

Παραβατικότητα στο χώρο του σχολείου αλλοδαπών μαθητών. Έρευνα στα αρχεία των Σ.Σ.Ν Αχαΐας- Αν. Θεσ/νίκης- Δυτ. Θεσ/νίκης και Ιωαννίνων. (2002-2008).

Παπάζογλου Ευρυδίκη - Θωμοπούλου Γιαννούλα - Στρατούλιας Ιωάννης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της έρευνας από τα αρχεία των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων που αφορούν την παραβατικότητα των παραπεμπόμενων σ' αυτούς αλλοδαπών μαθητών. Καταγράφονται οι συγκριτικοί πίνακες των παραβατικών αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές, καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία αναδεικνύεται ότι οι παραπεμπόμενοι στους Σ.Σ.Ν αλλοδαποί μαθητές είναι σαφώς λιγότεροι από τους παραπεμπόμενους γηγενείς μαθητές, η συνήθης παραβατικότητά τους είναι η διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη και η βίαιη επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές. Επίσης, διαπιστώνεται η συνάφεια της παραβατικής συμπεριφοράς τους με τις μαθησιακές τους δυσκολίες, τα οικογενειακά προβλήματα και τα προβλήματα στις σχέσεις τους με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Summary

The data of the research from the archives of the juvenile advisory stations of secondary education of the prefectures Achaia, Eastern Thessalonica, Western Thessalonica and Ioannina, concerning the delinquency of foreign students referred to those stations, will be presented in the present work.

The tables comparing the number of infringing foreign students to the number of infringing native students are recorded, as well as the conclusions in which it is deduced that the referred, to these stations, foreign students are definitely less than the native students. Their most common delinquencies are the disrupting behavior in the classroom and the aggressive behavior towards their schoolmates.

It is also noted the connection between their infringing behavior and learning difficulties, family problems and problems in their relationship with schoolmates and teachers. Proposals on how to confront the phenomenon follow.

Σκοπός της έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του προβλήματος της μαθητικής παραβατικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 2002 ως το 2008 όπως αυτή καταγράφεται και αντιμετωπίζεται από έναν σχετικά νεοσύστατο υποστηρικτικό προς την εκπαίδευση θεσμό, ο οποίος ιδρύθηκε και λειτουργεί σε 15 Διευθύνσεις της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. (Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων), έτσι ώστε τα συμπεράσματα που θα ανακύψουν να αξιοποιηθούν ως γνωστική βάση για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος, εξ αιτίας του οποίου αφ' ενός δυσχεραίνεται η εκπαιδευτική πράξη και αφ' ετέρου πολλοί μαθητές εγκαταλείπουν το

σχολείο πριν ολοκληρώσουν τη βασική εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευσή τους. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής που αφορούν την παραβατικότητα των αλλοδαπών μαθητών.

Ερευνητικό πεδίο

Η παρούσα έρευνα προέρχεται από το αρχειακό υλικό των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Αχαΐας, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης (Ανατολικής και Δυτικής). Για πρώτη φορά αξιοποιείται ερευνητικά αυτό το αρχειακό υλικό, από το οποίο αντλούμε πολύτιμες πληροφορίες για τη λειτουργία των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, ως παράπλευρων και υποστηρικτικών προς την εκπαίδευση θεσμών και για την αντίληψη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως αυτή διαμορφώνεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεδομένου ότι στους Σ.Σ.Ν παραπέμπονται για συμβουλευτική παρέμβαση και ψυχολογική υποστήριξη οι περιπτώσεις μαθητών που κατά την κρίση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, καθηγητές, γονείς) παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και συνεπώς χρήζουν τέτοιας μορφής παρέμβαση. Από τους 15 Σ.Σ.Ν επιλέξαμε τους προαναφερόμενους για την έρευνά μας για τους εξής λόγους:

α. Ήσαν από τους πρώτους Σ.Σ.Ν που ιδρύθηκαν,

β. στελεχώθηκαν με εξειδικευμένο προσωπικό (εκπαιδευτικούς – ψυχολόγους και οι δύο από αυτούς με εκπαιδευτικούς- ψυχιάτρους), ενώ στους άλλους Σ.Σ.Ν, για λόγους που δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, η στελέχωση υπήρξε ελλιπής όσον αφορά τον αριθμό των αποσπασμένων εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν σε αυτούς, αλλά και οι ειδικότητές τους δεν ήταν σχετικές με το αντικείμενο

γ. το στελεχιακό δυναμικό τους στον κύριο κορμό του παρέμεινε σταθερό από την έναρξη της λειτουργίας των Σ.Σ.Ν ως σήμερα και

δ. στους συγκεκριμένους Σ.Σ.Ν τηρούνται αρχεία από το 2002 – οπότε και άρχισαν ουσιαστικά να λειτουργούν οι Σταθμοί- που περιλαμβάνουν αναλυτικά στοιχεία για κάθε παραπεμπόμενο μαθητή σε αυτούς.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρήσαμε ότι η ενασχόλησή μας με τους συγκεκριμένους Σταθμούς θα μπορούσε να εξασφαλίσει πληρότητα στην έρευνά μας και να προσδώσει αξιοπιστία στα συμπεράσματά μας. Πόσα και ποια αρχεία ακριβώς μελετήθηκαν καταγράφονται στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας.

1. Μορφές παραβατικής συμπεριφοράς - αποσαφήνιση της έννοιας.

1.α Βίαιη επιθετική συμπεριφορά προς συμμαθητές.

Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι το 29,87% των παραπεμπόμενων για παραβατική συμπεριφορά στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων της Β/θμιας Εκπ/σης εκδήλωνε βίαιη επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Από τη μελέτη των ατομικών φακέλων των μαθητών αυτών διαπιστώνουμε ότι η χαρακτηριζόμενη ως βίαιη επιθετική συμπεριφορά περιλαμβάνει:

- τη σωματική βία: ο μαθητής εμπρόθετα συγκρούεται ή προσπαθεί να χτυπήσει ή να τραυματίσει κάποιον συμμαθητή του. Εμπλέκεται σε σωματικές βίαιες

επιθέσεις ξυλοδαρμούς και αλληλοξυλοδαρμούς, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, μπουνιές, κλοτσιές κ.ά.

- Την ψυχολογική –συναισθηματική βία, η οποία αφορά στον εκφοβισμό, τις απειλές, τον εκβιασμό, τη χρήση εριστικής, υβριστικής ή απειλητικής γλώσσας στην επικοινωνία του μαθητή με τους συμμαθητές του τη λεκτική κακοποίηση, που αφορά σε διαπληκτισμούς, στη χρήση βωμολοχιών, στην ειρωνεία, κοροϊδία, στη διάδοση ψευδών ειδήσεων (κουτσομπολιό) και στη χρήση προσβλητικών ψευδωνύμων, απαξιωτικών χαρακτηρισμών, χλευασμών, ρατσιστικών σχολίων, χειρονομιών, απειλητικών συνθημάτων σε τοίχους κ.ά. Σε μικρότερο βαθμό αφορά στην απόρριψη, απομόνωση ή αποκλεισμό από την παρέα και το παιχνίδι κάποιων συμμαθητών από μια ομάδα. (bullying – νταηλίκι, ψευτοπαλληκαριά).
- Τον σεξουαλικό εκφοβισμό, όταν πρόκειται για σεξουαλική παρενόχληση, όπως ανεπιθύμητο άγγιγμα, προσβλητικά μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο ή σπανιότατα σεξουαλική κακοποίηση.
- Την ηλεκτρονική βία (cyber bullying), η οποία αναφέρεται σε οποιαδήποτε πράξη εκφοβισμού, επιθετικότητας ή παρενόχλησης, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας, όπως ανεπιθύμητα σχόλια, εκβιασμό ή έκθεση προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο, απειλές – εκφοβισμούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κινητών τηλεφώνων ή με τη χρήση κάμερας, με αποτέλεσμα την καταρράκωση της αξιοπρέπειας του συμμαθητή του.

1.β Διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη.

Η μεγάλη πλειοψηφία των παραπεμπόμενων μαθητών στους .Σ.Σ.Ν (75,27%) εκδήλωναν διαταρακτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δηλαδή, με τη συμπεριφορά τους δυσχέραιναν την διδακτική πράξη, παρεμπόδιζαν το έργο του εκπαιδευτικού και διαμόρφωναν ένα αρνητικό κλίμα στην τάξη. Η μελέτη των ατομικών φακέλων των μαθητών αυτών μας οδηγεί στον προσδιορισμό της διαταρακτικής συμπεριφοράς ως εξής: οι μαθητές αυτοί:

- Δεν ζητούν το λόγο για να παρέμβουν στο μάθημα, αλλά ‘πετάγονται’, συνήθως για να προκαλέσουν αναστάτωση με άσχετα – αποπροσανατολιστικά για το μάθημα θέματα.
- Αρχίζουν να συζητούν μεγαλόφωνα με τους γύρω τους για εκτός μαθήματος θέματα.
- Ενοχλούν τους διπλανούς με θορύβους, πειράγματα, μορφασμούς κ.ά
- Προκαλούν θορύβους με σφυρίγματα, μετακίνηση των θρανίων κ.ά.
- Κάνουν χρήση του κινητού τους τηλεφώνου κατά την ώρα του μαθήματος.
- Διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν.
- Πετάνε μικροαντικείμενα στους άλλους.
- Δε συνεργάζονται στο πλαίσιο των ομαδικών εργασιών και παρενοχλούν τα άλλα μέλη της ομάδας.
- Έρχονται καθυστερημένοι στο μάθημα, εγκαταλείπουν χωρίς άδεια το θρανίο και περιφέρονται στην τάξη ή εξέρχονται από αυτή χωρίς άδεια από τον διδάσκοντα.
- Αδιαφορούν προς τις οδηγίες του διδάσκοντα.
- Συμπεριφέρονται με αυθάδεια προς τους διδάσκοντες, όταν τους γίνονται συστάσεις και με ύβρεις προς τους συμμαθητές τους όταν εκείνοι εκδηλώνουν τη δυσφορία τους

για τη συμπεριφορά τους.

1.γ Απείθεια προς τους κανόνες της σχολικής ζωής.

Το 52,32% των παραπεμπόμενων μαθητών, σύμφωνα με τις καταγραφές στα αρχεία των Σ.Σ.Ν, εμφανίζεται να μην πειθαρχεί στους κανόνες της σχολικής ζωής. Η απείθεια αυτή εκδηλώνεται με τις εξής συμπεριφορές:

- Σκόπιμη αργοπορία κατά την προσέλευση στο σχολείο.
- Αργοπορία στην προσέλευση η οποία συνήθως συνοδεύεται με προσπάθεια απόσπασης της προσοχής από το μάθημα των συμμαθητών που παρακολουθούν.
- Παρενόχληση των συμμαθητών, πρόκληση θορύβων κατά την πρωινή προσευχή.
- Παρεμπόδιση διάφορων δραστηριοτήτων των συμμαθητών τους που συντελούνται στο σχολείο, εκτός διδακτικών ωρών π.χ προγράμματα Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά κ.ά.
- Κάπνισμα στο χώρο του σχολείου.
- Απομάκρυνση από το χώρο του σχολείου χωρίς άδεια.

1.δ κλοπές

Σε ένα ποσοστό της τάξης του 15,5% των παραπεμπόμενων μαθητών στους Σ.Σ.Ν για παραβατική συμπεριφορά καταλογίζεται κλοπές στο χώρο του σχολείου:

- Κινητών τηλεφώνων από συμμαθητές τους.
- Χρημάτων από συμμαθητές ή καθηγητές.
- Χρημάτων από μαθητικά ταμεία.
- Αναλώσιμων υλικών από το σχολείο (υπολογιστές ή εξαρτήματά τους, καμερών κ.ά)
- Προσωπικών αντικειμένων συμμαθητών ή καθηγητών τους.
- Βιβλίων, σημειώσεων.
- Κλεπταποδοχή

1.ε Καταστροφές στο χώρο του σχολείου

- Εσκεμμένη πρόκληση ζημιών στο σχολικό κτίριο. (σπάσιμο τζαμιών, καταστροφή παραθύρων- πορτών κ. ά).
- Πρόκληση καταστροφών στον περιβάλλοντα χώρο. (καταστροφή κιγκλιδομάτων, κήπων κ.ά)
- Αναγραφή στους τοίχους του σχολείου.
- Καταστροφή σχολικής περιουσίας – υλικοτεχνικής υποδομής (θρανίων, γραφείων, υπολογιστών κ.ά).
- Καταστροφή επίσημων εγγράφων και αρχείων (π.χ απουσιολογίων, βιβλίων ύλης κ.ά).
- Απόπειρα εμπρησμού ή εμπρησμός.

1.στ χρήση ουσιών.

Η χρήση ουσιών στο σχολικό χώρο αφορά το 9,83% των παραπεμπόμενων

μαθητών. Οι ψυχοδραστικές ουσίες που καταγράφονται στους ατομικούς φακέλους των μαθητών είναι η ινδική κάνναβη και σε μια περίπτωση χάπια έκσταση.

Δεδομένα της έρευνας

Ως προς την εθνικότητα, οι περισσότεροι μαθητές είναι ελληνικής καταγωγής, 892 μαθητές, σε ποσοστό 87,73%, ενώ αλλοδαποί είναι οι 107 σε ποσοστό 10,48%. Σε 18 περιπτώσεις μαθητών η εθνικότητα είναι άγνωστη. (Βλέπε πίνακες 1.α, 1.β, 1.γ, 1.δ και 2.α, 2.β).

Πίνακας 1.α.: Παραπεμπόμενοι μαθητές για παραβατικότητα, έλληνες και αλλοδαποί, στο Σ.Σ.Ν. Αχαΐας (2002-2008)

ΑΧΑΪΑ		
Εθνικότητα	N	%
Ελληνική	220	91,38
Ξένη	17	6,90
Άγνωστη	4	1,72
Σύνολα	241	100,00

Πίνακας 1.β.: Παραπεμπόμενοι μαθητές για παραβατικότητα, έλληνες και αλλοδαποί, στο Σ.Σ.Ν. Ανατολικής Θεσσαλονίκης (2002-2008)

ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ		
Εθνικότητα	N	%
Ελληνική	296	91,64
Ξένη	25	7,74
Άγνωστη	2	0,62
Σύνολα	323	100,00

Πίνακας 1.γ.: Παραπεμπόμενοι μαθητές για παραβατικότητα, έλληνες και αλλοδαποί, στο Σ.Σ.Ν. Δυτικής Θεσσαλονίκης (2002-2008)

ΔΥΤΙΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ		
Εθνικότητα	N	%
Ελληνική	259	87,50
Ξένη	37	12,50
Άγνωστη	0	0,00
Σύνολα	296	100,00

Πίνακας 1.δ.: Παραπεμπόμενοι μαθητές για παραβατικότητα, έλληνες και αλλοδαποί, στο Σ.Σ.Ν. Ιωαννίνων (2002-2008)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ		
Εθνικότητα	N	%
Ελληνική	117	74,52
Ξένη	28	17,83
Άγνωστη	12	7,64
Σύνολα	157	100,00

Πίνακας 2.α.: Συγκεντρωτικά στοιχεία παραπεμπόμενων μαθητών για παραβατικότητα, ελλήνων και αλλοδαπών, στους Σ.Σ.Ν. Αχαΐας, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων.

Εθνικότητα	N	%
Ελληνική	892	87,73
Ξένη	107	10,48
Άγνωστη	18	1,79
Σύνολα	1017	100,00

Πίνακας 2.β.: Αναλυτικά στοιχεία παραπεμπόμενων μαθητών για παραβατικότητα, ελλήνων και αλλοδαπών, στους Σ.Σ.Ν. Αχαΐας, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων.

Εθνικότητα	ΑΧΑΪΑ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΔΥΤΙΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	Σύνολα
Ελληνική	220	296	259	117	892
Ξένη	17	25	37	28	107
Άγνωστη	4	2	0	12	18
Σύνολα	241	323	296	157	1017

Συμπεράσματα

- 1 Οι παραβατικοί παραπεμπόμενοι αλλοδαποί μαθητές στους Σ.Σ.Ν είναι σαφώς λιγότεροι από τους Έλληνες μαθητές. Η διαπίστωση αυτή συναρτάται με το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές συνιστούν τη μειοψηφία των μαθητών στα σχολεία και ότι δεν παραπέμπονται όλα τα περιστατικά παραβατικότητας στους Σ.Σ.Ν.
2. οι κυριότερες μορφές παραβατικότητας στις οποίες εμπλέκονται οι αλλοδαποί μαθητές , με βάση την τυπολογία της έρευνας είναι η διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη, και η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους.
3. Ως προς τη διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη, διαπιστώνεται συνάφεια της παραβατικής αυτής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών με τις **μαθησιακές**

δυσκολίες των μαθητών. Πρόκειται για μαθητές, οι οποίοι μη δυνάμενοι να παρακολουθήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη διδακτική πράξη, να ωφεληθούν από τη διδακτική διαδικασία, να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου και κατά συνέπεια να αναπτύξουν κίνητρο και ενδιαφέρον για την παρακολούθηση του μαθήματος, γίνονται διαταρακτικοί, ως αναπόφευκτο παρεπόμενο της πλήξης και της ανίας που συνοδεύει τη φυσική παρουσία τους στην τάξη. Αιχμή του δόρατος των μαθησιακών τους δυσκολιών η ελλιπής γνώση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας.

4. Επίσης διαπιστώνεται συνάφεια με προβλήματα που ανακύπτουν στο **οικογενειακό περιβάλλον**: συγκρούσεις στην οικογένεια, ενδοοικογενειακή βία, απώλεια μέλους της οικογένειας, οικονομικά προβλήματα της οικογένειας, προσφορά υπηρεσιών προς την οικογένεια (εργασία, φύλαξη ασθενών μελών, προστασία μελών από άλλα μέλη). Οι μαθητές αυτοί, βιώνοντας ένα αρνητικό κλίμα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, αδυνατούν να αφοσιωθούν απερίσπαστοι στους μαθησιακούς στόχους του σχολείου, το οποίο συχνά λειτουργεί ως χώρος εκτόνωσης της σωρευμένης ψυχικής τους έντασης. Επιπλέον, η οικογένεια μεταβολίζει και μεταφέρει στο παιδί προβλήματα που εκπορεύονται από τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (π.χ. ρατσισμός- ξενοφοβία), τα οποία, ενώ για τον γονέα δεν συνιστούν κατ' ανάγκη προβλήματα, στην περίπτωση που μετακενωθούν στο μαθητή, και με δεδομένο ότι ο μαθητής αυτός συνυπάρχει στο χώρο του σχολείου με αλλοεθνείς μαθητές, πιθανόν να μεταφραστούν σε βίαιη συμπεριφορά προς αυτούς.

Το πιο σημαντικό όμως, είναι ότι η οικογένεια αποτελεί το χώρο μαθητείας για τις επιθετικές, βίαιες και άλλες παραβατικές συμπεριφορές που θα εκδηλώσουν οι μαθητές στο σχολείο. Η απουσία καλλιέργειας των γονιών και ο συνδυασμός διαφόρων στρεσογόνων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, όπως φτώχεια, διαζύγιο γονέων, ανεργία, έλλειψη υποστήριξης από το συγγενικό περιβάλλον, δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις στο οικογενειακό πλαίσιο. Η πλειονότητα των αλλοδαπών παραβατικών συμπεριφορών, που θα εκδηλώσουν τα άτομα κατά την εφηβεία και τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής, αποτελούν «συμπεριφορικές απαντήσεις» σε ό,τι είχαν βιώσει ως αδικία ή μεροληψία σε πρότερες φάσεις της ζωής τους. Παιδιά που κακοποιήθηκαν, παραμελήθηκαν ή συμβίωσαν με γονείς που οι ίδιοι είχαν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, το πιο πιθανό είναι να γίνουν τα ίδια δράστες, αφού πέρασαν από το στάδιο του θύματος. Η άσκηση βίας έχει συνδεθεί στο υποσυνείδητό τους με την κατοχή εξουσίας και, αποδεχόμενα το ρόλο του πιο ανίσχυρου στο οικογενειακό πλαίσιο, υιοθετούν το ρόλο του δυνατού στις κοινωνικές τους σχέσεις και στο σχολείο, αναζητώντας άλλα άτομα ώστε να τα θυματοποιήσουν. Εξάλλου, τα άτομα που σε μικρή ηλικία υπέστησαν παραμέληση ή κακομεταχείριση τόσο σωματική όσο και συναισθηματική, νιώθουν συχνά ότι απειλούνται και γίνονται επιθετικά. Επειδή ο θυμός των γονιών εκλαμβάνεται ως σήμα ότι κάτι έντονο και ανεπιθύμητο πρόκειται να συμβεί στο οικογενειακό περιβάλλον, εγγράφεται στη συνείδηση του παιδιού ότι η επιβίωσή του ουσιαστικά εξαρτάται από την άμεση ικανότητά του να αναγνωρίζει το σήμα του θυμού και τις επερχόμενες αλλαγές. Αυτή η εγρήγορση προς τον θυμό γίνεται μια αυτόματη συναισθηματική αντίδραση για το άτομο, το οποίο στη συνέχεια τείνει να ερμηνεύει ακόμη και ουδέτερα και ασαφή ερεθίσματα ως απειλητικά, πράγμα που δυσχεραίνει τη σύναψη υγιών

διαπροσωπικών σχέσεων. Ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών που έχουν εκδηλώσει μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και έχουν παραπεμφθεί στους Σ.Σ.Ν, είναι παιδιά ανώριμων, απαίδευτων και μη κοινωνικά ενταγμένων γονέων, οι οποίοι, έχοντας να αντιμετωπίσουν δικά τους άλτα – προσωπικά, κοινωνικά ή οικονομικά-προβλήματα, αδυνατούν να συμπαρασταθούν στα παιδιά τους, ιδιαίτερα στην κρίσιμη φάση της εφηβείας. Άλλωστε, τα παιδιά που γαλουχήθηκαν και εξοικειώθηκαν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον με τη βαρβαρότητα και τη βία από την πολύ μικρή τους ηλικία, παρουσιάζουν τάσεις μεταφοράς στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, των προτύπων βίας που βίωσαν μέσα στην οικογένειά τους, αφού δεν είχαν εφοδιαστεί με επαρκείς δυνάμεις αποφυγής ή επίλυσης των συγκρούσεων.

5. Αιτίες της παραβατικότητας των αλλοδαπών μαθητών εντοπίζονται στις **σχέσεις των μαθητών αυτών με τους συμμαθητές τους**. Δέχονται απόρριψη, βία, ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν βίαια, να εμπλέκονται σε συγκρούσεις και το σχολείο να μετατρέπεται γι αυτούς σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους.

Η εποχή της παγκοσμιοποίησης επιτάσσει για τον χώρο της εκπαίδευσης ίσες ευκαιρίες μάθησης και γνώσης για όλους, γηγενείς και αλλοδαπούς, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία πολυπληθών και ανομοιογενών τάξεων στο σχολείο. Παράλληλα, εμφανίζονται προκαταλήψεις και ξενοφοβικές τάσεις, αφού ο «άλλος», ο πρόσφυγας, ο μετανάστης, προσλαμβάνεται ως «απειλητικός άλλος», ως εχθρός, έτοιμος να οικειοποιηθεί το χώρο σου. Πρόκειται για το «ένστικτο εδαφικότητας», σύμφωνα με το οποίο, όταν απειλείται ένας ζωτικός ατομικός χώρος, εκλύεται αυτόματα επιθετικότητα. Όσο μικρή κι αν είναι η δύναμή της, η μειονότητα είναι εξ ορισμού ύποπτη για κάθε είδους οικειοποίηση. Οτιδήποτε αποκλίνει από το ιδεώδες της πλειοψηφίας, ακόμη και ο μαθητής με την εξαιρετική επίδοση, μετασχηματίζεται σε απειλή. Έτσι, πίσω από την παρουσία του «άλλου» ελλοχεύει ο φόβος, συνυφασμένος με αισθήματα μειονεξίας ή υπεροχής, και η επίθεση αποτελεί αντικατοπτρισμό της προσπάθειας για άμυνα σε μια, τις περισσότερες φορές υποτιθέμενη, απειλή.

6. Επίσης, αιτίες της παραβατικότητας των αλλοδαπών μαθητών συναρτώνται με τη σχέση των μαθητών αυτών με τους **εκπαιδευτικούς**. Στα αρχεία των Σ.Σ.Ν καταγράφονται ως 'ελλιπής επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς'. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη και ως αποτέλεσμα της 'κακής' σχέσης με κάποιους εκπαιδευτικούς. Η παραβατικότητά τους συνδέεται με την εκδικητική τους διάθεση απέναντί τους. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την αναφορά στη δυσκαμψία και τις αδυναμίες του σχολείου σχετικά με τη γενική οργάνωσή του, την πολιτισμική διάσταση μεταξύ σχολικών εγχειριδίων και πραγματικού περιβάλλοντος των μαθητών, το στερεότυπο χαρακτήρα των σχολικών προγραμμάτων, την απουσία ενδιαφέροντος για ό,τι διαδραματίζεται έξω από το σχολείο, την ομοιομορφία των προτύπων αναφοράς που το σχολείο προτείνει. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση, η απουσία θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης στις δυναμικές όψεις των διαπροσωπικών σχέσεων, τα κενά σε επίπεδο ψυχολογικών σχέσεων με τους νέους και τις οικογένειές τους (Μπεζέ 1998), είναι απαραίτητο να αναφερθούν ως συνοδοί παρωθητικοί παράγοντες για την ύπαρξη παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Προτάσεις

Είναι κοινός τόπος ότι θεμέλιο της κοινωνικής- σχολικής ένταξης αποτελεί η γλωσσική ένταξη. Αυτή όμως είναι αναγκαίο να γίνεται με συνειδητή και σκόπιμη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία να διατηρεί διαύλους επικοινωνίας με την κεντρική εθνική πολιτική. Σε κάθε περίπτωση η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της δομής και των μηχανισμών της θεωρείται αυτονόητο ζητούμενο, είτε αποσκοπούμε σε πολιτικές αφομοίωσης, είτε όχι.

Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας προς τους αλλόγλωσσους μαθητές, προϋποτίθεται η ύπαρξη ισχυρών κινήτρων από μέρους τους, κινήτρων που δεν εκπηγάζουν μόνο από μια συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική και πολύ περισσότερο από τη ίδια τη διδακτική πράξη, αλλά από τη συνολική αντίληψη της κοινωνίας για την αναγκαιότητα ή μη της όσο το δυνατόν καλύτερης ένταξης των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία. (Δαμανάκης, Μ., 1998). Η ύπαρξη ισχυρών κινήτρων δεν είναι ένα τεχνικό θέμα που διεκπεριώνεται στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Αποτελεί θέμα τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της εθνικής πολιτικής. (Παπαρίζος, Χ., 2004).

Αν ως κίνητρα θεωρήσουμε τους παράγοντες που ωθούν το άτομο να επιθυμεί να πράξει ή να μάθει κάτι, αντιλαμβανόμαστε πόσο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν αυτά στη μαθησιακή διαδικασία και κυρίως στην αποτελεσματικότητά της. (Μπατσάλια, Φ., Σελλά – Μάζη, Ε., 2000).

Το πρώτο και θεμελιώδες κίνητρο για την σε βάθος εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές είναι ένα κίνητρο με πολλαπλές και κυρίως πολιτικές διαστάσεις. Αφορά στο κατά πόσο έχει πειστεί ο μαθητής ότι η κοινωνία, της οποίας τη γλώσσα καλείται να μάθει, είναι διατεθειμένη να τον ενσωματώσει, με την έννοια ότι θα τον εντάξει σε ισότιμη βάση με τους γηγενείς μαθητές, θα του παρέχει ευκαιρίες κοινωνικής και επαγγελματικής ανάδειξης και δε θα ανακόψει την όποια ανοδική πορεία επιθυμεί να ακολουθήσει. Πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει αυτό το κίνητρο; Κυρίως υιοθετώντας τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ισότητα ευκαιριών, εξάλειψη τυχόν διακρίσεων, έκδηλων ή σε λανθάνουσα μορφή, αποφυγή εθνοκεντρικών και ρατσιστικών απόψεων, αποφυγή πολιτιστικών στερεοτύπων, εναισθητοποίηση των μαθητών για όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές εκφάνσεις. (Baker, C., 1993)

Καταλυτικό κίνητρο με ευρύτατες κοινωνικές διαστάσεις αποτελεί και η στάση των οικογενειών των μαθητών αυτών έναντι της ελληνικής κοινωνίας και κατά συνέπεια έναντι της ελληνικής γλώσσας, αλλά και έναντι της ίδιας της εκπαίδευσης ως αξίας. Μια θετική στάση, η οποία συνήθως απορρέει από την αίσθηση αποδοχής από το κοινωνικό περιβάλλον, στο χώρο εργασίας, στη γειτονιά, από τη θεσμική αντιμετώπισή τους, ενισχύει το κίνητρο του μαθητή για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Αν λάβουμε υπ' όψιν ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σταδιακά και είναι προϊόν της εξελικτικής βιο-κοινωνικής εξέλιξης του ατόμου, το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός παράγων μπορεί να εντάξει το μαθητή στο αλλόγλωσσο και πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον με την έννοια ότι δεν θα του μεταδώσει τη γλώσσα ως μέσο ονοματοθεσίας πραγμάτων ή προσδιορισμού εννοιών αλλά θα του μεταβιβάσει και ό,τι συνεπάγεται η σε βάθος κατανόηση μια ξένης γλώσσας. Θα του

μεταβιβάσει σημαντικά στοιχεία της συλλογικής μνήμης, αξίες, αρχές, επηρεάζοντας καθοριστικά τον τρόπο σκέψης του μαθητή, τον τρόπο κοινωνικής συμπεριφοράς και έκφρασης, δηλαδή θα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, ο μαθητής με κίνητρο τη γνώση θα μπορέσει να ενταχθεί και στο σχολικό περιβάλλον ομαλότερα. Σήμερα, ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, πλάι σε ένα σημαντικό επίσης ποσοστό Ελλήνων μαθητών αδυνατώντας να παρακολουθήσουν τη διδακτική πράξη και μη έχοντας κανένα μορφωτικό κίνητρο, λειτουργούν διαταρακτικά μέσα στην τάξη, παρεμποδίζοντας τη διδακτική διαδικασία, προκαλώντας την αντίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ δεν είναι λίγοι εκείνοι οι οποίοι μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τη ανοχή και τη φιλανθρωπία των εκπαιδευτικών, εξακολουθούν να παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά στην κοινωνική τους ζωή. Αντίθετα, ο προσανατολισμός σε μαθησιακούς στόχους απομακρύνει το ενδεχόμενο αυτό και διευκολύνει την κοινωνική τους ένταξη.

Σημαντικό κίνητρο επίσης αποτελεί και η αίσθηση ασφάλειας που απορρέει από τη βεβαιότητα ότι η δική του γλωσσοπολιτισμική ιδιαιτερότητα είναι προστατευμένη-θωρακισμένη έναντι μιας ενδεχόμενης πολιτιστικής επίθεσης από όσους είναι φορείς ενός άλλου πολιτισμού και μάλιστα βρίσκονται σε θέση ισχύος. Ως τέτοιους μπορεί να αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον διδάσκοντα κυρίως, αλλά και τους συμμαθητές τους, ακόμη και τους άλλους αλλόγλωσσους μαθητές. Δεν είναι σπάνια τα φαινόμενα βίας στο χώρο του σχολείου μεταξύ αλλοδαπών μαθητών από διαφορετικές εθνότητες. Εδώ ο εκπαιδευτικός, αλλά και οι συμμαθητές οφείλουν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, αρχίζει να διαμορφώνεται μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία δε στηρίζεται τόσο στην προώθηση ή την υποστήριξη μιας συγκεκριμένης καινοτομίας ή ενός εκπαιδευτικού μέτρου, όσο στην ανάπτυξη θεσμικών και δομικών προϋποθέσεων, ώστε να μπορεί στην επαγγελματική νοοτροπία να ενταχθεί η συνεχής αλλαγή των όρων διδασκαλία- μάθησης- συνεργασία- επικοινωνία ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας. (Μαυρογιώργος, 2006). Ο εκπαιδευτικός καλείται τώρα να είναι σε θέση να ρυθμίζει ένα απορρυθμισμένο κλίμα στην τάξη, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να κατευνάζει την επιθετικότητα και να δημιουργεί ένα επικοινωνιακό κλίμα μέσα στην τάξη, τέτοιο που να του επιτρέπει να εκτυλίξει το ρόλο του και να επιτύχει τους στόχους του. (Wrass,2001).

Η παιδαγωγική σχέση, εξ ορισμού άνιση, αναθέτει στους εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για το χτίσιμό της ως ενήλικες και ως επαγγελματίες (Gage, 1985) και στηρίζεται σε προϋποθέσεις όπως: Να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να χειρίζονται την ανομοιομορφία των μαθητικών συμπεριφορών. Να επικοινωνούν άνετα με μαθητές διαφορετικού ψυχοκοινωνικού επιπέδου από το δικό τους. Να χρησιμοποιούν μέσω της μαθησιακής διαδικασίας στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης αρνητικών μορφών συμπεριφοράς. (Kounin 1970). Να έχουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιούν γλώσσα και στάσεις και να κατευθύνουν εντάσεις και ανατροπές. Η πρακτική έκφραση των προϋποθέσεων αυτών στη σχολική τάξη εμπεριέχει τους εξής άξονες:

1) Ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις η παραβατική συμπεριφορά, όχι μόνο των αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου υποκρύπτει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Κατά τη σχολική ηλικία όπου οι μαθητές αγωνίζονται να

συγκροτήσουν την ταυτότητά τους περνώντας μέσα από τις συμπληγάδες των βιοσυναισθηματικών μεταβολών της ηλικίας τους και των διαδοχικών ταυτοποιητικών προτύπων (Τσιάντης 1994) η αυτοεκτίμησή τους είναι ένα εξαιρετικά εύπλαστο μέγεθος. Κάθε νέα εμπειρία, από όπου και αν προέρχεται, ανάλογα με τη δυναμική της ενδυναμώνει ή αποδυναμώνει σχετικά εύκολα την αυτοεκτίμησή τους. Συνεπώς κάθε είδους προσέγγιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, είτε αφορά στη διδακτική πράξη – αντιστοιχία απαιτήσεων με τις γνωστικές δυνατότητες του κάθε μαθητή, ενίσχυση και έπαινοι σε θετική ανταπόκριση, ανάδειξη δεξιοτήτων των μαθητών - είτε αφορά στη διαπροσωπική σχέση – έκφραση συναισθημάτων, αναγνώριση κρυμμένων συναισθημάτων (Golemman, 1997) **ανάληψη της ευθύνης των συναισθημάτων και από τις δύο πλευρές** – που στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους ενισχύει το παιδαγωγικό κλίμα και προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις.

- 2) Αποδοχή της προσωπικότητας του μαθητή, αναγνώρισή της και διαχωρισμό της από τη μη επιτρεπτή συμπεριφορά, κυρίως όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ενώπιον ενός παραπτώματος και καλείται να επιβάλει τιμωρία. Η τιμωρία θα πρέπει να είναι δίκαιη, δηλαδή ανάλογη με το σφάλμα και να επιβάλλεται σε όλους με την ίδια μορφή.. Η τιμωρία είναι επανόρθωση, δηλαδή η λήξη μιας σύγκρουσης που καθιστά δυνατή τη συμφιλίωση. Και η λύση μιας σύγκρουσης μπορεί να ενδυναμώσει τη σχέση των εμπλεκόμενων σε αυτή μερών, όταν τα μέρη μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους. (Μέρυ, 2002)
- 3) Αναγνώριση των λειτουργικών και δυσλειτουργικών τρόπων επικοινωνίας με τους μαθητές. Η επικοινωνία αποτελεί μια σύνθετη ψυχοδιανοητική διαδικασία με θετικό πρόσημο για όσους συμμετέχουν σε αυτή, όταν οι συμμετέχοντες κατανοούν και αποδέχονται τους άλλους, διαθέτουν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να βλέπουν τα πράγματα μέσα από τις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες των άλλων χωρίς ωστόσο να ‘βυθίζονται’ μέσα σε αυτές χάνοντας την επαφή με την πραγματικότητα, όταν αποκωδικοποιούν σωστά λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα αλλά και τα συναισθήματα που τα συνοδεύουν, όταν είναι αυθεντικοί, ειλικρινείς και εξοικειωμένοι με την ενεργητική ακρόαση. (Μάρτινσεν, 1989).
- 4) Ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να νοηματοδοτούν τις προθέσεις και τις πράξεις τους. Όταν ανάμεσα στην παρόρμησή του για δράση και στην ίδια τη δράση του μεσολαβούν λεκτικές αναπαραστάσεις της επιθυμίας, τότε το άτομο μπορεί να κρατήσει μια στάση αναμονής, να αναβάλει την έκφραση της παρόρμησης και να αποδεχθεί ευκολότερα τους κανόνες της κοινότητας στην οποία ανήκει. Κάθε παρόρμηση φιλτραρισμένη από το φίλτρο του λόγου εξημερώνεται. (Ong, 1997).
- 5) Η συγκρότηση ενός δικτύου αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του συλλόγου των διδασκόντων σε κάθε σχολείο, αλλά και με ειδικούς – εκπαιδευτικούς είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση του πλαισίου πρόληψης και αντιμετώπισης συμπεριφορών που ακυρώνουν την επικοινωνία στο χώρο του σχολείου.

Στη συγκαρινή μας σχολική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τη βοήθεια του ειδικού, κυρίως μέσω των νεοσύστατων θεσμών που προαναφέρθηκαν, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών, τις οποίες αισθάνονται ότι αδυνατούν να αντιμετωπίσουν ή θεωρούν αναποτελεσματικά τα όσα μέσα μετέρχονται. Βέβαια όσοι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην πρόληψη, είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, και ζητούν τη συνδρομή των αρμόδιων

υπηρεσιών πριν βρεθούν αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις στο χώρο του σχολείου είναι περισσότερο έτοιμοι να προλάβουν αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών να τις διαγνώσουν στο αρχικό στάδιο της και να χειριστούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Δαμανάκης, Μ., (1998), 'Η εκπαίδευση των παλλινοστούτων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.' Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Goleman D., (1997), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Herbert, M., (1992), *ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μάρτινσεν, Ο./ Κίρστεν, Σ., (1989), *Οικογενειακά πρότυπα και προσωπικότητα*, εκδ. Στάχυ, Αθήνα.
- Μέρυ, Τ., (2002), *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μπατσάλια, Φ., Σελλά – Μάζη, Ε., ' Πολυπολιτισμικές κοινωνίες', από τα πρακτικά του Α' Διεθνούς συνεδρίου για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα 2000.
- Μπεζέ, Λ. (επιμ.). 1998. *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου*. Αθήνα . Ελληνικά Γράμματα
- Ong, W., (1997), *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαρίζος, Χ.,(2004), ' Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία', Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Τσιάντης, Ι, (1994), *Εφηβεία*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Wragg E., (2001), *Διαχείριση σχολικής τάξης*, Σαββάλας, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Baker, C., (1993), '**Foundation of Bilingual Education and Bilingualism**'. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gage, L., (1978), *The Scientific Basis of the Art Teaching*, ed. Teachers College Press, New York.
- Kounin, S., 1990.*Discipline and Group Management in Classrooms*, ed. Rinehart, New York.

Ιστοσελίδες

- Μαυρογιώργος Γ, *Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας: πέρα από τις εκδοχές του πρακτικού και της άσκησης*, [http:// www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr) 26/01/2006.

Αρχεία

Αρχείο Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Αχαΐας, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, 2002-2008.