραίτηση, που μπορεί να συστήσουν ακραίες αντιδράσεις στις πιέσεις, το στρες και στις μακρόχρονες μαινώσεις (Herbert 1995, p. 101).

- **Η ζήλεια.** Κατευθύνεται κυρίως στο πρόσωπο που διεκδικεί την αγάπη του πιο κοντινού κι αγαπημένου προσώπου του, συνήθως το πρόσωπο της μητέρας. Οι πιο συνηθισμένες εκδηλώσεις της ζηλοτυπίας, παραπέμπουν σε παλινδρόμηση σε προγενέστερα στάδια, όπως ο θηλασμός αντίχειρα, ενούρηση, άρνηση φαγητού και φασαρία στη συμπεριφορά (Κασιώλα 1976, σ. 215).

## 2.4 Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού της μέσης παιδικής ηλικίας

Καθώς το παιδί εισέρχεται σε αυτή την ηλικία, καθίσταται περισσότερο ικανό να αντιληφθεί ότι οι δυσάρεστες συναισθηματικές εκδηλώσεις του δεν είναι τόσο αποδεκτές από τους συνομηλίκους του. Τα πιο συνηθισμένα συναισθήματά του είναι ο φόβος, ο θυμός, η ζηλοτυπία, η περιέργεια, που αντισταθμίζονται με περισσότερο θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η αγάπη και η στοργή και σε αυτή την ηλικιακή φάση.

- **Ο φόβος.** Οι πιο γνωστοί φόβοι σε αυτή την ηλικία είναι η φωτιά, το σκοτάδι, η ασθένεια, οι γιατροί, αλλά και επινοήσεις φανταστικών, υπερφυσικών πλασμάτων, που σχετίζονται με τους νεκρούς και το θάνατο. Επίσης, ο φόβος τους συνδέεται με τη γελοιοποίηση από τους ομηλίκους τους κυρίως, τα πειρακτικά σχόλια που προβάλλουν την ταπείνωσή τους και η αποτυχία. Οι ανησυχίες των παιδιών σε αυτή την ηλικία σχετίζονται με τα προβλήματα που αφορούν θέματα υγείας αλλά και ζητήματα που συνδέονται με προσωπικές και κοινωνικές προσαρμογές.

Επίσης, εκείνα τα θέματα που απασχολούν τους γονείς τους ή τα μέλη της ομάδας τους, αποτελούν άξια στεναχώριας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι φοβικές αντιδράσεις και το άγχος, επηρεάζουν μία μαθησιακή διαδικασία των παιδιών καθώς είναι ευάλωτα στις μεταδοτικές συνέπειες των συναισθημάτων που βιώνουν οι γονείς. Τα παιδιά φέρουν εγγενώς μία διαισθητική ικανότητα να αντιλαμβάνονται όλα εκείνα τα μηνύματα των

συναίσθημάτων που εκπέμπουν οι γονείς, που πολλές φορές γίνονται και με ασυνείδητο τρόπο (Herbert 1995, p. 181).

- **Ο θυμός.** Η ισχυρή τάση του παιδιού για ανεξαρτησία, του προκαλεί πολλές ματαιώσεις, ειδικά όταν επιδέχεται συγκρίσεις με άλλους, όταν το τιμωρούν και το επιπλήττουν. Μπορεί να θυμώσει ακόμα και όταν οι προσδοκίες του και οι φιλοδοξίες του υπερβαίνουν τον εαυτό του κι αποτυγχάνει στην υλοποίησή τους. Κατά την είσοδό του στη μέση παιδική ηλικία, τα παιδιά εκφράζει το θυμό του με σκυθρωπότητα, στη σκέψη και σε παράπονο (Κασιώλα 1976, σ. 263). Αργότερα, η συμπεριφορά του γίνεται εχθρική κι εκδικητική και μπορεί να προκαλέσει πόνο ή βλαπτική συμπεριφορά στον άλλο. (π.χ χτυπάει, μιλάει άσχημα βρίζοντας, δαγκώνει όταν δεν ικανοποιείται η επιθυμία του, δημιουργεί διαπληκτισμούς και αγενή συμπεριφορά (Herbert 1995, p. 31). Οι διαφορές εκδήλωσης του θυμού και της επιθετικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα είναι εμφανείς, με τα αγόρια να έχουν το προβάδισμα σε σχέση με τα κορίτσια. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί κι από τη δομική σύσταση της κοινωνίας μας, που αναγκάζει το αγόρι – άνδρα να είναι απαιτητικός και διεκδικητικός, ως χαρακτηριστικό της «ανδροπρέπειας», ενώ τα κορίτσια να ακολουθούν περισσότερο υπάκουο και στοργικό το ρόλο τους στην κοινωνία (Herbert 1995, p. 33).

- **Η ζήλεια.** Το συναίσθημα της ζήλειας μπορεί να γίνει έντονο, μιας και στρέφεται περισσότερο στο μικρότερο αδελφάκι, διότι αποσπάει την προσοχή και τη φροντίδα της μητέρας του. Συχνά μπορεί να τη μεταβιβάσει σε συνομηλίκους του, μέσω της αδιαφορίας και της αγνόησης εκείνων που ζηλεύει, με υποτιμητικά και χλευαστικά σχόλια και με ψέματα. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται κι αποκτά μεγαλύτερες εμπειρίες, οι εκφράσεις αυτές γίνονται ολοένα και με έμμεσο τρόπο.

- **Η περιέργεια.** Αποτελεί ένα συναίσθημα με μικρότερη ένταση σε σχέση με την περίοδο της προσχολικής ηλικίας. Ανακαλύπτει εξετάζοντας πλέον, τα μυστηριώδη, για την ηλικία του, πράγματα και ασκεί σε αυτά μεγαλύτερη παρατήρηση.

Παρόλο που τα παιδιά δεν εκφράζουν με άμεσο τρόπο και στην έκδηλη συμπεριφορά τους τα συναίσθημά τους, γίνονται εύκολα αναγνωρίσιμη η αγχωτική τους κατάσταση στην υπερκινητικότητά τους, στο εμμονικό λίκνισμά τους εμπρός και πίσω, στη συχνουρία τους, στις διαταραχές της ομιλίας τους, στην παλινδρόμησή τους

στη συμπεριφορά τους, στα υστερικά τους ξεσπάσματα. Η επίδραση των ψυχοσυναισθηματικών καταστάσεων στις βιολογικές λειτουργίες, μπορεί να περιγραφεί γλωσσικά με μεταφορικές φράσεις, όπως: «Σηκώθηκαν οι τρίχες της κεφαλής μου», «Η καρδιά μου πάει να σπάσει», για τις φοβικές καταστάσεις, ενώ για τις στεναχώριες ή και το φόβο «Μου ήρθε εμετός», «έχασα τη μιλιά μου» (Herbert 1995, p. 190).

Αδιαμφισβήτητα, στη σύγχρονη κοινωνία, τα προβλήματα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, επιφέρουν επιπτώσεις, οι οποίες προκαλούν πόνο και δημιουργούν ταυτόχρονα, μια πάγια πραγματικότητα στην καθημερινή ζωή των οικογενειών, με αντίκτυπο στα παιδιά. Ο πόνος στα παιδιά αποτελεί βίωμα, γι αυτό και η γλώσσα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για να βγάλει από την απομόνωση του πόνου έναν άνθρωπο και ειδικότερα, ένα παιδί. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου προχωρούν στην ικανότητά τους να προσφέρουν αυτο-αναφορές συναισθημάτων και να χρησιμοποιούν λέξεις για να εξηγήσουν καταστάσεις που σχετίζονται με το συναίσθημα. Έτσι, θα συμβάλει στην κοινωνική ενσωμάτωσή του κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο, καθώς μπορεί να βελτιώσει την καθημερινότητα στη σχολική και κοινωνική ζωή, με τις κατάλληλες γλωσσικές δραστηριότητες. Περιπτώσεις παιδιών με χρόνια πόνο συνδέονται με την αλλαγή του τρόπου ζωής στη σύγχρονη κοινωνία αλλά και με την απομάκρυνση του ανθρώπου από έναν πιο φυσικό τρόπο ζωής.

Κατά συνέπεια, ένα παιδί που βιώνει αρχικά την οικογένεια κι έπειτα τον κόσμο ως απρόβλεπτο, δεν ανταποκρίνεται ή / και εχθρικό, οδηγείται σε συναισθηματική διέγερση. Η ανασφαλής προσκόλληση σχετίζεται με συναισθηματική και κοινωνική ανικανότητα, ιδιαίτερα στους τομείς της κατανόησης συναισθημάτων και του ρυθμισμένου θυμού. Επιπλέον, οι αντιλήψεις για έναν αδιάφορο ή φιλικό κοινωνικό κόσμο επηρεάζουν τις επακόλουθες συναισθηματικές αντιδράσεις και τη διαπροσωπική συμπεριφορά. Οι γνωστικές-συναισθηματικές δομές που σχετίζονται με απειλή και κακομεταχείριση, μπορούν να δημιουργήσουν στο παιδί άγχος και φόβο και μπορούν να προωθήσουν τη συναισθηματική συστολή ή την ιδιαίτερη συναισθηματική ανταπόκριση, παρεμβαίνοντας στην ικανότητα ενός παιδιού να αλληλεπιδρά με επιτυχία με τους συνομηλίκους του. Ο σχολικός εκφοβισμός, οι συμμορίες ανηλίκων, η λεκτική και η σωματική επίθεση αποτελούν μερικές από τις μορφές που προκαλούν πόνο στα παιδιά

σχολικής και εφηβικής ηλικίας, με αποτέλεσμα να καθίσταται απαραίτητη η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων αλλά και θεσμών που να παρατηρούν τα φαινόμενα βίας στη σχολική ζωή (Παπαδοπούλου- Μανταδάκη 2019, σ. 17, 19, 20, 22, 25).

## **2.5. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού**

Η οικογένεια αποτελεί τον σημαντικό πυλώνα για το παιδί και ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξή του. Είναι γεγονός ότι το πλέγμα των οικογενειακών σχέσεων γίνεται φανερό σε πολλές εκφάνσεις στη ζωή του παιδιού, τη σωματική, την κοινωνική και την συναισθηματική ευημερία του. Οι υγιείς οικογενειακές σχέσεις ενθαρρύνουν τη σχολική επιτυχία του παιδιού κι ενισχύουν τις ικανότητές του για υψηλή επίδοση, (Μαριδάκη – Κασσωτάκη 2011, σ. 604) ενώ όταν στη δυναμική των σχέσεων δημιουργείται ισχυρή συναισθηματική ένταση, η επίδραση της οικογένειας γίνεται αποτρεπτική στην ικανότητα του παιδιού για μάθηση (Κασιώλα 1976, σ. 316). Ο τρόπος που η οικογένεια διαχειρίζεται την επίλυση των αντιξοοτήτων στη δομή της, βοηθάει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσμενείς εμπειρίες, το άγχος και τα μειονεκτήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την καθημερινότητά τους. Επίσης, η οικογένεια είναι σημαντική για τον προσδιορισμό της ταυτότητας του παιδιού και της αίσθησης της σχέσης με τη συγγένεια και τον πολιτισμό (Le Vine, 1988; In Kolar & Soriano, 2000, p. 5, όπως αναφέρεται στους Walker & Carrington 2008, p. 2-3), μιας και διδάσκουν δεξιότητες, για την οικονομική επιβίωση και μεταδίδουν πολιτισμικές πεποιθήσεις.

Η απώλεια οικείων προσώπων στην οικογένεια, η ρήξη της επικοινωνίας στην οικογένεια, εξαιτίας ενός διαζυγίου ή διάστασης των γονέων, η ασθένεια μέλους στην οικογένεια ή άλλα ενδοοικογενειακά προβλήματα έχουν άμεση επίδραση στην ψυχολογική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που μπορεί να συνδέεται με τις σχολικές του επιδόσεις και τη διάθεσή του για μάθηση (Μαριδάκη – Κασσωτάκη 2011, σ. 605). Επιπλέον, σύμφωνα με τις θεωρητικές απόψεις (Baumrind 1971, όπως αναφέρεται στο Hawkins, April I, 2005, p. 18) και (Cole & Cole 2011, p. 722- 723), ο

τύπος γονεϊκότητας, αν, δηλαδή, οι γονείς είναι ανεκτικοί, αυταρχικοί ή αυθεντικοί επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών.

## **2.6. Κοινωνικο – οικονομικοί παράγοντες και προβλήματα μάθησης.**

Οι ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες - National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1990) στις ΗΠΑ, παραπέμπουν σε ένα σύνολο διαταραχών που εκδηλώνονται σε μία ή περισσότερες από τις βασικές λειτουργίες που έχουν σχέση με την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, οι οποίες φυσικά επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Προβλήματα σε αυτορρυθμιστικές συμπεριφορές, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορούν να συνυπάρχουν με άλλες ανεπάρκειες π.χ αισθητηριακή ή συναισθηματική διαταραχή ή περιβαλλοντικές επιρροές (πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές). Όμως, δεν είναι απαραίτητα να είναι αποτέλεσμα αυτών (National Joint Committee on Learning Disabilities 1991, p. 18–20).

Προβλήματα μάθησης δεν αντιμετωπίζουν μόνο τα παιδιά με νοητικές και γνωστικές δυσλειτουργίες ή με ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, αλλά και παιδιά με ενδεχόμενο υποβαθμισμένο κοινωνικο- οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Εκτός των βιολογικών, των γενετικών παραμέτρων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχουν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη 2005, Λιβανίου 2004, Τρίγκα-Μερτίκα 2010 όπως αναφέρονται στο Μέττα, & Σκορδιαλός 2018, σ. 710). Από έρευνες (Αναγνωστοπούλου 2008 όπως αναφέρεται στους Νικολάου, Ζιώγας 2015), έχει φανεί η σημαντική επίδραση που υπάρχει στην ενασχόληση των ενηλίκων με το παιδί και η αλληλεπίδρασή τους με το άριστο υλικό περιβάλλον και τις ανέσεις, από όπου απουσιάζουν οι ανθρώπινες σχέσεις. Αντίθετα, οι τραυματικές εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία, το πιεστικό οικογενειακό περιβάλλον ή η ελλειμματική διδασκαλία, είναι δυνατόν να επηρεάσουν αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης (Καυκούλα 2010, Νιτσόπουλος 2003, όπως αναφέρονται στους Μέττα, & Σκορδιαλός 2018).

Τα κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα παιδιά τείνουν να αντιμετωπίζουν λιγότερο γλωσσική, κοινωνική και γνωστική διέγερση από τους φροντιστές και το περιβάλλον τους, σε σχέση με τα παιδιά από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά νοικοκυριά. Επιπλέον, άτομα από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αναφέρουν πιο αγχωτικά συμβάντα κατά τη διάρκεια της ζωής τους και η βιολογική απόκριση στο στρες έχει αποδοθεί ως ένας από τους βασικούς μηχανισμούς για την υγεία και τις γνωστικές ανισότητες (Anderson and Armstead 1995, Hackman & Farah 2009, Noble, et al. 2012, όπως αναφέρονται στους Natalie, Brito & Noble, 04 September 2014). Οι δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.ά., οι οποίες ενδεχομένως να οφείλονται στη σχολική ή τη διδακτική ανεπάρκεια, στη μαθησιακή διαδικασία ή στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες του μαθητή (Cole, Bruschi, et.al. 2002).

## **2.7. Η επίδραση της εθνικής και φυλετικής ταυτότητας στη μαθησιακή ανάπτυξη παιδιού**

Σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, η αίσθηση των παιδιών για την ταυτότητά τους αλλά και για το φυλετικό ή το εθνικό τους προφίλ, αποτελεί καθοριστικό θέμα στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στη δική τους (εθνική, φυλετική) ομάδα αλλά και σε άλλες. Ως διεργασία, προσφέρει το αίσθημα της μοναδικότητας και της συνεκτικότητας του εαυτού, προσφέροντας νόημα, προορισμό και σκοπό, ενώ εξυπηρετεί την κριτική σκέψη του ατόμου για την ικανότητα της προσαρμογής (Allen & Ma jidi-Ahi, 1989, όπως αναφέρεται στους Spencer and Markstrom-Adams, Apr. 1990). Μελέτες έχουν δείξει ότι παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για την απόκτηση γλωσσικών προβλημάτων. Ειδικότερα, αναφέρονται μέτρια έως σοβαρά γλωσσικά προβλήματα στο 62-95% των παιδιών που δοκιμάστηκαν κι αυτά περιλαμβάνουν ελλείμματα λεξιλογίου, ελλείμματα κατανόησης και εκφραστικά ελλείμματα (Cohen, Davine, Horodezsky, Lipsett, & Isaacson, 1993; Cohen, Davine, & Meloche Kelly, 1989:

Baker & Cantwell, 1987a; Camarata, Hughes, & Ruhl, 1988; Kotsopoulos & Boodsingh, 1987; Love & Thompson, 1988, όπως αναφέρονται στο Childers, Angel 2001).

Ομοίως, μελέτες παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες έχουν αναφέρει συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα στο 50-70% αυτού του πληθυσμού και αυτά που σημειώνονται είναι η γενική ανωριμότητα, η απροσεξία, η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα, η απογοήτευση, η επιθετικότητα, οι διαταραχές της συμπεριφοράς, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η κοινωνική απόσυρση, η μελαγχολία και το άγχος. Συνήθως τα εξωτερικά προβλήματα όπως η επιθετικότητα που είναι πιο συχνή στην παιδική ηλικία, αποτελεί μία εσωτερικευμένη κατάσταση, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Haynes & Naidoo, 1991; Baker & Cantwell, 1987a; 1987b όπως αναφέρονται στο Childers, Angel 2001). Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά με χαμηλό εισόδημα και παιδιά σε εθνική μειονότητα δεν αναπτύσσουν μακροχρόνιες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, παρά τον πολύ υψηλό κίνδυνο να το κάνουν, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ακόμη και ότι η οικονομική δυσχέρεια και το καθεστώς της εθνικής μειονότητας συνδέονται με υψηλότερες και όχι με χαμηλότερες κοινωνικές ικανότητες. (Garner 2006, όπως αναφέρεται στους Garner, Mahatmya, Brown, et al. 2014, p. 167-171).

Σύμφωνα με μελέτες, (Gersten 1996 και Gersten, Russell; Baker, Scott 1999, p. 28-31), δήλωσε ότι η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας ενώ προσαρμόζεται σε μια νέα κουλτούρα, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που συχνά θέτει διπλή ζήτηση στους μαθητές, απαιτώντας έτσι εξελιγμένες δεξιότητες αντιμετώπισης (Gersten 1996, p. 239-240). Βιώνοντας συναισθήματα που σχετίζονται με την αντιληπτή διάκριση και περιθωριοποίηση από τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά δίκτυα κάποιου, το γεγονός αυτό έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στις απόψεις των παιδιών για τον εαυτό τους και το κίνητρο για επιτυχία. Τέλος, οι περιβαλλοντικές μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τις γνώσεις που σχετίζονται με το σχολείο περιλαμβάνουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς, τις γονικές φιλοδοξίες και την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και την υποστήριξη ενηλίκων στο σχολείο (Holt, Bry & Johnson 2008).



Αρκετοί μελετητές εντοπίζουν περιπτώσεις που ενισχύουν την απόρριψη των μειονοτικών πολιτισμικών στοιχείων από την κυρίαρχη κουλτούρα ή της χρήσης της ειδικής εκπαίδευσης, ως ενός εργαλείου διαχωρισμού και δημιουργίας μειονεξίας και διάκρισης (Godley, et al. 2015; Luke 2004; Spring 2016, όπως αναφέρονται στους Banks & Gibson 2019). Το φαινόμενο αυτό το ερμηνεύουν, όχι ως αποτέλεσμα ρατσισμού αλλά ως αποτέλεσμα των ελλειμμάτων των διαγνωστικών μεθόδων.

Στο πλαίσιο της ύπαρξης αδυναμιών αλλά και προκαταλήψεων σε αυτές τις μεθόδους, οι μειονοτικοί μαθητές ανταποκρίνονται στην εικόνα της «χαμηλής επίδοσης» στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Orti, et al. 1985; Taylor 1986), (Bennett & Ragosta 1984, όπως αναφέρονται στο Ortiz 1997).

Ο Ortiz (1991, όπως αναφέρεται στο Ortiz 1997) θεωρεί πως οι οικογενειακοί και κοινωνικο-πολιτισμικοί λόγοι δε συνδέονται, αποκλειστικά, με τα προβλήματα των διαφορετικών, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητών. Υποστηρίζει ότι παράγοντες που συσχετίζονται με τη γνωστική δομή, όπως η δυσχέρεια στην ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα, η κατανόηση, η ανάκληση στη μνήμη της αναπαράστασης της έννοιας που τοποθετείται στη μητρική γλώσσα με την εμπλοκή της μιας γλώσσας (μητρικής ή διαλέκτου) στην εκμάθηση της άλλης, καθώς και ψυχοπαιδαγωγικοί παράμετροι όπως, η μικρή εξάσκηση των παιδιών στη δεύτερη γλώσσα μπορούν να επηρεάζουν το ακαδημαϊκό τους προφίλ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3.1. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου στο πλαίσιο της θεωρίας της γενετικής/ καθολικής γραμματικής

Η γλωσσική ανάπτυξη προσδιορίζεται, γενικά, από στοιχεία που αναφέρονται στην απόκτηση του λόγου. Έτσι, περιγράφει την αναπτυξιακή πορεία κατά την οποία ένα παιδί ξεδιπλώνει σταδιακά τη γλωσσική-επικοινωνιακή του ικανότητα και κατακτά με αυτόν τον τρόπο την (πρώτη/μητρική) γλώσσα ή περισσότερες από μία γλώσσες, όπως στην περίπτωση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας. Η γλωσσική ανάπτυξη συνιστά επίσης, την εκμάθηση μιας γλώσσας, δηλαδή την απόκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και το φάσμα των γλωσσικών διαταραχών (Μότσιου 2017, σ. 11).

Η μάθηση, κατά την κρίσιμη περίοδο, διασφαλίζεται παρόμοια μεταξύ των ατόμων και διέπεται κυρίως, από ενδογενείς παράγοντες. Οι εξωγενείς παράγοντες σε αυτή τη μάθηση, έχουν ελάχιστο αντίκτυπο. Επομένως, η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (critical period hypothesis), καθορίζει εκείνο το χρονικό πλαίσιο που πραγματοποιείται η πλήρης κατάκτηση της γλώσσας σε επίπεδο της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας. Η ικανότητα απόκτησης της γλώσσας βρίσκεται στο αποκορύφωμα πολύ νωρίς στη ζωή και στη συνέχεια, μειώνεται σταδιακά έως ότου ολοκληρωθεί η ωρίμανση. Εμπειρικές μελέτες υποδεικνύουν σαφή στοιχεία για κρίσιμες επιδράσεις στην απόκτηση γλώσσας, τόσο στην απόκτηση της γραμματικής μιας πρώτης γλώσσας, όσο και της γραμματικής μιας δεύτερης γλώσσας (Τζακώστα 2015, σ. 114)

Σύμφωνα με τον Lenneberg (1967, όπως αναφέρεται στους Johnson & Newport 1991), η κρίσιμη περίοδος σχετίζεται άμεσα με το χρονικό εκείνο διάστημα που λαμβάνει χώρα η πλευρίωση του εγκεφάλου, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο εκείνη πραγματοποιείται απώλεια πλαστικότητας στον εγκέφαλο και πλέον, οι λειτουργίες του εγκεφάλου έχουν εδραιωθεί στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Έτσι λοιπόν συγκεκριμένα βιολογικά γεγονότα που συνδέονται με τη γλωσσική ανάπτυξη, συμβαίνουν μόνο κατά τη διάρκεια της πρώιμης κρίσιμης περιόδου (Harley 2008, p. 80).

Η βασική θέση του Chomsky για την ανάπτυξη των γνώσεων του παιδιού σε σχέση με την γλώσσα του, υποστηρίζει ότι το παιδί είναι εφοδιασμένο ενστικτωδώς, προκειμένου να αποκτήσει οποιαδήποτε γλώσσα, όποιο βαθμό δυσκολίας κι εάν έχει. Σύμφωνα με τη νατιβιστική θεωρία του, οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού αποτελούν μία βασική ανθρώπινη κατάκτηση προερχόμενη από τη δομή του εγκεφάλου. Επιπλέον, υποθέτει ότι το παιδί φέρει εγγενώς μια ιδιαίτερη ευαισθησία για τα χαρακτηριστικά της γραμματικής της ανθρώπινης γλώσσας, τα οποία είναι καθολικά (οικουμενική γραμματική), που αυτό σημαίνει, ότι δεν είναι αποκλειστικά χαρακτηριστικά κάποιας συγκεκριμένης γλώσσας και δε βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες μιας γλώσσας, αλλά είναι κοινά σε όλες τις παγκόσμιες γλώσσες (Berk 2015, p. 292). Επίσης, το παιδί υποκινείται από εσωτερικές διεργασίες, δηλαδή από νοητικούς μηχανισμούς, όπως νοημοσύνη, μνήμη, κ.α. Ένα σημαντικό τμήμα της γλωσσικής ικανότητας είναι βιολογικά προκαθορισμένο, καθώς ο άνθρωπος γεννιέται με έναν έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό, τον Μηχανισμό Γλωσσικής Απόκτησης, (Language Acquisition Device, LAD).

Σύμφωνα με το πλαίσιο της Θεωρίας της Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής, τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος καθιστούν το παιδί ικανό να μάθει τη μητρική του γλώσσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Όπως υποστηρίζει ο Chomsky, (Berk 2015, p. 293), ο εγκέφαλος κατά τη γέννηση θεωρείται ότι είναι πλαστικός κι επίσης, η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται με περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου κι ενισχύεται, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε. Είναι γενικά παραδεκτό, ότι όλα τα ανθρώπινα όντα διαθέτουν αυτή την ικανότητα για γλωσσική ανάπτυξη, μία περισσότερο αφηρημένη γνωσιακή ικανότητα που είναι βιολογικά προδιαγεγραμμένη, μέσω της οποίας αναδεικνύονται και οι ομοιότητες μεταξύ της ομιλούμενης και της νοηματικής γλώσσας. Ακόμα και οι περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρές γενετικές παθήσεις, όπως κώφωση ή τύφλωση, μαθαίνουν να επικοινωνούν με τέτοιους μηχανισμούς που απεικονίζουν τη φυσική τους γλώσσα, ή παιδιά με νοητική υστέρηση, νευρολογικές διαταραχές αναπτύσσουν τις περισσότερες φορές, σε σημαντικό βαθμό, τη μητρική τους γλώσσα. (Μότσιου 2017, σ. 12).

Οι εμπειρίες του παιδιού που απορρέουν από την οικογένεια αλλά και από το πλαίσιο της εκπαίδευσης, το βοηθούν να αποκτήσει νέο λεξιλόγιο αλλά και να διαφοροποιήσει τη σημασία των λέξεων που έχει αποκτήσει, έως τώρα. Το παιδί μέχρι να εισαχθεί στο σχολείο έχει κατακτήσει τη συντακτική δομή που φθάνει το επίπεδο των ενηλίκων, παρόλο που ποικίλουν εξατομικευμένα, οι γλωσσικές επιδόσεις. Συνεπώς και η διαφορετικότητα στη σύνταξη του παιδιού, συσχετίζεται με το περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου του. (Νήμα, Απρίλιος 2004, σ. 25). Παράλληλα, σύμφωνα με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου η απόκτηση δεύτερης γλώσσας εξαλείφεται ή φθίνει, όσο το άτομο ωριμάζει. Επομένως, όταν ένα παιδί έχει αποκτήσει μία πρώτη γλώσσα όσο βρίσκεται στην παιδική ηλικία (0-7 ετών), αποκτά επίσης ικανότητα και για άλλες γλώσσες σε όποια άλλη ηλικία. Επιπλέον, έχει φανεί ότι τα παιδιά έχουν καλύτερη απόδοση όταν μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα, αφού η ικανότητα για να αποκτηθεί μία γλώσσα φθίνει με το πέρασμα της ηλικίας, καθώς υπάρχει μειωμένη πρόσβαση στους κανόνες της καθολικής Γραμματικής. Έτσι, φαίνεται (Τζακώστα 2015, σ. 116-117), (Berk 2015, p. 294), (Harley 2008, p. 82), ότι η κατάκτηση πρώτης και μίας δεύτερης γλώσσας, αποτυπώνει ένα «γενετικά προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο βέλτιστης γλωσσικής ανάπτυξης».

### **3.2. Η υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας των Sapir- Whorf**

Η υπόθεση των Sapir-Whorf, εκθειάζει ότι η γλώσσα, οι γραμματικο-συντακτικοί τύποι της, η παρουσία ή η απουσία λεξιλογικών χαρακτηριστικών και ο πλούτος του λεξιλογίου, καθορίζουν τις έννοιες που χρησιμοποιούμε στη σκέψη μας. Κατά την παιδική ηλικία, διαμορφώνεται η διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας και με βάση τα δομικά της χαρακτηριστικά αποκτούμε την αντίληψη, την ερμηνεία και τη σκέψη μας για τον κόσμο. Έτσι και κάθε πολιτισμός θα έχει και τη δική του αντίληψη για τον κόσμο γύρω του, αφού αυτή η αντίληψη καθορίζεται από την ξεχωριστή γλώσσα του συγκεκριμένου πολιτισμού (Πόρποδας 1993, σ. 136-137), (Hartland 1997, p. 38-39). Η υπόθεση στηρίζεται στο ότι η κάθε γλώσσα κωδικοποιεί κι εκφράζει με διαφορετικό

τρόπο την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικό είναι το λεξιλόγιο των Εσκιμών που περιλαμβάνει 27 διαφορετικές λέξεις για την έννοια «χιόνι». Ο πολιτισμός τους, ο τρόπος ζωής τους είναι τέτοιος που απαιτεί από τους Εσκιμούς αυτή τη διάκριση ανάμεσα στα διαφορετικά είδη χιονιού κι επομένως, οδηγεί στη διαφορετική γλωσσική κωδικοποίησή τους. Στην περίπτωση άλλων πολιτισμών, μεταξύ των οποίων και ο πολιτισμός της Ελλάδας, αυτό δε θεωρείται απαραίτητο, γι αυτό και δεν υπάρχει αντίστοιχη λεκτική και γνωστική έκφραση. Επιπλέον, δύο γλώσσες δεν είναι δυνατό να έχουν τόσες ομοιότητες ώστε να αποτυπώνουν την ίδια πραγματικότητα και τις ίδιες κοινωνικές συνθήκες. Γι αυτό, θεωρείται ότι οι διαφορετικές κοινωνίες, στην πραγματικότητα ζουν σε διαφορετικούς κόσμους και δε μοιράζονται έναν κόσμο που αντιλαμβάνεται καθεμία από την δική της πλευρά (Sapir 1929, p. 209-210).

Η κριτική που ασκήθηκε έγκειται στο ότι η υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας παράβλεψε την πιθανότητα της επίδρασης της γλώσσας σε πιο σύνθετες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η επίλυση των προβλημάτων επικοινωνίας και σκέψης. Ωστόσο, και τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο με φτωχό λεξιλόγιο και περιορισμένες γλωσσικές δομές (βλ. «περιορισμένος κώδικας, σύμφωνα με Berstein»), έχουν πιθανότητα να έχουν περιορισμένη αντίληψη για τον κόσμο, σε σχέση με τα παιδιά εκείνα που έχουν καλλιεργημένη τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι κάθε γλώσσα είναι δυνατό να οδηγήσει σε έναν διαφορετικό γλωσσικό κόσμο, σε διαφορετικά πρότυπα σκέψης και δράσης των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Whorf (1956), ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο, μέσα από τη φιλτραρισμένη διαμόρφωση της σημασίας που δίνεται μέσω της μητρικής γλώσσας. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε γλώσσα διαφοροποιείται από τις άλλες δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να αναπτύσσεται και ένας διαφορετικός τρόπος αντίληψης του κόσμου. Αντίστοιχα και οι ομιλητές θα χρειαζόταν να διαφοροποιούν όχι μόνο τον τρόπο που αντιλαμβάνονται αλλά και που συμπεριφέρονται σε αντικειμενικά όμοιες καταστάσεις. (Kahil 2019, p. 116-117), (<https://books.google.gr/books?id=wetBMTNO>, σ. 40-41).

### 3.3. Η γνωσιακή βάση της γλωσσικής ανάπτυξης

Ο πρώτος δεσμός επικοινωνίας που αναπτύσσει το βρέφος είναι με τη μητέρα, «διαβάζοντας» τις σκέψεις της αλλά και τα συναισθήματά της. Συνυπάρχοντας με το παιδί της, εκείνο λαμβάνει τα ερεθίσματα που βιώνει στον ψυχισμό της, αλλά και από το περιβάλλον. Η γλώσσα που αποτελεί την κύρια μέθοδο επικοινωνίας των ανθρώπων έχει σαν λειτουργία της τη διαπροσωπική συναισθηματική και συμπεριφοριστική ρύθμιση. Οι δεξιότητες κατανόησης κι έκφρασης των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση, την κωδικοποίηση, την οργάνωση και την ανάκτηση των κανόνων που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν κατάλληλα επίπεδα αυτοελέγχου και συναισθηματικής ρύθμισης. Οι γλωσσικές δεξιότητες διευκολύνουν τον εκτελεστικό έλεγχο και τη μεταγνωστική επεξεργασία παρέχοντας ένα μέσο για προβληματισμό, λεκτική διαμεσολάβηση, αναστολή απόκρισης και συμπεριφορική κατεύθυνση. (Gallagher 1999, όπως αναφέρονται στους Childers & Angel 2001).

Όπως υποστηρίζει ο Piaget (1950), η γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού αποτελεί την αντανάκλαση του επιπέδου της νόησής του. Όπως υποστηρίζει η γνωστική θεωρία, η εκμάθηση της γλώσσας από το παιδί βασίζεται στις μη γλωσσικές αναπαραστάσεις που έχουν διαμορφωθεί ήδη πριν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, κατά το προγλωσσικό στάδιο, το παιδί έχει επίγνωση για πολλά που αφορούν τον κόσμο γύρω του. Συνεπώς, η εκμάθηση της γλώσσας κατά τη συνέχεια, είναι απόρροια των γνωστικών ικανοτήτων και μηχανισμών που έχουν αποκτηθεί. Η γλωσσική ανάπτυξη που εξελίσσεται μετά τους 16 μήνες, αυξάνει το μέγεθος του λεξιλογίου και τον αριθμό των εκφορών και ο λόγος είναι τηλεγραφικός. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά παγκοσμίως, κάνουν χρήση φράσεων με δύο λέξεις για να εκφράσουν ένα εντυπωσιακό πλέγμα νοημάτων. (Berk 2015, p. 300).

Η έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων, ακόμη και όταν αυτά δεν είναι παρόντα και δεδομένα στις αισθήσεις, είναι απαραίτητη για τη δυνατότητα σύνδεσης κάθε λέξης με την έννοια ή τις έννοιές της. Η προσωδία και οι γραμματικές λέξεις, συντελούν στο αρχικό επιχείρημα της συντακτικής δομής των προτάσεων. (Kahil 2019, p. 55). Έτσι, βοηθάει σε αισθησιοκινητικές αλληλεπιδράσεις και συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό σε αυτήν την περίοδο. Η απόκτηση της γνώσης και η σύνδεσή της με τις λέξεις

που αναφέρονται και αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα κ.ο.κ. του εξωτερικού κόσμου, αποτελεί τον συμβολικό χαρακτήρα της γλώσσας. Συνολικά, πέρα από την κατάκτηση του λεξιλογίου και της γραμματικής, τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας, επιδίδονται σε μία πρακτική που παραπέμπει στην κοινωνική πλευρά της γλώσσας, που συνιστά την πραγματολογία. Επιπλέον, σύμφωνα με μελέτες, τα παιδιά που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα ντροπαλά παιδιά, εκδηλώνουν στάση αναμονής ώστε να κατανοήσουν καλά, πριν εκφράσουν λόγο. Αν και εμφανίζουν μία σχετική εγρήγορση αμέσως μετά, παραμένουν σε ρυθμούς υστέρησης, έναντι των συνομηλίκων τους. Ακόμα κι εκείνα με μεγάλη συναισθηματική αντιδραστικότητα και με αρνητική κοινωνική συμπεριφορά, παρουσιάζουν μία εμφανή καθυστέρηση στους ρυθμούς επεξεργασίας των γλωσσικών δομών (Berk 2015, p. 301, 452- 453).

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί χρησιμοποιεί ως μηχανισμό γνωστικής ανάπτυξης την αφομοίωση, μέσω της οποίας εντάσσει τις πληροφορίες γύρω από τον κόσμο, ώστε να μπορέσει να τις ενσωματώσει στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Έπειτα, χάρη στον μηχανισμό της συμμόρφωσης ή της προσαρμογής, οι γνωστικές δομές που ήδη υπάρχουν, αλλάζουν ώστε να προσαρμοστούν σε πληροφορίες που παρέχονται από το ίδιο περιβάλλον (Μαριδάκη- Κασσωτάκη 2011, σ. 215). Η διαδικασία αυτή της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης συνιστά την ενεργητική δράση του παιδιού, με την οποία εκείνο αναπτύσσεται, αλλάζει και αποκτά εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές γύρω από το περιβάλλον του, αφομοιώνονται και το οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης, με οδηγό του την ερευνητική του διάθεση, αλλά και τη μάθηση. Μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του, εντοπίζει τα δικά του ερεθίσματα και κάνει τα δικά του βήματα, κατακτώντας την ποιοτική του γνώση, η οποία μένει και το άτομο θα την κατέχει πλέον για πάντα (Harley 2008, p. 88-89).

### **3.4. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky**

Όπως ο Piaget έτσι και ο Vygotsky, υποστήριζαν ότι οι βιολογικοί και οι κοινωνικοί παράμετροι εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη του παιδιού. Ιδιαίτερα ο Piaget, θεωρούσε ότι όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά στον κόσμο,

συμβάλλουν στο χτίσιμο της ανάπτυξής τους. Ωστόσο, ο Vygotsky, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του, δίνει μεγάλη έμφαση στην επίδραση του πολιτισμού στην ανάπτυξη και τόνιζε τις αρμονικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτή, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της γνωστικής ανάπτυξης. Όπως υποστηρίζεται στην παραπάνω θεώρηση, η γλώσσα συμβάλλει στη σκέψη των παιδιών, αναφορικά με τις διανοητικές δραστηριότητες και στη συμπεριφορά ώστε να επιλέξουν τους τρόπους εκείνους για να δράσουν. Επομένως, η γλώσσα για τον Vygotsky, αποτελεί τον πυλώνα όλων των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών που συμπεριλαμβάνουν την ελεγχόμενη προσοχή, τη σκόπιμη απομνημόνευση, την ανάκληση, την κατηγοριοποίηση, τον σχεδιασμό, την επίλυση προβλημάτων, τον αφηρημένο συλλογισμό και τον αυτοστοχασμό.

Τα παιδιά κάνουν χρήση του ιδιωτικού λόγου, ώστε να καθοδηγήσουν τόσο τη σκέψη τους, όσο και τη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με μελέτες, έχει βρεθεί ότι παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών, χρησιμοποιούν περισσότερο τον «ιδιωτικό λόγο», σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ενώ αποτελεί έναν αντισταθμιστικό παράγοντα, στο πεδίο των ελλείψεων της προσοχής και της γνωστικής επεξεργασίας, που κάνουν τις δραστηριότητες με τις οποίες επιδίδονται, πιο δύσκολες για αυτά (Berk 2015, p. 415-417). Είναι αξιοσημείωτο ότι η διυποκειμενικότητα, ενισχύεται με την παροχή ερεθισμάτων από τους ενήλικες, με την υποστήριξη, την ενθάρρυνση της προσοχής, την εξάσκηση της γλώσσας, την κατανόηση για τη θέση του άλλου. Υποστηρίζεται μέσα από έρευνες ότι τα παιδιά που είχαν τη δυνατότητα της καθοδηγούμενης συμμετοχής (δηλ. με την παροχή σκαλωσιών), σύμφωνα με τις ιδέες του Vygotsky, εμφάνιζαν μεγαλύτερη επιτυχία όταν επιδίδονται σε δύσκολες δραστηριότητες, έκαναν μεγαλύτερη χρήση του ιδιωτικού λόγου, καθώς ήταν πιο ώριμα στη σκέψη, τη γνωστική ανάπτυξη κι είχαν τάσεις ακαδημαϊκής επιτυχίας (Berk 2015, p. 418-419). Η γνωστική υποστήριξη σε συνδυασμό με τη συναισθηματική ενθάρρυνση, συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανότητας για σχεδιασμό και μεγαλύτερης δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων, γεγονός που συμβάλλει σε ακαδημαϊκή πρόοδο.



### 3.5. Η συμπεριφοριστική θεωρία με κύριο υποστηρικτή τον Skinner

Η συμπεριφοριστική θεώρηση για τη γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στην εμπειριοκρατική προσέγγιση του Locke που υποστήριξε ότι ο άνθρωπος κατά τη γέννησή του είναι άγραφος χάρτης (tabula rasa) και η εμπειρία είναι αυτή που συμβάλλει ώστε να διαμορφωθούν οι γνώσεις του και η συμπεριφορά του. Οι υποστηρικτές του εμπειριοκρατισμού θεωρούν ότι η διαμόρφωση αυτή γίνεται σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού χάρη στην εκμάθηση νέων μορφών συμπεριφοράς, ως απόρροια συγκεκριμένων εμπειριών. Υποστηρίζοντας την εμπειριοκρατική θεώρηση, ο John Watson διατύπωσε την άποψη ότι ο άνθρωπος έχει συμπεριφορά επίκτητη, ενώ, αντίθετα, τα συναισθήματά του εκδηλώνονται ως αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα (Τζακώστα 2017).

Κατά τον Skinner, η Γλωσσική Κατάκτηση στηρίζεται στη θεωρία της συμπεριφορικής μάθησης, δηλαδή ότι τα βρέφη μιμούνται μέσω γλωσσικών ερεθισμάτων και οι ενήλικοι είτε τα ενισχύουν όταν κάνουν κάτι σωστό, είτε τα αποδοκιμάζουν όταν σφάλουν. Η μίμηση, λοιπόν και η εξάσκηση στη μητρική γλώσσα αποτελεί πηγή της μάθησης και της απομνημόνευσης της ομιλίας των ενηλίκων, επιτυγχάνοντας την κατανόηση και την αναπαραγωγή των εκφράσεων. Η κριτική που ασκήθηκε στην παραπάνω προσέγγιση, για την αγωγή και τη διδασκαλία, που εισήγαγε ο Skinner, σχετίζεται κυρίως με το ότι αποτελεί απλουστευμένη ερμηνεία και απευθύνεται στην απόκτηση των σύνθετων γραμματικο-συντακτικών γλωσσικών δομών, καθώς δε δίνει έμφαση σε άλλες παραμέτρους, όπως για παράδειγμα στον τρόπο με τον οποίο γίνονται κατανοητές οι έννοιες, τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά και οι κατηγορίες (Marpl 1977). Με αυτόν τον τρόπο, ο συμβολικός χαρακτήρας της μίμησης στη γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται ανεπαρκής, αφού το παιδί αποδίδει νέες δομές στις προτάσεις που έχει ακούσει από τους άλλους. Η διαδικασία είναι συνδεδεμένη με το προσωπικό γλωσσικό σύστημα που αναπτύσσεται με βάση τη γνωστική και γλωσσική του κατάσταση.

Ακόμα, σύμφωνα με άλλη παρατήρηση, τα παιδιά επιλέγουν το λόγο των άλλων ανθρώπων, τον οποίο θέλουν να μιμηθούν, επικεντρώνοντας την προσοχή τους, ως επί το πλείστον, στον τρόπο που δομείται το λεξιλόγιο αλλά και σε ανεπαίσθητες πλευρές της

γλώσσας που χρησιμοποιούν εκείνη τη στιγμή (Berk 2015, p. 292). Επίσης, η κριτική για τον συμπεριφορισμό ενισχύθηκε με την άποψη ότι προσηλώνεται στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο των εξωτερικών συνθηκών. Αυτό έχει ως συνέπεια, να παραμελείται την ίδια στιγμή, ο ρόλος των εσωτερικών ανώτερων διανοητικών λειτουργιών και της προσπάθειας ενός ανθρώπου, να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος και τον τρόπο με τον οποίο αυτός καλείται να συμπεριφερθεί. Έτσι, παραβλέπεται ο ατομικός παράγοντας παιδικής δημιουργικότητας.

### **3.6. Η γλώσσα και η κοινωνική διαστρωμάτωση**

Το πλαίσιο που αλληλεπιδρούν τα μέλη σε μια κοινότητα, ταυτίζεται πολλές φορές με τη γλώσσα (linguistic/speech community) και μάλιστα με τη συγκεκριμένη κοινή γλώσσα των μελών της, ώστε να επικοινωνήσουν, χωρίς το στοιχείο της επικοινωνίας να αποτελεί απαραίτητα βασικό κριτήριο. Η γλωσσική κοινότητα καλλιεργεί την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει και να συνομιλεί με τους άλλους ανταλλάσσοντας ιδέες μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες κοινές όπου συνδέονται μέσω των αξιών, των τρόπων συμπεριφοράς και ομιλίας, των σχέσεων κλπ. και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ανάλογης ατομικής και ομαδικής τους ταυτότητας. (Μακρή-Τσιλιπάκου, Δεκέμβριος 2012, σ. 14)

Στο φάσμα μίας ευρύτερης κοινότητας, όπου δρουν υποκείμενα με διαφορετικούς εξωγλωσσικούς τύπους (ηλικία, φυλετική κι εθνική ταξινόμηση, κοινωνική τάξη και σεξουαλικός προσανατολισμός) αλλά και κάθε δυνατός συνδυασμός όλων αυτών και πολλών άλλων χαρακτηριστικών, είναι δυνατόν να διαμορφώνουν από κοινού τη γλωσσική δράση και αποτελούν παραμέτρους της κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας των σύγχρονων κοινωνιών. Η γλωσσική κοινότητα που συνδιαλέγεται τους κανόνες, που απαρτίζουν τη διεξαγωγή και την ερμηνεία του λόγου, σχετίζεται με τη συχνότητα των κοινωνικών επαφών που γίνονται στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας ή των πολύγλωσσων κοινωνικών ομάδων, αλλά και της σύνδεσής της με κοινωνικές νόρμες, που όμως υπερβαίνουν τα στενά γλωσσικά όρια. (Ferguson 1962, p. 24-25).

Είναι σαφές ότι κάθε κοινωνική τάξη ομιλεί διαφορετική γλώσσα. Η διαφορά αυτή δε σχετίζεται με το λεξιλόγιο, αλλά, περισσότερο με τη δομή της γλώσσας και τη σχέση του ατόμου μαζί της. Ο λόγος των ομιλητών σχετίζεται με τη γραμματική διαφοροποίηση, με τις φωνητικές διαφορές δηλ. τις διαφορές στην προφορά και τα κοινωνικά γλωσσικά ιδιώματα που μας οδηγούν να αντιληφθούμε ότι η γεωγραφική ιδιομορφία αλλά και το κοινωνικό υπόβαθρο των ανθρώπινων κοινωνιών, επηρεάζουν τη γλωσσική έκφραση. Υπάρχουν κάποια εμπόδια στη γεωγραφική ιδιομορφία του κάθε τόπου, όπως βουνά, ποτάμια κ.λ.π, που καταδεικνύουν πολύ συχνά ότι όσο πιο μεγάλες είναι οι γεωγραφικές αποστάσεις που δυσχεραίνουν την ικανότητα να επικοινωνούν οι άνθρωποι, τόσο μεγαλώνει και η γλωσσική τους διαφοροποίηση, με τη δημιουργία ανόμοιων γλωσσικών ιδιωμάτων (Μπασλής 1998, σ. 17-19).

Όλα τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες διαθέτουν ορισμένους γλωσσολογικούς τύπους, όπως είναι οι φθόγγοι, οι παύσεις, η επιτόνιση, ο χρόνος κοκ (Garavelas December 2012, σ. 26). Αδιαμφισβήτητα λοιπόν, αυτά τα στοιχεία είναι ιδιαίτερα σημαντικά στα πλαίσια της κοινωνίας. Σύμφωνα με γλωσσολογική άποψη, δεν υπάρχουν γλωσσολογικά τεκμήρια που να διακρίνουν τις γλώσσες σε χειρότερες, καλύτερες, ή σε ανώτερες, κατώτερες. Έχουν όλες την ίδια αξία και προσαρμόζονται κάθε φορά στις ανάγκες επικοινωνίας της κάθε κοινωνίας. Άξιο λόγου είναι ότι, η κοινωνική διαστρωμάτωση επηρεάζεται από την οικονομική δραστηριότητα, την κοινωνική συμπεριφορά κι επιπλέον από την παιδεία.

Εξαιτίας της κοινωνικής ανομοιογένειας, οι γλώσσες υφίστανται ανάλογα κοινωνικές και υφολογικές διαφοροποιήσεις, σε ποικίλα επίπεδα. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε πιο απομονωμένες και κλειστές κοινότητες υπάρχει το στοιχείο της διαφοροποίησης σε γλωσσικά ιδιώματα. Ωστόσο, δεν υφίστανται μαρτυρίες που να καταδεικνύουν ότι υπάρχουν διάλεκτοι που να είναι περισσότερο επαρκείς από κάποιες άλλες. Διαφοροποιήσεις μεταξύ αυτών παρατηρούνται σε μικρή κλίμακα στη γραμματική, ενώ μεγαλύτερες διαφορές παρατηρούνται στη φωνολογία (προφορά). Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες αξιολογούνται ανάλογα με το κοινωνικό κύρος των ομιλητών των ομάδων αυτών και προσδιορίζουν τις

γλωσσικές μορφές, ως «καλές κι ευνοϊκές» που συνδέονται με τα γλωσσικά ιδιώματα και τις διαλέκτους.

Το υψηλό κοινωνικό κύρος προσδίδει και το ανάλογο κύρος στη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου 1999, σ. 103-105), η γλώσσα που κάνει χρήση το σχολείο, αποτελεί μία από τις μορφές της και είναι ένα από τα κοινωνικά ιδιώματα της κάθε εθνικής γλώσσας. Έτσι, η γλώσσα αυτή κατακτιέται από τα άτομα με άνιση κατανομή, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Η γλώσσα, η γνώση του χειρισμού της και η δυνατότητα για την εκμάθηση κανόνων, αποτελούν τέτοιους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Πολύ συχνά στον χώρο της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές, οι πολιτικές, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, απέναντι στην προφορά του παιδιού, αναστέλλουν τις εκπαιδευτικές του δυνατότητες. Πολλά γλωσσικά χαρακτηριστικά που συναντιούνται σε διαλέκτους και στα ιδιώματα θεωρούνται μη δόκιμα και γι αυτό πολλές φορές περιθωριοποιούνται ή απορρίπτονται, παρόλο που κανένας γλωσσικός τύπος δεν είναι λανθασμένος, σύμφωνα με γλωσσολογική άποψη.

### **3.7. Η θεωρία του B. Bernstein**

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bernstein, το λεξιλόγιο και η σύνταξη διαμορφώνεται σε αντιστοιχία με το ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών συναναστροφών του παιδιού. Υποστηρίζεται ότι η χρήση διαφορετικού γλωσσικού ιδιώματος από παιδιά που προέρχονται από περιβάλλον μεσοαστικής τάξης ποικίλει ποιοτικά με τα παιδιά της εργατικής τάξης (κατώτερα – οικονομικο- μορφωτικά στρώματα) και μπορεί να σχετίζεται με σχολική αποτυχία των παιδιών. Οι διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες, ο καλλιεργημένος κώδικας (Elaborated code) και ο περιορισμένος κώδικας (Restricted Code), αφορούν σε μία διαφοροποιημένη χρήση του γραμματικού συστήματος και του λεξιλογίου από τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Έτσι, σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, τα παιδιά της εργατικής τάξης τείνουν να έχουν πιο περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, σε σχέση με παιδιά που προέρχονται από ανώτερα οικονομικο - μορφωτικά

στρώματα, που έχουν επιπλέον, πρόσβαση σε έναν κώδικα περισσότερο καλλιεργημένο και ανεπτυγμένο. Η επικοινωνία τους συνήθως συνδέεται με στερεότυπες φράσεις, πολύ σύντομες που αρκετά από τα στοιχεία της ομιλίας τους θεωρούνται αυτονόητα (Herbert 1995, p. 182-183). Σημαντικό ρόλο παίζει και ο βαθμός στον οποίο υπάρχει φιλιανγνωσία των γονέων προς τα παιδιά στο σπίτι, ώστε αυτά να καταφέρουν την είσπραξη γλωσσικών ερεθισμάτων, επομένως κι ένα αντίστοιχο επίπεδο λεξιλογίου (Μπασλής 1998, σ. 37-38), (Berk 2015, p. 301).

Το γεγονός ότι το σύστημα της εκπαίδευσης βασίζεται στον επεξεργασμένο κώδικα, οδηγεί σε περιορισμό των παιδιών της εργατικής τάξης, ακόμη και σε σχολική αποτυχία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των κωδίκων αυτών περιγράφονται ως εξής:

«Στον περιορισμένο κώδικα», η μορφή της σύνταξης είναι απλή και συχνά εκδηλώνεται αδυναμία για τη σωστή έκφραση σύνθετων σκέψεων που να προσδίδουν λογική αλληλουχία. Επίσης, δε χρησιμοποιούνται όλες οι δομικές γλωσσικές δυνατότητες και δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση του πρώτου και του δεύτερου προσώπου.

Παρατηρείται ότι, η ποικιλία των επιλογών σε επίθετα, επιρρήματα, προθέσεις και συνδέσμους αλλά και των δευτερευουσών προτάσεων, είναι περιορισμένη, αναπτύσσοντας μικρό φάσμα επιλογών. Ο λόγος αναφέρεται κυρίως στο παρόν, είναι επιτακτικός και συνήθως, έχει παρεμποδιστικό χαρακτήρα. Επιπλέον, δεν εκφράζει συναισθηματικές καταστάσεις, που εκδηλώνονται με μη- γλωσσικούς τρόπους, υποδεικνύοντας πράγματα και ενέργειες.

Από την άλλη, στα παιδιά μεσαίας κι ανώτερης οικονομικο - μορφωτικής τάξης που έχουν πρόσβαση και στον «επεξεργασμένο- καλλιεργημένο κώδικα», παρατηρείται η σύνταξη να είναι πολύπλοκη, συχνά τα ρήματα είναι τριτοπρόσωπα, ενώ τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα επιρρήματα και οι σύνδεσμοι παρουσιάζουν μεγάλη γκάμα στη χρήση τους (Herbert 1995, p. 184). Παράλληλα, ο επεξεργασμένος - καλλιεργημένος κώδικας εκφράζει καθολικές τάξεις νοημάτων –τείνει προς το γενικό μαζί με την έκφραση του ατομικού ή εγωκεντρικού και διαφαίνεται η σαφήνεια σε έννοιες που βρίσκονται σε γλωσσικές ακολουθίες. Επίσης, επιτρέπει την έκφραση αφηρημένης σκέψης αλλά και

των προσωπικών συναισθημάτων. Η ομιλία αντανακλά στην κατασκευασμένη χρήση λέξεων που επιδιώκει την ακριβή απόδοση των εννοιών, γίνεται εύκολα κατανοητή από όλους, ενισχύοντας και τα επίπεδα σκέψης (Μπασλής 1998, σ. 40-42).

Στις περιπτώσεις οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου οι ρόλοι καθορίζονται από τις σχέσεις και τις αποφάσεις των μελών (positional ή statusoriented), εκείνους που αντιπροσωπεύουν την εργατική τάξη, ο Bernstein υποστηρίζει, ότι σε αυτές τις οικογένειες το παιδί μεγαλώνει με αυταρχική αγωγή και ότι επικρατούν σύντομες και κοφτές γλωσσικές εκφράσεις. Επίσης, υπάρχει λιγότερη οργάνωση στις δραστηριότητες της οικογένειας και λιγότερη συζήτηση. Το παιδί δεν ενθαρρύνεται να μιλάει και παραμένει εγωκεντρικό για παρατεταμένο χρόνο (Κασιώλα 1976, σ. 209). Η ομιλία περιλαμβάνει διαταγές, χωρίς να θεωρείται απαραίτητο να γίνουν αντιληπτοί οι λόγοι που οδηγούν σε αυτές. Συνεπώς, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες συνθήκες παρουσιάζουν, επιπλέον, γλωσσική υστέρηση, η οποία τους δημιουργεί εμπόδια στο να μπορέσουν να συμπλεύσουν με παιδιά που προέρχονται από πιο ευνοημένες κοινωνικές τάξεις στο σχολείο (Κακριδής-Φερράρι 2017, σ. 4-5).

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτικά περιβάλλοντα συνήθως ξεκινούν το σχολείο με φτωχότερη δυνατότητα ομιλίας σε σχέση με τα παιδιά από πιο προνομιούχα υπόβαθρα. Τα παιδιά που προέρχονται από τέτοιο περιβάλλον, παρεμποδίζονται να κατακτήσουν νέες έννοιες, εξαιτίας των περιορισμών που θέτει η κατά ένα τρόπο «νέα γλώσσα» για το παιδί γιατί το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού με χαμηλή μορφωτική στάθμη, αδυνατούσε να του μεταφέρει μηνύματα με τα οποία αυτό είχε εξοικειωθεί (Martlew, Ellis, et.al., April 2010, p. 11), (Κασιώλα 1976, σ. 258), (Herbert 1995, p. 185-186). Καθοριστικός παράγοντας στη γλωσσική ανεπάρκεια του παιδιού, αποτελεί η σχέση μητέρας – παιδιού. Σύμφωνα με έρευνα, διαπιστώθηκε διαφορά ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο ανάμεσα στα βρέφη των αγροτικών και αστικών περιοχών, αναφορικά με τη διαφορά στην ποιότητα των λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων των μητέρων.

Οι μητέρες των αγροτικών περιοχών δε μιλούσαν πολύ στα βρέφη τους και δε χρησιμοποιούσαν πολλές χειρονομίες για την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεών τους με τα βρέφη, σε συνάρτηση με τις μητέρες των αστικών περιοχών, επομένως και τα βρέφη των

αγροτικών περιοχών οδηγούνταν σε πιο περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο (Vogt & Mastin 2013). Μέσω της ομιλίας, τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν την υπόστασή τους στον κόσμο, να διαμορφώσουν την κατανόησή τους και να αναπτύξουν τις ικανότητες του συλλογισμού τους. Παράλληλα, η προαγωγή της συζήτησης, συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τη συναισθηματική του ευεξία. Τα γενικότερα οφέλη της ομιλίας και ο γραμματισμός, χρησιμεύουν στη διεύρυνση των ευκαιριών για μάθηση, αλλά και της μαθησιακής ικανότητας (Martlew, Ellis, et.al., April 2010, p. 11).

Παρόλο που η γλωσσολογική θεώρηση απορρίπτει κάθε είδους γλωσσικό κριτήριο που να διαχωρίζει τους τύπους σε «ανώτερες» και «κατώτερες», ο Bernstein δέχεται και ρητώς, τουλάχιστον, στην πρώτη διατύπωση της θεωρίας του, ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην εκφραστική ικανότητα που χρησιμοποιεί η μεσοαστική τάξη. Θεωρεί ότι είναι «ανώτερη» από αυτήν της εργατικής σε σχέση με τη σαφήνεια, τη γραμματική ορθότητα και την ικανότητα λογικής ανάλυσης, ανεξάρτητα από το δείκτη ευφυΐας και το νοητικό επίπεδο του συγκεκριμένου ατόμου που τη χρησιμοποιεί. Η διαφορά αυτή σχετίζεται με τη χρήση του γραμματικού συστήματος και του λεξιλογίου κι ακόμα με τη διαφορετική σχέση της γλώσσας που έχει με την κοινωνική δομή, γεγονός που αντανακλά σε γλωσσικό αλλά και σε γνωστικό διαχωρισμό.

### **3.8. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης**

Η προσέγγιση αυτής της θεωρίας συνδυάζει τόσο τις έμφυτες ικανότητες του παιδιού, που είναι εξοπλισμένο με εξειδικευμένες γλωσσικές δομές, όσο και τις κοινωνικές ικανότητές του που συμβάλλουν στην πορεία της κατάκτησης της γλώσσας. Από τη μία, η θεωρία, για τη βιολογία της γλώσσας, υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν τη γλώσσα ακόμα και με περιορισμένα ερεθίσματα, μιας και ο εγκέφαλος έχει έμφυτες λειτουργίες να ακολουθεί ορισμένους καθολικούς κανόνες. Από την άλλη και αναφορικά με τις κοινωνικές και πολιτισμικές θεωρήσεις, τονίζονται οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι ενήλικες σε αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Επιπλέον, οι γνωστικές προσεγγίσεις επισημαίνουν την ανάδυση της

γλωσσικής έκφρασης μέσω της ικανότητας των παιδιών να σκέπτονται και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες.

Μία κοινωνικο- πολιτισμική προσέγγιση της αλληλεπίδρασης, (Bruner 1983, Geertz 1984, Goodnow 1990, Harkness 1990, όπως αναφέρονται στους Berry, Poortingai, et.al. 1980, p. 103,105), παραδέχεται ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενσωματώνει το παιδί ως μέλος σε μία κοινωνική ομάδα που ήδη κάνει χρήση της κοινής γλώσσας. Πολλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική διακύμανση, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η εθνικότητα, η πρόσφατη άφιξη σε μία νέα χώρα, η διάλεκτος και ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός. Ωστόσο, η διαφοροποίηση στη χρήση της γλώσσας, οι περίπλοκοι παράγοντες που σχετίζονται με την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και η έλλειψη της γνώσης της μητρικής γλώσσας, αποτελούν μερικές μεταβλητές που καθιστούν κρίσιμες ενδείξεις για πιθανή γλωσσική δυσλειτουργία στο λόγο και την επικοινωνία (Damico 1991 όπως αναφέρεται στους Copaul, Nicol, Armour 2002, p. 65-70).

Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από τη μεσαία τάξη, εκφράζουν καθολικά νοήματα στο σχολείο χρησιμοποιώντας τον «επεξεργασμένο κώδικα», που θεωρείται σημαντικός για την σχολική επιτυχία. Από την άλλη, τα παιδιά από την εργατική τάξη, σύμφωνα με την θεώρηση του Bernstein, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση εξαιτίας της αδυναμίας χρήσης των μερών της γλώσσας κι επίσης, έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και όχι τόσο, καλή ακαδημαϊκή εξέλιξη. Έτσι, τα παιδιά που συνήθως προέρχονται από τα χαμηλότερα σε προνόμια πολιτιστικά περιβάλλοντα, που δεν έχουν εξοικειωθεί σε μεγάλο βαθμό με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, φαίνεται να συναντούν δυσκολίες στην προσαρμογή και να έχουν επιπτώσεις στη διαδικασία μάθησης (Harold, 5 May 1972). Το σχολείο, όμως, αναγκάζει τον μαθητή να επικοινωνήσει μέσω του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, μεταφράζοντας τη δομή της γλώσσας που ομιλείται από τη μεσαία τάξη σε μία πιο απλή μορφή της που ταιριάζει στη δική του τάξη (Φραγκουδάκη 1985, σ. 402), προκαλώντας το μαθητή να καταβάλλει συχνά πολύ χρόνο, μεγάλο κόπο, να αποτυγχάνει στη μαθησιακή διαδικασία και να έχει σχετικά χαμηλή επίδοση.



Από την άλλη πλευρά, ο (Labov 1970, p. 1-3) έθεσε υπό αμφισβήτηση τη θεωρία του Bernstein, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά μπορεί να οδηγηθούν σε μία στερεοτυπική αντίληψη που συνδέεται με την κοινωνική τους θέση ή φυλή. Καταδεικνύει ότι το περιβάλλον και οι συνθήκες είναι εκείνες που επιτρέπουν στα άτομα να μεγαλώνουν με ευλωτία, με γλωσσική ετοιμότητα και λογική επιχειρηματολογία κι αμεσότητα. Οι συνθήκες αλλά και ο διαφορετικός τρόπος είναι εκείνα που σηματοδοτούν το πώς εκφράζονται πάντα οι ιδέες. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Labov (όπως αναφέρεται στο Κακριδής-Φερράρι 2017, σ. 7-8) και στο (Hartland 1997, p. 47-49), το σχολείο επιδιώκει να προβάλλει το λόγο του σχολείου με την πολυπλοκότητα στη σύνταξη, την υπερβολή και τους πλεονασμούς, καλύπτοντας την απουσία του νοήματος.

Σύμφωνα με πειραματική έρευνα που διεξάγει ο Σπ. Παντελής (1973, 1984) σε Έλληνες μαθητές, διαπιστώθηκαν ότι δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου παιδιών μεσοαστικής, εργατικής και αγροτικής τάξης είχαν διαφοροποιήσεις ως προς τη χρήση της γλώσσας. Αυτές οι διαφορές εντοπίστηκαν ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο συγκριτικά με τον προφορικό, καθώς αποτελούσαν ενδείξεις χρήσης περιορισμένου έναντι επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα (Πόρποδας 1993, σ. 91).

### **3.9. Η επίδραση της γλωσσικής ετερότητας στα παιδιά.**

Όλες οι γλώσσες παρουσιάζουν εσωτερική παραλλαγή, δηλαδή, κάθε γλώσσα υπάρχει σε διάφορες ποικιλίες και είναι κατά μία έννοια το άθροισμα αυτών των ποικιλιών. Ο Hudson (1996), ορίζει την ποικιλία γλωσσών, ως «ένα σύνολο γλωσσικών αντικειμένων με παρόμοια κατανομή», έναν ορισμό που μας επιτρέπει να πούμε ότι όλα τα παρακάτω είναι ποικιλίες: Αγγλικά Φιλιππίνων, Αγγλικά του Λονδίνου κ.ο.κ. Σύμφωνα με τον Hudson, αυτός ο ορισμός μας δίνει την ευκαιρία επίσης «να αντιμετωπίσουμε όλες τις γλώσσες κάποιων πολύγλωσσων ομιλητών ή κοινότητας, ως μια ενιαία ποικιλία, καθώς όλα τα σχετικά γλωσσικά στοιχεία έχουν παρόμοια κοινωνική κατανομή». Μια ποικιλία μπορεί επομένως, να είναι κάτι μεγαλύτερο από μια μόνο γλώσσα, καθώς και κάτι λιγότερο, ακόμη και από κάτι που παραδοσιακά αναφέρεται, ως διάλεκτος (Rizki 2014).

Ο Ferguson (1972) όπως αναφέρεται στο (Rizki 2014), προσφέρει έναν άλλο ορισμό της ποικιλίας: «οποιοδήποτε σώμα ανθρώπινων μοτίβων ομιλίας που είναι αρκετά ομοιογενές για ανάλυση με διαθέσιμες τεχνικές συγχρονικής περιγραφής και που έχει ένα αρκετά μεγάλο ρεπερτόριο στοιχείων και τις διευθετήσεις ή τις διαδικασίες τους με ευρεία αρκετό σημασιολογικό πεδίο για λειτουργία σε όλα τα επίσημα πλαίσια της επικοινωνίας». Μία γλώσσα μπορεί να εξελιχθεί ως ένα σημαντικό στοιχείο που να προκαλέσει κοινωνική σύγκρουση σε ελλειμματικά περιβάλλοντα, ακόμα και στην περίπτωση που δε μπορεί να είναι η άμεση πηγή της σύγκρουσης. Ο Hudson και ο Ferguson, όπως αναφέρονται στο (Wardhaugh 2006, p. 25-26), συμφωνούν στον καθορισμό ενός ειδικού συνόλου «γλωσσικά αντικείμενα» ή «ανθρώπινα πρότυπα ομιλίας» (πιθανώς, ήχοι, λέξεις, μαθητικά χαρακτηριστικά κ.λ.π.) τα οποία μπορούμε να συνδυάσουμε μοναδικά με έναν εξωτερικό παράγοντα (πιθανώς, μια γεωγραφική περιοχή ή μια κοινωνική ομάδα).

Η θρησκεία (Χριστιανοί, Εβραίοι, Μουσουλμάνοι) καθορίζει π.χ. τις επιλογές των ομιλητών της αραβικής γλώσσας στην Εγγύς Ανατολή. Επιπλέον, η εθνότητα των ομιλητών επηρεάζει τον τρόπο ομιλίας σε μια γλώσσα υποδοχής, στη γλώσσα δηλαδή της χώρας στην οποία έχουν μεταναστεύσει: διαφορετικά μιλούν ελληνικά οι Ρουμάνοι από τους Φιλιππινέζους, οι Αλβανοί από τους Πακιστανούς (Ανδρουλάκης 2015-2016, σ. 14-15). Επιπλέον, στα περιβάλλοντα που επικρατεί γλωσσική αποστέρηση, τα παιδιά κυρίως τα δίχρονα, θα αναπτύξουν τα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, αλλά όχι τα περισσότερο σύνθετα, εφόσον έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν με άλλους, ανά τακτά διαστήματα. Για μία πληρέστερη γλωσσική απόκτηση, τα παιδιά πρέπει να μεγαλώνουν με εκείνο το περιβάλλον που θα τους παρέχει γλωσσική υποστήριξη (Lightfoot, Cole, et. al. 2014, p. 356).

Ο μαθητής κατά την εισαγωγή του στο σχολείο, φέρει τη μητρική του γλώσσα που μπορεί να είναι ένα από τα μη πρότυπα ιδιώματα που δεν ανταποκρίνονται στη κυρίαρχη σχολική κουλτούρα, ενώ μπορεί να έχει σε καλό επίπεδο επικοινωνιακή ικανότητα. Η αρνητική αντιμετώπιση της μητρικής γλώσσας του μαθητή, που πολλές φορές μπορεί να εκδηλώνεται με έμμεσο και με συμβολικό τρόπο, έχει τεράστιες και βαθύτερες αρνητικές επιπτώσεις σε κοινωνικό, ψυχολογικό και γνωστικό επίπεδο του

παιδιού. Το σχολείο, λοιπόν, απορρίπτει τις διάφορες γλωσσικές διαλέκτους, μιας και θεωρούνται ότι έχουν χαμηλό κύρος, αν και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της καθομιλουμένης, μέσα και έξω από αυτή. Η απόρριψη αυτή της έκφρασης σε διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα, όπως η ποικιλία στη φωνολογία, τις συντακτικές δομές, τη σημασιολογία, την επιλογή ιδιωματικών εκφράσεων, που σχετίζεται με τη μητρική γλώσσα του παιδιού, αναδεικνύει τις αξίες και τα πολιτιστικά πρότυπα των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων (προνομιούχα περιβάλλοντα), γεγονός που ενισχύει την προκατάληψη και την απογοήτευση των μαθητών στη γλώσσα και κατ' επέκταση στο σχολείο (Μακράκη 2001, σ. 119)

Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού πολιτισμικά συνειδητοποιημένου προγράμματος, που θα χρησιμοποιεί πολιτισμικές αναφορές για να μεταβιβάζει την γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες, θα προάγει την ίδια τη μάθηση για την πνευματική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει την κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των θεμελιωδών πολυπολιτισμικών πιστεύω και εμπειριών των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να ανοιχθούν περισσότερες δίοδοι μάθησης για τα παιδιά. Η διδασκαλία, έτσι, περιλαμβάνει νοητικές, αλλά και συναισθηματικές μαθησιακές όψεις. Η εκτίμηση της κουλτούρας των μαθητών/τριών οδηγεί στην άρση της αρνητικής αυτοεικόνας τους, μέσα από την ενθάρρυνση μιας κριτικής ανάγνωσης των μηνυμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά από την κυρίαρχη κοινωνία. Η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, της άλλης κουλτούρας που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο αλλά και της άλλης γλώσσας, βοηθάει πολύ προς αυτήν την κατεύθυνση (Sunny Man-Chu Lau 2013) και (Cummins 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν οι αρχές και οι τεχνικές της ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα ορίζεται ως η μελέτη της φύσης των φαινομένων, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητάς τους, των διαφορετικών εκδηλώσεων, του πλαισίου στο οποίο εμφανίζονται ή των προοπτικών υπό τις οποίες μπορούν να γίνουν αντιληπτά, αλλά χωρίς να εξετάζονται οι σχέσεις αιτίου και αιτιατού ή η συχνότητα της εμφάνισής τους (Creswell 2016). Τα δεδομένα που συλλέγονται στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας είναι υπό τη μορφή κειμένου και όχι αριθμών, όπως συμβαίνει στην ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση (Punch 2013).

Η επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης έγινε καθώς το θέμα που μελετάται από την παρούσα εργασία αφορά στη φύση του φαινομένου και τις σκέψεις των υποκειμένων της έρευνας, προοπτική που δεν μπορεί να μελετηθεί με τις μεθόδους της ποσοτικής προσέγγισης (Γκότοβος 2016).

### 4.2. Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε η έρευνα αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών που προέρχονται από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού προφίλ οικογένειες και που διαμένουν σε ημιορεινές και ορεινές περιοχές αλλά και σε τουριστική περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων στην Κρήτη. Τα παιδιά αυτά φοιτούν σε τρία δημοτικά σχολεία των περιοχών κοντά στον τόπο κατοικίας τους. Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό γνώρισμα για τον πληθυσμό της έρευνας, αποτέλεσε το ότι το οικογενειακό, κυρίως περιβάλλον των παιδιών αυτών έχει εξυπηρετηθεί από τις κοινωνικές δομές του Δήμου κατά τα τελευταία έτη για την κοινωνική, την οικονομική και τη ψυχολογική υποστήριξη στα μέλη.

Την ίδια στιγμή, όποτε αυτό καθίσταται απαραίτητο, πραγματοποιείται διασύνδεση με τη σχολική κοινότητα που φοιτούν τα μικρότερα μέλη των οικογενειών, για τη διαμεσολάβηση μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε θέματα που αντιμετωπίζουν

τα παιδιά. Από τον πληθυσμό αυτό, στα πλαίσια της βολικής δειγματοληψίας, έγινε επιλογή δείγματος από οικογένειες που βιώνουν το ρίσκο του κοινωνικού αποκλεισμού και τη φτώχεια σε πολλά επίπεδα, λόγω της ανεργίας, του χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, της πολυτεκνίας, της νοσηρότητας σε μέλος ή μέλη της οικογένειας, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, της διαφορετικότητας στην κοινωνικοπολιτισμική κουλτούρα. Σε αυτή τη διαδικασία αξιοποιήθηκε το γεγονός ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως κοινωνική λειτουργός και, κατά συνέπεια, είχε πρόσβαση σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες ανάγκες. Από το σύνολο των οικογενειών αυτών, επιλέχθηκαν δέκα παιδιά που συμφώνησαν και συναίνεσαν οι γονείς τους για τη συλλογή των δεδομένων των παιδιών τους.

Το δείγμα αυτό των παιδιών με τις οικογένειές τους είναι ενταγμένο σε ένα κοινωνικό πρόγραμμα που υλοποιείται σε Δήμο της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων επί εξασφάλισης και αποτελεί με παράλληλες δράσεις, αδιάσπαστο τεκμήριο της αξιοπιστίας και υπεύθυνης προσφοράς προς την κοινωνία. Το Ταμείο Ευρωπαϊκής Βοήθειας προς τους Απόρους (TEBA) έχει αναδειχθεί μαζί με το Ελάχιστο Εγγυημένο Εισόδημα ένα σημαντικό μέσο που ανακουφίζει αισθητά τη φτώχεια και συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνική ενσωμάτωση των απόρων, κυρίως παιδιών, ΑΜΕΑ και ηλικιωμένων, (ατόμων και ομάδων που πλήττονται περισσότερο από το ρίσκο του κοινωνικού αποκλεισμού), μέσω των παρεχόμενων συνοδευτικών μέτρων. Το TEBA, του οποίου η εφαρμογή του Προγράμματος ολοκληρώνεται την 31η Δεκεμβρίου 2023, βοηθάει στην εξομάλυνση των συνεπειών από τις χειρότερες μορφές της φτώχειας, και συνεισφέρει με τις συνοδευτικές υπηρεσίες του στοχεύοντας στην εξάλειψη της φτώχειας.

Οι άσχημες οικονομικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν κατά κανόνα τη ζωή των μειονοτήτων (Ντολιοπούλου 2015, σ. 10) μπορεί να παρεμποδίσουν την εγγραφή ή τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους γιατί προέχει η συμμετοχή τους στην εξασφάλιση των όρων επιβίωσης της οικογένειας. Η άνιση κατανομή των πόρων, τα στενά δίκτυα των κοινωνικών δεσμών, η χαμηλή ποιότητα ζωής, η πλήξη της ανεργίας, οι ελλείψεις στο σύστημα υγείας, ο επαναπροσδιορισμός των παραδοσιακών όρων, η κρίση στο θεσμό της οικογένειας, η υπονόμηση των ανθρωπίνων αξιών με την επίδραση των κοινωνικών μέσων δικτύωσης, αλλά κυρίως η αδυναμία της Παιδαγωγικής

Επιστήμης να απαλλαγθεί από τις αγκυλώσεις της και η ανικανότητά της να σταματήσει να μηρυκάζει τις ίδιες έννοιες με άλλα προσώπεια, είναι μερικές από τις αιτίες αποκλεισμού που πλήττουν ιδιαίτερα τα παιδιά.

Επομένως, η μελέτη του συγκεκριμένου δείγματος, αναφορικά με την επίδραση του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού προφίλ του περιβάλλοντος έδωσε την ευκαιρία στον ερευνητή να εντοπίσει τυχόν προβλήματα στη γλωσσική έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, καθώς αποτελεί μεγάλο ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική κοινότητα για τη βελτίωση των ικανοτήτων αυτών των παιδιών ακόμα και στη σχολική τους επίδοση.

### **4.3. Η διαδικασία της έρευνας**

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε στα πλαίσια της ποιοτικής μεθοδολογίας, να διενεργηθούν συνεντεύξεις. Η συνέντευξη είναι μία από τις πλέον συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους στην ποιοτική έρευνα. Μέσω αυτής, ο ερευνητής συνομίλησε με τους συμμετέχοντες στην έρευνά του, κατανόησε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα που μελετά και κατέγραψε τη σκέψη τους (Creswell 2016). Οι Hijmans & Kuypere περιγράφουν τις ποιοτικές συνεντεύξεις ως μια ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, μία συνομιλία που γίνεται με συγκεκριμένο στόχο. Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με τις υποκειμενικές εμπειρίες, τις απόψεις και τα κίνητρα ενός ατόμου σε σχέση με συγκεκριμένα φαινόμενα, γεγονότα ή συμπεριφορές (Russell & Gregory 2003).

Σε γενικές γραμμές, οι συνεντεύξεις στην ποιοτική έρευνα διακρίνονται με βάση τον βαθμό στον οποίο είναι δομημένες, αν, δηλαδή, είναι δομημένες, ημι-δομημένες ή ελεύθερες (Punch 2013). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε να διενεργηθούν ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις χαρακτηρίζονται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και από τη χρήση ενός οδηγού συνέντευξης ή ενός καταλόγου από θέματα όπου καθορίζονται οι συγκεκριμένοι, ευρείς τομείς ενδιαφέροντος. Ορισμένες φορές, περιλαμβάνονται και υποερωτήματα που πρόκειται να απευθυνθούν στους

συμμετέχοντες (Creswell 2016). Τα προκαθορισμένα θέματα που περιλαμβάνονται στον οδηγό συνέντευξης αντλήθηκαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, από προηγούμενη έρευνα ή από μια προκαταρκτική διαδικασία συλλογής δεδομένων, για παράδειγμα από τη μελέτη σχετικών εγγράφων ή από διεξαχθείσα παρατήρηση. Η λίστα θεμάτων συνήθως προσαρμόστηκε και βελτιώθηκε στην αρχή της διαδικασίας συλλογής δεδομένων καθώς ο ερευνητής άντλησε περισσότερες πληροφορίες για το πεδίο. Στη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τη διαδικασία, να παραλείψει ορισμένες ερωτήσεις ή να ζητήσει διευκρινίσεις σε άλλες, ανάλογα με τις ανάγκες και πάντοτε με προσοχή και σύνεση ώστε η διαδικασία να μην παρεκκλίνει από τον αρχικό της στόχο.

Οι συνεντεύξεις στην ποιοτική έρευνα καταγράφηκαν μέσω κάποιου μέσου ηχογράφησης, έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη του συμμετέχοντα ή και του γονέα ή κηδεμόνα του στην περίπτωση που πρόκειται για παιδιά, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε καθώς διευκολύνει την άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσω του ερευνητή και του συμμετέχοντα. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας, τόσο οι συμμετέχοντες όσο και οι γονείς τους έλαβαν πλήρη ενημέρωση αναφορικά με την έρευνα, τους στόχους και τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κι έτσι συναίνεσαν συνειδητά στη συμμετοχή τους.

#### **4.4. Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο οδηγός συνέντευξης, που περιελάμβανε ανοικτού τύπου ερωτήσεις προς τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι ερωτήσεις που περιλήφθηκαν στον οδηγό συνέντευξης ήταν κατάλληλα διαμορφωμένες, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητές χωρίς πρόβλημα και να απαντηθούν από τα παιδιά που συμμετείχαν στη διαδικασία. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η διαμόρφωσή τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι απλές και σαφείς στη διατύπωση χωρίς να κατευθύνουν τους συμμετέχοντες, δίνοντάς τους την ευκαιρία να απαντήσουν αντικειμενικά.

Στην αρχή της συνέντευξης υπήρχε μία ενότητα, όπου καταγράφηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, το θρήσκευμα, η σύνθεση της οικογένειας, το επάγγελμα των γονέων και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, ενώ υπήρχε και μία ενότητα όπου μπορούσαν να επισημανθούν ενδεχόμενα ιδιαίτερα στοιχεία της οικογένειας που φάνηκαν χρήσιμα στην κατανόηση και την ανάλυση των συνεντεύξεων. Έπειτα, ακολουθήθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης που περιελάμβαναν διάφορες παραμέτρους που σχετίζονται με τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα διαχειρίζονται και τα εκφράζουν στους άλλους. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στην αλληλεπίδρασή τους σε αυτό το πεδίο τόσο με την οικογένειά τους όσο και με τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε διαπιστώθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία, συγκλίσεις και αποκλίσεις.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αναπτύχθηκαν σε τρεις γενικούς άξονες. Ο πρώτος σχετίστηκε με τα συναισθήματα που αναπτύσσει το παιδί και τον τρόπο με τον οποίο τα εκφράζει. Στα πλαίσια αυτού του άξονα υπήρχαν ερωτήσεις που αναφέρονται στο πώς αισθάνεται το παιδί σε διάφορες περιπτώσεις, σε ποιους μιλάει για τα θετικά και τα αρνητικά του συναισθήματα, ποια είναι τα περιστατικά που το κάνουν να αισθάνεται π.χ. φόβο κ.ο.κ. Ο δεύτερος άξονας σχετίστηκε με την επικοινωνία σε αυτόν τον τομέα με τα άτομα της οικογένειας, τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί στο σπίτι του, την επικοινωνία με τους γονείς του σχετικά με αυτά κ.ο.κ. Τέλος, ο τρίτος άξονας αφορούσε στην επικοινωνία και τα συναισθήματα του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, την επικοινωνία του με τη δασκάλα ή τους συμμαθητές του κ.ο.κ.

Το ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζεται ολοκληρωμένο στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

#### **4.5. Ανάλυση δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, αρχικά έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και η καταγραφή τους σε έγγραφο κειμένου. Η μεταγραφή των ηχητικών αρχείων έγινε κατά λέξη. Στο επόμενο βήμα, ακολούθησε η κωδικοποίηση των κειμένων, δηλαδή η επισήμανση των βασικών τους σημείων και των



κεντρικών θεμάτων που αναδείχθηκαν μέσα από αυτά. Στα πλαίσια της διαδικασίας της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, που επιλέχθηκε ως η πλέον κατάλληλη στην παρούσα έρευνα, επιδιώχθηκε η καταγραφή των κύριων μοτίβων και θεμάτων που αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των δέκα συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό, τα πρωτογενή δεδομένα ήταν δυνατό να ταξινομηθούν και να υποβληθούν σε επεξεργασία, ενώ στη συνέχεια, προέκυψαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Οι κωδικοί, τα θέματα που εκμαιεύθηκαν από τη διαδικασία της ανάλυσης, στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν (Fossey, et al., 2002).

#### **4.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας**

Κλείνοντας το κεφάλαιο της μεθοδολογίας, είναι σημαντικό να γίνει μία αναφορά και στα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που προκύπτουν σε τέτοιου είδους έρευνες και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη. Αρχικά, η διαδικασία της έρευνας έγινε με διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Τα δημογραφικά δεδομένα τους συλλέχθηκαν αποκλειστικά και μόνο για λόγους ανάλυσης και ταξινόμησης, ενώ δεν καταγράφηκαν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Επιπλέον, υπήρχε αναλυτική ενημέρωση των γονέων και των παιδιών πριν από τη διαδικασία της έρευνας, όπου τους παρουσιάστηκε το γενικό πλαίσιο της έρευνας και η διαδικασία της δικής τους συμμετοχής, απαντώντας σε ενδεχόμενες ερωτήσεις τους.

Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίστηκε ότι γνωρίζουν και δίνοντας συνειδητά τη συναίνεσή τους. Επιπλέον, κατέστη σαφές ότι μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων θα έχουν τη δυνατότητα να αποσύρουν τα στοιχεία τους από την ερευνητική διαδικασία, εφόσον το μετανιώσουν. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίστηκε η ενημέρωσή τους και η συναίνεσή τους (Creswell 2016).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### 5.1. Αποτελέσματα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δέκα συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με βάση τα όσα ανέφεραν τα παιδιά, αλλά και με γνώμονα τις σημειώσεις που τηρήθηκαν από την ερευνήτρια στη διάρκειά τους. Εξάλλου, η μη λεκτική επικοινωνία, η στάση και οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα σε ένα ευαίσθητο ζήτημα όπως το συγκεκριμένο, ορισμένες φορές μπορούν να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με το υπό μελέτη αντικείμενο.

### 5.2. Δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, στο σύνολό τους, όπως προαναφέρθηκε, προέρχονται από οικογένειες που εντάσσονται σε ένα κοινωνικό πρόγραμμα που υλοποιείται σε Δήμο της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων. Πρόκειται, λοιπόν, για παιδιά που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, από οικογένειες που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και δυσκολίες στην καθημερινότητά τους (Παπαδοπούλου 2012). Η χαλάρωση του κοινωνικού ιστού σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη μείωση της συνοχής σε μία κοινωνία. Είναι γεγονός ότι στη διάρκεια των τελευταίων ετών ο ρόλος της οικογένειας, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, περνά μία κρίση, που απεικονίζεται πολλές σε φαινόμενα όπως η αύξηση των διαζυγίων, η μείωση της γεννητικότητας, η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, οι πολλές άγαμες μητέρες. Οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια έγιναν περισσότερο εύθραυστες με συνέπεια την ευαλωτότητα των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία, αναδεικνύοντας την κοινωνική απομόνωση στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Μεταξύ των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα υπήρχαν παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μονογονεϊκές, με γονείς διαζευγμένους, που αντιμετωπίζουν σημαντικά οικονομικά προβλήματα. Υπό

αυτή την έννοια, η ευαλωτότητα των παιδιών αυτών γίνεται ακόμη πιο έντονη, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στην δική τους ανάπτυξη, την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την έκφραση των συναισθημάτων τους.

Εξάλλου, τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του ατόμου επηρεάζουν πολλές φορές την ευπάθειά του και το οδηγεί σε προαπειλούμενο αποκλεισμό, εξαιτίας του οποίου μπορεί να οδηγηθεί στην αποσταθεροποίησή του και στην πλήρη ρήξη των δεσμών που σχετίζονται με την απασχόληση, την οικογένεια αλλά και την κατοικία. Τα άτομα αυτά συνήθως, συνοδεύονται από: αδυναμία συμμετοχής στα κοινωνικά πράγματα, μειωμένο ενδιαφέρον για την κοινωνία κι από τάση για απάθεια (Βλαχάδη 2009, σ. 61-62), (Κονσόλας, Παναγιωτόπουλος, et.al. 2009, σ. 36, 37). Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που ακολουθήθηκε παρουσιάστηκαν τα σχετικά ζητήματα, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο επέδρασαν στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών.

Αναλυτικά, τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάστηκαν στον ακόλουθο πίνακα. Για τις ανάγκες διαφύλαξης της ανωνυμίας των παιδιών, καθένα από αυτά έλαβε έναν κωδικό Σ1, Σ2.. έως Σ10, με τον οποίο αναφέρθηκε στην παρούσα ανάλυση. Ο κωδικός δόθηκε με βάση την σειρά διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

	Φύλο	Ηλικία	Εθνικότητα	Θρήσκευμα	Σύνθεση οικογένειας	Επάγγελμα
Σ1	Αγόρι	11	Βουλγαρική	Άθεος - αβάπτιστος	Μονογονεϊκή (Μητέρα-Παιδί)	Οικιακά/ Καθαρίστρια (Περιστασιακά)
Σ2	Αγόρι	11	Ελληνική	ΧΟ	Μητέρα, πατέρας, 3 παιδιά	Ξυλουργός (πατέρας), δεν δουλεύει από το 2016 λόγω προβλήματος υγείας
Σ3	Αγόρι	11	Ελληνική	ΧΟ	Μητέρα, 2 παιδιά, θείος και γιαγιά (οι γονείς είναι διαζευγμένοι, ο πατέρας μένει στην πόλη, θα τον επισκέπτονται κάθε Τετάρτη μετά την πανδημία)	Μητέρα υπάλληλος ξενοδοχείου, νοικιάζει ένα σπίτι στο ξενοδοχείο και ασχολείται με αγροτικές εργασίες, ο πατέρας είναι οδηγός ταξί
Σ4	Κορίτσι	11	Ελληνική	ΧΟ	Πατέρας, μητέρα, 3 παιδιά	Ο πατέρας παίρνει σύνταξη λόγω προβλήματος υγείας
Σ5	Αγόρι	11	Ελληνική	ΧΟ	Διαζευγμένοι, μένει με μητέρα, πατριό και αδελφή	Η μητέρα χημικός, ο πατέρας οικοδόμος
Σ6	Αγόρι	11	Ελληνική	ΧΟ	Γονείς και τέσσερα παιδιά	Η μητέρα οικιακά, ο πατέρας κρεοπώλης - πουλάει σίδρεα
Σ7	Αγόρι	12	Ελληνική (Πατέρας Έλληνας, Μητέρα από τη Σερβία)	ΧΟ	Πατέρας, μητέρα και ένα παιδί	Πατέρας τεχνολόγος, αλλά άνεργος, μητέρα αεροσυνοδός, αλλά εργάζεται σε καφετέρια
Σ8	Κορίτσι	10	Ελληνική	ΧΟ	Διαζευγμένοι, μένει με μητέρα και αδελφό	Η μητέρα εργάζεται ως μανικιουρίστ, ο πατέρας οικοδόμος
Σ9	Αγόρι	12	Ελληνική	ΧΟ	Διαζευγμένοι, μένει με μητέρα και αδελφή	Η μητέρα εργάζεται ως μανικιουρίστ και ο πατέρας είναι αλουμινιάς
Σ10	Κορίτσι	11	Ελληνική	ΧΟ	Μητέρα, πατέρας και τέσσερα παιδιά	Η μητέρα είναι καθαρίστρια, ο πατέρας οικοδόμος

Όπως προέκυψε από τον παραπάνω πίνακα, από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα επτά ήταν αγόρια και τα τρία κορίτσια. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από τα 10 έως τα 12 έτη, ενώ τα περισσότερα παιδιά είναι 11 ετών. Μόνο ένα έχει βουλγαρική εθνικότητα, ενώ τα υπόλοιπα έχουν ελληνική. Ένα παιδί, ο Σ7, έχει μητέρα από τη Σερβία και, όπως αναφέρει, έχει εκεί συγγενείς και τους επισκέπτεται. Μόνο ο Σ1, που έχει βουλγαρική εθνικότητα είναι άθεος και δεν έχει βαπτιστεί. Τα υπόλοιπα παιδιά είναι ΧΟ και βαπτισμένα.

Από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα πέντε (Σ1, Σ3, Σ5, Σ8, Σ9) προέρχονται από οικογένειες με γονείς διαζευγμένους. Και τα πέντε μένουν με τη μητέρα τους και τα αδέρφια τους. Ο Σ3 αναφέρει ότι μαζί τους μένουν ο θείος και η γιαγιά, ενώ ο Σ5 ότι μένει μαζί τους και ο πατριός του.

Τέλος, όσον αφορά το επάγγελμα των γονέων, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι οι γονείς τους εργάζονται. Μόνο ο Σ2, η Σ4 και ο Σ7 ανέφεραν ότι ο πατέρας δεν εργάζεται για διαφορετικούς λόγους. Με δεδομένο ότι οι οικογένειες των παιδιών είναι ενταγμένες σε πρόγραμμα της κοινωνικής υπηρεσίας, τα οικονομικά τους δεν είναι καλά

και αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα. Στη διάρκεια της συνέντευξης φάνηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται αυτά τα προβλήματα και είναι σε θέση να τα αναφέρουν, αν και δεν φάνηκε πάντοτε να έχουν αρνητικά συναισθήματα γι' αυτά ή να θεωρούν ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη ζωή τους. Πάντως, σε γενικές γραμμές, έχουν συνείδηση της δύσκολης οικονομικής κατάστασης της οικογένειας.

### **5.3. Ανάλυση συνεντεύξεων**

Προχωρώντας στην ανάλυση των συνεντεύξεων, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή ανάλογα με τους θεματικούς άξονες και τα συγκεκριμένα ζητήματα που αναδείχθηκαν από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία.

#### **5.3.1. Ελεύθερος χρόνος και συναισθήματα**

Τα παιδιά ερωτήθηκαν, στη διάρκεια των συνεντεύξεων, σχετικά με τις δραστηριότητες που κάνουν όταν έχουν ελεύθερο χρόνο, καθώς και με τα συναισθήματα που έχουν κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά φάνηκε να έχουν διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με το παιχνίδι και την αναψυχή και να αισθάνονται ευχάριστα συναισθήματα στη διάρκεια αυτών. Σημαντικό χρόνο φάνηκε ότι καταλαμβάνει και η μελέτη των μαθημάτων του σχολείου, αν και πρόκειται για μία διαδικασία που δεν τα χαροποιεί ιδιαίτερα, τους προκαλεί ανία ή και τους αγχώνει. Χαρακτηριστικά, ο Σ5 ανέφερε ότι διαβάζει τα μαθήματά του, αλλά επιδιώκει να τελειώσει γρήγορα, έτσι ώστε να παίξει με τους φίλους του.

Οι δραστηριότητες που κατά κύριο λόγο συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον τους είναι το παιχνίδι με τα αδέρφια ή τους φίλους τους, αλλά και το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων. Ορισμένα από τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ενώ άλλα βοηθούν τους γονείς τους σε διάφορες δραστηριότητες και εργασίες. Ενδεικτικά, ο Σ1, εκτός των άλλων ανέφερε ότι βοηθάει τη μητέρα του στις δουλειές της. Ο ίδιος ανέφερε ότι αισθάνεται χαρούμενος όταν το κάνει αυτό, αν και σε αυτό το σημείο της συζήτησης φάνηκε να είναι περισσότερο προβληματισμένος και θλιμμένος.

Ο Σ6, από την άλλη πλευρά, βοηθάει τον πατέρα του ορισμένες φορές στην εργασία του. Όπως αναφέρει, την Κυριακή πηγαίνει με τον πατέρα του να μαζέψει ξύλα και σίδερα για να πουλήσει. Αυτές οι δραστηριότητες τον κάνουν χαρούμενο, γιατί βοηθάει. Αυτό που δεν του αρέσει είναι το διάβασμα γιατί δεν το καταλαβαίνει. Το συγκεκριμένο παιδί έχει διαγνωστεί με μαθησιακή διαταραχή, γεγονός που καθιστά, ενδεχομένως, πιο δύσκολη την κατανόηση της ύλης του σχολείου.

Πιο ευρεία ενδιαφέροντα φάνηκε να έχει αναπτύξει η Σ8, η οποία στον ελεύθερό της χρόνο παίζει με την φίλη και τις ξαδέρφες της, βγαίνει βόλτες με το σκύλο, μαθαίνει μαντολίνο μέσω διαδικτύου γιατί είναι κλειστή η σχολή λόγω της πανδημίας. Αισθάνεται χαρούμενη και εκτιμά τη μητέρα της που τη βοηθά. Κάνει πολεμική τέχνη πολλά χρόνια με τον αδελφό της. Κάνει ποδήλατο, βλέπει τηλεόραση, επισκέπτεται τη γιαγιά της και της κάνει παρέα, ενώ η Σ10 αναφέρει ότι:

Σ10. *« Μου αρέσει να χορεύω, να τραγουδάω και να ζωγραφίζω. Κάνουμε χορευτικά σε τραγούδια που μας αρέσουν με τις φίλες μου και τις αδερφές μου και αυτό με χαλαρώνει και με ξεκουράζει που δεν ασχολούμαι και με τα μαθήματά μου».*

Συνολικά, και τα δέκα παιδιά, άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο ανέφεραν ότι αντλούν χαρά με διάφορους τρόπους από τις δραστηριότητες που έχουν στον ελεύθερό τους χρόνο, ενώ, παράλληλα, μέσω αυτών επιδιώκουν να χαλαρώσουν και να ξεκουραστούν.

### **5.3.2. Τα συναισθήματα των παιδιών στον χώρο του σπιτιού**

Τα παιδιά ερωτήθηκαν αναφορικά με τα συναισθήματά τους στον χώρο του σπιτιού. Πρόκειται για ένα σημείο όπου προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα σε σχέση με τις καταστάσεις που τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν στο σπίτι τους. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα συναισθήματά τους σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των μελών της οικογένειας. Ορισμένα από τα παιδιά φάνηκε ότι έχουν αναπτύξει αρνητικά συναισθήματα, τα οποία σχετίζονται με τσακωμούς μεταξύ των γονέων. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι περισσότερο τονίζουν την αρνητική επίδραση των καυγάδων, παρά το γεγονός ότι οι γονείς τους έχουν πάρει διαζύγιο, το οποίο, ενδεχομένως, επέδρασε σε κάποιο βαθμό θετικά στο κλίμα του σπιτιού και τα

συναισθήματα των παιδιών. Χαρακτηριστική είναι σε αυτό το σημείο είναι η απάντηση του Σ9 και της Σ8, που αναφέρουν ότι:

Σ9. *«Θυμάμαι πριν χωρίσουν οι γονείς τσακώνονταν πάρα πολύ και θυμάμαι ότι έμπαινα κι εγώ στη μέση ή πήγαινα στο δωμάτιό μου γιατί δε μπορούσα να τους ακούω να φωνάζουν. Τότε έκλαιγα πολύ, όπως και η αδελφή μου. Πήγαινα να τους σταματήσω αλλά μεγάλωνε η φασαρία. Η αδελφή μου με έβλεπε κι έκανε και αυτή τα ίδια αλλά μετά πηγαίναμε στο δωμάτιό μας και περιμέναμε να σταματήσουν για να βγούμε από το δωμάτιο. Ένιωθα τη στήριξη από την αδελφή μου». Τώρα τα συναισθήματά του φαίνεται να είναι θετικά, αισθάνεται άνετα και χαλαρά.*

Σ8. *«Τα διαζύγιο μας στεναχώρησε αλλά οι θείοι μας βοήθησαν πολύ. Μας έπαιρναν στο σπίτι τους πολλές φορές, με τα ξαδέρφια μας μέναμε για να μην ακούμε τις φασαρίες του μπαμπά και της μαμάς. Τώρα είμαστε καλά που βλέπουμε και τους δύο να είναι καλύτερα».*

Υπό αυτή την έννοια, φαίνεται ότι για το συγκεκριμένο παιδί και την οικογένειά του, το διαζύγιο ήταν μία θετική εξέλιξη. Σε άλλες περιπτώσεις παιδιών, οι καυγάδες εξακολουθούν να υπάρχουν και φάνηκε ότι επηρεάζουν αρνητικά την συναισθηματική τους κατάσταση.

Σ4. *«Κάποιες φορές η μαμά τσακώνεται με τον μπαμπά μου και βγαίνει μεγάλη Φασαρία που κάνουν στο σπίτι. Ε...εε..έχει φύγει κι ο μπαμπάς μία μέρα και τον ψάχναμε ακόμα και η αστυνομία τον έψαχνε. Τελικά τον βρήκαμε την επόμενη μέρα και είχε πάει σε ένα μοναστήρι γιατί ήταν στεναχωρημένος».*

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων, πολλά από τα παιδιά, μεταξύ άλλων, ανέφεραν ότι στον χώρο του σπιτιού ορισμένες φορές δεν έχουν πολλά πράγματα να κάνουν και αισθάνονται ανία. Η ασφάλεια είναι ένα από τα θετικά στοιχεία για το σπίτι, ενώ, στην περίπτωση του Σ6 φαίνεται ότι υπάρχει λεκτική και σωματική βία, που επιδρούν στην συναισθηματική του κατάσταση.

Σ6. *«Είμαι καλύτερα όμως εδώ σε σχέση με το σχολείο. Με τα αδέρφια μου μαλώνουμε, παίζουμε ξύλο. Εντάξει η μαμά φροντίζει αλλά μας φωνάζει,. Να το πούμε κι αυτό. Εγώ πιο πολύ το κάνω γιατί με πειράζουν και με δέρνει τότε και η μαμά. Και μου φωνάζει και δεν την μπορώ».*

Σε κάθε περίπτωση, φάνηκε ότι τα προβλήματα υγείας ή άλλα που υπάρχουν στο οικογενειακό πλαίσιο μπορούν να προκαλέσουν θλίψη, θυμό ή και άγχος στα παιδιά που τα βιώνουν.

*Σβ. «Ο μπαμπάς έχει πρόβλημα με την υγεία του, με την καρδιά του και ανεβαίνει πολύ συχνά η πίεση γιατί αγχώνεται. Και η μαμά έχει ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας αλλά δεν το ξέρω να το πω». «Πέθανε η νονά μου πριν από 10 μήνες και την αγαπούσα πολύ. Ήμασταν πολύ δεμένοι και με στεναχωρεί που την έχασα και δεν τη βλέπω πια. Ήμουν έτοιμος να πάω στο νοσοκομείο από τη στεναχώρια μου».*

Σε γενικές γραμμές, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια τείνουν να εκφράζονται περισσότερο και να είναι πιο ανοικτά σε σχέση με τα συναισθήματά τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες μελέτες (βλ. σχετ. Crick and Bigbee 1998, όπως αναφέρεται στους Goodman, Stormshak, et al. 2001) που αναφέρουν ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερες τάσεις να απομονώνονται κοινωνικά καθώς αυτό το συναίσθημα της απομόνωσης, αποτελεί παράγοντα απόρριψης με το πέρασμα των χρόνων για τα παιδιά αυτά.

### **5.3.3. Τα συναισθήματα στον χώρο του σχολείου**

Ο χώρος του σχολείου είναι επίσης ένας χώρος όπου βρίσκονται τα παιδιά αρκετές ώρες στη διάρκεια της ημέρας, κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν σχέσεις. Τα παιδιά στο σχολείο φάνηκε ότι αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα, καθώς βρίσκονται μαζί με τους φίλους τους, παίζουν και ψυχαγωγούνται. Εντούτοις, ορισμένες φορές αυτή η συναναστροφή ενδέχεται να έχει και αρνητικές προεκτάσεις. Χαρακτηριστική είναι η θέση του Σ3. Όπως αναφέρει, του αρέσει κυρίως όταν μπορεί να παίζει με τους φίλους του. Ορισμένες φορές τον κοροϊδεύουν οι φίλοι του και θυμώνει αλλά το ξεπερνά. Αγχώνεται για τα μαθήματα, όταν ξεχνάει κάποιο βιβλίο και όταν δυσκολεύεται. Έχει κάποιο πρόβλημα στην καρδιά του που του δημιουργεί πρόβλημα όταν αγχώνεται. Η δασκάλα του είναι λίγο αυστηρή και φαίνεται να την φοβάται λίγο. Κατά συνέπεια, ακόμη και αν έχει θετικά συναισθήματα για το σχολείο, φάνηκε ότι



ορισμένα θέματα της καθημερινότητας εκεί επιδρούν αρνητικά στη συναισθηματική του κατάσταση.

Αρκετά από τα παιδιά δήλωσαν ότι τα συναισθήματα που βιώνουν στον χώρο του σχολείου εξαρτώνται άμεσα από το αν και σε ποιο βαθμό μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

*Σ1. Βαριέται, αλλά επίσης αισθάνεται χαρούμενος όταν μπορεί να καταλάβει το μάθημα και δεν δυσκολεύεται. Αυτό που τον δυσκολεύει είναι ότι μερικές φορές η δασκάλα του προχωρά γρήγορα το μάθημα και δεν μπορεί να το καταλάβει. Επίσης, δεν του αρέσει να γράφει.*

*Σ2. «Αγχώνομαι διότι δεν προλαβαίνω να γράφει το χέρι μου αυτά που λέει η κυρία. Και φοβάμαι ότι θα μου κάνει παρατήρηση και θα το πει στη μαμά μου. Και όταν λέω μάθημα, το ξεχνάω και με αγχώνει».*

*Σ10. «Νιώθω χάλια όταν μιλάω για απορίες μου και δεν ξέρω κάτι και το λέω μπροστά σε όλα τα παιδιά. Με κοροϊδεύουν και βάζω τα κλάματα».*

Τέλος, αξίζει να γίνει ειδική αναφορά στην περίπτωση του Σ6, ενός παιδιού με μαθησιακή δυσκολία, που αναφέρει ότι συχνά τσακώνεται με τους συμμαθητές του επειδή τον κοροϊδεύουν και φτάνει ακόμη και στο σημείο να ασκήσει σωματική βία. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*Σ6. «τσακώνομαι με τα άλλα παιδιά και με κοροϊδεύουν κι εγώ τα πλακώνω στο ξύλο. Μου σπάνε τα νεύρα και ταραζομαι τόσο πολύ που έπαθα κρίση προχτές που χτυπούσα με μπουνιές το γραφείο και το κεφάλι μου στον τοίχο».*

Τα υπόλοιπα παιδιά φάνηκε ότι τον κοροϊδεύουν και του φέρονται άσχημα, κάτι που συμβαίνει εδώ και χρόνια. Μάλιστα, το παιδί ανέφερε ότι η δασκάλα του δεν κάνει κάτι ώστε να διορθωθεί η κατάσταση, ούτε και ο διευθυντής του σχολείου.

Ένας από τους παράγοντες που επιδρούν στην ψυχολογία των παιδιών και τη συναισθηματική τους κατάσταση στο χώρο του σχολείου είναι η δασκάλα ή ο δάσκαλος. Όπως παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις τους, ωστόσο, τα παιδιά δεν φάνηκε να αισθάνονται ιδιαίτερα άνετα να συζητήσουν με τη δασκάλα τους. Αντίθετα, διαφάνηκε ότι απευθύνονται σε αυτή μόνο όταν χρειάζονται κάτι σχετικό με το μάθημα, ενώ διστάζουν να συζητήσουν για άλλα ζητήματα που τα απασχολούν. Όπως αναφέρει ο Σ1,

γνωρίζει τη δασκάλα του από την προηγούμενη χρονιά και μιλάνε μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γιατί δεν θέλει να την ενοχλεί για άλλα ζητήματα. Από τη συνέντευξη φάνηκε, ωστόσο, ότι το παιδί ενδεχομένως είχε ζητήματα που το απασχολούν και θα ήθελε να συζητήσει μαζί της, αλλά, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά για άλλη μία φορά, δεν θέλει να την ενοχλεί.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθήματα θυμού και άγχους απέναντι στην δασκάλα, κυρίως όταν δεν καταλαβαίνουν ή δεν προλαβαίνουν να γράψουν αυτά που πρέπει, ωστόσο εξακολουθούν να μην εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Ο Σ3, ιδιαίτερα, ανέφερε ότι φοβάται τη δασκάλα του γιατί είναι υπερβολικά αυστηρή, γι' αυτό και αποφεύγει να της μιλά, ενώ η Σ4 διστάζει να μιλήσει με τη δασκάλα για προβλήματα που ενδεχομένως έχει, γιατί δεν θέλει να της δώσει άσχημη εντύπωση. Ο Σ5 κάνει λόγο για το συναίσθημα της ντροπής, όταν πρόκειται να μιλήσει με τη δασκάλα του. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Σ7:

*Σ7. Δε χρειάζεται να της μιλάω. Μόνο για μαθήματα κι εάν γίνονται κάποιες αδικίες με κάποια παιδιά της λέω κι εγώ την άποψή μου. Στα μαθηματικά αυτό που μου αρέσει είναι ότι μας βάζει η κυρία μάθημα σε διαδραστικό πίνακα- τηλεόραση και με βοηθάει να καταλάβω πιο πολύ τις ασκήσεις. Η δασκάλα της γυμναστικής και της μουσικής, που με ενδιαφέρουν περισσότερο αυτά τα μαθήματα, είναι το ίδιο καλές».*

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά και στην Σ8 που, αντίθετα με τα υπόλοιπα παιδιά, ήταν η μοναδική που ανέφερε ότι αισθάνεται όμορφα όταν μιλά στη δασκάλα της και ότι έχει θετικά συναισθήματα που προέρχονται από αυτή την αλληλεπίδραση, αισθάνεται εμπιστοσύνη και ικανοποίηση καθώς η δασκάλα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της.

*Σ8. «- Όμορφα αισθάνομαι όταν της μιλάω για δυσκολίες και απορίες μου. Αισθάνομαι ότι καταλαβαίνει τις απορίες μου και με συμβουλεύει. Όταν συμβαίνει επίσης κάτι στην τάξη, της μιλάω και έρχεται να διορθώσει την κατάσταση. Με εμπιστεύεται όταν της μιλάω και μου δίνει σημασία».*

#### 5.3.4. Η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε κατά την συνέντευξη σχετίζεται με την διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν τα παιδιά, όπως η λύπη ή ο θυμός. Χαρακτηριστικά, ο Σ1 αναφέρει ότι μερικές φορές έχει θυμό και αυτό το συσχετίζει περισσότερο με τη σχολική αποτυχία. Αυτό που κάνει σε αυτές τις περιπτώσεις είναι να προσπαθεί να ηρεμήσει μόνος του χωρίς να το συζητήσει με κάποιον, αν και έχει φίλους. Ορισμένες φορές, επίσης, αισθάνεται λύπη, συναίσθημα που συνδέει με την κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Το συγκεκριμένο θέμα φάνηκε από τη στάση του σώματος ότι του προκαλεί αμηχανία και τον στεναχωρεί. Ένα ενδιαφέρον σημείο που αναδείχθηκε στα πλαίσια αυτής της συνέντευξης είναι ότι το παιδί έπρεπε για κάποιο διάστημα να βοηθά τη μητέρα του στη δουλειά της μετά το σχολείο, καθώς αυτή φαίνεται ότι αντιμετώπισε κάποιο ζήτημα υγείας και δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει.

Παρόμοια αντίδραση εξέφρασαν και τα υπόλοιπα παιδιά που, στην πλειοψηφία τους, θεώρησαν ότι όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα είναι προτιμότερο να τα ξεπεράσουν μόνα τους, χωρίς να μιλήσουν σε άλλους. Η Σ4, για παράδειγμα, προτιμά να είναι μόνη της, να διαβάζει ή να ακούει μουσική και, σε ορισμένες περιπτώσεις, να συζητά με τη μητέρα της για όσα της συμβαίνουν, ενώ η Σ10 ξεσπάει με κλάμα. Η Σ8, αντίθετα, προτιμά να συζητά με τη φίλη της για τα δυσάρεστα συναισθήματα που βιώνει: Σ8. *«Κάποιες φορές θυμώνω όταν με κοροϊδεύουν κάποια παιδιά. Μου βγάζουν παρατσούκλια και γελάνε. Το συζητάω με τη φίλη μου και μου λέει να μη δίνω σημασία και να τους προσπερνάω. Όμως νευριάζω και στεναχωριέμαι διότι εγώ δεν τους πειράζω. Και λένε και ψέματα για εμένα και με κατηγορούν. Το συζητάω και με τη μαμά στο σπίτι και μου λέει κι εκείνη ότι πρέπει να τους αγνοήσω και ότι υπάρχουν πιο σοβαρά θέματα στη ζωή».*

Ο Σ9, από την άλλη πλευρά, αισθάνεται έντονα θυμό και ξεσπά μέσω δραστηριοτήτων που έχουν ένταση, αλλά δεν επιδιώκει να μιλήσει γι' αυτό με άλλους:

Σ9. *«- Θυμό. Όταν νευριάζω γίνομαι κόκκινος και κλαίω αλλά δεν ξεσπάω σε κάποιον άλλο άνθρωπο. Στους τοίχους ή σε ντουλάπα μερικές φορές χτυπάω. Επίσης, με βοηθάει το ποδόσφαιρο που είμαι και τερματοφύλακας και στο τάεκ βοντο που έχω μισή μαύρη ζώνη.*

*Χαλαρώνουν όλα τα αρνητικά μέσα μου. Πού σπάνια μιλάω με τη μαμά, δε νιώθω άνετα ούτε με τον μπαμπά. Μόνο με τους φίλους μου μπορεί λίγες φορές, να του μιλήσω γι' αυτό».*

Τέλος, ο Σ5, ο οποίος φάνηκε να έχει μεγαλύτερη επιθετικότητα, διαπιστώθηκε ότι ξεσπά στους άλλους, όταν θυμώνει μαζί τους και, όπως ανέφερε για άλλη μια φορά, καταφεύγει ακόμη και σε σωματική βία.

*Σ5. «Όταν με κατηγορούν ανάβουν τα νεύρα μου και τους σπάω στο ξύλο. Μόνος μου τα βγάζω πέρα και δε με βοηθάει και κανείς. Δε με νοιάζει τι λένε οι άλλοι. Θυμώνω και στεναχωριέμαι. Έχω βρίσει ένα παιδί μπροστά σε κύριο και δε μου έκαναν τίποτα».*

### **5.3.5. Η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου**

Στον χώρο του σχολείου, τα παιδιά καλούνται να επικοινωνήσουν τόσο με τους δασκάλους, όσο και με τους συνομηλίκους τους. Η επικοινωνία αυτή, που μπορεί να περιλαμβάνει και την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, ορισμένες φορές είναι πιο εύκολη και άλλοτε πιο δύσκολη. Μία θετική σχέση με τη δασκάλα του, αλλά και με τους συμμαθητές του έχει αναπτύξει ο Σ9, που αναφέρει ότι:

*Σ9. «Προσωπικά μιλάω στη δασκάλα όταν δεν καταλαβαίνω τα μαθήματά μου αλλά και για άλλα, όπως όταν πέθανε η γιαγιά μου που την αγαπούσα πολύ. Τότε μου είπε ότι με καταλαβαίνει διότι θυμήθηκε κι αυτή που έχει χάσει τον πατέρα της και μου είπε ότι αυτό αυτά που έχει η ζωή. Ένιωσα ανακούφιση τότε που της μίλησα. Αλλά και με τους συμμαθητές μου νιώθω πολύ άνετα που μιλώ. Τους ξέρω από χρόνια και είμαστε στην ίδια ηλικία, οπότε δεν έχω θέμα».*

Το συγκεκριμένο παιδί φάνηκε ότι αισθάνεται θετικά όταν μιλάει με τα άτομα του σχολικού του περιβάλλοντος, καθώς εκεί βρίσκει την ανταπόκριση που θέλει, δεν φοβάται και δεν διστάζει να επικοινωνήσει μαζί τους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι έχει μία καλή σχέση με τη δασκάλα του, με την οποία μίλησε και έπειτα από ένα τραυματικό γεγονός που βίωσε, τον θάνατο της γιαγιάς του. Από την άλλη πλευρά, αυτή η θετική σχέση με τη δασκάλα δεν είναι αυτονόητη και για τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά θεωρούν

ότι έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, ενώ θεωρούν ότι δεν μπορούν να έχουν την ίδια σχέση και με τη δασκάλα τους. Χαρακτηριστικά, ο Σ6 αναφέρει ότι:

*Σ6. «Δεν με καταλαβαίνει ούτε κι εγώ δεν καταλαβαίνω τα μαθήματα. Δυσκολεύομαι στην ιστορία, στη γλώσσα και στα μαθηματικά και δεν θέλω να τα διαβάζω. Πηγαίνω και ολοήμερο και με βοηθάνε στις ασκήσεις. Όμως, δε μπορώ την ιστορία να διαβάσω εκεί. Και τη διαβάζω σπίτι όταν πηγαίνω και με εξετάζει η μαμά».*

Τα περισσότερα παιδιά φάνηκε ότι έχουν καλύτερη σχέση με τους συμμαθητές τους, με τους οποίους αισθάνονται πιο άνετα να μιλούν. Αυτό ανέφερε, ενδεικτικά, ο Σ7, που μιλάει πιο άνετα στους συμμαθητές του, αφού τους γνωρίζει πολλά χρόνια, ενώ, αντίθετα, με τη δασκάλα του μιλάει μόνο αν χρειαστεί κάτι για το σχολείο, αν χρειάζεται να του εξηγήσει κάτι κοκ. Η Σ10, επίσης, κινείται στο ίδιο πλαίσιο και αναφέρει το εξής:

*Σ10. «Στους συμμαθητές μου πιο άνετα διότι λέω και μερικά μυστικά σε φίλες μου που της εμπιστεύομαι. Δε μαρτυρούν τα μυστικά μου σε κάποιον και δε τσακωνόμαστε και επίσης, ό,τι συζητάμε το θεωρούμε όλες ότι είναι και σωστό. Στην κυρία μου είναι διαφορετικά να μιλάω».*

Η επικοινωνία με τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί, επίσης, να επηρεαστεί και από δυσάρεστα συμβάντα του παρελθόντος, τα οποία ενδέχεται να οδηγήσουν ένα παιδί σε περισσότερη εσωστρέφεια. Για παράδειγμα, ο Σ3 αναφέρεται σε τέτοια περιστατικά.

*Σ3. «Μόνο όταν με κοροϊδεύουν κάποια παιδιά. Όταν ήμουν πιο μικρός πιο πολύ. Είχα πρόβλημα στο λόγο μου όταν ήμουν νήπιο και με πήγαιναν σε έναν ειδικό για να με βοηθήσει να μιλήσω. Ακόμα τα έκανα και πάνω μου»*

Τέλος, ο Σ1 δεν έχει γενικώς καμία επικοινωνία σε αυτό το κομμάτι με τα άτομα του σχολείου, δασκάλους και συμμαθητές. Όπως είπε, ακόμη και όταν αντιμετώπισε σημαντικά θέματα με τη μητέρα του, δεν το συζήτησε με τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, γιατί, όπως αναφέρει, δεν έχει συνηθίσει να το κάνει και δεν ήθελε να ξέρουν τι περνά.

### 5.3.6. Η επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας

Η επικοινωνία των παιδιών με τα μέλη της οικογένειάς τους και η συζήτηση σε ό,τι αφορά τα συναισθήματά τους, είναι ένα ακόμη ενδιαφέρον κομμάτι που αναδείχθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά έχουν κάποιο άτομο στο οικογενειακό τους περιβάλλον με το οποίο μιλούν πιο άνετα και αισθάνονται οικεία ώστε να του μιλήσουν για τα συναισθήματά τους. Το άτομο αυτό ποικίλει, μπορεί να είναι κάποιος από τους γονείς ή τα αδέρφια τους. Ορισμένες φορές, ωστόσο, τα παιδιά αναφέρουν ότι δεν είναι εύκολο να μιλήσουν για κάποια θέματα με τους γονείς τους, κυρίως γιατί φοβούνται την αντίδρασή τους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Σ2, που λέει χαρακτηριστικά:

*Σ2. «Η μαμά μιλάει πάρα πολύ άσχημα γιατί τη νευριάζω. Με δέρνει.. Κάθε φορά μου λέει ότι τρως πιο γρήγορα.. εγώ δε μπορώ. Μου λέει να διαβάσω πιο γρήγορα και πάλι δε μπορώ. Για το φαγητό μου, με αναγκάζει να μαζεύω το τραπέζι επειδή τελειώνω τελευταίος. Ε..εε... Το κάνω κι εγώ. Δε με πειράζει. Ακόμα μου λέει η μαμά μας να μάθω γράμματα και να έχουμε την ζωή μας πιο εύκολη!! Να μην είμαστε στους δρόμους και να έχουμε λεφτά για να ζήσουμε και της είπα ότι θα προσπαθήσω και θα μάθω γράμματα να είναι η ζωή μου πιο εύκολη!!»*

Το συγκεκριμένο παιδί, λοιπόν, φοβάται την αντίδραση της μητέρας του, γι' αυτό και δεν του είναι εύκολο να επικοινωνήσει μαζί της. Φόβο αισθάνεται και ο Σ7, αλλά για διαφορετικό λόγο, καθώς φοβάται και αγχώνεται για την υγεία των γονιών του.

*Σ7. «Άγχος να μην πάθει η μαμά τίποτα στη δουλειά που λείπει αρκετές ώρες. Και για τον μπαμπά γιατί έχει πίεση κι ένα πρόβλημα στην καρδιά. Φοβάμαι να μην πάθει κι αυτός τίποτα».*

Η Σ10, επίσης, διστάζει να μιλήσει στη μητέρα της, καθώς κρίνει ότι οι αντιδράσεις της είναι συχνά υπερβολικές με αποτέλεσμα να κρατάει πράγματα για τον εαυτό της, έτσι ώστε να μην την στεναχωρήσει:

*Σ10. «Δε λέω πολλά πράγματα στη μαμά, διότι είναι υπερβολική και όταν χτυπάω λίγο με πηγαίνει αμέσως στο κέντρο υγείας. Ας πούμε χτες είχα χτυπήσει το πόδι μου στο σχολείο, με πονούσε δύο μέρες και δεν της είπα τίποτα για να μην με πάει. Ντρέπομαι να τους πω ότι έχω πληγωθεί για να μην τους στεναχωρήσω».*

Ο Σ6, επίσης, δεν αισθάνεται άνετα να μιλά με τους γονείς του για θέματα που τον απασχολούν, ενώ ντρέπεται να τους πει κάτι που έχει κάνει.

*Σ6. «Δε θέλω να ακούω τη μαμά μου και γι αυτό παίζω το κινητό μου και δε θέλω να κάνω κάτι μαζί της. Ντρέπομαι όταν θέλω να τους πω ότι χτύπησα τα άλλα παιδιά και με βάζει τιμωρία ο κύριος μία εβδομάδα. Όμως τους λέω όταν με χτυπάνε οι άλλοι».*

Πάντως, υπάρχουν και περιπτώσεις όπως αυτή της Σ4, η οποία, όταν είναι λυπημένη μιλά με τη μητέρα της, για παράδειγμα, όταν έχει πάρει κακούς βαθμούς στο σχολείο ή όταν την κοροϊδεύουν οι συμμαθητές της. Όμως, αισθάνεται άβολα, γιατί η μητέρα της ορισμένες φορές πηγαίνει να το πει στη δασκάλα. Όταν είναι χαρούμενη θέλει να το λέει στον πατέρα της, γιατί συνήθως είναι κακόκεφος και θέλει να του φτιάξει τη διάθεση. Πρόκειται για μία ιδιάζουσα περίπτωση, καθώς ο πατέρας του κοριτσιού έχει χρόνια κατάθλιψη και ιστορικό με απόπειρες αυτοκτονίας και το παιδί φαίνεται ότι έχει σε κάποιο βαθμό αντιληφθεί τί συμβαίνει και προσπαθεί με όποιον τρόπο μπορεί να βοηθήσει την κατάσταση. Με τη μητέρα του μιλά κατά κύριο λόγο και ο Σ7 που φαίνεται να έχει αναπτύξει μαζί της μία σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας:

*Σ7. «Με τη μαμά μου πιο πολύ. Μου έχει αδυναμία. Κι εγώ. Μπορεί να με ρωτήσει για κορίτσι κι εγώ να της πω κάποια πράγματα. Μου χαμογελάει και με αγκαλιάζει. Και με τον μπαμπά αλλά είναι πιο αυστηρός και δε καταλαβαίνει και πολύ την ηλικία μου. Έχει μεγαλώσει αλλιώς. Να διαβάζω θέλει πιο πολύ και να μη βγαίνω τόσο πολύ με το ποδήλατο».*

Τα περισσότερα παιδιά φάνηκε ότι αισθάνονται πιο άνετα να μιλούν με τα αδέρφια τους για τα θέματα που τα απασχολούν. Για παράδειγμα, ο Σ2 αναφέρει ότι δεν αισθάνεται πάντοτε άνετα να μιλήσει στους γονείς του, αλλά, περισσότερο προτιμά να μιλά με τα αδέρφια του. Δεν αισθάνεται πολύ καλά με τη μητέρα του, η οποία αναφέρει ότι του φωνάζει και τον χτυπάει. Αντίθετα, πιο πολύ εμπιστοσύνη φάνηκε να έχει στον πατέρα του. Στον πατέρα τείνει να μιλά και ο Σ3, καθώς αισθάνεται ότι τον ενθαρρύνει περισσότερο, ακόμη και αν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα. Αισθάνεται ότι ο πατέρας του έχει εμπιστοσύνη, ενώ δεν έχει το ίδιο συναίσθημα για τη μητέρα του. Η Σ8, από την άλλη πλευρά, μιλά με τον πατέρα της μόνο για τα χαρούμενα συναισθήματα. Αυτό συμβαίνει γιατί πρόσφατα πέθανε η μητέρα του, η γιαγιά της, και δεν θέλει να τον

στεναχωρεί περισσότερο. Το κορίτσι φάνηκε ότι ένιωθε τον πόνο του πατέρα της και θέλει να τον κάνει χαρούμενο.

### 5.3.7. Άτομα που επιλέγουν για να μοιραστούν τα συναισθήματά τους

Αν και τα περισσότερα παιδιά φάνηκε ότι επιδιώκουν να μιλούν με άτομα της οικογένειάς τους για τα συναισθήματά τους, υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις που είναι σημαντικό να τονιστούν. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι επιλέγουν να μιλήσουν στην οικογένειά τους κυρίως όταν πρόκειται για κάποιο θετικό συναίσθημα. Την χαρά τους τείνουν να την μοιράζονται με μέλη της οικογένειάς τους, αλλά και με τους φίλους τους. Αντίθετα, στην περίπτωση των αρνητικών συναισθημάτων, τείνουν περισσότερο να τα κρατούν μέσα τους ή, αν επιλέξουν να τα μοιραστούν, να τα συζητήσουν με τους φίλους τους, καθώς αισθάνονται ότι τους καταλαβαίνουν περισσότερο. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Σ1:

*Σ1. «Όταν είμαι χαρούμενος να μοιράζομαι τη χαρά μου με τη μάνα μου και κυρίως τη χαρά. Τη λύπη μου με τους με τους φίλους μου αλλά ... όχι και τόσο πολύ. Κι εκείνη συζητάει τα πάντα μαζί μου»*

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Σ7, ο οποίος, όταν είναι λυπημένος περισσότερο μιλάει με τους φίλους του. Θεωρεί ότι ο πατέρας του δεν του δίνει πολύ σημασία και δεν τον καταλαβαίνει και το αποδίδει αυτό στο γεγονός ότι είναι μεγαλύτερος σε ηλικία σε σχέση με τη μητέρα του και έχει άλλες ιδέες. Όταν είναι χαρούμενος, το μοιράζεται με όλους. Η Σ8, από την άλλη πλευρά αναφέρει ότι:

*Σ8. «Όταν είμαι λυπημένη κυρίως με τη μαμά μου και τη φίλη μου. Με συμβουλεύουν και νιώθω ότι με καταλαβαίνουν».*

Σημαντικό είναι να γίνει μία αναφορά στην απάντηση του Σ6, καθώς το συγκεκριμένο παιδί φάνηκε ότι δεν αισθάνεται άνετα να μοιραστεί ούτε τη χαρά του με τη μητέρα του, καθώς θεωρεί ότι δεν τον καταλαβαίνει, ακόμη και ότι ασκεί βία.

*Σ6. «Δε το μοιράζομαι με κανένα. Δεν είμαι πολύ χαρούμενος γιατί δεν με καταλαβαίνει ούτε η μαμά. Της μιλάω και με αφήνει επειδή δεν καταλαβαίνει τι της λέω. Μου φωνάζει*



*μετά και μου σπάει τα αυτιά μου και με δέρνει εάν δεν ακούω και πάω στο δωμάτιό μου και κλαίω. Τα λέω στο φίλο μου».*

Ένας από τους παράγοντες που δεν επιτρέπουν στα παιδιά να συζητούν για τα συναισθήματά τους, αλλά και που τους δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα είναι ο φόβος ή το άγχος που σχετίζεται με συνθήκες της καθημερινότητάς τους. Για παράδειγμα, ο Σ1 αναφέρει ότι αισθάνεται άγχος για τις σχολικές επιδόσεις, γιατί δυσκολεύεται στα μαθήματα. Ωστόσο, δεν συζητά με την δασκάλα του γι' αυτά, δεν φαίνεται να αισθάνεται άνετα να εκφραστεί. Αισθάνεται, επίσης φόβο για τη μητέρα του, γιατί δουλεύει και αυτός είναι μόνος του. Το παιδί, επίσης, αντιμετωπίζει αναπνευστικό πρόβλημα και φοβάται ότι μπορεί να χρειαστεί βοήθεια και να μην έχει. Φοβάται μήπως τους διώξουν από το σπίτι, γιατί δεν θα έχουν που να μείνουν, αλλά και δεν θα ήθελε να το μάθουν οι φίλοι του. Πρόκειται για ένα παιδί που έχει αντιμετωπίσει κρίση πανικού όταν ο ιδιοκτήτης του σπιτιού τους απείλησε με έξωση, ενώ έχει και τραυματισμό στο ισχίο επειδή σήκωνε τη μητέρα του. Διαπιστώνεται ότι οι καταστάσεις αυτές έχουν επηρεάσει συνολικά τη στάση και την ψυχολογία του και, ενδεχομένως, τον έχουν κάνει να κλειστεί στον εαυτό του.

Κλείνοντας, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά συχνά διστάζουν να μοιραστούν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους, γεγονός που τα οδηγεί σε μεγαλύτερη εσωστρέφεια, ακόμη και απομόνωση. Για παράδειγμα, η Σ8 δεν θέλει να λέει στους γονείς της αν κάτι ξεχάσει στο σχολείο και δεν μπορεί να κάνει τις εργασίες της γιατί αγχώνεται, πιστεύει ότι η μητέρα της θα την μαλώσει και ο αδελφός της θα την κοροϊδέψει. Δεν θέλει να μιλάει ούτε για ζητήματα αισθηματικής φύσης γιατί αισθάνεται πιο άνετα να το συζητήσει με τη φίλη της. Η Σ10 παρόμοια θέματα προτιμά να τα συζητά με τον πατέρα της, που φαίνεται να είναι πιο ήρεμος σε σχέση με τη μητέρα ή να τα κρατά μέσα της – να τα συζητά με το μωρό, όπως λέει, που δεν μπορεί να μιλήσει. Καταδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη της να μοιραστεί τα συναισθήματά της, αλλά και η ανασφάλειά της σε ό,τι αφορά την έκφρασή τους στους άλλους.

*Σ10. «Με τον μπαμπά, γιατί ο μπαμπάς δεν φωνάζει τόσο πολύ και μόνο ο μπαμπάς με καταλαβαίνει πολύ ωραία και μου δίνει συμβουλές τι να κάνω κι αισθάνομαι καλύτερα. Με ακούει πιο πολύ όταν του μιλάω, τον βοηθάω όταν με χρειάζεται να του φέρω κάτι, ενώ η*

*μαμά μου φωνάζει πιο πολύ στα αυτιά μου. Ακόμα και στο μωρό που προτιμάει εμένα του λέω τα μυστικά μου και δε μπορεί να τα πει πουθενά».*

#### 5.4. Συζήτηση – συμπεράσματα

Με βάση τόσο τη θεωρία, όσο και τη διενεργηθείσα έρευνα, διαπιστώνεται ότι, πράγματι, η κοινωνική ικανότητα και η έκφραση του παιδιού έχει σημαντικές επιδράσεις στη ζωή, αλλά και στην ανάπτυξή του. Έχει υπογραμμιστεί ότι τα παιδιά, που διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, τείνουν να είναι καλύτερα προετοιμασμένα για το σχολείο και να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Monopoli & Kingston 2012). Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που προέρχονται από ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο βρίσκεται σε δυσμενή θέση εξαιτίας των οικονομικών προβλημάτων, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν εσωτερικευμένα προβλήματα, που σχετίζονται μεταξύ άλλων και με την συναισθηματική τους κατάσταση. Τα ελλείμματα που παρουσιάζονται είναι συχνά εμφανή σε κοινωνικό, (επαγγελματικό) και εκπαιδευτικό πεδίο (Schoon, et al. 2010a, 2010b, Beitchman, et al. 2008, Johnson, et al. 2010, Νέοι, et al. 2002, Tomblin 2008).

Τα προβλήματα που μπορεί να οδηγήσουν στην εκδήλωση τέτοιου είδους ελλειμμάτων οφείλονται, μεταξύ άλλων, στην έκθεση των παιδιών σε μειονεκτικές συνθήκες, που αφορούν κοινωνικά και οικονομικά πλαίσια και που περιλαμβάνουν την ανεργία, τη φτώχεια, την έλλειψη χρόνου κοκ (Wirback, Möller, Larsson, et al. 2014). Αυτό κατέστη εμφανές και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Τα παιδιά που συμμετείχαν προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην εκδήλωση δυσάρεστων συνεπειών στο πεδίο της γλωσσικής έκφρασης των συναισθημάτων τους. Πράγματι, το σύνολο των παιδιών φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες. Τα περισσότερα από αυτά διστάζουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τόσο προς τους γονείς τους όσο και προς τη δασκάλα τους, όταν τους απευθύνεται η σχετική ερώτηση. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι δεν έχουν πάντοτε την ίδια στάση και απέναντι στους φίλους τους, με τους οποίους αισθάνονται περισσότερο οικεία και μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

#### 5.4.1. Η επικοινωνία και η γλωσσική έκφραση των παιδιών

Η γλώσσα και η έκφραση συνιστούν σημαντικά στοιχεία όχι μόνο της καθημερινότητας του ανθρώπου, αλλά και του πολιτισμού του (Πόρποδας 1993), ενώ σχετίζεται άμεσα και με τη συμπεριφορά του (Kahil 2019). Επιπλέον, κατά τον Piaget (1950), το γλωσσικό επίπεδο ενός παιδιού μπορεί να αντικατοπτρίσει το επίπεδο της νόησής του, ενώ, σύμφωνα με τον Vygotsky, ο πολιτισμός και η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερης σημασίας για την εξέλιξη του παιδιού (Berk 2015).

Σε ό, τι αφορά την παρούσα έρευνα, συνολικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επικοινωνία των παιδιών δεν είναι επαρκής στο χώρο του σχολείου, αλλά και του σπιτιού και αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι το γλωσσικό τους υπόβαθρο έχει επηρεαστεί και περιοριστεί, εξαιτίας του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και το αρνητικό κλίμα που, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, επικρατεί στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι συνθήκες αυτές τείνουν να περιορίζουν το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που κυριαρχείται από εντολές και απλή δομή, παρά από επεξηγήσεις κι επεξεργασία στο λόγο, με αυξητική τάση του ποσοστού των αρνητικών σχολίων. Επιπλέον, (Maureen & Black, 25 July 2008, p. 246), τέτοιες οικογένειες τείνουν να χρησιμοποιούν σκληρά γονεϊκά μοντέλα που βασίζονται σε αυστηρό γονικό έλεγχο, παρά σε αμοιβαία, δημοκρατικά και διαδραστικά στυλ γονεϊκής φροντίδας που θα μπορούσαν να προωθήσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική ικανότητα. Κατά συνέπεια, είναι πιθανό να έχουν επηρεαστεί και στο πεδίο της έκφρασης των συναισθημάτων τους και, γενικότερα, της επικοινωνίας τους με τους άλλους.

Εξίσου ενδιαφέρον είναι και το γεγονός ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αποφεύγουν περισσότερο να εκφράσουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν, όπως π.χ τη λύπη, την απογοήτευση, τον θυμό, τον φόβο κ.ο.κ, ενώ είναι περισσότερο ανοικτά στην επικοινωνία αναφορικά με τη χαρά, τον ενθουσιασμό και άλλα θετικά συναισθήματα. Αυτό, ενδεχομένως, καταδεικνύει μία δυσκολία στην επικοινωνία των δύο πλευρών και έναν φόβο εκ μέρους των παιδιών που, για διάφορους λόγους, αποφεύγουν να μιλήσουν για τα ζητήματα που τα απασχολούν. Τέτοιοι λόγοι περιλαμβάνουν όχι μόνο την ανησυχία, για ενδεχόμενη επικριτική διάθεση και τάση των

γονέων, αλλά και την σκέψη ότι δεν θα πρέπει να τους απασχολούν με τέτοιου είδους ζητήματα καθώς έχουν άλλα, πιο σημαντικά θέματα να φροντίσουν στην καθημερινότητά τους. Συναισθήματα όπως είναι ο θυμός και ο φόβος, εξάλλου, βρίσκονται μεταξύ των πρώτων συναισθημάτων που βιώνει το παιδί κατά την έναρξη της παιδικής ηλικίας (Herbert 1995; Κασιώλα 1976)

Όπως έχει αποδειχθεί και από την έρευνα (βλ. σχετ. Maureen & Black, 25 July 2008), συχνά τα παιδιά, που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού επιπέδου, έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή και γνωστική απόδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, καθώς και ανάλογα προβλήματα συμπεριφοράς. Πράγματι, κάποια από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν να έχουν τέτοιου είδους θέματα. Ακόμη, φάνηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς των παιδιών εργάζονται αρκετές ώρες για να καλύψουν τις οικονομικές τους ανάγκες, για αυτό δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις σχολικές τους ανάγκες. (Bradley and Corwyn 2002; Rowe and Goldin- Meadow 2009 όπως αναφέρεται στους Brito & Noble, 04 Σεπτεμβρίου 2014).

Σε γενικές γραμμές, διαφάνηκε από τις απαντήσεις των περισσότερων παιδιών ότι δεν έχουν θεμελιώσει σχέση ασφαλούς δεσμού με τους γονείς τους και αυτό έχει επίδραση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους ευημερίας, αλλά και των σχέσεων που διαμορφώνουν με αυτούς. Πρόκειται για παράγοντα εξαιρετικά σημαντικό, καθώς αυτές οι σχέσεις τείνουν να έχουν θετική επίδραση στη σχολική επιτυχία των παιδιών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Μαριδάκη – Κασσωτάκη 2011). Αντίθετα, η συναισθηματική ένταση που παρατηρήθηκε στη γλωσσική έκφραση ορισμένων εκ των συμμετεχόντων, μπορεί να έχει ρόλο αποτρεπτικό στη μαθησιακή ικανότητά τους (Κασιώλα 1976).

Σε κάθε περίπτωση, η θεμελίωση μιας σχέσης που βασίζεται σε ασφαλή δεσμό αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντική για την συναισθηματική ευημερία του ατόμου ήδη από τη βρεφική ηλικία, καθώς και για την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτύξει στο μέλλον (Moss, Cyr & Bureau, et. al., September 2005, p. 774 -775). Η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού είναι σημαντική, καθώς συμβάλλει και στην μετέπειτα ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, τη βελτίωση των επιπέδων αυτοπεποίθησης και την ενίσχυση της ευχέρειας στην έκφραση των συναισθημάτων (Sroufe, December 2005). Όλα αυτά

συνδέονται, βεβαίως, και με τη γενικότερη πορεία του παιδιού που αργότερα εξωτερικεύει τους ηθικούς κανόνες που απορρέουν από το οικογενειακό του περιβάλλον και τη συμπεριφορά που βίωσε μέσα σε αυτό και ρυθμίζει ανάλογα τη συμπεριφορά του στα πλαίσια του Υπερεγώ (Lightfoot, Cole, et.al. 2014, p. 447-448).

Ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα, που προέκυψε από τη μελέτη των απαντήσεων των παιδιών, που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετίζεται με την επίδραση του φύλου στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους. Σε γενικές γραμμές, φάνηκε ότι τα κορίτσια τείνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με μεγαλύτερη άνεση τόσο προς τους άλλους, όσο προς τα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και προς τη δασκάλα. Αν και αυτό δεν ήταν απόλυτο, παρατηρήθηκε ότι υπήρξε αυτή η διαφοροποίηση που κινεί το ενδιαφέρον. Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν αδέρφια φάνηκε ότι προτιμούν να μιλούν για τα συναισθήματα και να μεταφέρουν τις σκέψεις τους σε αυτά. Ενδεχομένως, το βλέπουν ως μία διέξοδο, διότι πιστεύουν ότι μόνο αυτοί μπορούν να τους ακούσουν και να μην τους κρίνουν αρνητικά για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

#### **5.4.2. Ο ρόλος του σχολείου**

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ο περιορισμένος ρόλος που φάνηκε να αναλαμβάνει το σχολείο στη διαδικασία της διαμόρφωσης της γλωσσικής έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών, ή μάλλον, η απουσία αυτού του παράγοντα από την όλη διαδικασία. Ειδικότερα, τα παιδιά φαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται τον δάσκαλο ως ένα άτομο που έχει εμπλακεί και έχει ενεργό ρόλο στη ζωή τους. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να έχει διττή ερμηνεία.

Από τη μία πλευρά, ενδέχεται, όντως, οι δάσκαλοι των παιδιών να μην είχαν αναλάβει το σωστό ρόλο, ούτε να είχαν δείξει το ανάλογο ενδιαφέρον που απαιτείται να έχουν από αυτή τη θέση. Έχει φανεί ότι η επίγνωση των δυσκολιών που σχετίζονται ακόμα και με τις παραλείψεις ή και τις αδυναμίες της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να συμβάλει στη στήριξη και την κάλυψη μαθησιακών κενών αλλά και στην υποβοήθηση των μαθητών να αποκτήσουν προσωπικό νόημα στα διδασκόμενα στο σχολείο αντικείμενα, ώστε να αναπτύξουν

κίνητρα και υψηλότερο επίπεδο μαθησιακών στόχων. (Μαριδάκη –Κασσωτάκη 2011) Γενικότερα, ο ρόλος του δασκάλου είναι δυνατό να τονώσει το αυτοσυναίσθημα των παιδιών και να τα βοηθά στην απόκτηση θετικών προσδοκιών, έπειτα από την αναγνώριση των εξατομικευμένων αναγκών τους, γεγονός που αποτρέπει την εμφάνιση δυσκολιών στην προσαρμογή και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους στις σχολικές διαδικασίες. (Καυκούλα, 7-9 Μαΐου 2010).

Από την άλλη πλευρά, ίσως τα παιδιά να μην έχουν αντιληφθεί, για δικούς τους λόγους, αυτό τον ρόλο. Μπορεί δηλαδή, να έχουν αναπτύξει αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο ή να είναι περισσότερο εσωστρεφή αρνούμενα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους προς άλλους. Και στις δύο περιπτώσεις, είναι δυνατό να ειπωθεί ότι η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και τα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζει ελλείψεις.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο γλωσσικός κώδικας έκφρασης, ενός μεγάλου αριθμού μαθητών, στα σχολεία εμφανίζει δυσχέρειες καθιστώντας τα παιδιά σε αδυναμία να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη και τις πληροφορίες από τα σχολικά βιβλία, που είναι ως επί το πλείστον αποτυπωμένα στον «κυρίαρχο γλωσσικό κώδικα», κι όχι γιατί δεν έχουν καλό επικοινωνιακό επίπεδο. (Westwood 2008). Το σχολείο και ειδικότερα ο δάσκαλος είναι σημαντικό να αναλάβουν τον ρόλο της έναρξης αυτής της επικοινωνίας, να επιδείξουν ενσυναίσθηση, να ακούσουν τα παιδιά και να τους δώσουν την ευκαιρία να μιλήσουν. Αυτό φαίνεται ότι δεν έχει γίνει, τουλάχιστον όχι στον βαθμό που θα ήταν αναμενόμενο, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και πράγματι, αποτελεί ένα σημείο το οποίο προβληματίζει στην παρούσα μελέτη, καθώς διακρίνεται η περιορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, με στόχο τη μεγαλύτερη προσέγγιση στις εξατομικευμένες ανάγκες γλωσσικής έκφρασης συναισθήματός του για τα ζητήματα που ενδεχομένως το απασχολούν. Σίγουρα αποτελεί ένα πεδίο που χρήζει βελτίωσης.

#### **5.4.3. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος**

Καταλήγοντας, παρατηρείται ότι τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών οφείλονται σε ένα μεγάλο βαθμό και στους

περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό τους πλαίσιο (Μέττα & Σκορδιαλός 2018). Στην παρούσα έρευνα ότι τα παιδιά από ελλειμματικό περιβάλλον αντιμετωπίζουν μία δυσκολία στο πεδίο της γλωσσικής έκφρασης των συναισθημάτων τους. Η δυσκολία αυτή αντικατοπτρίζεται στα όσα ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, καθώς και τη στάση (μερική ανταπόκριση στην επικοινωνία, αποφυγή άμεσης βλεμματικής επαφής, νευρικότητα και αμηχανία στις κινήσεις των άκρων), που τήρησαν στη διάρκειά τους. Το οικογενειακό τους περιβάλλον, με τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν σε επίπεδο οικονομικό και κοινωνικό, σαφώς φαίνεται ότι έχει επηρεάσει αυτή την εξέλιξη.

Θα ήταν, κατά συνέπεια, σκόπιμο τα παιδιά αυτά να έχουν μία πρόσθετη στήριξη σε αυτό το πεδίο, ενώ εξίσου σημαντική είναι και η στήριξη συνολικά της οικογένειας. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος, εξάλλου, όπως επισημαίνεται και στη θεωρία του Erikson, είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς (Berk 2015, p. 310-311). Όπως επισημαίνεται από τον Skinner, ήδη από τη βρεφική ηλικία παρατηρείται η μίμηση των προτύπων που το παιδί βλέπει στο οικογενειακό του περιβάλλον και το επηρεάζουν (Mapel 1977), ενώ όταν οι γονείς προωθούν τη γνώση, είναι πιο πιθανό και το παιδί να αναπτυχθεί πιο γρήγορα και άμεσα, καθώς οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού κατά την ανάπτυξή του επηρεάζουν, σύμφωνα με τον Bernstein, τη συνολική εξέλιξή του (Berk 2015).

Η ενίσχυση των παιδιών αυτών, έτσι ώστε να κατορθώσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, είναι ζωτικής σημασίας. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί από την έρευνα ότι η άμβλυνση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού και οι επιπτώσεις από την κρίση βαραίνουν δυσανάλογα τις ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, ενώ τα παιδιά γίνονται ακόμη πιο ευάλωτα. Μέσα από τα προγράμματα που υλοποιούνται, σε τοπικό επίπεδο, η Περιφέρεια Κρήτης και τα Ακαδημαϊκά ιδρύματα της Κρήτης, συνδράμουν στην πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από την παροχή ολοκληρωμένης και συνεχούς φροντίδας, εστιασμένης σε καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει ολόκληρη η οικογένεια. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να αποκτήσουν περισσότερους τρόπους έκφρασης, αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες που χρειάζονται ώστε να ανταπεξέλθουν



στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος της οικογένειας είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς οι γονείς ασκούν σημαντική επιρροή στο παιδί και επηρεάζουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της ανάπτυξης σχέσεων με τους συνομηλίκους του, της αποδοχής του από αυτούς και της αποφυγής της απόρριψης, που συχνά ξεκινά από το οικογενειακό περιβάλλον (Παπαδοπούλου 2012).

Πάντως, εκτός των παραπάνω, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι υπάρχουν και άλλοι λόγοι που μπορεί να συνδέονται με την ελλιπή ικανότητα των παιδιών να εκφράζονται και να αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους. Δεν θα πρέπει να αποκλειστεί και μία άλλη θεωρία, που τονίζει ότι οι βιωματικές διαφορές μεταξύ των παιδιών είναι πιθανό να έχουν σχετικά συγκεκριμένες μεταγενέστερες επιδράσεις σε συγκεκριμένες εγκεφαλικές δομές. Για παράδειγμα, οι διαφορές στην ποσότητα και την ποιότητα της γλωσσικής διέγερσης στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον έχουν συσχετιστεί με αναπτυξιακές διαφορές στις γλωσσικές φλοιώδεις περιοχές στο αριστερό ημισφαίριο (Kuhl, et al. 2003; Conboy and Kuhl 2007; Kuhl 2007 όπως αναφέρεται στους Brito & Noble, 04 Σεπτεμβρίου 2014).

Όπως έχει διαπιστωθεί από την έρευνα, η ανταπόκριση και η αγάπη που απορρέουν από την οικογένεια και τους φροντιστές του παιδιού συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στη θεμελίωση στενών σχέσεων και στη μετέπειτα ζωή του. Αντιθέτως, όταν το περιβάλλον είναι υπερβολικά ελεγκτικό ή τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει την εμπιστοσύνη απέναντι στο περιβάλλον, που τα φροντίζει, τότε ως ενήλικοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες για την ανάπτυξη στενών δεσμών, γίνονται εξαρτημένοι από άλλους. Ταυτόχρονα, δεν έχουν αναπτύξει την αυτονομία τους, αμφισβητούν την ικανότητά τους να ρισκάρουν σε νέες προκλήσεις, που ενδεχομένως αυτό δείχνει ότι δημιουργείται αίσθηση αμφιβολίας και ντροπής, γεγονός που παρεμποδίζει την προσπάθεια για επιτυχία (Berk 2015, p. 310-311). Κατά συνέπεια, είναι πιθανό ότι το παιδί, όταν μεγαλώσει σε περιβάλλον όπου δεν βιώνει αυτές τις επιθυμητές συνθήκες, μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, συμπεριλαμβανομένου και του πεδίου της έκφρασης των συναισθημάτων του.

#### 5.4.4. Περιορισμοί και προτάσεις προς διερεύνηση

Περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το χρονικό διάστημα στο οποίο έπρεπε να διενεργηθούν οι συνεντεύξεις, καθώς και οι υφιστάμενες συνθήκες των μέτρων για την αποφυγή μετάδοσης του κορονοϊού (COVID-19) που δεν επέτρεψαν στην προσέγγιση ακόμη περισσότερων οικογενειών και παιδιών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας είναι χρήσιμα και μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω, τόσο στην έρευνα όσο και στην πράξη, καθώς καταδεικνύουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που τα παιδιά, από ελλειμματικά περιβάλλοντα, αντιμετωπίζουν στο πεδίο της έκφρασης των συναισθημάτων τους και κατά συνέπεια μπορούν να συμβάλουν στην ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους μπορούν να ενισχυθούν στο πεδίο αυτό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε μία μελλοντική έρευνα, η οποία θα εξετάζει τα ίδια θέματα σε περισσότερα παιδιά ή θα συγκρίνει τις θέσεις των παιδιών από ελλειμματικά περιβάλλοντα με αυτές παιδιών που δεν ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η γλωσσική έκφραση συναισθημάτων ανάμεσα στα δύο φύλα καθώς έχει παρατηρηθεί η κοινωνική και η συναισθηματική απομόνωση των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι δυνατό να αναδειχθούν οι διαφοροποιήσεις που ενδεχομένως παρατηρούνται μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών και κατά συνέπεια να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να προσεγγιστούν αποτελεσματικά.

Επίσης, μία άλλη έρευνα θα μπορούσε να αναφερθεί στη γλωσσική ετερότητα των παιδιών, από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες και αποτελούν την ανάλογη εθνοτική ομάδα ή πολιτισμική μειονότητα. Αυτές τώρα οι πολιτισμικές ομάδες, όταν βρίσκονται σε ένα άλλο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (χώρα υποδοχής), προσπαθούν να διατηρήσουν την πολιτισμική – γλωσσική τους ταυτότητα κι αυτό γιατί η κοινωνικοπολιτισμική διάκριση μπορεί να επηρεάσει τη γλωσσική εξέλιξη και την κοινωνική διαστρωμάτωση των παιδιών όταν βρεθούν σε ένα ελλειμματικό περιβάλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρουλάκης, Γ. (2015-2016). Σημειώσεις Πανεπιστημιακών παραδόσεων: Κοινωνιογλωσσολογία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Βόλος, σελ. 14-15 <http://archive.eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAA101.pdf>, ανακτήθηκε την 22/11/2020.
- Βλαχάδη, Μ. (2009). Μετανάστευση- Κοινωνικός αποκλεισμός και Πολιτικές Ένταξης στην Ελλάδα, Αθήνα, εκδ. Ηρόδοτος.
- Banks, J. & Gibson, S. (2019). Exploring the Master Narrative: Racial Knowledge and Understanding of Language and Literacy Pedagogy for Special Education Teacher Candidates, *Reading & Writing Quarterly*, 35:1, 30-41, DOI: 10.1080/10573569.2018.1535776, ανακτήθηκε την 24/10/2020.
- Barajas, R. G., Philipsen, N., et.al. (2007). Cognitive and Emotional Outcomes for Children in Poverty, p.g 311-313 [https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/17259\\_Chapter\\_18.pdf](https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/17259_Chapter_18.pdf), ανακτήθηκε την 22/10/2020.
- Berk, L. (2015). Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων, επιμ. Ε. Μακρή-Μπότσαρη, μτφρ. Α. Αποστολοπούλου, Ν. Κουβουράκου, εκδ. ΊΩΝ.
- Berry, J. W., Poortingai Ype H., et.al (1980). Handbook of Cross- Cultural Psychology, vol.1, Theory and Method ([https://books.google.be/books?id=PB3xzjIzyOwC&lpg=PA94&ots=wnrT\\_iGN0v&dq=bruner%201983%2C%20Harkness%201990&pg=PA104#v=onepage&q=bruner%201983,%20Harkness%201990&f=false](https://books.google.be/books?id=PB3xzjIzyOwC&lpg=PA94&ots=wnrT_iGN0v&dq=bruner%201983%2C%20Harkness%201990&pg=PA104#v=onepage&q=bruner%201983,%20Harkness%201990&f=false), σελ.103-105, ανακτήθηκε την 18/10/2020.
- Beitchman, JH, Wilson, B, et.al. (June 1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional and social outcomes. *J Am Acad Child*

- Adolesc Psychiatry. 35(6):815-25. doi: 10.1097/00004583-199606000-00022. PMID: 8682763., ανακτήθηκε την 29/11/2020.
- Brito, N. H. & Noble, K. G. (04 Σεπτεμβρίου 2014), Neurosci, Socioeconomic status and structural brain, <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00276> <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2014.00276/full>, ανακτήθηκε την 22/10/2020.
- Chiat, R., P. and Dodd, B. (2014). Language and Socioeconomic Disadvantage: From Research to Practice. London, UK: City University London. [https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/4989/1/Language%20and%20Socioeconomic%20Disadvantage%20Briefing%20Paper\\_3.pdf](https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/4989/1/Language%20and%20Socioeconomic%20Disadvantage%20Briefing%20Paper_3.pdf) , ανακτήθηκε την 30/11/2020.
- Childers, S. A. (2001)."The Relationship between Social Skills and Language Acquisition in West Virginia". Theses, Dissertations and Capstones. Paper 532:5 <https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1533&context=etd>, ανακτήθηκε την 21/11/2020.
- Cohen, J. S., Mendez, J. (December 2009). Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior, Department of Psychology, Temple University, EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT, 20(6), 1016–1037 <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Jeremy-S-Cohen-83600065>, ανακτήθηκε την 30/11/2020.
- Cole, M., Cole, S. (2011). «Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία», μτφρ. Μ. Σόλμαν, επιμ. Ζ. Παπαληγούρα, Π. Βοριά, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω- Γ.Δάρδανος.
- Cole, P. M., Bruschi, C. J. et.al. (May/June 2002). Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to Difficult Situations, Child Development, Vol. 73, Number 3, Pages 983–996 <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00451>

- <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8624.00451>,  
ανακτήθηκε την 18/10/2020.
- Copaul Sh., Mc Nicol, et.al. (2002). Assessment and Culture, Psychological Test with Minority Populations, Academic Press, p.g.65-70  
<https://books.google.gr/books?id=AF95s8HW2CwC&lpq=PA62&dq=bruner%201983%2C%20Harkness%201990&pg=PA69#v=onepage&q=bruner%201983,%20Harkness%201990&f=false>, ανακτήθηκε την 18/10/2020.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, μετ. Ν. Κουβαράκου, Αθήνα, εκδ. Ίων.
- Cummins, J. (2000). Negotiating Intercultural Identities in the Multilingual Classroom, The CATESOL Journal 12.1 :163-175 [http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ12\\_cummins.pdf](http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ12_cummins.pdf), ανακτήθηκε την 22/11/2020.
- Γκότοβος, Α. (2016). Η γενίκευση ως απόστατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Πυργιωτάκης, Ι. & Θεοφιλίδης,Χ. (επιμ.). *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδ.Πεδίο.
- Department for International Development (September 2005). Reducing poverty by tackling social exclusion. A DFID policy paper, p.g 1,3,5  
<https://www2.ohchr.org/english/issues/development/docs/socialexclusion.pdf>,  
ανακτήθηκε την 28/10/2020.
- Δρεμέτσικα Βασιλ. (2018). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 8,σελ.225  
<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2670>.
- Duncan, G., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. Child Development, 71(1), 188-196.  
<https://www.jstor.org/stable/1132232>, ανακτήθηκε την 22/10/2020.

- Duncan, G., Yeung, W., Brooks-Gunn, J., et.al. (1998). How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? *American Sociological Review*, 63(3), 406-423. Retrieved October 22, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/2657556>, ανακτήθηκε την 22/10/202.
- Ferguson, Ch. A. (Jan.1962). The Language Factor in National Development, στο *Anthropological Linguistics*, Vol. 4, No. 1, pp. 23-27, Published by: The Trustees of Indiana University on behalf of Anthropological Linguistics, p.24-25 <http://www.jstor.com/stable/30022342>, ανακτήθηκε την 21/11/2020.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717–732.
- Fujiki, M., Brinton, B. et.al. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102–111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/008)), ανακτήθηκε την 30/11/2020.
- Goodman, M. R., Stormshak, El. A., et al. (2001). The significance of peer victimization at two points in development, *Applied Developmental Psychology* 22, 507–526, College of Education, 5251 University of Oregon, Eugene, OR 97403, USA <https://pdf.sciencedirectassets.com/272075/1-s2.0-S0193397300X00184/1-s2.0-S0193397301000910/main.pdf>, ανακτήθηκε την 26/03/2020.
- Harley, T. (2008). «Η ψυχολογία της γλώσσας. Από την πράξη στη θεωρία», επιμ. P. Πήτα, μτφρ. M. Ζαφείρη κ.α, Θεσσαλονίκη, εκδ. UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Harold, L. (5 May, 1972). *Rosenanguage and Class: A Critical Look at the Theories of Basil Bernstein* (Harold Rosen is senior lecturer), Institute of Education, University of London, History Workshop No. 6, Ruskin College, Oxford, 97 - 114

- <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02223234>, ανακτήθηκε την 20/10/2020.
- Hartland, J. (1997). «Γλώσσα και Σκέψη», δ' έκδ., επιμ. Αναστ. Κωσταρίδου – Ευκλείδης, Αθήνα, εκδ. Ελλην. Γράμματα.
- Hawkins, S. M. (April 1, 2005). A dissertation: The Influence of Parenting Styles on the Development of Moral Judgment in College Level Adolescents, Liberty University, p.g 18 <https://core.ac.uk/download/pdf/58825016.pdf>, ανακτήθηκε την 27/10/2020.
- Herbert, H. (1995). «Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας», τ. Α', 7η έκδ. επ. Ι. Παρασκευόπουλος, Αθήνα, εκδ. Ελλην. Γράμματα.
- Holt, L. J., Bry, B. H., & Johnson, V. L. (2008). Enhancing School Engagement in At-Risk, Urban Minority Adolescents Through a School-Based, Adult Mentoring Intervention, *Child & Family Behavior Therapy*, 30:4, 297-318 DOI: 10.1080/07317100802482969, ανακτήθηκε την 24/10/2020.
- Garavelas, K. (December 2012). Η επίδραση της κοινωνικής θέσης στην κατανόηση καθημερινών γραπτών κειμένων σε μαθητές που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο Γλωσσολογικό Συνέδριο 4α Τζαρτζάνεια: «Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση», επιμ. Γ. Ανδρουλάκης, Βόλος: έκδ. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 2015, σελ. 26.
- Garner, P., Mahatmya, D., Brown, E., & Vesely, C. (2014). Promoting Desirable Outcomes Among Culturally and Ethnically Diverse Children in Social Emotional Learning Programs: A Multilevel Heuristic Model. *Educational Psychology Review*, 26(1), 165-189. Retrieved December 7, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/43549788>.

- Gersten, R. (Jan., 1996). Literacy Instruction for Language-Minority Students: The Transition Years, *The Elementary School Journal*, Vol. 96, No. 3, Special Issue: The Language-Minority Student in Transition, The University of Chicago Press: pp. 227-244 retrieved December 12, 2020, from Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/10017>.
- Johnson, J. S., Newport E. L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subjacency in the acquisition of a second language, *Cognition*. 39: 215-258 retrieved December 12, 2020, from file:///C:/Users/PC/Desktop/critical%20period%20and%20UG%20by%20Johnson%20and%20Newport%201991.pdf.
- INE (2013). Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα: Επικάλυψη και διαφοροποιήσεις, Ειρήνη Ανδριοπούλου, Φώτης Παπαδόπουλος, Πάνος Τσακλόγλου, Αθήνα, INE ΓΣΕΕ, σελ. 19.
- INE (2002). Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό, επιστ. υπεύθ. Δ. Παπαδοπούλου, Αθήνα, σελ. 40-41,80,144-147.
- Kahil, M. (2019). Η κατάκτηση της γλώσσας, επιστημ. επιμ. Κ. Διακογιώργη, μτφρ. Α.Σταθάκη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Κασιώλα, Ε. (1976). «Εξελικτική Ψυχολογία Προσχολική και Σχολική ηλικία», τόμ. Α, Αθήνα.
- Κακριδή, Μ., Κατή Δ. & Νικηφορίδου Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής 1* (1).
- Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2017). Κοινωνιογλωσσία. Ο Β. Bernstein και η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Αθήνα.
- Καυκούλα, Ε. (7-9 Μαΐου 2010). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των



- μαθησιακών δυσκολιών.  
<http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/Kaykoula.pdf>, ανακτήθηκε  
την 25/02/2021.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema\\_02/04.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/04.html), ανακτήθηκε την  
30/10/2020.
- Κόνσολας, Μ. Παναγιωτόπουλος, Γ. Παπαπέτρου, Σ. (επιστ. επιμ). (2009). Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες Μια θεωρητική προσέγγιση ιδεολογικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών ζητημάτων. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη..
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες. Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Labov W. (1970). The Logic of Nonstandard English at JAMES E. ALATIS REPORT OF THE TWENTIETH ANNUAL ROUND TABLE MEETING ON LINGUISTICS AND LANGUAGE STUDIES, Lithographed in U.S.A. by EDWARDS BROTHERS, INC . Ann Arbor, Michigan, Library of Congress Catalog Card Number 58-31607, p.g 1-3  
[https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555462/GURT\\_1969.pdf](https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555462/GURT_1969.pdf), ανακτήθηκε την 25/10/2020.
- Lightfoot, L., Cole, M., et.al (2014). Η ανάπτυξη των παιδιών, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, μτφρ. Μ. Κουλεντιάνου, Αθήνα, εκδ. GUTENBERG.
- Lindsay, G., Strand St. (1 November 2016). Children with Language Impairment: Prevalence, Associated Difficulties, and Ethnic Disproportionality in an English Population, CEDAR, University of Warwick, Coventry, UK, 2Department of Education, University of Oxford, Oxford, UK  
<http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2016.00002>, ανακτήθηκε την 1/12/2020.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (December 2012). Διαστάσεις κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας: Κοινότητα και άτομο, στο: Γλωσσολογικό Συνέδριο 4α Τζαρτζάνεια: «Οι

- γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση» (2015), επιμ. Γ. Ανδρουλάκης, Βόλος: έκδ. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ. (2011). «Παιδαγωγική Ψυχολογία», εκδ. Διάδραση.
- Man, S. – Lau, C. (2013). A Study of Critical Literacy Work with Beginning English Language Learners: An Integrated Approach, *Critical Inquiry in Language Studies*, 10:1,1-30 <https://doi.org/10.1080/15427587.2013.75384130>, DOI: 10.1080 / 15427587.2013.753841, ανακτήθηκε την 22/11/2020.
- Mapel, B. (1977). Philosophical Criticism of Behaviorism: An Analysis. *Behaviorism*, 5(1), 17-32. <http://www.jstor.org/stable/27758880>, ανακτήθηκε την 20/09/2020.
- Martlew, J., Ellis, S. et.al. (April 2010).Teacher and child talk in active learning and whole-class contexts: some implications for children from economically less advantaged home backgrounds, *Literacy UCLA*, Volume 44, Number 1, pg.11, ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/PC/Desktop/Teacher%20and%20child%20talk%20in%20active%20learning.pdf>, την 12/10/2020.
- Μέττα, & Σκορδιαλός (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, σελ. 710, 707-720 [https://www.researchgate.net/publication/339858422\\_Mathesiakes\\_Dyskolies\\_eid\\_e\\_kai\\_Ekraideutike\\_Parembase](https://www.researchgate.net/publication/339858422_Mathesiakes_Dyskolies_eid_e_kai_Ekraideutike_Parembase), ανακτήθηκε την 22/10/2020.
- Monopoli, WJ, Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, emotion regulation and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*. 36(5):398-405. doi:10.1177/0165025412446394, ανακτήθηκε την 27/11/2020.
- Moss, S. E., Chantal Cyr, and Bureau J.-F., et. al. (2005). Stability of Attachment During the Preschool Period, *Developmental Psychology* by the American Psychological

- Association, Vol. 41, No. 5, 774 -775 DOI: 10.1037/0012-1649.41.5.773 Source: PubMed, <https://www.researchgate.net/publication/7589780>, ανακτήθηκε την 28/09/2020.
- Μότσιου, Ε. (2017). Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας, β' έκδ., Θεσ/νίκη, εκδ. UNIVERSITY STUDIO PRESS
- [https://www.researchgate.net/profile/Eleni\\_Motsiou2/publication/296313497\\_EISAGOG\\_E\\_STEN\\_ANAPTYXE\\_TES\\_GLOSSAS\\_An\\_introduction\\_to\\_Child\\_Language\\_Development/links/59aa81c10f7e9bdd114f9303/EISAGOG-E-STEN-ANAPTYXE-TES-GLOSSAS-An-introduction-to-Child-Language-Development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eleni_Motsiou2/publication/296313497_EISAGOG_E_STEN_ANAPTYXE_TES_GLOSSAS_An_introduction_to_Child_Language_Development/links/59aa81c10f7e9bdd114f9303/EISAGOG-E-STEN-ANAPTYXE-TES-GLOSSAS-An-introduction-to-Child-Language-Development.pdf).
- Μπασλής, Ι. Ν. (1998). Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση, Αθήνα, εκδ. «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ».
- Miller, G. (1995). Γλώσσα και ομιλία, επιμ. Στ. Βοσνιάδου, Αθήνα: Gutenberg.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33, (Suppl.5), 18–20  
<https://njcld.files.wordpress.com/2018/10/learning-disabilities-issues-on-definition-1990.pdf>, ανακτήθηκε την 18/10/2020.
- Νήμα, Ε. (Απρίλιος 2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία, Επιστημονικό Βήμα, τ.3, σελ. 25.
- Νικολάου, Σ. Μ., Ζιώγας Ηλ. (2015). Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις – Αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ., Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 2015, Αθήνα <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.238> file:///C:/Users/PC/Downloads/238-413-1-SM%20(3).pdf, ανακτήθηκε την 23/10/2020.
- Νοβακόπουλος, Μ. (17/09/2016). «Ε. Durkheim, Θρησκεία, Ανομία, Αυτοκτονία», ΙΝΣΠΟΛ- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

- <https://inspol.gr/2016/09/17/emile-durkheim-religion/>, ανακτήθηκε την 28/10/2020.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, Αλεξανδρούπολη.
- Ortiz, A. A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning disabilities*, Volume: 30 issue: 3, page(s): 321-332. <https://doi.org/10.1177%2F002221949703000307>, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221949703000307> ανακτήθηκε την 24/10/2020.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). «Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης», Αθήνα, εκδ. Τόπος.
- Παπαδοπούλου- Μανταδάκη, Σμαρ. (2019). «Η γλώσσα του πόνου και οι μεταφορές της. Από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση», Αθήνα, εκδ. ΑΡΜΟΣ.
- Παπαηλιού, Χρ. (2015). «Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά», Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Patrice, L., Maureen, E., Black M. (25 July 2008). The Effect of Poverty on Child Developmental Educational Outcomes:244-245,246 <https://doi.org/10.1196/annals.1425.023>, ανακτήθηκε την 22/11/2020.
- Πήτα, Ρ. (1998). «Ψυχολογία της Γλώσσας», Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1993). «Γνωστική ψυχολογία», τόμ.2, Αθήνα.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*, SAGE. retrieved January 2021, from <https://books.google.be/books?hl=en&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=P>

[P1&dq=Punch,+K.+F.+\(2013\).+Introduction+to+social+research:+Quantitative+a  
nd+qualitative+approaches.+London:+Sage.](#)

Rizki, Am., M.Pd (2014), SOCIOLINGUISTICS Languages, Dialect, Varieties,  
DEPARTMENT OF ENGLISH EDUCATION FACULTY OF EDUCATION  
AND TEACHER TRAINING  
[https://www.academia.edu/9942152/Sociolinguistics\\_Language\\_dialect\\_varieties](https://www.academia.edu/9942152/Sociolinguistics_Language_dialect_varieties),  
ανακτήθηκε την 21/11/2020.

Rose -Krasnor, L. Brock University, et. al. (1997). The Nature of Social Competence. A  
theoretical review, Social Development, 6, 1, Blackwell Publishers  
Ltd,p.g125,126 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>, ανακτήθηκε την 26/10/2020.

Russell, C. K., & Gregory, D. M. (2003). Evaluation of qualitative research studies.  
*Evidence Based Nursing*, 6(2), 36–40.

Sapir, E. (1929). The Status of Linguistics as a Science. *Language*, 5(4), 207-214.  
doi:10.2307/409588 ανακτήθηκε την 20/09/2020  
<https://books.google.gr/books?id=wetBMTNO-kIC&lpg=PP11&ots=pVTxZ1IgvV&dq=sapir%20linguistic%20relativity&lr&pg=PA40#v=onepage&q&f=false,σελ. 40-41>, ανακτήθηκε την 20/09/2020.

Sheena, R., Tomblin Br., et.al. (July–August 2014). Specific language impairment: a  
convenient label for whom?, Vol. 49, No. 4: 416–451  
<https://onlinelibrary.wiley.com/pb-assets/journal-banners/14606984-1501384688627> <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>, ανακτήθηκε την  
05/12/2020.

Schultz, D, Izard. CE, et. al. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged  
children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and  
withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1):53-67.  
doi:10.1017/S0954579401001043, ανακτήθηκε την 29/11/2020.

- Spencer, M. B. & Markstrom A. C. (Apr., 1990). Identity Processes among Racial and Ethnic Minority Children in America, *Child Development*, (Special Issue on Minority Children), Vol. 61, No. 2, pp. 290-310  
[https://www.jstor.org/stable/1131095?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1131095?seq=1#metadata_info_tab_contents), ανακτήθηκε την 21/10/2020.
- Sroufe, L. A. (December 2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood, *Attachment & Human Development* 7(4): 349-367, DOI: 10.1080/14616730500365928.  
<https://www.researchgate.net/publication/7436211>, ανακτήθηκε την 29/09/2020.
- Τζακώστα, Μ. (επιμ). (2015). «Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη». Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Τζακώστα, Μ. (2017). Οντογένεση του λόγου: ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη; [https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192-%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%9D141/Aiginitio\\_sizitisis\\_Tzakosta\\_text\\_2017.pdf](https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192-%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%9D141/Aiginitio_sizitisis_Tzakosta_text_2017.pdf), ανακτήθηκε την 19/09/2020.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία» στο: Κασσιμάτης Κ., Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Vogt, P., Douglas, J. (2013). Rural and urban differences in language socialization and early vocabulary development in Mozambique, *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 35(35), 1069-7977  
<http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/Proceedings/2013/papers/0653/paper0653.pdf>, ανακτήθηκε την 14/09/2020.
- Walker, R. & Shepherd, C. (2008). Strengthening Aboriginal family functioning: What works and why?, No 7, Kulunga Research Network, Telethon Institute for Child Health Research, p.g 2-3

file:///C:/Users/PC/Downloads/StrengtheningFamilyFunctioning.pdf, ανακτήθηκε την 17/10/2020.

Wardhaugh, R. (2006). An Introduction to Sociolinguistics 5th Edit., Blackwell Publishing: 25-26  
[http://home.lu.lv/~pva/Sociolingvistika/1006648\\_82038\\_wardhaugh\\_r\\_an\\_introduction\\_to\\_sociolinguistics.pdf](http://home.lu.lv/~pva/Sociolingvistika/1006648_82038_wardhaugh_r_an_introduction_to_sociolinguistics.pdf), ανακτήθηκε την 21/11/2020.

Wirback, T., Möller, J., Larsson, JO. et al. (2014). Social factors in childhood and risk of depressive symptoms among adolescents - a longitudinal study in Stockholm, Sweden. *Int J Equity Health* 13, 96 <https://doi.org/10.1186/s12939-014-0096-0>, ανακτήθηκε την 29/11/2020.

Zakriski, A., Jacobs, M., Coie, J. (1997). Coping with Childhood Peer Rejection. In: Wolchik S.A., Sandler I.N. (eds) *Handbook of Children's Coping. Issues in Clinical Child Psychology*. Springer, Boston, MA., p.g. 423-424 [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2677-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2677-0_15), ανακτήθηκε την 27/10/2020.

Φερόνας, Α. (2005). «Οι τοπικοί φορείς στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού», στο: *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*, επιμ. Γ. Τσομπάνογλου, Γ. Κορρές, Ι. Γιαννοπούλου, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία Της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση.

<https://opeka.gr/elachisto-engyimeno-eisodima-kea/plirofories/>, ανακτήθηκε την 2/12/2020

<https://teba.eiead.gr/>, ανακτήθηκε την 2/12/2021

<https://lahers.hmu.gr/%CE%B4%CF%8D%CE%BF->, ανακτήθηκε την 2/12/2020

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Ερωτήσεις συνέντευξης

#### Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Ηλικία

Εθνικότητα

Θρήσκευμα

Σύνθεση οικογένειας

Επάγγελμα γονέων

Οικονομική κατάσταση της οικογένειας

Άλλο (ιδιαίτερα στοιχεία της οικογένειας, τραυματικά γεγονότα του παρελθόντος κοκ)

#### Κατάλογος ερωτήσεων

1. Τι σου αρέσει να κάνεις όταν έχεις ελεύθερο χρόνο; Πώς σε κάνει να αισθάνεσαι αυτή η δραστηριότητα;
2. Πώς αισθάνεσαι όταν βρίσκεσαι στο σπίτι σου; Ποια είναι τα συναισθήματά σου;
3. Ποια είναι τα συναισθήματα που έχεις όταν είσαι στο σχολείο;
4. Πώς αισθάνεσαι όταν μιλάς στη δασκάλα σου;
5. Πώς διαχειρίζεσαι τα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να έχεις; Την λύπη, τον θυμό κτλ;
6. Σου είναι πιο εύκολο να μιλάς στη δασκάλα ή στους συμμαθητές σου; Γιατί;
7. Αισθάνεσαι άνετα να μιλάς στους γονείς σου για όλα τα θέματα; Υπάρχει κάτι που να σε φοβίζει, να ντρέπεσαι κοκ;
8. Πώς αισθάνεσαι όταν μιλάς στους γονείς σου για κάτι που σε έχει λυπήσει πολύ;
9. Όταν είσαι πολύ χαρούμενος ή πολύ λυπημένος, με ποιους ανθρώπους το μοιράζεσαι;



10. Σε ποιο άτομο της οικογένειάς σου αισθάνεσαι πιο άνετα να μιλάς γι' αυτά που αισθάνεσαι;
11. Υπάρχουν κάποια πράγματα που να σε κάνουν να αισθάνεσαι άγχος ή ντροπή;
12. Όταν έχεις θετικά συναισθήματα για κάτι, χαίρεσαι, είσαι ενθουσιασμένος κτλ με ποιους μιλάς γι' αυτό;
13. Όταν έχεις αρνητικά συναισθήματα για κάτι που συνέβη, με ποιους αισθάνεσαι καλά να το μοιραστείς;

## 2. Έντυπο συναίνεσης

Αξιότιμε κύριε/ Αξιότιμη κυρία,

Στα πλαίσια μίας ερευνητικής μελέτης που διενεργείται με στόχο τη διερεύνηση της γλωσσικής έκφρασης συναισθημάτων των παιδιών, ζητείται η συμμετοχή του παιδιού σας, η οποία είναι πολύτιμη για τη συλλογή των πληροφοριών που απαιτούνται για τη διαδικασία.

Στα πλαίσια αυτής της έρευνας, το παιδί σας θα συμμετέχει σε μία διαδικασία συνέντευξης με ερωτήματα σχετικά με το θέμα. Στη διάρκεια της συνέντευξης θα του ζητηθεί να μιλήσει για τα συναισθήματά του και τον τρόπο που τα εκφράζει. Η συμμετοχή στην έρευνα θα είναι ανώνυμη και εμπιστευτική, ενώ τα δεδομένα του παιδιού δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για κανέναν άλλο σκοπό.

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συναινείτε στην δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, που διαμορφώνονται και με βάση τις δικές του απαντήσεις με την προϋπόθεση ότι δεν θα αποκαλυφθούν τα στοιχεία του παιδιού ή της οικογένειάς σας.

Για οποιαδήποτε πληροφορία, σε κάθε σημείο της ερευνητικής διαδικασίας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Αν έχετε αμφιβολίες ή άλλες παρατηρήσεις, παρακαλώ να τις εκφράσετε ελεύθερα. Εάν στην πορεία της διαδικασίας αλλάξετε γνώμη, μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας και να αποσύρετε τα δεδομένα που το αφορούν.

Διάβασα το έντυπο και κατανοώ τη διαδικασία της έρευνας και συμφωνώ να συμμετέχει το παιδί μου σε αυτή  Ναι.....  Όχι .....

Ημερομηνία: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Υπογραφή γονέα

---

Υπογραφή ερευνητή

---