

**Προβληματισμοί για τη μεθοδολογία των μελετών που αφορούν τις επιπτώσεις του διαζυγίου στους γόνους διαζευγμένων οικογενειών. Το παιδί των διαζευγμένων γονιών στο σχολείο, τα ερευνητικά ευρήματα και το κοινωνικό στίγμα**

**Ευ. Καραγιάννη-Καραγιαννοπούλου**

*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Το άρθρο πραγματεύεται με συντομία μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν στις μελέτες επίδρασης του διαζυγίου στους γόνους διαζευγμένων. Τα προβλήματα στη δειγματοληψία, το είδος του δείγματος, η επιλογή της μεθοδολογίας (οι περισσότερες μελέτες ακολουθούν μια ποσοτική παρά ποιοτική μεθοδολογία), για την αξιολόγηση της προσωπικότητας, αυτο-εκτίμησης, αυτο-αντίληψης και ψυχικής υγείας των γόνων διαζευγμένων οικογενειών, όπου εστιάζονται οι περισσότερες έρευνες και η σύνδεση της δομής της οικογένειας με τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών, αγνοώντας την ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων και τις ενδιάμεσες μεταβλητές όπως η οικονομική παρακμή της οικογένειας και το κοινωνικό στίγμα συζητούνται στο παρόν άρθρο ως παράγοντες δόμησης μιας «επισημονικά» τεκμηριωμένης προσέγγισης που συμβάλλει με λανθάνοντα τρόπο στη «θυματοποίηση» των παιδιών-γόνων διαζευγμένων οικογενειών. Η συμβολή του σχολείου στη συγκινησιακή σταθερότητα των παιδιών αυτών, διαμεσολαβούμενη από την ιδεολογία για το διαζύγιο, τις σχετικές φαντασιώσεις, την κυρίαρχη κοινωνική αναπαράσταση για το διαζύγιο και το κοινωνικό στίγμα συζητούνται στο παρόν άρθρο.

Το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής με το γονεϊκό διαζύγιο βιβλιογραφίας αφορά στις επιπτώσεις του διαζυγίου στην προσωπική ζωή των γόνων διαζευγμένων οικογενειών και τις προσδοκίες τους για τη μελλοντική προσωπική τους εντυχία (Gabardi and Rosen, 1992· Franklin et al, 1990) με κυριότερη τη «διαγενεακή μεταβίβαση του

διαζυγίου» (Pope and Mueller, 1976; Gleen and Kramer, 1987). Οι μακροπρόθεσμες μελέτες αναδεικνύουν συμπεριφορές «ηθικού ολισθητήματος» στις γυναίκες γόνους διαζευγμένων οικογενειών (Hetherington and Parke, 1987), καθώς και περιορισμένη διάθεση για δέσμευση στο γάμο αλλά και μια τάση να παντρεύονται σε μικρότερη

ηλικία σε σχέση με νεαρές γυναίκες που προέρχονται από μη διαζευγμένες οικογένειες (Gleen and Kramer, 1987). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι άντρες γόνοι διαζευγμένων οικογενειών αποφεύγουν γενικότερα τις σχέσεις ή εμπλέκονται μόνο σε βραχύχρονες σχέσεις (Wallerstein and Kelly, 1980). Επίσης, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει προβλήματα στην ψυχική υγεία των γόνων διαζευγμένων οικογενειών, χαμηλότερες βαθμολογίες σε κλίμακες που αφορούν στην υγεία, την ικανοποίηση από τον εαυτό, τις σχέσεις με την οικογένεια, τις σχέσεις με συντρόφους και φίλους (Gleen and Kramer, 1987· Bolgar et al, 1995).

Αναφορικά με τις επιπτώσεις του γονεϊκού διαζυγίου στα παιδιά και κυρίως τους εφήβους, μελέτες έχουν δείξει ότι το διαζύγιο επιδρά στην ψυχική τους υγεία (Hetherington et al, 1985). Τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις (Chase-Lansdale and Hetherington, 1990). Ένα μέρος των ερευνών εστιάζεται σε μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνονται από παιδιά διαζευγμένων οικογενειών και σχετίζονται με παραπαιωματική συμπεριφορά, απειθαρχία, κακή σχολική επίδοση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hetherington, 1987· Chase-Lansdale and Hetherington, 1990) με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην επαγγελματική τους επιλογή και επαγγελματική αποκατάσταση (Amato and Keith, 1991· McLanahan, 1988· Nock, 1988). Έχει βρεθεί ότι οι γόνοι διαζευγμένων οικογενειών κατέχουν επαγγέλματα με χαμηλό εισόδημα και παραμένουν άνεργοι για μεγάλο χρονικό διάστημα (Wadsworth et al, 1990). Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις αφορούν επίσης μορφές διαταραγμένης συμπεριφοράς (π.χ. υψηλά

ποσοστά εγκληματικότητας σε περιπτώσεις νέων που οι γονείς τους χώρισαν πριν την ηλικία των πέντε ετών) (Wadsworth et al, 1990).

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών αυτών κινείται σε μια προσέγγιση εντοπισμού των προβλημάτων-αιτιών στο γονεϊκό διαζύγιο. Μέρος αυτών αναφέρεται στην ευαισθητοποίηση δασκάλων και σχολικών ψυχολόγων στην αντιμετώπιση αυτών των παιδιών, τα οποία έχουν περισσότερη ανάγκη για φροντίδα και προσοχή έτσι ώστε να διασφαλιστεί η συναισθηματική τους ωριμότητα. Οι έρευνες αυτές φαίνεται να ξεκινούν από τη θεώρηση ότι το διαζύγιο είναι πρωταρχικός παράγοντας στα προβλήματα συμπεριφοράς που πιθανώς αντιμετωπίζουν οι γόνοι διαζευγμένων οικογενειών με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Σε ελάχιστες έρευνες προσεγγίζεται «ποιοτικά» το είδος των σχέσεων τόσο στην προσωπική ζωή όσο και στον επαγγελματικό χώρο και η ποιότητα των προσδοκιών (θετικές ή αρνητικές προσδοκίες) των γόνων διαζευγμένων οικογενειών. Δεν υπάρχει ερευνητικά αλλά και θεωρητικά, στην τελική συζήτηση των αποτελεσμάτων, συσχετισμός με την αποδοχή τους και το στιγματισμό από το μικρο- και το μακρο- περιβάλλον τους, ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπικότητα και συμπεριφορά των παιδιών.

Στην πλειοψηφία τους οι μελέτες, τόσο οι βραχυπρόθεσμες αλλά κυρίως οι μακροπρόθεσμες, που αφορούν τις επιδράσεις του γονεϊκού διαζυγίου στα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν μια σειρά μεθοδολογικών προβλημάτων που συνήθως αποσιωπούνται.

Στις περισσότερες έρευνες που αφο-

ρούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και «ποιότητες» εαυτού όπως αυτοεκτίμηση των γόνων διαζευγμένων οικογενειών και βασίζονται σε κλινικό δείγμα δεν υπάρχει ομάδα ελέγχου (Wallerstein, 1991) η οποία να βοηθά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα (Wallerstein et al, 1988· Hetherington and Arasteh, 1988). Έτσι, φαίνεται να αποδίδονται εύκολα στα παιδιά διαζευγμένων οικογενειών συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να αφορούν σε μεγάλο βαθμό παιδιά μη διαζευγμένων οικογενειών. Κάτι τέτοιο θα ελάφρυνε αυτά τα παιδιά από το βάρος της προέλευσής τους από μια «δομικά» διαφορετική οικογενειακή αφετηρία, κοινωνικά αρνητικά φορτισμένη και ιδιαίτερα από το βάρος της αναμενόμενης ανεπάρκειάς τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Τόσο σε βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες μελέτες όπου η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη μελετούνται σε σύγκριση με μια ομάδα ελέγχου (παιδιά από μη διαζευγμένες οικογένειες) παρουσιάζεται ποικιλία αποτελεσμάτων, καθώς υπάρχουν μελέτες που δεν εντοπίζουν διαφορές στις μεταβλητές αυτές ανάμεσα στα παιδιά από διαζευγμένες και μη διαζευγμένες οικογένειες (Gabardi and Rosen, 1992). Σε κάποιες περιπτώσεις προκύπτουν μόνο οριακές διαφορές στην αυτοαντίληψη των νέων από διαζευγμένες και μη διαζευγμένες οικογένειες (e.g. Buchanan and Brinke, 1997). Περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει αναδειξει θετικές διαστάσεις στην προσωπικότητα των παιδιών μετά το διαζύγιο, όπως ωριμότητα, αυξημένη αυτοεκτίμηση, ανδρογυνισμό και ικανότητα να κατανοούν τη θέση των άλλων (Gately and Schwebel, 1992). Συνεπώς, η ποικιλία των

ευρημάτων των εμπειρικών ερευνών δεν επιτρέπει θέσεις διατυπωμένες με βεβαιότητα σχετικά με καθαρά διαγραφόμενες αρνητικές επιδράσεις του διαζυγίου στους γόνους διαζευγμένων οικογενειών (Wallerstein and Blakslee, 1989). Ωστόσο, αυτό που φαίνεται να αποτελεί την κυρίαρχη γνώση για την επίδραση του γονεϊκού διαζυγίου στα παιδιά αφορά στα αποτελέσματα ερευνών με δείγμα μόνο παιδιά από διαζευγμένες οικογένειες, που αφορούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα στην ψυχική υγεία, αντικοινωνική συμπεριφορά, συγκινησιακή αστάθεια και απειθαρχία (π.χ. Newcomer and Udry, 1987).

Επίσης, λόγω της δυσκολίας πρόσβασης σε παιδιά και κυρίως νέους/ες που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες, ιδιαίτερα μάλιστα στις περιπτώσεις μελέτης των μακροπρόθεσμων επιδράσεων του γονεϊκού διαζυγίου, πολλές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει «βολική» δειγματοληψία, εύκολα διαθέσιμο δείγμα, σε χώρους όπου η πρόσβαση ήταν εύκολα εφικτή. Ακόμη, στις περισσότερες περιπτώσεις τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του διαζυγίου μελετώνται με δείγμα φοιτητές και συνήθως φοιτητές ψυχολογίας (π.χ. Gabardi and Rosen, 1992). Το εκπαιδευτικό επίπεδο των φοιτητών και η γνώση των φοιτητών ψυχολογίας διαμεσολαβεί στην ερμηνεία και βίωση των προσωπικών εμπειριών είτε προς την κατεύθυνση της αναδόμησής τους είτε προς την κατεύθυνση ενός αρνητικά φορτισμένου προσωπικού νοήματος για το διαζύγιο των γονέων, προσλαμβάνοντας το ως σημαντικό αγχογόνο γεγονός ζωής στη βάση των υπάρχουσών θεωριών και κλιμάκων (e.g. Johnson, 1986). Ακόμη, στις περιπτώσεις εμπειρικών ερευνών που υπάρχει σαφώς περιορισμός στη μέθοδο

δειγματοληψίας, αυτό φαίνεται να αποσιωπείται από τους ερευνητές ως παράγοντας που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Δεδομένης της δυσκολίας πρόσβασης σε παιδιά-γόνους διαζευγμένων οικογενειών αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε δείγματα που προήλθαν από τον χώρο της συμβουλευτικής και κλινικής παρέμβασης. Κατά συνέπεια, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών βασίζονται σε κλινικό δείγμα, το ποσοστό παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς που συνήθως συνοδεύονται από κακή επίδοση στο σχολείο είναι μεγάλο. Αν αυτό είναι το συνολικό μήνυμα των εμπειρικών ερευνών, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία που οδηγεί στον στιγματισμό των παιδιών, καθώς κανείς αναμένει βασιζόμενος/η στην «επιστημονική γνώση», τη δυσκολία προσαρμογής των παιδιών αυτών στο σχολείο.

Συνεπώς, η συζήτηση για το κοινωνικό στίγμα που αποδίδεται στο διαζύγιο είναι ανεπαρκής όταν περιορίζεται σε ό,τι αποτελεί την κυρίαρχη κοινωνική αναπαράσταση για το διαζύγιο (Moskovicí, 1995), όπως εκφράζεται από κάθε άτομο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας χωρίς προσπάθειες κατανόησης της «κατασκευής» του. Η ευθύνη της ερευνητικής κοινότητας θα μπορούσε να αναζητηθεί στη δόμηση της προκατάληψης και του «στίγματος» που φαίνεται να αναπαράγονται και να «εγκυροποιούνται» επιστημονικά από ερευνητικά ευρήματα τα οποία έχουν θεωρητική αφετηρία την άποψη ότι αναμένουμε να διαπιστώσουμε προβλήματα στην προσωπικότητα και συμπεριφορά των παιδιών που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες. Η «ιστορία όμως που τελικά λέει ένας επι-

στήμονας» στο τέλος μιας έρευνας δεν είναι σαφώς ανεξάρτητη της μεθοδολογίας που ακολουθείται. Ο αξιολογικός χαρακτήρας των ευρημάτων προσδιορίζεται από μια «ποσοτική» μεθοδολογία που αποτελεί την κυρίαρχη μεθοδολογία στο χώρο.

Επίσης, σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα των ερευνών που εστιάζονται στα προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των παιδιών που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες παίζουν ενδιάμεσες μεταβλητές: η οικογενειακή διάλυση μπορεί να επέλθει συχνότερα σε ορισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα απ' ό,τι σε άλλα. Ο Gibson, (1971) για παράδειγμα, σε μια παλαιότερη μελέτη αναφέρει ότι το ποσοστό των διαζυγίων στην Αγγλία ήταν μεγαλύτερο στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Ακόμη, η σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή διάλυση και στο πρόβλημα του παιδιού μπορεί να κρύβει μια άλλη σχέση. Έτσι, το διαζύγιο έχει κάποιες επιπτώσεις στο οικογενειακό επίπεδο και, επομένως, στο περιβάλλον του παιδιού: είναι άραγε η απουσία του πατέρα ή «η κοινωνική παρακμή» της οικογένειας αυτή που προκαλεί τα ενδεχόμενα προβλήματα, αν δεχθούμε ότι αυτά υπάρχουν αποκλειστικά στους γόνους διαζευγμένων οικογενειών; Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι ενδιαφέρον να δούμε τις συνδέσεις που κάνει κανείς μεταξύ των προβλημάτων, εστιάζοντας για παράδειγμα στο αντικείμενο των ερευνών. Το γεγονός δηλαδή ότι αναζητεί κανείς μια σχέση μεταξύ οικογενειακής διάλυσης και προβλήματος του παιδιού παρά μια σχέση μεταξύ φτώχειας και προβλήματος. Η έννοια της φτώχειας αφορά στο έλλειμμα του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας μετά το διαζύγιο, κατάσταση στην οποία πολλές φορές περιέρχονται κυρίως μονογο-

νεϊκές οικογένειες χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Αυτή η παρακμή φαίνεται να σχετίζεται με πιθανό έλλειμμα συγκινησιακής σταθερότητας των παιδιών που μεγαλώνουν σε αυτές τις οικογένειες. Για παράδειγμα, οι πολλές ώρες εργασίας των μόνων μητέρων προκειμένου να καλύψουν τις οικονομικές ανάγκες της εναπομείνουσας οικογένειας περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο για ενασχόληση με τα παιδιά και την κάλυψη των συναισθηματικών τους αναγκών, κυρίως στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν σημαντικά υποστηρικτικά πρόσωπα αναφοράς. Η κάλυψη αυτών των αναγκών σχετίζεται με προβλήματα πειθαρχίας, εσωτερίκευσης ορίων και συγκινησιακής σταθερότητας των παιδιών (Amato and Keith, 1991· Buehler and Legg, 1992). Σε αυτό έρχεται να προστεθεί, τουλάχιστον για τον ελληνικό χώρο, το έλλειμμα κρατικής μέριμνας σε επίπεδο θεσμικό για μονογονεϊκές οικογένειες. Η έλλειψη κρατικής επιχορήγησης στις μόνες μητέρες φαίνεται να δηλώνει έμμεσα μια πολιτική διατήρησης της πυρηνικής οικογένειας ως της μόνης επισήμως αναγνωρισμένης μορφής συμβίωσης, πράγμα το οποίο «ενοχοποιεί» περαιτέρω τις μόνες μητέρες.

Τέλος, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν επιμέρους ζητήματα επιπτώσεων του γονεϊκού διαζυγίου χωρίς να καταλήγουν σε μια σύνθεση και ερμηνεία των παραγόντων που μπορεί να εμπλέκονται σε αυτά, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία ζει το παιδί. Επιπλέον, το ζήτημα δεν είναι τόσο η δομή της οικογένειας αλλά η κατανόηση των διεργασιών σε αυτή (Buchanan and Brinke, 1997) και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών. Μια τέτοια προσέγγιση θα σηματοδοτούσε βεβαίως την ανάγκη για

μεταβολή του επιστημολογικού παραδείγματος προς μια «ποιοτική» μεθοδολογία με στόχο να διαφωτίσει το περιεχόμενο των σχέσεων στο κοινωνικό πλαίσιο όπου ζει κανείς παρά να αξιολογήσει τις επιπτώσεις του διαζυγίου στο πλαίσιο ενός δυϊσμού (στον ορισμό του προς έρευνα θέματος), δηλαδή της ύπαρξης ή μη της δομής της οικογένειας, αγνοώντας τη σημαντικότητα του συνόλου των σχέσεων σε αυτή. Ερευνητικά φαίνεται να επιχειρείται μια αυθαίρετη επαγωγή που κατέληξε υπεραπλουστεύοντας σε εξίσωση των επιπτώσεων της οικονομικής κατάστασης, των συναισθημάτων και των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το διαζύγιο, στα παιδιά, με αυτές που συνδέονται με την ύπαρξη ή μη της δομής της οικογένειας. Η ποικιλία των παραγόντων που διαμεσολαβούν στη συγκινησιακή προσαρμογή μετά το διαζύγιο εξισώθηκε με την ύπαρξη δομής της οικογένειας. Στην έρευνα του «διαζυγίου» αυτές οι σαφώς διαφορετικές ανεξάρτητες μεταβλητές έφτασαν να θεωρούνται ταυτόσημες ή τουλάχιστον συναφείς και άρα τα ερευνητικά αποτελέσματα ισοδύναμα. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται να αγνοείται η σχέση μεταξύ λειτουργικών ορισμών των μεταβλητών και μεθοδολογίας όσον αφορά στην επιλογή των ερευνητικών εργαλείων για την έρευνα. Ακόμη, οι περισσότερες μελέτες, ανεξάρτητα από τη χώρα όπου διεξάγονται: α) χρησιμοποιούν κλίμακες αξιολόγησης της λειτουργίας της οικογένειας που προέρχονται από αμερικανικές έρευνες θεωρώντας, χωρίς να το δηλώνουν, την οικογένεια και την επένδυση σε αυτή διαπολιτισμικό φαινόμενο. Έτσι, η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως παγκόσμιος θεσμός με «αυτονόητα» κοινά χαρακτηριστικά για κάθε κοινωνία,

κουλτούρα και υπο-κουλτούρα. Η μεθοδολογία και το προς έρευνα αντικείμενο ακολουθούν σιωπηλά την αμερικανική πραγματικότητα και τρόπο κατανόησης της λειτουργίας των οικογενειακών σχέσεων, καθώς αυτός είναι ο χώρος απ' όπου οι κυρίαρχες μελέτες στην έρευνα της οικογένειας και του διαζυγίου αντλούν την καταγωγή τους, και β) *αξιολογούν* παρά *ερμηνεύουν* τις επιπτώσεις της αλλαγής της δομής της οικογένειας και των σχέσεων παιδιών γονέων πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την έκδοση του διαζυγίου στην προσωπικότητα και συμπεριφορά των παιδιών.

Η αποσπασματικότητα των στατιστικών συνήθως δεδομένων που προέρχονται κατά βάση από τη χρήση κλιμάκων -παρά την ανάγκη που παρουσιάζεται επιτακτικά για εναλλακτικές μεθοδολογίες και φαίνεται να μεταβάλλει αργά το κυρίαρχο επιστημολογικό παράδειγμα στην ψυχολογία- δεν βοηθά στην κατανόηση του προβλήματος. Αυτό που φαίνεται να λείπει από τις περισσότερες έρευνες είναι όχι μόνο η παρουσία ποιοτικών δεδομένων αλλά και η σύνθεση μιας ολοκληρωμένης, μολονότι ασφαλώς με περιορισμούς, ιστορίας για το προς έρευνα ζήτημα. Ό,τι συνήθως παρουσιάζεται είναι μικρές «νοικοκυρεμένες» αλλά αποσπασματικές μελέτες χωρίς διανοητική τοποθέτηση (Bruner, 1990).

Τέτοια σχόλια για τις μελέτες που αφορούν στις επιπτώσεις του γονεϊκού διαζυγίου φαίνεται να οδηγούν σε ερωτήματα και ζητήματα δεοντολογικά για τον ρόλο των ερευνητών/τριων ψυχολόγων στην παραγωγή ή τουλάχιστον στην αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας γύρω από το διαζύγιο και τις επιπτώσεις του, που δεν φαίνεται να είναι αποστασιοποιημένη από την κυρίαρχη ιδεολογία ενώ στις περισσό-

τερες των περιπτώσεων την αναπαράγει. Τα αποτελέσματα των ερευνών συνδέουν το διαζύγιο με τη σχολική δυσπροσαρμοστικότητα ή τη χαμηλή επίδοση των παιδιών αυτών (Τσιάντης, 1991), εύρημα το οποίο φαίνεται να ενοχοποιεί τους γονείς για την ανεπάρκεια των παιδιών τους να ανταποκριθούν σε ό,τι η κοινωνία ορίζει ως σχολική ζωή. Έτσι, η διάλυση της οικογένειας ορίζεται έμμεσα ως αποκλίνον κοινωνικό γεγονός με δραματικά αποτελέσματα για τα παιδιά, αναπαράγοντας την ιδεολογία της μονογαμικής συμβίωσης ως τον μόνο επιτυχή τρόπο συμβίωσης για τη συγκινησιακή και συνεπώς γνωστική ανάπτυξη και ικανότητα των παιδιών. Μολονότι η συγκινησιακή και ακόλουθη γνωστική αποσταθεροποίηση των παιδιών είναι υπαρκτή σε σειρά περιπτώσεων, στον βαθμό που το ζήτημα ανάγεται σε ατομικό επίπεδο χωρίς αναφορές σε διορθωτικές εμπειρίες προερχόμενες από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τα ερευνητικά ευρήματα δίνουν άλλοθι στην έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας. Η κοινωνία, σε μακροεπίπεδο φαίνεται να αποποιείται έντεχνα οποιαδήποτε ευθύνη και συμβολή στην επίτευξη της συγκινησιακής σταθερότητας και ψυχοκοινωνικής συγκρότησης των παιδιών αυτών. Είναι εύκολο να σκεφτεί κανείς ότι τις περισσότερες φορές η σχολική αποτυχία χρεώνεται στο παιδί και σε προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον.

### **Το παιδί των διαζευγμένων γονιών στο σχολείο. Τα ερευνητικά ευρήματα και το κοινωνικό στίγμα**

Δεδομένων των περιορισμών των μελετών που ήδη υπάρχουν σχετικά με τη δομή της

οικογένειας και την επίδοση των παιδιών στο σχολείο μεσοπρόθεσμα (Chase-Lansdale and Hetherington, 1990· Τσιάντης, 1991) και μακροπρόθεσμα στην αγορά εργασίας και επαγγελματική επιτυχία (Nock, 1988), η ενημέρωση των δασκάλων ότι τα παιδιά των διαζευγμένων γονιών είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης στο σχολείο, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από μη διαζευγμένες οικογένειες, αρχικά δημιουργεί αναπαραστάσεις αρνητικά φορτισμένες για την επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αυτών. Καθώς το σύστημα αξιών των δασκάλων εμπεριέχει γνωστικά σχήματα αυτής της ποιότητας, οι ίδιοι αναμένουν να δουν να εκδηλώνονται τέτοια προβλήματα και ως εκ τούτου επισημαίνουν ευκολότερα και εστιάζουν την προσοχή τους σε σχετικές συμπεριφορές τις οποίες ερμηνεύουν μέσα από τα σχήματα που έχουν δομήσει για μια κατάσταση ή για ορισμένα πρόσωπα (Markus and Sentis, 1982).

Η εστίαση της προσοχής των δασκάλων σε παιδιά προερχόμενα από διαζευγμένες οικογένειες δεν γίνεται σε ένα μη ιδεολογικά και άρα μη αξιολογικά επενδεδυμένο πλαίσιο βοήθειας, αλλά πρώτα απ' όλα σε ένα πλαίσιο εντοπισμού της διαφοράς που ήδη αναμένουν. Αυτή η αναμενόμενη «διαφορά» στη συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά από μη διαζευγμένες οικογένειες διαμεσολαβείται από πρόωμη προκατάληψη και αρνητική αξιολόγηση, καθώς η έννοια του προβλήματος έχει εισαγάγει, πριν ακόμη από την έναρξη της επικοινωνίας του δασκάλου με αυτά τα παιδιά, την έννοια της διαφορετικής και αρνητικά φορτισμένης προσδοκίας για τη συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών αυτών. Αυτά τα

γνωστικά σχήματα που ορίζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εύκολα μπορούν να ενισχυθούν και να υποστηριχθούν, καθώς κανείς μπορεί να επιχειρηματολογήσει χρησιμοποιώντας «επιστημονικά» ερευνητικά δεδομένα, τα οποία είναι μάλλον αξιολογικά παρά ερμηνευτικά μιας κατάστασης.

Η ανάγκη για κατανόηση των συναισθημάτων και των ακολούθων μορφών συμπεριφοράς παρά η διατύπωση αξιολογικών ερευνητικών ευρημάτων αναδεικνύει άλλωστε την ανάγκη ποιοτικών παρά ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων, καθώς, αν υπάρχει ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών αυτών, αυτή θα μπορούσε να έχει αφητηρία μόνο μελέτες που βοηθούν στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ εμπειριών και συγκινησιακής κατάστασης. Στην περίπτωση της σχολικής επίδοσης, για παράδειγμα, η μάθηση απαιτεί προσοχή. Η προσοχή είναι στενά συνδεδεμένη με το νόημα που παίρνουν οι πληροφορίες. Όταν ο μαθητής/τρια δεν καταλαβαίνει, αυτό μπορεί να αναδεικνύει την απουσία προσωπικού νοήματος για τον μαθητή καθώς είναι ίσως απορροφημένος από την αναζήτηση σημαντικότερων νοημάτων που θα έπρεπε να είχαν απαντηθεί σε πρωιμότερες φάσεις ανάπτυξης (Nanvidis, 1998) και πιθανώς εμποδίστηκαν από τη διαμεσολάβηση σημαντικών στρεσογόνων γεγονότων. Ένα τέτοιο παιδί έχει ανάγκη να βρει κάποιον που θα αντέξει να συγκροτήσει για λογαριασμό του τα συναισθήματά του και τον νου του και να του δώσει τα ερεθίσματα που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στις συναισθηματικές και γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου, έχοντας κατακτήσει ένα επίπεδο συγκινησιακής σταθερότητας (Ντάβου, 1997).

Ωστόσο, αν σκεφτεί κανείς ότι το άτομο ερμηνεύει τον κόσμο, αξιολογεί τους άλλους και τον εαυτό του ανάλογα με τη διαθέσιμη κάθε φορά πληροφορία (Mead, 1939), κάτι τέτοιο καθιστά καθαρή τη «συνενοχή» των «ειδικών» που παράγουν τη σχετική γνώση. Τα ερευνητικά ευρήματα που αναδεικνύουν την ανάγκη παρέμβασης για τη συναισθηματική σταθερότητα παιδιών από διαζευγμένες οικογένειες εμπεριέχουν ιδεολογία, τόσο αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του διαζυγίου ως διαπολιτισμικά τραυματικού γεγονότος όσο και αναφορικά με την αξιολογική διάσταση της πλειοψηφίας των ερευνητικών στατιστικών δεδομένων. Μια τέτοια προσέγγιση αντί να βοηθά *θυματοποιεί* εξ' αρχής το παιδί διαζευγμένων οικογενειών με την αρνητικά φορτισμένη γι' αυτό (το παιδί) πληροφορία, η οποία δομεί κυρίαρχες αντιλήψεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους γόνους διαζευγμένων οικογενειών, οι οποίες αποτελούν μέρος του συστήματος των γνωστικών σχημάτων των ατόμων κάθε κοινωνίας για την ερμηνεία της πραγματικότητας.

Μια απάντηση στην έμφαση που δίνεται στις αρνητικές επιπτώσεις του γονεϊκού διαζυγίου είναι η μελέτη του Francois de Singly (1996), ο οποίος αναφέρει ότι το 1/5 των παιδιών έχουν ψυχολογικά προβλήματα όποια κι αν είναι η οικογένεια στην οποία ζουν. Μια τέτοια διαπίστωση φαίνεται να συνδέεται με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, ανεξάρτητα από τη δομή της, και αναδεικνύει σε μακροεπίπεδο την ευθύνη της κοινωνίας να φροντίσει για τη συγκινησιακή σταθερότητα των μελών της, μετατοπίζοντας ένα μέρος της ευθύνης για την ταυτότητα, κοινωνικοποίηση και συγκινησιακή ωριμότητα των παιδιών από το μικρο-περιβάλλον της οικο-

γένειας στην κοινωνία. Μολονότι αποτελεί θέση αναγνωρισμένη από τις περισσότερες ψυχολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις ότι στις δυτικές κοινωνίες η οικογένεια είναι το πλαίσιο όπου κανείς δομεί τους πρώτους δεσμούς και εσωτερικοποιεί τις πρώτες κοινωνικές απαγορεύσεις, θα ήταν εξαιρετικά πεσιμιστικό να θεωρεί κανείς ότι οι πρώιμες οικογενειακές εμπειρίες αποτελούν καταστάσεις μη αναστρέψιμες, παλινδρομώντας σε μια πρώιμη ψυχαναλυτική προσέγγιση. Μια τέτοια θέση θα μπορούσε να συνεπάγεται την άρνηση του γνωσιακού δυναμικού του ατόμου να αναδομεί με στόχο να «επιλύει» προηγούμενα βιώματα, εμπειρίες και ερμηνείες (που συνδέονται με τωρινές μορφές συμπεριφοράς), σημείο που αποτελεί άλλωστε συνδυατικό κρίκο μεταξύ της γνωστικής προσέγγισης και της ψυχανάλυσης. Έτσι, η μετέπειτα επιτυχής παρέμβαση (διορθωτικές εμπειρίες που παρέχονται στο πλαίσιο κοινωνικών θεσμών όπως του σχολείου σε παιδιά με στρεσογόνες πρώιμες εμπειρίες), φαίνεται να είναι εξαιρετικής σημασίας για τη συγκινησιακή σταθερότητα των παιδιών αυτών.

Η επίδραση του κοινωνικού στίγματος και της ανάγκης αναδόμησης της εμπειρίας του διαζυγίου και των ακολούθων συναισθημάτων του πένθους αναδεικνύει ως εξαιρετικής σημασίας τον ρόλο της κοινωνίας και του σχολείου ως μια δεύτερη ευκαιρία γι' αυτά τα παιδιά. Ο Nock (1988) υποστηρίζει ότι ένας από τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες έχουν μάλλον περιορισμένη κοινωνική επιτυχία (έχουν χαμηλή μόρφωση και είναι λιγότερο επιτυχημένοι στον επαγγελματικό χώρο) συγκριτικά με άτομα από μη διαζευγμένες οικογένειες, αφορά την ελλιπή βίωση ε-



ραρχικών μοντέλων σχέσεων εξουσίας στις οικογένειές τους. Η οικογένεια σε μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί το αρχέτυπο (prototype) σχέσεων εξουσίας με κυρίαρχους παράγοντες ιεράρχησης το φύλο και την ηλικία, παραπέμποντας στην κοινωνιολογική ερμηνεία του ρόλου της πυρηνικής οικογένειας κατά τον Bowles and Gintis (1976). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αντιμετώπισης της διαζευγμένης οικογένειας ως «μη ιεραρχημένης», οι γόνιμοι των διαζευγμένων οικογενειών και κυρίως εκείνοι που δεν βίωσαν σχεδόν καθόλου την ιεραρχία και τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην οικογένεια θα έχουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους σε χώρους οι οποίοι είναι θεμελιακά ιεραρχημένοι, όπως η εκπαίδευση, η οικονομία και το επάγγελμα (Nock, 1988).

Ωστόσο, σε ένα τέτοιο επιχείρημα θα μπορούσε κανείς, παραπέμποντας σε μια προσέγγιση γνωστικής-κοινωνικής μάθησης, να αντιπαραθέσει ότι τα παιδιά δεν αποκτούν μορφές συμπεριφοράς αποκλειστικά από την οικογένεια, αλλά και από άλλους χώρους και μέσα από τις εμπειρίες άλλων (Bandura, 1982). Επιπλέον, στη θέση του Nock, στο πλαίσιο μιας ψυχοδυναμικής προσέγγισης, θα μπορούσε κανείς να διακρίνει την ανάγκη οριοθέτησης των παιδιών αυτών και παροχής πλαισίου που θα ήταν δυνατόν να λειτουργήσει θεραπευτικά. Αυτό θα μπορούσε σαφώς να επιτευχθεί σε ένα ασφαλές, σταθερό, ανθεκτικό και ανεκτικό σχολικό περιβάλλον (Winnicott, 1997). Έτσι, αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου ως σημαντικού, έξω από την οικογένεια, χώρου για την προσφορά στα παιδιά μιας «διορθωτικής» συναισθηματικής εμπειρίας (Ντάβου, 1997) παρά ως θεσμού επιβολής πειθαρχίας (disciplinary institution), παραπέμποντας στην κλασική

ανάλυση του Faucult για τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού. Αυτή η διορθωτική εμπειρία αναφέρεται σε ό,τι έχει κανείς βιώσει μέσα από τρόπους επικοινωνίας και μορφές συμπεριφοράς στην οικογένειά του που οδηγούν σε συγκινησιακή αποσταθεροποίηση. Η διορθωτική αυτή εμπειρία είναι δύσκολο να προσφερθεί από ένα σχολείο που απαιτεί απ' όλα τα παιδιά να προσαρμοστούν στα δικά του μέτρα ακαδημαϊκής επιτυχίας και συμπεριφοράς, δεδομένου του διαφορετικού επιπέδου συγκινησιακής ετοιμότητας των παιδιών ανάλογα με τα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται, την οικογενειακή ατμόσφαιρα και τις αξίες που όχι σπάνια διαφέρουν από την ατμόσφαιρα, τις αξίες και την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου (Τσιάντης, 1991· Hughghy, 1992). Ωστόσο, στην περίπτωση παιδιών από διαζευγμένες οικογένειες, η ευκολία με την οποία αποδίδεται η πιθανή κακή προσαρμογή των παιδιών στη δομή της οικογένειάς τους δεν φαίνεται να αφήνει χώρο για επιχειρήματα σχετικά με την πιθανή αδυναμία του σχολείου να περιέξει τα συναισθήματα των παιδιών και να μοιραστεί μέρος της ευθύνης για την προσαρμογή τους. Το ιδεολόγημα της ισότιμης αντιμετώπισης, που οδηγεί σε ομοιογενή τρόπο αντιμετώπισης όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, φαίνεται να συμβάλλει με το πέρασμα του χρόνου, στην αναπαραγωγή της συγκινησιακής αστάθειας κάποιων παιδιών όποια κι αν είναι η αφετηρία αυτής της αστάθειας (όχι απαραίτητα το γονεϊκό διαζύγιο). Αναδεικνύεται η ανάγκη ευελιξίας του σχολικού περιβάλλοντος να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του στην ανάγκη των παιδιών, συνδέοντας το σχολείο με την οικογένεια ως σημαντικό παράλληλο φορέα κοινωνικοποίησης,

κοινωνικής, γνωσιακής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Σε περιπτώσεις όπως η Ελλάδα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, αναδεικνύεται περισσότερο ίσως η ανεπάρκεια του σχολείου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών σε ατομικό επίπεδο.

Ακόμη, η πίεση και η εξιδανίκευση της ακαδημαϊκής επιτυχίας κυρίως στην Ελλάδα όπου κυριαρχεί η αντίληψη ότι η μακρά εκπαίδευση αποτελεί στοιχείο κοινωνικής επιτυχίας (Τσουκαλάς, 1977· Τσιάντης, 1991) πιέζει περαιτέρω όποια παιδιά φαίνεται στο διάστημα της σχολικής τους ζωής να μην έχουν αναδομήσει τη συγκινησιακή κατάσταση της απώλειας του ενός γονέα ή της «ολοκληρωμένης οικογένειας» (συγκινησιακή κατάσταση που βιώνεται από παιδιά διαζευγμένων οικογενειών (Μαρκωβίτης κ.α., 1996). Έτσι, το παιδί διαζευγμένων οικογενειών πιέζεται από έναν ακόμα στρεσογόνο παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκή αποτυχία δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο μεταξύ σχολικής αποτυχίας και συγκινησιακής αστάθειας που φορτίζεται από το «στιγματισμένο» οικογενειακό περιβάλλον, με συνέπεια: α) χαμηλή αυτοεκτίμηση (Crockner et al, 1991· Frable et al, 1990) δομημένη από αρνητικά φορτισμένα γνωστικά σχήματα που συνθέτουν την εικόνα εαυτού, και ό,τι αποτελεί την αντίληψή τους για αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση, και β) αντίστοιχες μορφές συμπεριφοράς (χαμηλή επίδοση, μειωμένη προσπάθεια) που καταλήγουν σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Ενώ οι περισσότερες μελέτες αναδεικνύουν τις αρνητικές επιδράσεις του διαζυγίου στη ζωή των παιδιών, οι επιπτώσεις αυτές μπορεί να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα της απώλειας του ενός γονέα, της βα-

σικής δομής μέσα στην οποία ζούσανε ως τώρα και του πένθους για την «ολοκληρωμένη» οικογένεια που έπαψε να υπάρχει ως σημείο αναφοράς και τα συναισθήματα που βιώνονταν σε αυτή, θα ήταν σημαντικό τα ευρήματα των ερευνών να κατανοηθούν ως διαμεσολαβούμενα από κοινωνικά καθορισμένες μεταβλητές, όπως το κοινωνικό στίγμα και η κυρίαρχη κοινωνική αναπαράσταση που είναι συνδεδεμένη τις περισσότερες φορές με την οικονομική παρακμή της οικογένειας (Κογκίδου, Πανταζής, 1990· Κογκίδου, 1996). Σε αυτή την προσέγγιση, σημαντική είναι η ποιότητα (θετική ή αρνητική) και το περιεχόμενο της κυρίαρχης κοινωνικής αναπαράστασης για το διαζύγιο. Δεν είναι τα γεγονότα ως πραγματικότητες αλλά ό,τι αυτά συμβολίζουν συνοδευόμενα από τις σχετικές με αυτά φαντασιώσεις και αναπαραστάσεις των ατόμων που επηρεάζουν το όλο σύστημα της οικογένειας όταν αυτή υπάρχει, τη λειτουργία της εναπομείνας μετά το διαζύγιο οικογένειας και την εικόνα εαυτού των μελών της (που συνήθως απαρτίζεται από τη μόνη μητέρα και το/α παιδί/ιά).

Η επίδραση των κυρίαρχων γνωστικών σχημάτων που καθορίζουν τον τρόπο που οι άλλοι ερμηνεύουν συμπεριφορές των γόνων διαζευγμένων οικογενειών αναδεικνύεται σε μια έρευνα του Amato (1991). Αναφέρεται ότι το παιδί των διαζευγμένων γονιών πλάθει μέσα του ένα σύνολο πεποιθήσεων, το οποίο όταν εφαρμοσθεί σε μια κατηγορία προσώπων, παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο για την αντίληψη των άλλων (person prototype). Παρέχει στους φοιτητές του σαράντα διαφορετικές πληροφορίες για ένα άτομο – αρνητικές, θετικές, ουδέτερες. Σε ορισμένες βινιέτες κάνει αναφορές στο διαζύγιο των γονιών, ενώ σε

άλλες τοποθετεί την ένδειξη «ακέραιο γονεϊκό ζευγάρι». Στη συνέχεια οι φοιτητές πρέπει να επαναλάβουν τις πληροφορίες που συγκράτησαν. Σχεδόν όλοι όσοι έχουν να χειριστούν μια βινιέτα με ένδειξη «παιδί διαζευγμένων γονέων» θυμούνται αυτή την πληροφορία. Όσοι έχουν τη βινιέτα «παιδί μη διαζευγμένων γονέων» παραβλέπουν τις περισσότερες φορές αυτή την ένδειξη. Αντίθετα, αναφέρονται συνήθως στο όνομα, στο σχολικό επίπεδο, στην εργασία της μητέρας. Όλα φαίνεται να εκτυλίσσονται στη βάση του χαρακτηρισμού «παιδί του διαζυγίου», ο οποίος στην έρευνα φαίνεται να είναι αρκετός για να προσδιορίσει την κοινωνική ταυτότητα του συγκεκριμένου νεαρού ατόμου.

Αν το διαζύγιο συνοδεύεται από κοινωνικό στίγμα, σε αυτό συμβάλλει: α) το έλλειμμα κοινωνικών δομών πρόνοιας, με συνέπεια να ανάγεται η οικογένεια σε κύριο θεσμό διά βίου σωματικής και συναισθηματικής φροντίδας τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά μέλη της (Τσιάντης, 1996 Τσουκαλάς, 1986), γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα της ύπαρξής της και συνεπώς της διάλυσής της, β) η απουσία εναλλακτικών μορφών συμβίωσης στην ελληνική τουλάχιστον κοινωνία (Κογκίδου, 1995, 1996), και γ) η ιδεολογική προκατάληψη ακόμη και μελών-φορέων κοινωνικής πρόνοιας (Κογκίδου, 1996) ή ακόμη και κλινικών πρακτικών όπως η «οικογενειακή θεραπεία» οι οποίες προσπαθούν να διατηρήσουν την οικογένεια σε συνοχή (μολονότι πρόσφατα υπάρχει μια μετατόπιση αυτής της θέσης στην «οικογενειακή θεραπεία») παρά να ενισχύσουν την ψυχική ισορροπία των ατόμων που την αποτελούν, έστω και μέσα από τη διάλυσή της.

Συμπερασματικά, η κατανόηση των προ-

αναφερθέντων διαμεσολαβητικών παραγόντων θα μπορούσε να μειώσει «τον στιγματισμό» που επιφέρει το διαζύγιο μέσω: α) της μείωσης των ευθυνών της οικογένειας ως κύριου υπεύθυνου φορέα για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την προστασία των μελών της διά βίου, και β) μέσω μελετών οι οποίες να μπορούν να συνδέσουν την ερευνητική παραγωγή με μια «πιο κοινωνική» αντίληψη του ανθρώπου, λαμβάνοντας υπόψη το μικρο- και μακρο-περιβάλλον όπου ζει ως ένα πλαίσιο που το καθορίζει στον χρόνο και επιπλέον σημασιοδοτεί τη σημαντικότητα των γεγονότων που βιώνει κανείς. Το σχολείο και ο ρόλος των δασκάλων σε μια προσέγγιση παρέμβασης αλλά και ανάδειξης του κοινωνικού προσώπου της επιστήμης και της παιδείας θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα πλαίσιο που αξιοποιεί στο έπακρο τις γνωσιακές και κοινωνικές ικανότητες του μαθητή. Στόχος του οφείλει να είναι η κατάκτηση της γνώσης και η επιτυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις στον σχολικό χώρο με συμμαθητές και δασκάλους (απαραίτητες προϋποθέσεις για την ένταξη στη σχολική ζωή), σε ένα ασφαλές περιβάλλον, οριοθετημένο αλλά και σαφώς ανθεκτικό στη διαφορετικότητα και τη συγκινησιακή κατάσταση των μαθητών, ικανό να περιέξει τα συναισθήματά τους και να τους βοηθήσει να οργανωθούν συγκινησιακά και νοητικά. Έτσι θα μπορούσε να βοηθήσει τους γόνους διαζευγμένων οικογενειών να κατακτήσουν τις ελάχιστες τουλάχιστον δεξιότητες για τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και τις δυσκολίες επικοινωνίας και συνεργασίας σε ομαδικό επίπεδο τόσο στον σχολικό χώρο όσο και μακροπρόθεσμα στον ιεραρχημένο χώρο της εργασίας και οικονομίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amato P. R. The child of divorce as a 'person prototype'. *Journal of Marriage and the Family*, 1991, 53, 1, 59-69.
- Amato P. R. and Keith B. Parental divorce and the well-being in children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1991, 110, 1, 26-46.
- Bandura A. The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives of the Self*, Vol. 1, Hillsdale, N.J, Erlbaum, 1982.
- Bolgar R., Zweug-Frank H., and Paris J. Childhood antecedents of interpersonal problems in young adult children of divorce. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1995, 34, 2, 143-150.
- Bowles S. and Gintis H. *Schooling in Capitalism America*. Basic Books, New York, 1976.
- Bruner J. *Acts of Meaning*. London, Harvard University Press, 1990.
- Buchanan A., and Brinke J. *What happened when they grown up? Outcomes of parenting experiences*. York, York Publishing Services, 1997.
- Buehler C. and Legg B. Selected aspects of parenting and children's social competence post-separation: The moderating effects of child's sex, age and family economic hardship. *Journal of Divorce and Remarriage*, 1992, 18, 4, 177-195.
- Crocker J., Voelkl K., Testa M., and Major B. Social Stigma: The affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60, 2, 218-228.
- Chase-Lansdale L., Cherlin A., and Kiernan K. The long-term effects of parental divorce on mental health of young adults: A developmental perspective. *Child Development*, 1995, 66, 1614-1634.
- Frable D. Blackstone T., and Scherbaum, C. Marginal and mindful: Deviants in Social Interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 59, 1, 140-149.
- Franklin K., Jannoff-Bulman R., and Roberts J. Long-term impact of parental divorce on optimistic and trust: Changes in general assumptions of narrow beliefs? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 59, 4, 743-755.
- Gabardi L. and Rosen L. Intimate relationships: College students from divorced and intact families. *Journal of Divorce and Remarriage*, 1992, 18, 4, 25-56.
- Gately D. and Schwebel A. Favourable outcomes in children after parental divorce. *Journal of Divorce and Remarriage*, 1992, 18, 4, 57-78.
- Gibson C. A note on family breakdown in England and Wales. *British Journal of Sociology*, 1971, 22, 3.
- Glenn N. D., and Kramer K. B. The marriages and divorces of the children of divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 1987, 47, 905-912.
- Hetherington E. M., and Arasteh J. (Eds). *The Impact of Divorce, Single Parenting, and step-parenting on Children*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1988.
- Hetherington E. M., Cox M., and Cox R. Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 1985, 24, 518-530.
- Hetherington E. M. and Parke R. Con-

- temporary Reading in Child Psychology*. New York, McGraw Hill, 1987.
- Hughghi M. *Assessing Children and Adolescent Disorders. A practice manual*. London, Sage, 1992.
- Johnson J. *Life Events as Stressors in Childhood and Adolescence*. USA, Sage, 1986.
- Κογκίδου Δ. *Μονογονεϊκές Οικογένειες*. Αθήνα, Λιβάνης, 1995.
- Κογκίδου Δ. Εξάρτηση ή Ανεξαρτησία; Δυνατότητες και περιορισμοί για τις μόνες μητέρες. Ανακοίνωση στο Παγκόσμιο Συνέδριο: Το φύλο των δικαιωμάτων. Αθήνα, Φεβρουάριος, 1996.
- Κογκίδου Δ. και Πανταζής Π. *Μονογονεϊκές οικογένειες*. Περιορισμοί, Ανάγκες και προοπτικές. Θεσσαλονίκη, 1990.
- Λαζαρίδου Λ. Αναμενόμενες αντιδράσεις παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Στο: Μαρκωβίτης Μ., Χριστιανόπουλος Κ., Κοτζάμπαση Α., Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη Ε., Λαζαρίδου Λ., Αμπατζόγλου Γ., Αντωνιάδου Μ. (Επιμ.) *Διαζύγιο και παιδιά. Ψυχολογικά και Νομικά Θέματα*. Διαλλαγή, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1996.
- Markus H. and Sentis K. The self in social information processing. In: J. Suls (Eds), *Psychological Perspectives on the Self*. Vol.1, Hillsdale NJ: LEA, 1982, 41-70.
- McLanahan S. S. Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology*, 1985, 94, 1, 130-152.
- Mead G. (1934) *Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviourist* (C. W. Morris, ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Moscovici S. Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο: Παπαστάμου Σ. και Μαντόγλου Α. (Επιμ.). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα, Οδυσσεάς, 1995.
- Navridis K. The experience of not understanding and the paradox in Education. In: B. Davou and F. Xenakis (Eds.), *Feeling, Communication and Thinking: Readings on the Emotional and Communicational Aspects of Learning*. Athens, Papazisis Publishers, 1998.
- Newcomer S. and Udry J. R. Parental marital status effects on adolescent sexual behaviour. *Journal of Marriage and the Family*, 1987, 49, 235-240.
- Nock S. The family and hierarchy. *Journal of Marriage and the Family*, 1988, 50, 957-966.
- Ντάβου Δ. Η πολυπλοκότητα της μάθησης και ο ρόλος του σχολείου. Ανακοίνωση στην ημερίδα που οργανώθηκε από την Παιδοψυχιατρική Εταιρεία της Ελλάδας και τον Παιδοψυχιατρικό κλάδο της Ελληνικής Ψυχιατρικής Εταιρείας με θέμα "Η βία στη ζωή των παιδιών", Αθήνα, 1997.
- Pope H. and Muller C. The intergenerational transmission of marital instability. *Journal of Social Issues*, 1976, 32, 49-66.
- Singly F. *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*. Αθήνα, Σαββάλας, 1996.
- Τσιάντης Γ. *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας* (τεύχος Α'), Αθήνα, Καστανιώτης, 1991.
- Τσιάντης Γ. *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας* (τεύχος Β'). Αθήνα, Καστανιώτης, 1996.
- Τσουκαλάς Κ. *Εργασία και Εργαζόμενοι στην Πρωτεύουσα*. ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1986, 60, 3-72.
- Τσουκαλάς Κ. Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1977, 60, 3-72.
- Wadsworth M., McLean M., Rodgers D.,

- Rogers B. Children of divorced and separated parents: Summary and review of findings from long-term follow up study in the UK. *Family Practice*, 1990, 7, 1, 104-109.
- Wallerstein J. The long-term effects of divorce on children: A review. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1991, 30, 3, 349-360.
- Wallerstein J. and Blakslee S. *Second Chances*. Men, women and children a decade later. USA, Tocknor and Fields, 1989.
- Wallerstein, J. Corbin S. B., and Lewis J. M. Children of divorce: A ten year study. In E.M. Hetherington, and Arastech (Eds), *Impact of Divorce, Single Parenting, and Step-parenting on Children*. Hillsdale, NJ: LEA, 1988.
- Wallerstein J. and Kelly J. *Surviving the Break-up*. Basic Books, New York, 1980.
- Winnicott D.W. Some psychological aspects of juvenile delinquency. In C. Winnicott, R. Shepherd, M. Davis (Eds), *Deprivation and Delinquency*. Routledge, London, 1997.