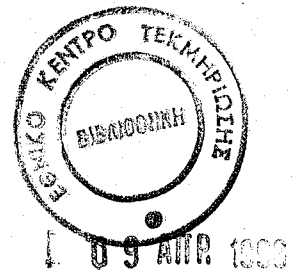


ΚΟΓ-5597
ΝΟ = 4874



**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΑΧΙΛΛΕΑΣ ΑΣΤ. ΜΙΤΙΛΗΣ

**Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ
ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΑΜΟΣ ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥ

ΤΟΜΟΣ 2 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ)

ΑΘΗΝΑ 1997

Τ Ο Μ Ο Σ Β

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Υπόδειγμα ερωτηματολογίου στάσης μαθητών.

1. Με ποιούς συμμαθητές σου θέλεις να παίζεις στο διάλειμμα; (μέχρι τέσσερα ονόματα).

.....

2. Με ποιούς συμμαθητές σου μαλώνεις στο διάλειμμα; (μέχρι τέσσερα ονόματα).

.....

3. Χαίρεσαι όταν ο δάσκαλός σου μαλώνει κάποιους συμμαθητές σου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Αν ΝΑΙ, για ποιούς; (μέχρι τέσσερα ονόματα).

.....

5. Με ποιούς συμμαθητές σου ανταλλάσσεις επισκέψεις στο σπίτι; (μέχρι τέσσερα ονόματα).

.....

6. Πιστεύεις ότι τα παιδιά της μειονότητας¹ είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά;

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν δεν υπήρχαν παιδιά από τη μειονότητα;

ΝΑΙ ΟΧΙ

¹Στα ερωτηματολόγια των παιδιών αναφερόταν το όνομά της μειονότητας (π.χ. Τσιγγανάκια).

8. Πιστεύεις ότι το πρόβλημα της λειψυδρίας (έλλειψη νερού) δε θα υπήρχε στην Αθήνα, αν δεν είχαν εγκατασταθεί τόσες οικογένειες της μειονότητας τα τελευταία χρόνια;

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Πιστεύεις ότι τα παιδιά της μειονότητας πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία;

ΝΑΙ ΟΧΙ

10. Δικαιολόγησε με λίγα λόγια την άποψή σου (ανοιχτή ερώτηση για την ανίχνευση της στάσης του υποκειμένου).

.....

Σημείωση: Ο αρχικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου προέβλεπε περισσότερες ερωτήσεις και ο περιορισμός τους σε δέκα (10) έγινε ύστερα από υπόδειξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για περιορισμό του χρόνου διάρκειας της πειραματικής διαδικασίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Υπόδειγμα του Test I. Q. των μαθητών.

(Οι μαθητές συμπλήρωναν με την βοήθεια του ερευνητή τις δύο πρώτες εικόνες-ασκήσεις και στη συνέχεια συμπλήρωναν τις υπόλοιπες δώδεκα μόνοι τους, μέσα στα επόμενα είκοσι λεπτά).

(Ενώση)

(Θύση)

○	∞	○○○	○	◻)
∞	○○○	○○○○	◻	◻	◻
○○○	○○○○		◊	◊	

1.

● ●	—	● ●
—	● ●	—
● ●	—	

2.

↘		↗
—	✳	—
↗		

3.

└	└	└
└	□	└
└	└	

4.

—	∟	△
∟	△	∟
△	∟	

5.

∧	∩	∟
◊	○	
∨	∪	

6.

—	↗	△
↗	△	↖
△	↖	

7.

↕	↔	↕
↔	↕	↔
↕	↔	

8.

∪	∩	○
<	>	◊
~	∩	

9.

◊	∩	Z
∩	∩	N
∩	∩	

10.

◻	◻	+
◻	◻	+
◻	◻	

11.

∨	∧	∨
∨	∧	∨
∨	∧	

12.

◻	◻	◻
◻	◻	◻
◻	◻	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

**Πίνακες του ΥΠΕΠΘ - ΔΙΠΕΕ
(Τμήμα επ. ερευνών και στατιστικής)
που εμφανίζουν τον αριθμό των μαθητών της Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης στα Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία
όλης της χώρας και του Νομού Αττικής χωριστά
κατά τα σχολικά έτη 1993-94, 1994-95 και 1995-96
(Συνολικά έξι σελίδες)**

ΥΠΕΠΘ-ΔΙΠΕΕ
 ΤΜ. ΕΠ. ΕΡΕΥΝΩΝ
 ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ : 1993-94

ΝΗΠΙΑ- ΓΩΓΕΙΑ	ΑΡ. ΣΧΟ- ΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ		ΤΜ. ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡ Μ. ΠΡΩΙ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ- ΣΚΟΝΤΕΣ
		ΜΕΧΡΙ 4½ ΕΤΩΝ		ΑΠΟ 4½ ΕΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ			ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ				
ΔΗΜΟΣΙΑ	5 455	45 199	22 422	82 193	40 290	6 567	85 301	41 926	8 144 8 121
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	133	1 533	746	3 893	1 894	240	4 525	2 208	256 255

ΔΗΜΟ- ΤΙΚΑ	ΑΡ. ΣΧΟ- ΛΕΙΩΝ	ΤΑΞΗ Α'		ΤΑΞΗ Β'		ΤΑΞΗ Γ'		ΤΑΞΗ Δ'		ΤΑΞΗ Ε'		ΤΑΞΗ ΣΤ'		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ	ΤΜ. ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡ Μ. ΠΡΩΙ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ- ΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ				ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.		
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.						
ΔΗΜΟΣΙΑ	7 011	105 351	51 123	102 839	49 849	107 148	51 810	114 788	55 645	120 800	58 667	127 651	61 814	678 577	328 908	26 663	129 473	63 443	41 041 22 190
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	182	7 695	3 724	7 569	3 611	7 597	3 679	7 527	3 713	7 432	3 614	7 304	3 533	45 124	21 874	1 744	7 648	3 688	2 748 2 077

ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΚΑΘ. ΑΓΓΛΙΚΩΝ		ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ		ΚΑΘ. ΜΟΥΣΙΚΗΣ		ΚΑΘ. ΤΕΧΝΙΚΩΝ		ΚΑΘ. ΓΑΛΛΙΚΗΣ		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.
ΔΗΜΟΣΙΑ	37 306	19 593	1 844	1 696	1 531	620	241	177	41	30	78	74	41 041	22 190
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	1 969	1 453	278	271	199	111	102	80	54	41	96	89	2 698	2 045

Ο ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ : Β. ΑΣΛΑΝΙΔΗΣ (Τηλ: 3223588)

ΥΠΕΘ-ΔΙΠΕΕ
 ΤΜ. ΕΠ. ΕΡΕΥΝΩΝ
 ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ : 1994-95

ΝΗΠΙΑ- ΓΩΓΕΙΑ	ΑΡ.	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ				ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ				ΤΜ. ΠΟΥ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ-	
		ΜΕΧΡΙ 4½ ΕΤΩΝ		ΑΠΟ 4½ ΕΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ		ΝΗΠΙΑ		ΤΜΗ- ΛΕΙΤΟΥΡ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ-			
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΜΑΤΑ	Μ. ΠΡΩΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.		
ΔΗΜΟΣΙΑ	5 464	47 162	23 487	78 686	38 625	125 848	62 112	7 973	6 695	82 724	41 207	8 185	8 163		
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	139	1 420	678	3 707	1 768	5 127	2 446	233	231	4 151	2 021	243	243		

ΔΗΜΟ- ΤΙΚΑ	ΑΡ.	ΤΑΞΗ Α'				ΤΑΞΗ Β'				ΤΑΞΗ Γ'				ΤΑΞΗ Δ'				ΤΑΞΗ Ε'				ΤΑΞΗ ΣΤ'				ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ				ΤΜ. ΠΟΥ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ-	
		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΤΜΗ- ΛΕΙΤΟΥΡ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ-							
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.						
ΔΗΜΟΣΙΑ	6 883	103 259	49 815	104 700	50 774	104 006	50 378	109 080	52 803	116 199	56 383	122 646	59 357	659 890	319 510	36 064	27 229	130 772	66 421	41 727	22 356														
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	183	7 069	3 372	7 277	3 535	7 149	3 429	7 060	3 477	7 113	3 506	7 129	3 477	42 797	20 796	1 690	1 668	7 378	3 567	2 441	1 863														

ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΚΑΘ. ΑΓΓΛΙΚΩΝ		ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ		ΚΑΘ. ΜΟΥΣΙΚΗΣ		ΚΑΘ. ΤΕΧΝΙΚΩΝ		ΚΑΘ. ΓΑΛΛΙΚΗΣ		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.
	ΔΗΜΟΣΙΑ	37 232	19 303	1 966	1 837	1 791	736	249	182	38	27	8	8	41 284
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	1 786	1 345	243	227	178	102	88	72	40	28	73	68	2 408	1 842

Ο ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ : Β. ΑΣΛΑΝΙΔΗΣ (Τηλ: 3223588)

ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΤΙΚΗΣ

ΥΠΕΠΘ-ΔΙΠΕΕ

ΤΜ. ΕΠ. ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ : 1993-94

ΝΗΠΙΑ- ΓΩΓΕΙΑ	ΑΡ. ΣΧΟ- ΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ				ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ				ΤΜ. ΠΟΥ		ΔΙΔΑ-	
		ΜΕΧΡΙ 4 1/2 ΕΤΩΝ		ΑΠΟ 4 1/2 ΕΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ		ΝΗΠΙΑ		ΜΑΤΑ		ΛΕΙΤΟΥΡ		ΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	Μ. ΠΡΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΗΜΟΣΙΑ	958	10 996	5 445	23 142	11 418	34 138	16 863	1 658	1 118	24 526	12 254	1 685	1 681
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	82	956	461	2 699	1 328	3 655	1 789	156	156	3 113	1 512	169	168

ΔΗΜΟ- ΤΙΚΑ	ΑΡ. ΣΧΟ- ΛΕΙΩΝ	ΤΑΞΗ Α'				ΤΑΞΗ Β'				ΤΑΞΗ Γ'				ΤΑΞΗ Δ'				ΤΑΞΗ Ε'				ΤΑΞΗ ΣΤ'				ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ				ΤΜ. ΠΟΥ		ΔΙΔΑ-	
		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΤΑ		ΛΕΙΤΟΥΡ		ΣΚΟΝΤΕΣ					
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.				
ΔΗΜΟΣΙΑ	1 114	31 694	15 418	31 693	15 363	33 300	16 141	35 983	17 537	38 497	18 739	41 127	19 854	212 294	103 052	9 704	4 969	42 750	21 077	11 522	7 374												
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	134	5 776	2 802	5 769	2 752	5 859	2 867	5 794	2 873	5 782	2 818	5 673	2 751	34 653	16 863	1 336	1 307	5 933	2 870	2 094	1 592												

ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΚΑΘ. ΑΓΓΛΙΚΩΝ		ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ		ΚΑΘ. ΜΟΥΣΙΚΗΣ		ΚΑΘ. ΤΕΧΝΙΚΩΝ		ΚΑΘ. ΓΑΛΛΙΚΗΣ		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.
	ΔΗΜΟΣΙΑ	10 269	6 482	648	593	513	225	55	43	11	6	26	25	11 522
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	1 509	1 116	219	215	149	84	70	57	39	28	77	71	2 063	1 571

Ο ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ : Β. ΑΣΛΑΝΙΔΗΣ (Τηλ: 3223588)

ΥΠΕΠΘ-ΔΙΠΕΕ
 ΤΜ. ΕΠ. ΕΡΕΥΝΩΝ
 ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ
 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
 ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ : 1994-95

ΝΗΠΙΑ- ΓΩΓΕΙΑ	ΑΡ. ΣΧΟ- ΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ			ΤΜ. ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ-	
		ΜΕΧΡΙ 4 1/2 ΕΤΩΝ		ΑΠΟ 4 1/2 ΕΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ		ΣΥΝΟΛΟ	ΜΑΤΑ	Μ. ΠΡΩΙ	ΣΥΝΟΛΟ		ΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.
ΔΗΜΟΣΙΑ	971	11 609	5 788	22 498	11 071	34 107	16 859	1 672	23 953	11 736	1 695	1 691
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	84	882	414	2 511	1 203	3 393	1 617	147	2 914	1 433	154	154

ΔΗΜΟ- ΤΙΚΑ	ΑΡ. ΣΧΟ- ΛΕΙΩΝ	ΤΑΞΗ Α'		ΤΑΞΗ Β'		ΤΑΞΗ Γ'		ΤΑΞΗ Δ'		ΤΑΞΗ Ε'		ΤΑΞΗ ΣΤ'		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ			ΤΜ. ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ-		
		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ		ΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.					ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.
ΔΗΜΟΣΙΑ	1 113	31 712	15 349	32 143	15 625	32 549	15 752	34 432	16 716	36 986	17 954	39 574	19 195	207 396	100 591	10 415	5 816	43 620	20 974	11 785	7 163		
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	135	5 369	2 554	5 467	2 674	5 453	2 615	5 456	2 701	5 500	2 737	5 555	2 703	32 800	15 984	1 271	1 249	5 828	2 833	1 868	1 449		

ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΚΑΘ. ΑΓΓΛΙΚΩΝ		ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ		ΚΑΘ. ΜΟΥΣΙΚΗΣ		ΚΑΘ. ΤΕΧΝΙΚΩΝ		ΚΑΘ. ΓΑΛΛΙΚΗΣ		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.
	ΔΗΜΟΣΙΑ	10 025	5 980	651	611	585	246	68	51	11	9	6	6	11 346
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	1 357	1 036	194	181	131	79	61	53	29	19	61	57	1 836	1 428

Ο ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ : Β. ΑΣΛΑΝΙΔΗΣ (ΤΗΛ: 3223588)

ΥΠΕΠΘ-ΔΙΠΕΕ
 ΤΜ. ΕΠ. ΕΡΕΥΝΩΝ
 ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ
 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
 ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ : 1995-96

ΝΗΠΙΑ- ΓΩΓΕΙΑ	ΑΡ. ΣΧΟ. ΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ				ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ				ΤΜ. ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ- ΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΜΕΧΡΙ 4 ½ ΕΤΩΝ		ΑΠΟ 4 ½ ΕΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ		ΝΗΠΙΑ		ΤΜΗ- ΜΑΤΑ		Μ. ΠΡΩΙ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ								
ΔΗΜΟΣΙΑ	971	13 055	6 519	21 001	10 268	34 056	16 787	1 687	1 240	22 524	11 072	1 725	1 723		
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	80	903	440	2 321	1 136	3 224	1 576	149	149	2 720	1 319	164	164		

ΔΗΜΟ- ΤΙΚΑ	ΑΡ. ΣΧΟ. ΛΕΙΩΝ	ΤΑΞΗ Α'				ΤΑΞΗ Β'				ΤΑΞΗ Γ'				ΤΑΞΗ Δ'				ΤΑΞΗ Ε'				ΤΑΞΗ ΣΤ'				ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ				ΤΜ. ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑ- ΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		Μ. ΠΡΩΙ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.				
		ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡ.																
ΔΗΜΟΣΙΑ	1 091	30 047	14 462	31 348	15 156	32 224	15 694	32 934	15 991	34 828	16 866	37 524	18 296	198 905	96 465	9 738	6 331	39 653	19 179	11 720	7 375														
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	128	4 856	2 348	5 149	2 474	5 217	2 557	5 118	2 499	5 182	2 538	5 289	2 616	30 811	15 032	1 110	1 258	5 367	2 637	1 879	1 468														

ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΚΑΘ. ΑΓΓΛΙΚΩΝ		ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ		ΚΑΘ. ΜΟΥΣΙΚΗΣ		ΚΑΘ. ΤΕΧΝΙΚΩΝ		ΚΑΘ. ΓΑΛΛΙΚΗΣ		ΓΕΝ. ΣΥΝΟΛΟ	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝ.
ΔΗΜΟΣΙΑ														
ΙΔΙΩΤΙΚΑ														

Ο ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ : Β. ΑΣΛΑΝΙΔΗΣ (Τηλ: 3223588)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Πίνακες του ΥΠΕΠΘ - ΔΙΠΕΕ

(Τμήμα επ. ερευνών και στατιστικής)

που εμφανίζουν τον αριθμό των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών

μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

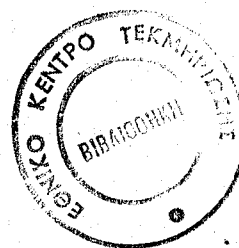
στα Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία

όλης της χώρας και του Νομού Αττικής χωριστά

κατά τα σχολικά έτη 1994-95 και 1995-96

(Συνολικά έξι σελίδες)

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ			ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ		
	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ποσοστό στην κατηγορία	ποσοστό επί συνόλου Ελλάδας	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ποσοστό στην κατηγορία	ποσοστό επί συνόλου Ελλάδας
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	14229	100,00%	100,00%	3649	100,00%	100,00%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	9333	65,59%	100,00%	2266	62,10%	100,00%
ΑΛΒΑΝΙΑ	2930	20,59%	100,00%	794	21,76%	100,00%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	668	4,69%	100,00%	230	6,30%	100,00%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	287	2,02%	100,00%	65	1,78%	100,00%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	944	6,63%	100,00%	254	6,96%	100,00%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	67	0,47%	100,00%	40	1,10%	100,00%
ΑΤΤΙΚΗ-ΠΕΙΡΑΙΑΣ	7742	100,00%	54,41%	907	100,00%	24,86%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	5153	66,56%	55,21%	333	36,71%	14,70%
ΑΛΒΑΝΙΑ	2095	27,06%	71,50%	433	47,74%	54,53%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	129	1,67%	19,31%	37	4,08%	16,09%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	69	0,89%	24,04%	23	2,54%	35,38%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	237	3,06%	25,11%	59	6,50%	23,23%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	59	0,76%	88,06%	22	2,43%	55,00%
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	3284	100,00%	23,08%	1329	100,00%	36,42%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	2762	84,10%	29,59%	1085	81,64%	47,88%
ΑΛΒΑΝΙΑ	385	11,72%	13,14%	142	10,68%	17,88%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	50	1,52%	7,49%	54	4,06%	23,48%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	64	1,95%	22,30%	33	2,48%	50,77%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	20	0,61%	2,12%	15	1,13%	5,91%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	3	0,09%	4,48%	0	0,00%	0,00%
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	2587	100,00%	18,18%	719	100,00%	19,70%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	2169	83,84%	23,24%	538	74,83%	23,74%
ΑΛΒΑΝΙΑ	145	5,60%	4,95%	46	6,40%	5,79%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	216	8,35%	32,34%	74	10,29%	32,17%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	23	0,89%	8,01%	9	1,25%	13,85%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	34	1,31%	3,60%	52	7,23%	20,47%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
ΘΡΑΚΗ	901	100,00%	6,33%	247	100,00%	6,77%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	893	99,11%	9,57%	244	98,79%	10,77%
ΑΛΒΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%	1	0,40%	0,13%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	2	0,22%	0,30%	1	0,40%	0,43%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	6	0,67%	2,09%	1	0,40%	1,54%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
ΗΠΕΙΡΟΣ	83	100,00%	0,58%	65	100,00%	1,78%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	2	2,41%	0,02%	0	0,00%	0,00%
ΑΛΒΑΝΙΑ	1	1,20%	0,03%	50	76,92%	6,30%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	69	83,13%	10,33%	13	20,00%	5,65%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	2	2,41%	0,70%	0	0,00%	0,00%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	9	10,84%	0,95%	2	3,08%	0,79%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ			ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ		
	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ	ποσοστό στην	ποσοστό επί	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ	ποσοστό στην	ποσοστό επί
	ΑΡΙΘΜΟΣ	κατηγορία	συνόλου Ελλάδας	ΑΡΙΘΜΟΣ	κατηγορία	συνόλου Ελλάδας
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	6402	100,00%	100,00%	1438	100,00%	100,00%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	824	12,87%	100,00%	222	15,44%	100,00%
ΑΛΒΑΝΙΑ	4394	68,63%	100,00%	921	64,05%	100,00%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	262	4,09%	100,00%	93	6,47%	100,00%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	212	3,31%	100,00%	29	2,02%	100,00%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	118	1,84%	100,00%	85	5,91%	100,00%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	592	9,25%	100,00%	88	6,12%	100,00%
ΑΤΤΙΚΗ-ΠΕΙΡΑΙΑΣ	3510	100,00%	54,83%	702	100,00%	48,82%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	311	8,86%	37,74%	109	15,53%	49,10%
ΑΛΒΑΝΙΑ	2431	69,26%	55,33%	432	61,54%	46,91%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	51	1,45%	19,47%	28	3,99%	30,11%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	136	3,87%	64,15%	15	2,14%	51,72%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	65	1,85%	55,08%	53	7,55%	62,35%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	516	14,70%	87,16%	65	9,26%	73,86%
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	277	100,00%	4,33%	120	100,00%	8,34%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	257	92,78%	31,19%	64	53,33%	28,83%
ΑΛΒΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%	27	22,50%	2,93%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	2	0,72%	0,76%	13	10,83%	13,98%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	5	1,81%	2,36%	5	4,17%	17,24%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	0	0,00%	0,00%	3	2,50%	3,53%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	13	4,69%	2,20%	8	6,67%	9,09%
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	383	100,00%	5,98%	115	100,00%	8,00%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	129	33,68%	15,66%	23	20,00%	10,36%
ΑΛΒΑΝΙΑ	212	55,35%	4,82%	83	72,17%	9,01%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	9	2,35%	3,44%	4	3,48%	4,30%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	19	4,96%	8,96%	1	0,87%	3,45%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	6	1,57%	5,08%	4	3,48%	4,71%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	8	2,09%	1,35%	0	0,00%	0,00%
ΘΡΑΚΗ	19	100,00%	0,30%	2	100,00%	0,14%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	2	10,53%	0,24%	0	0,00%	0,00%
ΑΛΒΑΝΙΑ	8	42,11%	0,18%	0	0,00%	0,00%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	4	21,05%	1,53%	2	100,00%	2,15%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	3	15,79%	1,42%	0	0,00%	0,00%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	2	10,53%	0,34%	0	0,00%	0,00%
ΗΠΕΙΡΟΣ	250	100,00%	3,91%	189	100,00%	13,14%
ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	3	1,20%	0,36%	1	0,53%	0,45%
ΑΛΒΑΝΙΑ	235	94,00%	5,35%	181	95,77%	19,65%
ΔΥΤ. ΕΥΡΩΠΗ	7	2,80%	2,67%	6	3,17%	6,45%
ΑΝΑΤ. ΕΥΡΩΠΗ	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
ΥΠΕΡΠΟΝΤΙΕΣ ΧΩΡΕΣ	4	1,60%	3,39%	1	0,53%	1,18%
ΑΣΙΑ-ΑΦΡΙΚΗ	1	0,40%	0,17%	0	0,00%	0,00%

ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΚΑΤΑ ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	πρόσθετο στην κατηγορία	πρόσθετο επί συνόλου Ελλάδας	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	πρόσθετο στην κατηγορία	πρόσθετο επί συνόλου Ελλάδας	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	πρόσθετο στην κατηγορία	πρόσθετο επί συνόλου Ελλάδας
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	19559	100,00%	100,00%	19 ΔΝΣΗ ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	1	100,00%	0,01%	19 ΔΝΣΗ ΛΕΣΒΟΥ	53	100,00%	0,27%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	5658	28,93%	100,00%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	2	3,77%	0,04%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	11661	59,77%	100,00%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	0	0,00%	0,00%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	8	15,00%	0,07%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	673	3,44%	100,00%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	1	100,00%	0,15%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	3	5,66%	0,45%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	178	0,91%	100,00%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	0	0,00%	0,00%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	2	3,77%	1,12%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	221	1,13%	100,00%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	0	0,00%	0,00%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	0	0,00%	0,00%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	135	0,69%	100,00%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	0	0,00%	0,00%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	824	4,21%	100,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	31	56,46%	3,76%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	45	0,23%	100,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	1	1,89%	2,22%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	34	0,17%	100,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	2	3,77%	5,85%
ι ΑΣΙΑ	62	0,32%	100,00%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	30	0,15%	100,00%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	4	7,55%	10,53%
1 ΔΝΣΗ Α΄ ΑΘΗΝΑΣ	1392	100,00%	7,12%	20 ΔΝΣΗ ΖΑΚΥΝΘΟΥ	13	100,00%	0,07%	40 ΔΝΣΗ ΛΕΥΚΑΔΑΣ	37	100,00%	0,19%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	1031	74,07%	16,22%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	3	23,08%	0,05%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	27	72,97%	0,46%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	202	14,51%	1,73%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	0	0,00%	0,00%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	0	0,00%	0,00%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	22	1,58%	3,27%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	3	8,11%	0,45%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	13	0,93%	7,30%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	1	7,69%	0,58%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	0	0,00%	0,00%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	25	1,80%	11,31%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	0	0,00%	0,00%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	0	0,00%	0,00%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	9	0,65%	6,67%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	1	7,69%	0,74%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	5	13,51%	0,61%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	41	2,95%	4,98%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	14	1,01%	31,11%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	6	0,43%	17,85%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	0	0,00%	0,00%
ι ΑΣΙΑ	22	1,58%	35,48%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	7	0,50%	16,42%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	2	5,41%	5,28%
2 ΔΝΣΗ Β΄ ΑΘΗΝΑΣ	449	100,00%	2,30%	21 ΔΝΣΗ ΗΡΕΙΑΣ	32	100,00%	0,16%	41 ΔΝΣΗ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	156	100,00%	0,81%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	246	55,23%	4,38%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	26	81,25%	0,46%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	71	44,94%	1,25%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	45	10,02%	0,38%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	1	3,13%	0,01%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	62	32,81%	0,44%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	18	4,01%	2,67%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	1	3,13%	0,15%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	14	8,65%	2,08%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	12	2,67%	6,74%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	0	0,00%	0,00%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	1	0,63%	0,56%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	3	0,67%	1,36%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	0	0,00%	0,00%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	2	1,90%	1,36%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	6	1,34%	4,44%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	0	0,00%	0,00%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	3	1,27%	1,48%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	110	24,50%	13,35%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	4	12,50%	0,49%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	13	6,23%	1,58%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	1	0,22%	2,22%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	2	1,27%	5,85%
ι ΑΣΙΑ	5	1,11%	6,06%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	1	0,22%	2,63%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
3 ΔΝΣΗ Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ	929	100,00%	4,75%	22 ΔΝΣΗ ΗΜΑΘΙΑΣ	480	100,00%	2,45%	42 ΔΝΣΗ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	109	100,00%	0,56%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	391	42,09%	6,91%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	41	8,54%	0,72%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	57	52,28%	1,01%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	478	51,56%	4,10%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	388	80,83%	3,32%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΑ	1	0,92%	0,61%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	11	1,18%	1,63%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	29	6,04%	4,31%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	7	6,42%	1,04%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	6	0,65%	3,37%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	3	1,69%	0,63%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός γ	4	3,67%	2,25%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	3	0,32%	1,36%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	3	0,63%	1,36%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β	2	1,63%	0,90%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	4	0,43%	2,98%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	3	0,63%	2,22%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α,β,γ,δ,ε	2	1,63%	1,48%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	31	3,34%	3,76%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	12	2,50%	1,46%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	34	31,19%	4,13%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	2	0,22%	5,80%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ,η	1	0,92%	2,94%

ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΚΑΤΑ ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	Ποσοστά επί συνόλου Ελλάδας		ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	Ποσοστά επί συνόλου Ελλάδας		ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	Ποσοστά επί συνόλου Ελλάδας	
		Ποσοστά στην Ελλάδα	Ποσοστά επί συνόλου Ελλάδας			Ποσοστά στην Ελλάδα	Ποσοστά επί συνόλου Ελλάδας			Ποσοστά στην Ελλάδα	Ποσοστά επί συνόλου Ελλάδας
ΑΣΙΑ	2	0,22%	3,23%	ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	1	0,21%	2,63%	Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	1	0,92%	2,63%
4 Δ/ΝΣΗ Δ' ΑΘΗΝΑΣ	1084	100,00%	5,44%	23 Δ/ΝΣΗ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	138	100,00%	0,71%	43 Δ/ΝΣΗ ΞΑΝΘΗΣ	418	100,00%	2,14%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	246	23,12%	4,35%	β ΑΛΒΑΝΙΑ	48	34,78%	0,85%	γ ΑΛΒΑΝΙΑ	8	1,91%	0,14%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	893	64,13%	5,93%	γ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	38	28,28%	0,83%	δ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	407	97,14%	3,48%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	5	0,47%	0,74%	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	22	15,94%	3,27%	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	1	0,24%	0,15%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	10	0,94%	0,62%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	9	6,52%	5,08%	ε ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,24%	0,56%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	18	1,69%	0,14%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	1	0,72%	0,45%	ζ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	0	0,00%	0,00%
στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	9	0,85%	0,67%	στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	4	2,90%	2,96%	ζ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	1	0,24%	0,74%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	50	4,70%	20,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	14	10,14%	1,70%	η ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	1	0,24%	0,12%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	9	0,85%	20,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	θ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	11	1,03%	32,35%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	1	0,72%	2,94%	ι ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	0	0,00%	0,00%
ι ΑΣΙΑ	9	0,85%	14,52%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	κ ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
κ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	4	0,39%	10,53%	κ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	λ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
5 Δ/ΝΣΗ ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	1304	100,00%	6,67%	24 Δ/ΝΣΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	90	100,00%	0,46%	4 Δ/ΝΣΗ ΠΕΛΛΑΣ	357	100,00%	1,83%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	459	35,20%	6,11%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	66	73,33%	1,17%	β ΑΛΒΑΝΙΑ	56	15,88%	0,99%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	808	61,88%	6,91%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	0	0,00%	0,00%	γ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	211	78,11%	2,23%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	13	1,00%	1,93%	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	22	24,44%	3,27%	δ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	23	6,44%	3,42%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	3	0,23%	1,69%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	0	0,00%	0,00%	ε ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	2	0,56%	1,12%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	1	0,08%	0,45%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	0	0,00%	0,00%	ζ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	3	0,84%	1,36%
στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	4	0,31%	2,86%	στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	0	0,00%	0,00%	η ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	11	0,84%	1,33%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	2	2,22%	0,24%	η ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	12	3,38%	1,49%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	0,15%	4,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	θ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	0	0,00%	0,00%	ι ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	0	0,00%	0,00%
ι ΑΣΙΑ	2	0,15%	3,23%	ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	κ ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
κ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	1	0,08%	2,93%	κ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	λ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
6 Δ/ΝΣΗ ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	1640	100,00%	6,35%	25 Δ/ΝΣΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	3799	100,00%	19,42%	45 Δ/ΝΣΗ ΠΙΕΡΙΑΣ	489	100,00%	2,40%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	253	15,43%	4,47%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	608	16,00%	10,75%	β ΑΛΒΑΝΙΑ	42	8,96%	0,74%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	1388	83,41%	11,76%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	2973	78,28%	25,43%	γ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	388	78,84%	3,13%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	0,24%	0,59%	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	53	1,40%	7,68%	δ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	34	7,25%	5,05%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,06%	0,56%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	19	0,50%	10,67%	ε ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	2	0,43%	1,12%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	7	0,43%	3,17%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	75	1,97%	33,94%	ζ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	1	0,21%	0,45%
στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	2	0,12%	1,48%	στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	28	0,74%	20,74%	η ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	7	1,49%	5,19%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	5	0,30%	0,81%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	37	0,97%	4,49%	η ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	17	3,62%	2,06%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	θ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	0	0,00%	0,00%	ι ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ	0	0,00%	0,00%
ι ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ι ΑΣΙΑ	6	0,16%	9,68%	κ ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
κ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	κ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	λ Β.ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
7 Δ/ΝΣΗ ΠΕΙΡΑΙΑ	852	100,00%	4,36%	26 Δ/ΝΣΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	342	100,00%	1,75%	46 Δ/ΝΣΗ ΠΡΕΒΕΖΑΣ	19	100,00%	0,10%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	372	43,68%	6,57%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	200	64,80%	5,13%	β ΑΛΒΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	403	47,30%	3,46%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	7	2,05%	0,08%	γ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	0	0,00%	0,00%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	6	0,70%	0,69%	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	28	7,60%	3,68%	δ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	18	94,74%	2,67%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	14	1,64%	7,87%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	2	0,58%	1,12%	ε ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	0	0,00%	0,00%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	13	1,53%	5,68%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	0	0,00%	0,00%	ζ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ	0	0,00%	0,00%
στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	2	0,23%	1,48%	στ ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	2	0,58%	1,48%	η ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός αβ, γ, δ, ε	1	0,74%	0,74%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	27	3,17%	3,28%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	15	4,39%	1,82%	η ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΚΑΤΑ ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΙ	Ποσοστό στην κατήφορο	Ποσοστό επί συνόλου Ελλάδας	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΙ	Ποσοστό στην κατήφορο	Ποσοστό επί συνόλου Ελλάδας
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	10434	100,00%	100,00%	Β ΔΑΝΗΣ ΕΥΡΥΤΑΓΙΑΣ	13	100,00%	0,12%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	7083	66,81%	100,00%	β ΑΛΒΑΝΙΑ	6	100,00%	0,18%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	1828	17,48%	188,69%	γ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	6	0,00%	0,18%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	222	2,09%	100,00%	δ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	2	0,00%	0,00%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	281	2,64%	100,00%	ε ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	0	0,00%	0,00%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	140	1,32%	100,00%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	0	0,00%	0,00%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	193	1,81%	100,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	81	0,76%	100,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	107	1,01%	100,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	0	0,00%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	461	4,24%	100,00%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	46	0,43%	100,00%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	2288	100,00%	21,60%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΖΑΚΥΝΘΟΥ	82	100,00%	0,77%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	1712	74,89%	24,17%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	76	92,84%	1,07%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	121	5,29%	9,22%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	1	1,22%	0,01%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	6	0,27%	2,80%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	3	3,66%	1,35%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	21	0,92%	9,46%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	0	0,00%	0,00%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	76	3,28%	28,68%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	0	0,00%	0,00%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	23	1,01%	16,43%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	21	0,92%	10,88%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	65	2,41%	80,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	85	2,84%	60,76%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	2	2,44%	0,00%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	179	7,83%	39,48%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	9	0,39%	19,67%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	784	100,00%	7,37%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΗΡΑΙΕΙΣ	102	100,00%	0,98%
ιγ ΔΑΝΗΣ Β. ΑΘΗΝΑΣ	830	80,38%	8,49%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	97	96,10%	1,37%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	42	5,35%	2,18%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	1	0,84%	0,01%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	3	0,38%	1,69%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	8	1,02%	3,40%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	0	0,00%	0,00%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	21	2,68%	7,47%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	0,88%	0,38%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	18	2,30%	12,86%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	2	1,98%	1,43%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	11	1,40%	6,70%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	4	0,51%	4,40%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	12	1,53%	11,21%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,98%	0,22%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	32	4,08%	7,10%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	3	0,38%	6,62%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	421	100,00%	3,96%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΗΜΑΘΙΑΣ	65	100,00%	0,62%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	290	68,88%	4,08%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	22	40,00%	0,31%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	38	9,03%	2,88%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	20	0,00%	1,58%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	2	0,48%	1,04%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	3	0,71%	1,35%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	2	3,04%	0,00%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	11	2,61%	3,91%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	1,52%	0,71%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	7	1,68%	4,29%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	7	1,68%	3,83%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	7	1,68%	7,89%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	7	1,68%	6,64%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	1,52%	0,22%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	60	11,68%	11,08%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	290	76,00%	1,88%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	168	100,00%	1,60%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	6	3,80%	6,33%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	159	78,08%	1,96%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	20	10,00%	10,42%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	7	3,84%	8,93%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	5	2,50%	2,25%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	5	2,84%	3,85%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	2,00%	1,42%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,57%	2,58%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	6	2,50%	2,50%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	3	1,70%	2,14%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	0,50%	0,71%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	1	0,57%	0,52%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	2	1,14%	0,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	1,14%	0,44%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	200	100,00%	1,88%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	168	76,00%	2,20%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	178	100,00%	1,66%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	6	3,80%	6,33%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	139	78,08%	1,96%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	20	10,00%	10,42%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	17	9,61%	8,93%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	5	2,50%	2,25%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	7	3,84%	3,85%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	2,00%	1,42%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,57%	2,58%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	6	2,50%	2,50%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	3	1,70%	2,14%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	0,50%	0,71%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	1	0,57%	0,52%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	2	1,14%	0,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	1,14%	0,44%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	1	0,57%	2,17%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	178	100,00%	1,66%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	6	3,80%	6,33%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	139	78,08%	1,96%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	20	10,00%	10,42%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	17	9,61%	8,93%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	5	2,50%	2,25%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	7	3,84%	3,85%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	2,00%	1,42%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,57%	2,58%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	6	2,50%	2,50%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	3	1,70%	2,14%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	0,50%	0,71%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	1	0,57%	0,52%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	2	1,14%	0,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	1,14%	0,44%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	178	100,00%	1,66%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	6	3,80%	6,33%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	139	78,08%	1,96%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	20	10,00%	10,42%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	17	9,61%	8,93%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	5	2,50%	2,25%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	7	3,84%	3,85%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	2,00%	1,42%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,57%	2,58%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	6	2,50%	2,50%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	3	1,70%	2,14%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	0,50%	0,71%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	1	0,57%	0,52%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	2	1,14%	0,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	1,14%	0,44%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	178	100,00%	1,66%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	6	3,80%	6,33%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	139	78,08%	1,96%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	20	10,00%	10,42%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	17	9,61%	8,93%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	5	2,50%	2,25%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	7	3,84%	3,85%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	2,00%	1,42%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,57%	2,58%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	6	2,50%	2,50%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	3	1,70%	2,14%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	0,50%	0,71%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	1	0,57%	0,52%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	2	1,14%	0,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	1,14%	0,44%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	178	100,00%	1,66%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	6	3,80%	6,33%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	139	78,08%	1,96%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	20	10,00%	10,42%	β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	17	9,61%	8,93%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	5	2,50%	2,25%	γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	7	3,84%	3,85%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	2,00%	1,42%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	1	0,57%	2,58%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ εκτός Υ.	6	2,50%	2,50%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	3	1,70%	2,14%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β.	1	0,50%	0,71%	στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	1	0,57%	0,52%
στ. ΕΥΡΩΠΗ εκτός α.β. γ.δ.ε	0	0,00%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΩΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦΡ.	2	1,14%	0,44%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	1,14%	0,44%	θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%
θ ΑΦΡΙΚΗ εκτός ζ.η	1	0,57%	2,17%	ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%
ια ΑΣΙΑ	0	0,00%	0,00%	ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ιβ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ιγ ΔΑΝΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	178	100,00%	1,66%
ιγ ΔΑΝΗΣ Α. ΑΘΗΝΑΣ	6	3,80%	6,33%	α ΑΛΒΑΝΙΑ	139	78,08%	1,96%
α ΑΛΒΑΝΙΑ	20	10,00%	10,42%	β ΠΡ			

ΑΜΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΚΑΤΑ ΧΩΡΑ ΠΡΟΒΛΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜ.	Ποσοστό στην κατηγορία	Ποσοστό επί συνόλου Ελλάδας	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜ.	Ποσοστό στην κατηγορία	Ποσοστό επί συνόλου Ελλάδας	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜ.	Ποσοστό στην κατηγορία	Ποσοστό επί συνόλου Ελλάδας
4 Δ/ΝΣΗ Δ' ΑΘΗΝΑΣ	430	100,00%	4,04%	32 Δ/ΝΣΗ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	182	100,00%	1,62%	4 Δ/ΝΣΗ ΞΑΝΘΗΣ	38	100,00%	0,34%
α ΑΛΛΑΝΙΑ	233	55,35%	3,39%	β ΑΛΛΑΝΙΑ	71	43,83%	1,00%	β ΑΛΛΑΝΙΑ	4	10,53%	0,08%
β ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	88	19,85%	3,28%	γ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	32	18,75%	1,15%	γ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	21	55,26%	1,15%
γ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	7	1,63%	0,11%	δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	20	12,35%	10,42%	δ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	5	13,16%	2,60%
δ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	7	1,63%	0,11%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	23	14,20%	10,38%	ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	2	5,28%	0,09%
ε ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	10	4,19%	0,41%	στ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	4	2,47%	1,42%	στ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	1	2,63%	0,71%
στ ΕΥΡΩΠΗ	12	2,79%	0,67%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	3	1,65%	0,00%	ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	0	0,00%	0,00%
ζ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	18	4,19%	0,33%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	η Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
η Β. ΑΦΡΙΚΗ	11	2,68%	12,09%	θ ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	θ ΑΦΡΙΚΗ	4	10,53%	0,89%
θ ΑΦΡΙΚΗ	3	0,70%	2,00%	ι ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ι ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ι ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	48	11,16%	10,84%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	7	1,63%	16,22%	λ Δ/ΝΣΗ ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	885	100,00%	0,28%	λ Δ/ΝΣΗ ΠΕΛΛΑΣ	69	100,00%	0,65%
λ Δ/ΝΣΗ ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	530	79,70%	7,45%	μ ΑΛΛΑΝΙΑ	46	51,82%	0,49%	μ ΑΛΛΑΝΙΑ	36	50,72%	0,48%
μ ΑΛΛΑΝΙΑ	17	2,38%	0,13%	ν ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	6	0,69%	0,89%	ν ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	33	47,83%	1,81%
ν ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	3	0,45%	1,68%	ξ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	3	0,99%	2,80%	ξ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%
ξ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	18	2,71%	6,11%	ο ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	0	0,00%	1,35%	ο ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	1	1,46%	0,38%
ο ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	23	3,48%	6,18%	π ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	0	0,00%	0,00%	π ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	0	0,00%	0,00%
π ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	6	0,76%	3,67%	ρ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	0	0,00%	0,00%	ρ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	0	0,00%	0,00%
ρ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	4	0,65%	1,66%	σ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	σ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
σ Β. ΑΦΡΙΚΗ	6	0,80%	4,40%	τ ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	τ ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
τ ΑΦΡΙΚΗ	64	8,12%	11,97%	υ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	υ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
υ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	3	0,45%	6,62%	φ Δ/ΝΣΗ ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	135	100,00%	1,27%	φ Δ/ΝΣΗ ΠΙΕΡΙΑΣ	185	100,00%	1,55%
φ Δ/ΝΣΗ ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	62	38,62%	0,73%	χ ΑΛΛΑΝΙΑ	163	17,01%	2,65%	χ ΑΛΛΑΝΙΑ	64	32,73%	0,78%
χ ΑΛΛΑΝΙΑ	18	57,18%	4,21%	ψ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	829	74,31%	44,38%	ψ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	88	53,33%	4,81%
ψ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	0	0,00%	0,00%	ω ΓΕΡΜΑΝΙΑ	17	1,64%	3,65%	ω ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4	2,42%	2,08%
ω ΓΕΡΜΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%	κ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	4	0,38%	1,80%	κ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	3	1,82%	1,35%
κ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	4	2,88%	1,42%	λ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	43	3,89%	16,30%	λ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	11	6,87%	3,91%
λ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	0	0,00%	0,00%	μ ΕΥΡΩΠΗ	6	0,54%	4,29%	μ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	4	2,42%	2,88%
μ ΕΥΡΩΠΗ	1	0,74%	0,62%	ν ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	0	0,00%	0,00%	ν ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	1	0,81%	0,62%
ν ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	0	0,00%	0,00%	ξ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ξ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ξ Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ο ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ο ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ο ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	π ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	π ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
π ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	340	100,00%	3,20%	ρ Δ/ΝΣΗ ΠΕΙΡΑΙΑ	214	62,84%	3,02%	ρ Δ/ΝΣΗ ΠΡΕΒΕΖΑΣ	139	100,00%	1,31%
ρ Δ/ΝΣΗ ΠΕΙΡΑΙΑ	58	17,88%	3,17%	σ ΑΛΛΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%	σ ΑΛΛΑΝΙΑ	132	94,96%	1,89%
σ ΑΛΛΑΝΙΑ	10	2,94%	4,60%	τ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	0	0,00%	0,00%	τ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	3	2,16%	1,59%
τ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	8	1,78%	2,14%	υ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%	υ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	0	0,00%	0,00%
υ ΓΕΡΜΑΝΙΑ	5	2,35%	3,67%	φ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	0	0,00%	0,00%	φ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	0	0,00%	0,00%
φ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗ	2	0,59%	1,87%	χ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	0	0,00%	0,00%	χ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	1	0,72%	0,71%
χ ΑΝ. ΕΥΡΩΠΗ	2	0,59%	4,88%	ψ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	0	0,00%	0,00%	ψ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	0	0,00%	0,00%
ψ ΗΠΑ, ΚΑΝΑΔΑΣ, ΟΚΕΑΝΙΑ, Ν. ΑΦ.	5	1,47%	5,48%	ω Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ω Β. ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ω Β. ΑΦΡΙΚΗ	2	0,59%	1,87%	ι ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	ι ΑΦΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
ι ΑΦΡΙΚΗ	10	2,94%	21,74%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%	κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	0	0,00%	0,00%
κ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΑΜΕΡΙΚΗ	98	100,00%	0,92%	λ Δ/ΝΣΗ ΑΙΤΩΛΙΑΣ	24	100,00%	0,23%	λ Δ/ΝΣΗ ΡΕΘΥΜΝΗΣ	38	100,00%	0,36%
λ Δ/ΝΣΗ ΑΙΤΩΛΙΑΣ											

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

α) Τάξεις που φιλοξενούσαν Ποντιόπουλα

1) ΣΤ' 45ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	2	28.6	4	26.7	1	25.0	7	26.9
Ενδιάμεση	2	28.6	4	26.7	0	-	6	23.1
Αρνητική	3	42.9	7	46.7	3	75.0	13	50.0
Σύνολα	7	26.9	15	57.7	4	15.4	26	100.0

2) Ε' 5ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	4	40.0	5	50.0	0	-	9	42.9
Ενδιάμεση	2	20.0	1	10.0	0	-	3	14.3
Αρνητική	4	40.0	4	40.0	1	100.0	9	42.9
Σύνολα	10	47.6	10	47.6	1	4.8	21	100.0

3) Δ' 45ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	9	81.8	4	66.7	1	33.3	14	70.0
Ενδιάμεση	2	18.2	0	-	1	33.3	3	15.0
Αρνητική	0	-	2	33.3	1	33.3	3	15.0
Σύνολα	11	55.0	6	30.0	3	15.0	20	100.0

7) ΣΤ₂ 3ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	5	100.0	3	37.5	2	40.0	10	55.6
Ενδιάμεση	0	-	4	50.0	3	60.0	7	38.9
Αρνητική	0	-	1	12.5	0	-	1	5.6
Σύνολα	5	27.8	8	44.4	5	27.8	18	100.0

8) ΣΤ₁ 6ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	2	50.0	4	44.4	2	100.0	8	53.3
Ενδιάμεση	1	25.0	2	22.2	0	-	3	20.0
Αρνητική	1	25.0	3	33.3	0	-	4	26.7
Σύνολα	4	26.7	9	60.0	2	13.3	15	100.0

β) Τάξεις της Ομάδας Ελέγχου.

9) Ε' 18ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	7	77,8	2	40,0	0	-	9	60,0
Ενδιάμεση	1	11,1	2	40,0	0	-	3	20,0
Αρνητική	1	11,1	1	20,0	1	100,0	3	20,0
Σύνολα	9	60,0	5	33,3	1	6,7	15	100,0

10) ΣΤ' 18ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	5	83,3	2	28,6	1	33,3	8	50,0
Ενδιάμεση	1	16,7	3	42,9	2	66,7	6	37,5
Αρνητική	0	-	2	28,6	0	-	2	12,5
Σύνολα	6	37,5	7	43,8	3	18,8	16	100,0

11) Ε' 21ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	6	100,0	8	80,0	3	100,0	17	89,5
Ενδιάμεση	0	-	1	10,0	0	-	1	5,3
Αρνητική	0	-	1	10,0	0	-	1	5,3
Σύνολα	6	31,6	10	52,6	3	15,8	19	100,0

12) ΣΤ' 21ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	13	100,0	8	100,0	3	75,0	24	96,0
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	0	-	0	-	1	25,0	1	4,0
Σύνολα	13	52,0	8	32,0	4	16,0	25	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

α) Τάξεις που φιλοξενούσαν Μουσουλμανάκια

13) Ε' 156ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	7	70,0	3	50,0	1	50,0	11	61,1
Ενδιάμεση	1	10,0	1	16,7	0	-	2	11,1
Αρνητική	2	20,0	2	33,3	1	50,0	5	27,8
Σύνολα	10	55,6	6	33,3	2	11,1	18	100,0

14) ΣΤ2' 156ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	2	28,6	1	20,0	1	50,0	4	28,6
Ενδιάμεση	0	-	0	-	1	50,0	1	7,1
Αρνητική	5	71,4	4	80,0	0	-	9	64,3
Σύνολα	7	50,0	5	35,7	2	14,3	14	100,0

15) Δι' 85ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	8	88,9	3	37,5	2	100,0	13	68,4
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	1	11,1	5	62,5	0	-	6	31,6
Σύνολα	9	47,4	8	42,1	2	10,5	19	100,0

16) Δ' 171ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	5	50,0	2	50,0	4	100,0	11	61,1
Ενδιάμεση	1	10,0	1	25,0	0	-	2	11,1
Αρνητική	4	40,0	1	25,0	0	-	5	27,8
Σύνολα	10	55,6	4	22,2	4	22,2	18	100,0

17) Δ2' 85ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	6	85,7	6	100,0	3	75,0	15	88,2
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	1	14,3	0	-	1	25,0	2	11,8
Σύνολα	7	41,2	6	35,3	4	23,5	17	100,0

18) Δ1' 87ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	1	50,0	0	-	0	-	1	16,7
Αρνητική	1	50,0	3	100,0	1	100,0	5	83,3
Σύνολα	2	33,3	3	50,0	1	16,7	6	100,0

19) Δ2' 87ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	4	100,0	5	100,0	0	-	9	90,0
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	0	-	0	-	1	100,0	1	10,0
Σύνολα	4	40,0	5	50,0	1	10,0	10	100,0

20) Ε' 87ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	1	16,7	0	-	0	-	1	10,0
Ενδιάμεση	1	16,7	0	-	0	-	1	10,0
Αρνητική	4	66,7	3	100,0	1	100,0	8	80,0
Σύνολα	6	60,0	3	30,0	1	10,0	10	100,0

21) Ε2' 57ου Δημ. Σχολ. Αθήνας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	9	75,0	5	83,3	2	100,0	16	80,0
Ενδιάμεση	2	16,7	0	-	0	-	2	10,0
Αρνητική	1	8,3	1	16,7	0	-	2	10,0
Σύνολα	12	60,0	6	30,0	2	10,0	20	100,0

β) Τάξεις της Ομάδας Ελέγχου.

22) ΣΤ' 22ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	2	20,0	4	40,0	2	66,7	8	34,8
Ενδιάμεση	4	40,0	2	20,0	0	-	6	26,1
Αρνητική	4	40,0	4	40,0	1	33,3	9	39,1
Σύνολα	10	43,5	10	43,5	3	13,0	23	100,0

23) Δι' 22ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	1	11,1	1	12,5	3	60,0	5	22,7
Ενδιάμεση	0	-	1	12,5	0	-	1	4,5
Αρνητική	8	88,9	6	75,0	2	40,0	16	72,7
Σύνολα	9	40,9	8	36,4	5	22,7	22	100,0

24) Ε' 44ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	6	54,5	2	20,0	1	25,0	9	36,0
Ενδιάμεση	1	9,1	1	10,0	0	-	2	8,0
Αρνητική	4	36,4	7	70,0	3	75,0	14	56,0
Σύνολα	11	44,0	10	40,0	4	16,0	25	100,0

25) Δ' 18ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	4	44,4	2	28,6	1	33,3	7	36,8
Ενδιάμεση	1	11,1	0	-	0	-	1	5,3
Αρνητική	4	44,4	5	71,4	2	66,7	11	57,9
Σύνολα	9	47,4	7	36,8	3	15,8	19	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

α) Τάξεις που φιλοξενούσαν Τσιγγανάκια

26) Εί' 2ου Δημ. Σχολ. Ζεφυρίου

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	0	-	2	33,3	0	-	2	14,3
Ενδιάμεση	1	16,7	1	16,7	0	-	2	14,3
Αρνητική	5	83,3	3	50,0	2	100,0	10	71,4
Σύνολα	6	42,9	6	42,9	2	14,3	14	100,0

27) Ε' 4ου Δημ. Σχολ. Ζεφυρίου

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	2	28,6	0	-	0	-	2	13,3
Αρνητική	5	71,4	6	100,0	2	100,0	13	86,7
Σύνολα	7	46,7	6	40,0	2	13,3	15	100,0

28) Δ' 4ου Δημ. Σχολ. Ζεφυρίου

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	4	100,0	2	100,0	3	100,0	9	100,0
Σύνολα	4	44,4	2	22,2	3	33,3	9	100,0

29) Δ2' 9ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	6	100,0	6	100,0	2	100,0	14	100,0
Σύνολα	6	42,9	6	42,9	2	14,3	14	100,0

30) Δ1' 9ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	3	60,0	0	-	0	-	3	21,4
Ενδιάμεση	0	-	0	-	1	25,0	1	7,1
Αρνητική	2	40,0	5	100,0	3	75,0	10	71,4
Σύνολα	5	35,7	5	35,7	4	28,6	14	100,0

31) Ε' 9ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	2	25,0	1	14,3	0	-	3	15,0
Ενδιάμεση	4	50,0	1	14,3	0	-	5	25,0
Αρνητική	2	25,0	5	71,4	5	100,0	12	60,0
Σύνολα	8	40,0	7	35,0	5	25,0	20	100,0

32) Δ1' 6ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	1	12,5	0	-	0	-	1	4,2
Ενδιάμεση	2	25,0	1	8,3	0	-	3	12,5
Αρνητική	5	62,5	11	91,7	4	100,0	20	83,3
Σύνολα	8	33,3	12	50,0	4	16,7	24	100,0

33) Δ2' 6ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	4	40,0	2	28,6	0	-	6	27,3
Ενδιάμεση	0	-	1	14,3	0	-	1	4,5
Αρνητική	6	60,0	4	57,1	5	100,0	15	68,2
Σύνολα	10	45,5	7	31,8	5	22,7	22	100,0

34) Δ1' 7ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	1	16,7	1	5,3
Αρνητική	8	100,0	5	100,0	5	83,3	18	94,7
Σύνολα	8	42,1	5	26,3	6	31,6	19	100,0

β) Τάξεις της Ομάδας Ελέγχου.

1. Σχολεία της περιοχής Άνω Λιοσίων.

35) Ε2' 4ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	9	100,0	7	100,0	5	100,0	21	100,0
Σύνολα	9	42,9	7	33,3	5	23,8	21	100,0

36) Δ1' 4ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	2	22,2	0	-	2	9,1
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	9	100,0	7	77,8	4	100,0	20	90,9
Σύνολα	9	40,9	9	40,9	4	18,2	22	100,0

2. Σχολεία της περιοχής της Νίκαιας.

37) Δ2' 22ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	4	50,0	2	28,6	1	20,0	7	35,0
Ενδιάμεση	2	25,0	4	57,1	0	-	6	30,0
Αρνητική	2	25,0	1	14,3	4	80,0	7	35,0
Σύνολα	8	40,0	7	35,0	5	25,0	20	100,0

38) Ε1' 22ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	7	87,5	2	28,6	3	75,0	12	63,2
Ενδιάμεση	1	12,5	4	57,1	0	-	5	26,3
Αρνητική	0	-	1	14,3	1	25,0	2	10,5
Σύνολα	8	42,1	7	36,8	4	21,1	19	100,0

39) Δ2' 10ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	1	11,1	1	11,1	1	25,0	3	13,6
Ενδιάμεση	3	33,3	1	11,1	0	-	4	18,2
Αρνητική	5	55,6	7	77,8	3	75,0	15	68,2
Σύνολα	9	40,9	9	40,9	4	18,2	22	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

α) Τάξεις που φιλοξενούσαν Βορειοηπειρωτάκια

40) ΣΤ' 18ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	3	75,0	2	28,6	0	-	5	38,5
Ενδιάμεση	1	25,0	1	14,3	0	-	2	15,4
Αρνητική	0	-	4	57,1	2	100,0	6	46,2
Σύνολα	4	30,8	7	53,8	2	15,4	13	100,0

41) Ε' 13ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	7	87,5	5	71,4	7	70,0	19	76,0
Ενδιάμεση	1	12,5	2	28,6	0	-	3	12,0
Αρνητική	0	-	0	-	3	30,0	3	12,0
Σύνολα	8	32,0	7	28,0	10	40,0	25	100,0

42) Δ2' 15ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	4	80,0	1	25,0	2	100,0	7	63,6
Ενδιάμεση	1	20,0	1	25,0	0	-	2	18,2
Αρνητική	0	-	2	50,0	0	-	2	18,2
Σύνολα	5	45,5	4	36,4	2	18,2	11	100,0

43) Ε2' 15ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	5	71,4	6	85,7	1	50,0	12	75,0
Ενδιάμεση	1	14,3	0	-	1	50,0	2	12,5
Αρνητική	1	14,3	1	14,3	0	-	2	12,5
Σύνολα	7	43,8	7	43,8	2	12,5	16	100,0

44) ΣΤ2' 15ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	6	60,0	2	66,7	0	-	8	53,3
Ενδιάμεση	2	20,0	0	-	0	-	2	13,3
Αρνητική	2	20,0	1	33,3	2	100,0	5	33,3
Σύνολα	10	66,7	3	20,0	2	13,3	15	100,0

45) ΣΤ2' 54ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	8	66,7	5	55,6	2	40,0	15	57,7
Ενδιάμεση	1	8,3	3	33,3	1	20,0	5	19,2
Αρνητική	3	25,0	1	11,1	2	40,0	6	23,1
Σύνολα	12	46,2	9	34,6	5	19,2	26	100,0

46) ΣΤ' 4ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	12	100,0	5	62,5	6	85,7	23	85,2
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	0	-	3	37,5	1	14,3	4	14,8
Σύνολα	12	44,4	8	29,6	7	25,9	27	100,0

47) Εί' 7ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	7	77,8	8	88,9	1	25,0	16	72,7
Ενδιάμεση	1	11,1	1	11,1	0	-	2	9,1
Αρνητική	1	11,1	0	-	3	75,0	4	18,2
Σύνολα	9	40,9	9	40,9	4	18,2	22	100,0

β) Τάξεις της Ομάδας Ελέγχου.

48) Εί' 14ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	8	100,0	7	87,5	1	100,0	16	94,1
Ενδιάμεση	0	-	1	12,5	0	-	1	5,9
Αρνητική	0	-	0	-	0	-	0	-
Σύνολα	8	47,1	8	47,1	1	5,9	17	100,0

49) ΣΤ' 21ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	8	100,0	7	100,0	5	83,3	20	95,2
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	0	-	0	-	1	16,7	1	4,8
Σύνολα	8	38,1	7	33,3	6	28,6	21	100,0

50) Εί' 47ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	6	75,0	4	80,0	2	50,0	12	70,6
Ενδιάμεση	1	12,5	1	20,0	1	25,0	3	17,6
Αρνητική	1	12,5	0	-	1	25,0	2	11,8
Σύνολα	8	47,1	5	29,4	4	23,5	17	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

α) Τάξεις της συνθήκης ήπιας σύγκρουσης (με Βορειοηπειρωτάκια)

51) Ε' 28ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	11	84,6	9	100,0	5	100,0	25	92,6
Ενδιάμεση	2	15,4	0	-	0	-	2	7,4
Αρνητική	0	-	0	-	0	-	0	-
Σύνολα	13	48,1	9	33,3	5	18,5	27	100,0

52) ΣΤ' 28ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	10	100,0	10	90,9	3	75,0	23	92,0
Ενδιάμεση	0	-	1	9,1	0	-	1	4,0
Αρνητική	0	-	0	-	1	25,0	1	4,0
Σύνολα	10	40,0	11	44,4	4	16,0	25	100,0

53) Εζ' 3ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	3	33,3	4	57,1	1	25,0	8	40,0
Ενδιάμεση	4	44,4	0	-	0	-	4	20,0
Αρνητική	2	22,2	3	42,9	3	75,0	8	40,0
Σύνολα	9	45,0	7	35,0	4	20,0	20	100,0

54) ΣΤ2' 3ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	8	88,9	3	37,5	4	100,0	15	71,4
Ενδιάμεση	0	-	3	37,5	0	-	3	14,3
Αρνητική	1	11,1	2	25,0	0	-	3	14,3
Σύνολα	9	42,9	8	38,1	4	19,0	21	100,0

55) ΣΤ1' 6ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	6	85,7	4	80,0	2	66,7	12	80,0
Ενδιάμεση	1	14,3	1	20,0	0	-	2	13,3
Αρνητική	0	-	0	-	1	33,3	1	6,7
Σύνολα	7	46,7	5	33,3	3	20,0	15	100,0

56) Δ2' 4ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	7	87,5	1	50,0	3	100,0	11	84,6
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	1	12,5	1	50,0	0	-	2	15,4
Σύνολα	8	61,5	2	15,4	3	23,1	13	100,0

57) ΣΤ' 17ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	8	100,0	5	83,3	3	60,0	16	84,2
Ενδιάμεση	0	-	0	-	1	20,0	1	5,3
Αρνητική	0	-	1	16,7	1	20,0	2	10,5
Σύνολα	8	42,1	6	31,6	5	26,3	19	100,0

58) Ε' 17ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	9	90,0	5	83,3	3	75,0	17	85,0
Ενδιάμεση	1	10,0	1	16,7	1	25,0	3	15,0
Αρνητική	0	-	0	-	0	-	0	-
Σύνολα	10	50,0	6	30,0	4	20,0	20	100,0

β) Τάξεις της Ομάδας Ελέγχου.

59) Ε2' 11ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	9	100,0	6	100,0	4	100,0	19	100,0
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	0	-	0	-	0	-	0	-
Σύνολα	9	47,4	6	31,6	4	21,1	19	100,0

60) ΣΤ1' 11ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	9	90,0	4	57,1	2	50,0	15	71,4
Ενδιάμεση	1	10,0	2	28,6	2	50,0	5	23,8
Αρνητική	0	-	1	14,3	0	-	1	4,8
Σύνολα	10	47,6	7	33,3	4	19,0	21	100,0

61) Ε' 21ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	7	100,0	6	100,0	2	66,7	15	93,8
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	0	-	0	-	1	33,3	1	6,3
Σύνολα	7	43,8	6	37,5	3	18,8	16	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10

α) Α' Τάξεις που φιλοξενούσαν Ποντιόπουλα

62) Αί 6ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	5	71,4	3	75,0	2	100,0	10	76,9
Ενδιάμεση	1	14,3	0	-	0	-	1	7,7
Αρνητική	1	14,3	1	25,0	0	-	2	15,4
Σύνολα	7	53,8	4	30,8	2	15,4	13	100,0

63) Α2' 6ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	1	12,5	1	33,3	1	33,3	3	21,4
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	7	87,5	2	66,7	2	66,7	11	78,6
Σύνολα	8	57,1	3	21,4	3	21,4	14	100,0

64) Αί 45ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	5	41,7	3	50,0	0	-	8	34,8
Ενδιάμεση	1	8,3	0	-	1	20,0	2	8,7
Αρνητική	6	50,0	3	50,0	4	80,0	13	56,5
Σύνολα	12	52,2	6	26,1	5	21,7	23	100,0

65) Α2' 45ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	7	58,3	6	85,7	2	66,7	15	68,2
Ενδιάμεση	1	8,3	0	-	0	-	1	4,5
Αρνητική	4	33,3	1	14,3	1	33,3	6	27,3
Σύνολα	12	54,5	7	31,8	3	13,6	22	100,0

66) Α2' 53ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	3	37,5	1	25,0	1	100,0	5	38,5
Ενδιάμεση	2	25,0	1	25,0	0	-	3	23,1
Αρνητική	3	37,5	2	50,0	0	-	5	38,5
Σύνολα	8	61,5	4	30,8	1	7,7	13	100,0

67) Α' 18ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	1	20,0	1	100,0	2	13,3
Ενδιάμεση	2	22,2	0	-	0	-	2	13,3
Αρνητική	7	77,8	4	80,0	0	-	11	73,3
Σύνολα	9	60,0	5	33,3	1	6,7	15	100,0

β) Τάξεις της Ομάδας Ελέγχου.

68) Α2' 18ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	5	45,5	3	37,5	0	-	8	42,1
Ενδιάμεση	1	9,1	0	-	0	-	1	5,3
Αρνητική	5	45,5	5	62,5	0	-	10	52,6
Σύνολα	11	57,9	8	42,1	0	-	19	100,0

69) Α1' 13ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	5	50,0	2	33,3	0	-	7	35,0
Ενδιάμεση	0	-	3	50,0	3	75,0	6	30,0
Αρνητική	5	50,0	1	16,7	1	25,0	7	35,0
Σύνολα	10	50,0	6	30,0	4	20,0	20	100,0

70) Α2' 13ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	4	40,0	2	33,3	1	25,0	7	35,0
Ενδιάμεση	2	20,0	0	-	0	-	2	10,0
Αρνητική	4	40,0	4	66,7	3	75,0	11	55,0
Σύνολα	10	50,0	6	30,0	4	20,0	20	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11

α) Α' τάξεις που φιλοξενούσαν Τσιγγανάκια

71) Α2' 6ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	10	100,0	5	100,0	2	100,0	17	100,0
Σύνολα	10	58,8	5	29,4	2	11,8	17	100,0

72) Α1' 4ου Δημ. Σχολ. Ζεφυρίου

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	6	100,0	4	100,0	1	100,0	11	100,0
Σύνολα	6	54,5	4	36,4	1	9,1	11	100,0

73) Α1' 2ου Δημ. Σχολ. Ζεφυρίου

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	1	14,3	0	-	0	-	1	5,0
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	6	85,7	7	100,0	6	100,0	19	95,0
Σύνολα	7	35,0	7	35,0	6	30,0	20	100,0

74) Αί 9ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	1	14,3	0	-	1	20,0	2	11,8
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	6	85,7	5	100,0	4	80,0	15	88,2
Σύνολα	7	41,2	5	29,4	5	29,4	17	100,0

75) Αί 6ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	1	12,5	0	-	0	-	1	5,6
Ενδιάμεση	1	12,5	1	14,3	0	-	2	11,1
Αρνητική	6	75,0	6	85,7	3	100,0	15	83,3
Σύνολα	8	44,4	7	38,9	3	16,7	18	100,0

76) Αί 1ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	2	22,2	0	-	1	20,0	3	13,6
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	7	77,8	8	100,0	4	80,0	19	86,4
Σύνολα	9	40,9	8	36,4	5	22,7	22	100,0

77) Α' 44ου Δημ. Σχολ. Πειραιά

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	3	30,0	2	33,3	0	-	5	26,3
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	7	70,0	4	66,7	3	100,0	14	73,7
Σύνολα	10	52,6	6	31,6	3	15,8	19	100,0

β) Τάξεις της Ομάδας Ελέγχου.

1. Σχολεία της περιοχής Άνω Λιοσίων.

78) Α2' 4ου Δημ. Σχολ. Άνω Λιοσίων

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	0	-	1	11,1	0	-	1	5,0
Ενδιάμεση	0	-	1	11,1	0	-	1	5,0
Αρνητική	8	100,0	7	77,8	3	100,0	18	90,0
Σύνολα	8	40,0	9	45,0	3	15,0	20	100,0

2. Σχολεία της περιοχής της Νίκαιας.

79) Α1' 22ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	7	100,0	5	100,0	4	100,0	16	100,0
Σύνολα	7	43,8	5	31,3	4	25,0	16	100,0

80) Α2' 22ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	7	100,0	5	100,0	4	100,0	16	100,0
Σύνολα	7	43,8	5	31,3	4	25,0	16	100,0

81) Α1' 10ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	3	37,5	1	16,7	0	-	4	21,1
Ενδιάμεση	0	-	1	16,7	0	-	1	5,3
Αρνητική	5	62,5	4	66,7	5	100,0	14	73,7
Σύνολα	8	42,1	6	31,6	5	26,3	19	100,0

82) Α2' 10ου Δημ. Σχολ. Νίκαιας

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	0	-	0	-	0	-	0	-
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	9	100,0	6	100,0	3	100,0	18	100,0
Σύνολα	9	50,0	6	33,3	3	16,7	18	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12

Τάξεις που φιλοξενούσαν Ποντιόπουλα σε συνθήκη πλειοψηφίας

83) Ε' 18ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητας	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	1	50,0	1	100,0	8	72,7	10	71,4
Ενδιάμεση	1	50,0	0	-	1	9,1	2	14,3
Αρνητική	0	-	0	-	2	18,2	2	14,3
Σύνολα	2	14,3	1	7,1	11	78,6	14	100,0

84) ΣΤ' 18ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητας	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	2	66,7	6	100,0	4	100,0	12	92,3
Ενδιάμεση	1	33,3	0	-	0	-	1	7,7
Αρνητική	0	-	0	-	0	-	0	-
Σύνολα	3	23,1	6	46,2	4	30,8	13	100,0

85) ΣΤ2' 18ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητας	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	3	100,0	1	50,0	1	20,0	5	50,0
Ενδιάμεση	0	-	1	50,0	3	60,0	4	40,0
Αρνητική	0	-	0	-	1	20,0	1	10,0
Σύνολα	3	30,0	2	20,0	5	50,0	10	100,0

86) Δί' 24ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	5	100,0	11	91,7	2	66,7	18	90,0
Ενδιάμεση	0	-	0	-	0	-	0	-
Αρνητική	0	-	1	8,3	1	33,3	2	10,0
Σύνολα	5	25,0	12	60,0	3	15,0	20	100,0

87) Εί' 24ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	1	50,0	6	75,0	7	70,0	14	70,0
Ενδιάμεση	0	-	2	25,0	2	20,0	4	20,0
Αρνητική	1	50,0	0	-	1	10,0	2	10,0
Σύνολα	2	10,0	8	40,0	10	50,0	20	100,0

88) ΣΤζ' 24ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	3	60,0	7	100,0	4	80,0	14	82,4
Ενδιάμεση	2	40,0	0	-	1	20,0	3	17,6
Αρνητική	0	-	0	-	0	-	0	-
Σύνολα	5	29,4	7	41,2	5	29,4	17	100,0

89) ΣΤ' 24ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	3	75,0	6	100,0	6	100,0	15	93,8
Ενδιάμεση	1	25,0	0	-	0	-	1	6,3
Αρνητική	0	-	0	-	0	-	0	-
Σύνολα	4	25,0	6	37,5	6	37,5	16	100,0

90) Ε2' 24ου Δημ. Σχολ. Αχαρνών

Στάση της μειονότητας απέναντι πλειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	3	50,0	3	60,0	5	62,5	11	57,9
Ενδιάμεση	1	16,7	1	20,0	1	12,5	3	15,8
Αρνητική	2	33,3	1	20,0	2	25,0	5	26,3
Σύνολα	6	31,6	5	26,3	8	42,1	19	100,0

Κοβ=5597

ΝΡ= 8674



09 ΑΠΡ. 1998

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΧΙΛΛΕΑΣ ΑΣΤ. ΜΙΤΙΛΗΣ

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ
ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΑΜΟΣ ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥ

ΤΟΜΟΣ 1

ΑΘΗΝΑ 1997

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα καταρχάς να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Στάμο Παπαστάμου, ο οποίος, αρχικά, εμπιστεύτηκε στο πρόσωπό μου την ανάθεση αυτής της διατριβής και στη συνέχεια μου παρείχε την αμέριστη συμπαράστασή του στο δύσκολο δρόμο της υλοποίησής της. Το πλούσιο επιστημονικό και συγγραφικό του έργο είναι γνωστά και δε θα επιμείνω σ' αυτά, αν και ήταν πολύτιμοι σύμμαχοί μου καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας. Θα ήθελα όμως να αναφερθώ ξεχωριστά στην άφογη συμπεριφορά του απέναντί μου και την αρμονική συνεργασία μας, προϊόν της οποίας αποτελεί αυτή η διατριβή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ ανήκει επίσης στην Άννα Μαντόγλου, η οποία μου προσέφερε, εκτός από τις χρήσιμες συμβουλές της, σημαντική στήριξη και ενθάρρυνση στην προσπάθειά μου, ιδίως σε στιγμές που υποχωρούσε η πίστη μου για την τελική ολοκλήρωση του στόχου, κάτω από το βάρος οικογενειακών και επαγγελματικών προβλημάτων.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τους 1839 μαθητές του Δημοτικού που συμμετείχαν στην ερευνητική μου προσπάθεια, καθώς επίσης και τους 90 δασκάλους των τάξεών τους, οι οποίοι πρόθυμα αποδέχθηκαν το αίτημά μου για τη διεξαγωγή της έρευνας και ανταποκρίθηκαν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο ρόλο τους.

Τέλος θα ήθελα να αφιερώσω αυτή τη διατριβή στους γονείς μου, όπου κι αν βρίσκονται, και ακόμα σε όσα παιδικά ματάκια δάκρυσαν εξ αιτίας της προκατάληψης και του ρατσισμού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΟΜΟΣ 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η μειονοτική επιρροή12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Κοινωνικές αναπαραστάσεις43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Φυλετική Προκατάληψη. Ρατσισμός53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ανάπτυξη της φυλετικής προκατάληψης κατά την παιδική ηλικία.....81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Οι μειονότητες στην Ελλάδα103

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Πειραματική διαδικασία115

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας128

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Η επίδραση του χρόνου παρουσίας της μειονότητας στη διαμόρφωση της στάσης της πλειονότητας155

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Μειονοτική ακαμψία και ευλυγισία170

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

Διαπραγμάτευση της έντασης της σύγκρουσης193

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Σύνδεση της στάσης απέναντι στις μειονότητες με τη σχολική επίδοση των μαθητών της πλειονότητας210

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

Η εξέλιξη της φυλετικής στάσης κατά τη σχολική ηλικία. Ο ρόλος του σχολείου	230
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

Όταν η πλειονότητα γίνεται πλειοψηφία. Η αλλαγή των ρόλων.....	263
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

Άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης των μαθητών	283
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

Συμπεράσματα	310
--------------------	-----

Βιβλιογραφία	321
--------------------	-----

ΤΟΜΟΣ 2

Παράρτημα 1 (Ερωτηματολόγιο μαθητών).....	1
Παράρτημα 2 (Test I. Q.).....	2
Παράρτημα 3 (Πίνακες αριθμού μαθητών των ελληνικών σχολείων).....	4
Παράρτημα 4 (Πίνακες παλλινოსτούντων και αλλοδαπών μαθητών).....	11
Παράρτημα 5 (Πίνακες τάξεων με Ποντιόπουλα).....	18
Παράρτημα 6 (Πίνακες τάξεων με Μουσουλμανάκια).....	22
Παράρτημα 7 (Πίνακες τάξεων με Τσιγγανάκια).....	27
Παράρτημα 8 (Πίνακες τάξεων με Βορειοηπειρωτάκια).....	32
Παράρτημα 9 (Πίνακες τάξεων της συνθήκης ήπιας σύγκρουσης).....	36
Παράρτημα 10 (Πίνακες τάξεων με Ποντιόπουλα Α' τάξης).....	40
Παράρτημα 11 (Πίνακες τάξεων με Τσιγγανάκια Α' τάξης).....	43
Παράρτημα 12 (Πίνακες τάξεων με Ποντιόπουλα σε συνθ. πλειοψηφίας).....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

Ο Serge Moscovici, από τα πρώτα χρόνια της προσπάθειάς του για ανάδειξη της δυνατότητας των μειονοτήτων να ασκήσουν κοινωνική επιρροή, μίλησε για «εποχή των μειονοτήτων» (1979). Δύο δεκαετίες μετά, η επισήμανση αυτή αποδεικνύεται προφητική, καθώς οι μειονότητες, περισσότερο από ποτέ, κάνουν αισθητή την παρουσία τους και απαιτούν αυτό που άλλοτε απεύχονταν, την αναγνώριση της διαφορετικότητάς τους. Πράγματι, στις μέρες μας οι μειονότητες, δεν επιζητούν πια την ισοτιμία και την εξάλειψη των περιορισμών που απορρέουν από την ξεχωριστή τους ταυτότητα (ιδεολογική, εθνική, κοινωνική κλπ.), αλλά διεκδικούν την επισήμανση της ιδιαιτερότητας και της αποστασιοποίησής τους και αγωνίζονται για την ευρύτερη εξάπλωση του μηνύματός τους. Αυτή η συμπεριφορά τους γίνεται αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και προσοχής από την πλευρά του πληθυσμού και προκαλεί την αναγνωρισμένη πλέον ικανότητά τους να ασκούν κοινωνική επιρροή.

Η κατάσταση που διαμορφώθηκε στην ελληνική εκπαίδευση δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση στις παραπάνω επισημάνσεις. Διάφορες μειονότητες, παλιές και καινούριες, ενεργές και αδρανείς έχουν κάνει αισθητή την παρουσία τους και διεκδικούν δυναμικά το μερίδιο της προσοχής και του ενδιαφέροντος που τους ανήκει. Οι κοσμογονικές αλλαγές στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης προκάλεσαν ένα κύμα Ελλήνων παλιννοστώντων, οι οποίοι, σε συνδιασμό με τις «παραδοσιακές» μειονότητες των Τσιγγάνων και των Μουσουλμάνων, συνθέτουν ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, το οποίο συνεχώς διευρύνεται. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός της χώρας, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παι-

δείας, μειώνεται κατά 3 % με 4 % ετησίως, οι μαθητές των μειονοτήτων αυξάνονται με ρυθμούς που πλησιάζουν το 50 % του πληθυσμού τους κατά την προηγούμενη χρονιά.

Όμως, η ένταξη και η παρουσία των μαθητών των μειονοτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον δε γίνεται κάτω από τις ιδανικότερες συνθήκες. Οι πολιτιστικές, κοινωνικές, οικονομικές και ψυχολογικές ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών, και κυρίως των παλιννοστούντων, αγνοούνται ή παρακάμπτονται και η τοποθέτησή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον γίνεται χωρίς καμιά προεργασία και προετοιμασία τόσο των ιδίων όσο και των μαθητών της πλειονότητας. Παράλληλα, για πρώτη φορά στη νεότερη Ιστορία της χώρας, οι ξενόφοβες τάσεις και οι ρατσιστικές αντιλήψεις κάνουν τόσο έντονη την παρουσία τους σε όλα τα κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού. Όλοι αυτοί οι λόγοι, σε συνδιασμό με την προσωπική ευαισθησία πάνω στο αντικείμενο, οδήγησαν στην ιδέα της ανάλυσης και επεξεργασίας της διαμορφωθείσας κατάστασης, μέσα από την εκπόνηση αυτής της διδακτορικής διατριβής.

Επειδή τα πειραματικά υποκείμενα είναι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, εύκολα μπορεί να παρασυρθεί κανείς και να εντάξει την έρευνα σε άλλους κλάδους της ψυχολογίας, όπως για παράδειγμα η παιδοψυχολογία ή η παιδαγωγική ψυχολογία. Όμως, είναι τέτοια η φύση και ο χαρακτήρας του αντικειμένου, με ισχυρή δόση και δράση κοινωνικών παραγόντων, που αποκλείουν τέτοιους συνειρμούς και εντάσσουν ανεπιφύλακτα την παρούσα διατριβή στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Εξάλλου, δεν υπάρχουν στις μέρες μας σαφή όρια και στεγανά ανάμεσα στις κοινωνικές επιστήμες. Ως ένα βαθμό, όλοι αυτοί οι επιστημονικοί κλάδοι κινούνται στον ίδιο χώρο και παρατηρείται μια επικάλυψη ή/και αλληλεπίδραση στόχων, ενδιαφερόντων και ευρημάτων.

Που έγκειται όμως, η ιδιαιτερότητα της Κοινωνικής Ψυχολογίας, η οποία απαιτεί, και έτσι πρέπει, τη διαφοροποίησή της από τις δύο γειτονικές της επιστήμες, την Κοινωνιολογία και την Ψυχολογία; Η απάντηση

στο ερώτημα αυτό δεν εστιάζεται τόσο στο γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης, όσο στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και θεωρεί την πραγματικότητα. Πρόκειται για το, πασίγνωστο πλέον, **κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα**, το οποίο ρίχνει στα αντικείμενα που την απασχολούν και, γενικά, στην κοινωνική πραγματικότητα.

Η ιδιαιτερότητα αυτού του κοινωνιοψυχολογικού βλέμματος έγκειται στην ταυτόχρονη μελέτη και επεξεργασία των κοινωνιολογικών και ψυχολογικών παραμέτρων μέσα απ' την οποία αναδύεται η αυτονομία και το αυξημένο ενδιαφέρον του γνωστικού αντικειμένου της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Χάρη σ' αυτή την ιδιαιτερότητα του κοινωνιοψυχολογικού βλέμματος η Κοινωνική Ψυχολογία επιτυγχάνει τη συνεπεξεργασία, σύζευξη, διάρθρωση και αντιδιαστολή των κοινωνιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων που δρουν από κοινού στην παραγωγή των φαινομένων της κοινωνικής πραγματικότητας. Παράλληλα, δίδεται η απαιτούμενη έμφαση στη διασύνδεση μεταξύ ατομικών και συλλογικών φαινομένων και παραμέτρων, από την αλληλεπίδραση των οποίων παράγεται αυτό που αποκαλούμε κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τέλος, στο μεθοδολογικό τομέα, η ιδιαιτερότητα της Κοινωνικής Ψυχολογίας έγκειται στην εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου, χάρη στην οποία καταφέρνει να ακτινογραφήσει την πραγματικότητα, να αναδείξει τις κεντρικές διαδικασίες παραγωγής των φαινομένων και να ελέγξει την ορθότητα των υποθέσεών της. Μέσα δε από ευρηματικούς και πρωτότυπους χειρισμούς, έχει επιτύχει να δώσει ικανοποιητικές ερμηνείες σε ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό φαινομένων.

Όσον αφορά την παρούσα διατριβή, τόσο η σχεδίαση και η διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας, όσο και η ποιοτική σύνθεση του πειραματικού δείγματος, εξυπηρετούν αυτή την ιδιαιτερότητα του κοινωνιοψυχολογικού βλέμματος. Εξ άλλου, η ίδια η διαμόρφωση της φυλετικής στάσης συντελείται κάτω από τη συνδιασμένη επίδραση ψυχολογικών αλλά και κοινωνικών ερεθισμάτων. Οι παλιότερες, ψυχολογικές καθαρά,

προσεγγίσεις και ερμηνείες του ρατσισμού με βάση τις θεωρίες της έμφυτης επιθετικότητας, της αποστέρησης (frustration) και της αυταρχικής προσωπικότητας, έχουν αντικατασταθεί ή/και συμπληρωθεί από τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του φαινομένου. Μην ξεχνάμε ότι, στις μέρες μας, ο ρατσισμός τείνει να εμφανίζεται όλο και περισσότερο με την κοινωνική του μορφή.

Μέσα από τους διάφορους πειραματικούς μας χειρισμούς, όπως της περιβολής των εκπροσώπων της μειονότητας με καθεστώς ενισχυμένου κύρους, της μειωψηφικής ή πλειοψηφικής τους εκπροσώπησης μέσα στη σχολική τάξη, της ενδο-ομαδικής ή εξω-ομαδικής υπαγωγής τους κλπ., επιχειρήθηκε η ανάλυση και επεξεργασία της διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης των μαθητών της πλειονότητας ως προς διάφορες μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση κλπ. Οι προσεγγίσεις μας έγιναν και στα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, τα οποία σύμφωνα με τις εργασίες του Doise είναι: το ενδοατομικό, το διατομικό, το διομαδικό και το ιδεολογικό.

Αυτό όμως που κάνει την παρούσα διατριβή περισσότερο ενδιαφέρουσα είναι η χρονική στιγμή της ζωής του ανθρώπου που επιχειρεί να αναλύσει. Μην ξεχνάμε ότι ακόμα βρίσκονται στο στάδιο της εξέλιξης και της διαμόρφωσης οι αντιληπτικές, γνωστικές, νοητικές κλπ. λειτουργίες του παιδιού, αλλά και η κοινωνικοποίησή του, όπως αυτή συντελείται μετά από την αποκοπή του ομφάλιου λώρου της οικογένειας και την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον. Παρουσιάζει λοιπόν τεράστιο ενδιαφέρον η τοποθέτηση και η στάση των παιδιών στο θέμα των μειονοτήτων γενικότερα, αλλά και στους διάφορους πειραματικούς χειρισμούς και τις παραμέτρους της μειονοτικής επιρροής.

Όπως είπαμε και προηγουμένως, οι μειονότητες έχουν τη δυνατότητα να ασκούν κοινωνική επιρροή, μια επιρροή αγνοημένη μέχρι πριν από τριάντα χρόνια, η οποία μπορεί να ερμηνεύσει φαινόμενα όπως η καινοτομία

και, σε πιο ακραίες περιπτώσεις, η επανάσταση. Την ανάλυση και την ερμηνεία αυτής της δυνατότητας και της δυναμικής των μειονοτήτων ανέλαβε το Γενετικό ή Αλληλεπιδρασιακό Μοντέλο, που είναι το δεύτερο μοντέλο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, με ιδρυτή του τον Serge Moscovici στα τέλη της δεκαετίας του '60, και το οποίο αναπτύσσεται και κινείται στον ευρωπαϊκό κυρίως χώρο.

Η «παραδοσιακή» Κοινωνική Ψυχολογία, στα πλαίσια του Λειτουργικού Μοντέλου, παρέμενε αφοσιωμένη στη μελέτη των μηχανισμών της υποταγής του ατόμου στην ομάδα και τους ισχυρούς. Σαν τέτοιοι μηχανισμοί μπορούν να αναφερθούν η κοινωνική συμμόρφωση και υποταγή, που στηρίζουν τη δράση και τη δύναμή τους στη λειτουργία της κοινωνικής σύγκρισης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όλο το θεωρητικό οικοδόμημα του Λειτουργικού Μοντέλου στηρίζεται στη σχέση εξάρτησης που εγκαθιδρύεται μεταξύ της πηγής και του δέκτη επιρροής. Η ανισομέρεια και η μη αντιστρεψιμότητα που χαρακτηρίζουν τη σχέση αυτή, ανάμεσα στην πηγή και το στόχο της επιρροής, εξαναγκάζουν τον δεύτερο σε κοινωνική συμμόρφωση, με στόχο πάντα την εξασφάλιση κοινωνικής ομοιομορφίας και ενδο-ομαδικής συναίνεσης.

Τι γίνεται όμως όταν το άτομο δεν υπακούσει στην ομάδα και έρθει σε αντίθεση με τους ισχυρούς; Ποιές είναι οι πιθανότητές του να «περάσει» το μήνυμά του στον πληθυσμό και να ασκήσει επιρροή; Το Λειτουργικό Μοντέλο, για λόγους θεωρητικούς αλλά και επιλογών, αναφορικά με τη μορφή της κοινωνίας, αδιαφόρησε ή/και αγνόησε ακόμα και την πιθανότητα ύπαρξης μειονοτικής επιρροής. Οι μειονοτικές απόψεις θεωρήθηκαν, και αντιμετωπίστηκαν, πιο πολύ σαν παρεκκλίσεις παρά σαν προτάσεις. Ακόμα και στις λιγοστές θεωρητικές προσεγγίσεις του αντικειμένου που έγιναν, με στόχο περισσότερο την ερμηνεία της καινοτομίας, δε δόθηκε η προσοχή που έπρεπε στο μειονοτικό μήνυμα και τη σχέση του με την αλήθεια. Άλλωστε, αλήθεια είναι η σκοπιμότερη πλάνη.

Το θεωρητικό αυτό κενό ήρθε να καλύψει το Γενετικό Μοντέλο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, το οποίο διερευνά την «κρυφή πειθώ» των μειονοτήτων στην άσκηση κοινωνικής επιρροής. Αναμφισβήτητα, η δυνατότητα αυτή των μειονοτήτων απορρέει από τη **σύγκρουση**, που είναι σε θέση να προκαλούν στον πληθυσμό κατά τη διαδικασία της παραγωγής των φαινομένων επιρροής. Αν και δεν έχουν κύρος ή υψηλή κοινωνική θέση, οι μειονότητες έχουν στα χέρια τους μια τεράστια εξουσία: την άρνηση της κοινωνικής συναίνεσης. Απόρροια αυτής της άρνησης των μειονοτήτων είναι η σύγκρουση, η οποία ανάγεται σε δραστικότατο όπλο τους και, αργά ή γρήγορα επιφέρει την αλλαγή. Άλλωστε και η ίδια η Κοινωνική Ψυχολογία είναι, σε τελική ανάλυση, η επιστήμη της σύγκρουσης του ατόμου με την κοινωνία.

Μπορεί η έννοια της σύγκρουσης να έχει διχάσει τα δύο θεωρητικά μοντέλα της Κοινωνικής Ψυχολογίας και να έχει εγκαθιδρύσει μια πολεμική ατμόσφαιρα ανάμεσά τους, όμως, στη συγκεκριμένη διατριβή, είμαστε υποχρεωμένοι να πορευτούμε μέσα από το θεωρητικό και ερευνητικό χώρο και των δύο. Η ίδια η πειραματική διαδικασία άλλωστε, όπως θα δούμε το επιτάσσει. Βέβαια, η κατεύθυνση, αλλά και ο χαρακτήρας του αντικειμένου παραπέμπουν σαφώς στο Γενετικό Μοντέλλο, αλλά το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των ερευνών πάνω σε θέματα ρατσισμού και καταπίεσης των μειονοτήτων έγιναν στην αντίπερα όχθη του Ατλαντικού, δικαιολογεί την άποψή μας ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ένα «πάντρεμα» των δύο μεγάλων σχολών της Κοινωνικής Ψυχολογίας, για τις ανάγκες της εκπόνησης αυτής της διατριβής.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα περιεχόμενα και τον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων της πειραματικής διαδικασίας. Μπορούμε να πούμε ότι όλη η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια θεωρητική τοποθέτηση πάνω σε θέματα όπως αυτά της μειονοτικής επιρροής, των κοινωνικών αναπαρα-

στάσεων, της φυλετικής προκατάληψης και του ρατσισμού. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια καταγραφή των μειονοτήτων που βρίσκονται στην Ελλάδα και μια αναλυτική παρουσίαση της πειραματικής διαδικασίας. Τέλος, στο τρίτο μέρος γίνεται η παρουσίαση των πειραματικών ευρημάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πιο αναλυτικά, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική παρουσίαση της μειονοτικής επιρροής, όπως αυτή απορρέει από την επεξεργασία της σύγκρουσης από το στόχο και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του με την πηγή και την αλληλεπίδρασή τους. Παράλληλα, γίνεται και μια σύντομη αναφορά στα σημαντικότερα πειραματικά ευρήματα, που οδήγησαν στην ανάδειξη του είδους της συμπεριφοράς και του ύφους της διαπραγμάτευσης σε ρυθμιστικούς παράγοντες ή/και στρατηγικές της μειονοτικής επιρροής.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων, οι οποίες εγγράφουν τη δική τους δυναμική και παρουσία, τόσο στη διαδικασία της κοινωνικής επιρροής, όσο και στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης των ανθρώπων και ειδικότερα των παιδιών, που μας ενδιαφέρει.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια πλήρης καταγραφή του φαινομένου της φυλετικής προκατάληψης και των μορφών του στη σύγχρονη εποχή. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στις διάφορες ερμηνείες και τα θεωρητικά οικοδομήματα του φαινομένου, καθώς επίσης και στις πειραματικές εργασίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, οι οποίες επεξεργάζονται τη μορφή και την εκδήλωση των διομαδικών στάσεων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στην ανάπτυξη και τα στάδια της φυλετικής προκατάληψης κατά την παιδική ηλικία. Πώς αρχικά εμφανίζεται στην ηλικία των τριών ετών η φυλετική στάση, ποιοι είναι οι αποφασιστικοί παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της και ποιες είναι οι επιπτώσεις της προκατάληψης στα παιδιά των μειονοτήτων.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται μια διεξοδικότερη αναφορά στην παρουσία των μειονοτήτων στην Ελλάδα, η οποία επιτείνεται από την εισροή του κύματος παλιννοστούντων από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Παράλληλα, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται από την Ελλάδα στο θέμα των μειονοτήτων και, τέλος γίνεται μια αναφορά στην αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Παιδείας, σαν την καλύτερη λύση στο πρόβλημα.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της πειραματικής διαδικασίας, των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν και της σύνθεσης του πειραματικού δείγματος. Ως προς αυτό το τελευταίο, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι, αν και τα πειραματικά υποκείμενα είναι παιδιά, εν τούτοις το δείγμα είναι πολύ αντιπροσωπευτικό των τάσεων που επικρατούν, καθώς υπάρχει μια πλήρης εκπροσώπηση όλων των κοινωνικών στρωμάτων σ' αυτό. Η εφαρμογή μιας πειραματικής διαδικασίας πάνω σε μια συγκεκριμένη κατηγορία του πληθυσμού (λ.χ. φοιτητές) ενέχει τον κίνδυνο της μη αντιπροσωπευτικής εκπροσώπησης των τάσεων που επικρατούν, καθώς απευθύνεται σε έναν αριθμό ατόμων με συγκεκριμένη μόρφωση, κουλτούρα, νοημοσύνη κλπ. Αντίθετα, ένα πειραματικό δείγμα από μαθητές του Δημοτικού είναι πολύ περισσότερο αντιπροσωπευτικό, καθώς μέσα σ' αυτό εκπροσωπούνται όλες οι κοινωνικές τάξεις και όλοι οι τύποι της ελληνικής οικογένειας. Οι μόνοι που ίσως απουσιάζουν από το δείγμα είναι οι μαθητές της ιδιωτικής εκπαίδευσης, όπου όμως δεν υπάρχει, κατά κανόνα, παρουσία των μειονοτήτων.

Από το όγδοο κεφάλαιο αρχίζει η παρουσίαση των πειραματικών ευρημάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την πειραματική διαδικασία και την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας, η οποία διαπραγματεύθηκε τις μεταβολές που παρατηρήθηκαν στη δημοτικότητα των μαθητών της μειονότητας ύστερα από την περιβολή τους με καθεστώς

ενισχυμένου κύρους, όπως αυτό προέκυπτε από τη διάκρισή τους σ' ένα Test I. Q. όπου συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της τάξης.

Στο ένατο κεφάλαιο ελέγχεται μια από τις σημαντικότερες υποθέσεις μας, η οποία σχετίζεται με την επίδραση του χρόνου ένταξης (εισόδου) και παρουσίας των μαθητών της μειονότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον πάνω στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Ουσιαστικά πρόκειται για μια μελέτη της ευνοϊκής επίδρασης των πολλαπλών και διασταυρωμένων κατηγοριακών υπαγωγών στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους εκπροσώπους των μειονοτήτων, καθώς στην αρχή της διομαδικής αλληλεπίδρασης οι μαθητές της μειονότητας κατηγοριοποιούνται μονοδιάστατα και υπεραπλουστευμένα με βάση την υπαγωγή τους στη μειονότητα και μόνο.

Προς το τέλος του κεφαλαίου αυτού γίνεται μια συνολική παρουσίαση της θέσης των μαθητών της πλειονότητας και των διάφορων μειονοτήτων του δείγματος πάνω στο ζήτημα της φοίτησης των μαθητών της πλειονότητας και των μειονοτήτων σε κοινά σχολεία.

Στο δέκατο κεφάλαιο έγινε πειραματικός χειρισμός του είδους της διαπραγμάτευσης, το οποίο, μαζί με το είδος της συμπεριφοράς, αποτελούν τις βασικές στρατηγικές της μειονοτικής επιρροής. Ο κεντρικός χειρισμός αφορούσε στη διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι σε μια άκαμπτη (Τσιγγάνοι) και μια ευλύγιστη (Βορειοηπειρώτες) μειονότητα. Παράλληλα, έγιναν ενδιαφέρουσες επισημάνσεις σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες μειονότητες, καθώς επίσης και η ανίχνευση μιας ιδιομορφίας στη συμπεριφορά των Μουσουλμάνων μαθητών, σχετικά με την επίδειξη μειονοτικής ακαμψίας/ευλυγισίας, η οποία προκάλεσε κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους, ανάλογα με τον αριθμό των εκπροσώπων της συγκεκριμένης μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια διαπραγμάτευση της στάσης απέναντι στις μειονότητες των μαθητών της πλειονότητας μέσα από την ένταση και τη σύγκρουση που προκαλεί η παρουσία της μειονότητας στην τάξη. Η διαπραγμάτευση αυτή έγινε σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορούσε στην επεξεργασία της σύγκρουσης με βάση την ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της μειονοτικής πηγής επιρροής και το δεύτερο στη δημιουργία, μέσα από πειραματικούς χειρισμούς, δύο ξεχωριστών συνθηκών, ήπιας και έντονης σύγκρουσης αντίστοιχα.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο ελέγχθηκε η επίδραση στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στις μειονότητες μιας από τις πιο πρωτότυπες μεταβλητές, της σχολικής επίδοσης των μαθητών της πλειονότητας. Πράγματι, η σχολική επίδοση, αποτελεί κατ' αρχήν έναν δείκτη πρόβλεψης της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, επειδή προϋποθέτει και αντικατοπτρίζει την ύπαρξη και δράση κάποιων ιδιαίτερων κοινωνικών, βιολογικών κλπ. παραγόντων. Παράλληλα όμως, η επίδραση αυτής της μεταβλητής γίνεται αρκετά δυναμική, καθώς προκαλεί ένα ιδιόμορφο πλέγμα κατηγοριοποιήσεων και συντελεί στη δημιουργία ενός διαφορετικού πλαισίου αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας των μαθητών των μειονοτήτων.

Η ηλικία των μαθητών του πειραματικού δείγματος αποτελεί την μεταβλητή που μας απασχόλησε στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο. Ουσιαστικά το δείγμα μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες ομάδες, τους μικρούς μαθητές της Α' τάξης και τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού. Η διαίρεση όμως αυτή του δείγματος, αναδεικνύει περισσότερο το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, καθώς αυτό αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος. Έτσι, η κυριότερη αιτία των μεταβολών που παρατηρήθηκαν στη στάση απέναντι στις μειονότητες είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που συντελείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, παρά η διαφορά της ηλικίας των πειραματικών υποκειμένων.

Στο δέκατο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια αντιμετάθεση ρόλων στη διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας, καθώς στο συγκεκριμένο δείγμα οι μαθητές της πλειονότητας αποτελούσαν, αριθμητικά, τη μειοψηφία και οι μαθητές της μειονότητας την πλειοψηφία. Η ιδιαιτερότητα αυτού του δείγματος προσφέρεται για τη διεξαγωγή διάφορων χειρισμών και συγκρίσεων, καθώς η σχέση και η αλληλεπίδραση των δύο ομάδων επηρεάζεται τόσο από την κοινωνική ταυτότητα και τη στερεοτυπική θεώρηση των πειραματικών υποκειμένων, όσο και από την αριθμητική τους αναλογία στην τάξη.

Εκτός από τις παραπάνω μεταβλητές και παραμέτρους, που συντελούν στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στις μειονότητες, η εργασία ασχολήθηκε με μερικές ακόμα, όπως για παράδειγμα το φύλο, τόσο των μαθητών της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της μειονότητας σε σχέση με την απόσταση που την χώριζε από τους μαθητές της πλειονότητας και την ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της. Τα σπουδαιότερα από αυτά τα ευρήματα παρουσιάζονται στο δέκατο πέμπτο κεφάλαιο.

Τέλος στο δέκατο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της εργασίας αυτής συνοδευόμενα από κάποιες επισημάνσεις και προβληματισμούς πάνω στα επιμέρους ευρήματα, τα οποία αφήνουν ανοιχτό το πεδίο για περισσότερο εξειδικευμένη και προσεκτική ενασχόληση μελλοντικών προσπαθειών στο αντικείμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ.

Μέσα σε μια κοινωνική ομάδα η πλειονότητα εφοδιασμένη με το κύρος και την ικανότητα επιβολής που απορρέουν από τη δύναμη και την εξουσία που κατέχει, εμφανίζεται σαν ο κυρίαρχος παράγοντας, ο «επόπτης» του κοινωνικού γίνεσθαι, ο αδιαφιλονίκητος ρυθμιστής της όλης κατάστασης. Αυτή η υπεροχή της πλειονότητας εξασφαλίζεται μέσα από διαδικασίες, όπως αυτές του κοινωνικού ελέγχου και της κοινωνικής συμμόρφωσης, που αποτελούν το αντικείμενο και την ενασχόληση του Λειτουργικού Μοντέλου της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η ασυμμετρία και η ανισότητα που αποδίδει στις σχέσεις της πηγής με τον δέκτη επιρροής. Η πηγή διατείνεται ότι εκφράζει την απόλυτη αλήθεια, την απόλυτη νομιμότητα και σίγουρα την πλατύτερα διαδεδομένη άποψη. Αυτό της προσδίδει μια αίσθηση υπεροχής συνοδευόμενη από μια απαίτηση για υπακοή και κοινωνική συμμόρφωση. Στον αντίποδα ο δέκτης επιρροής είναι καταδικασμένος στην αφάνεια και έχει σαφέστατα παθητικό ρόλο. Η παθητικότητα αυτή, σύμφωνα πάντα με το λειτουργικό μοντέλο, αφαιρεί το δικαίωμα της διαφορετικής γνώμης επιτρέποντας ουσιαστικά μόνο την αποδοχή των απόψεων της πλειονότητας ή (στη χειρότερη περίπτωση) την άρνηση υπακοής (Παπαστάμου, 1989β, σελ. 17), γεγονός όμως που θα συνοδευτεί από την περιθωριοποίηση και αρκετές φορές την κοινωνική απομόνωση του δέκτη.

Επί δεκαετίες η υπακοή στον κανόνα, στην άποψη της πλειοψηφίας και τις κυρίαρχες αξίες, καθώς επίσης και οι μηχανισμοί κοινωνικής συμμόρφωσης και υπακοής μονοπώλησαν το ερευνητικό ενδιαφέρον, κυρίως στην Αμερική, των κοινωνικών ψυχολόγων που ασπάζονται το λειτουργικό μοντέλο (βλ. περισ. Παπαστάμου 1989α και 1989β). Η κοινωνική επιρροή



ουσιαστικά μεταφράστηκε σε μια σχέση εξουσίας - υποταγής (βλ. χαρακτηριστικά τα πειράματα του Milgram, 1974) περιορίζοντας έτσι το ερευνητικό πεδίο της επιστήμης αποκλειστικά στο χώρο αυτό. Οι μειονοτικές απόψεις και οι καινοτομίες απορρίπτονται σαν στερούμενες οποιασδήποτε βάσης αληθοφάνειας και επιχειρείται μια προσπάθεια απέκδυσης της δυναμικής τους και περιορισμού της θεωρητικής τους εμβέλειας. Η διατήρηση και η ενίσχυση του κοινωνικού ελέγχου και η σχέση εξάρτησης του δέκτη με την πηγή κοινωνικής επιρροής επιτρέπει στο λειτουργικό μοντέλο να εξοβελίζει τις μειονοτικές απόψεις και να τις θεωρεί παρεκκλίσεις, και όχι προτάσεις, με στόχο πάντα την κοινωνική συμμόρφωση και την ομοιομορφία.

Όμως τα πράγματα δεν είναι έτσι. Οι μειονότητες έχουν τη δυνατότητα, κυρίως σ' ότι αφορά την εμφάνιση της καινοτομίας, να επιβάλουν την άποψή τους στην πλειοψηφία, να ασκήσουν δηλαδή κοινωνική επιρροή, έστω κι αν οι μελέτες που εντάσσονται στο λειτουργικό μοντέλο δεν το αναγνωρίζουν ούτε έχουν τη δυνατότητα να το ερμηνεύσουν. Αυτή η μονοδιάστατη αντίληψη της κοινωνικής επιρροής, η ουσιαστική της ταύτιση με τη συμμόρφωση, η τάση για απορρόφηση της παρέκκλισης και η επιταγή για κοινωνική ομοιομορφία του λειτουργικού μοντέλου, του αφαιρεί τη δυνατότητα διατύπωσης ικανοποιητικής εξήγησης του φαινομένου της καινοτομίας. Με άλλα λόγια, αν οι ισχυρές πλειοψηφίες ήταν οι μοναδικές πηγές άσκησης κοινωνικής επιρροής τότε πώς μπορεί να ερμηνευθεί η καινοτομία ή/και η ανατροπή μιας τάξης πραγμάτων χωρίς τη σύμφωνη γνώμη της πλειονότητας ή του φορέα της εξουσίας (π.χ. μια επανάσταση), φαινόμενα καθόλου ασυνήθιστα σε όλες τις κοινωνίες;

Η αδυναμία αυτή του λειτουργικού μοντέλου έγινε γρήγορα αντιληπτή από τους εκπροσώπους του, αλλά οι προσπάθειες που έγιναν με στόχο την κάλυψη αυτού του κενού δεν είχαν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Η πρώτη απόπειρα έγινε από τους Kelley και Shapiro (1954) με τη διατύπωση

της άποψης ότι η καινοτομία μπορεί να προέλθει από τα πλέον δημοφιλή άτομα της ομάδας και η προσπάθεια συνεχίστηκε από τον Hollander (1960 και 1977) με τη διατύπωση της θεωρίας «πίστωσης ιδιοσυγκρασίας» (ή «ιδιαιτερότητας»), η οποία τεμαχίζει την καινοτομία σε δύο φάσεις (Παπαστάμου - Mugny, 1983, σελ. 35,36). Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία ο μελλοντικός «καινοτόμος» οφείλει πρώτα να συμμορφωθεί κατά γράμμα στις ισχύουσες νόρμες και αξίες της ομάδας (α' φάση) και μετά, αφού συγκεντρώσει στο πρόσωπό του την απαραίτητη εμπιστοσύνη και το κοινωνικό ανάστημα του αρχηγού, μπορεί να καινοτομήσει (β' φάση) και να μετατρέψει ορισμένες από τις θεσπισμένες αξίες, χωρίς όμως να χάσει το κοινωνικό ανάστημα του αρχηγού. Μιλάμε δηλαδή για μια «εκ των άνω» καινοτομία και ο περιορισμός αυτός καθιστά απαγορευτική τη γενίκευση της θεωρίας. Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό από τον αναγνώστη ότι και οι δύο θεωρίες αφήνουν πολλά ερωτήματα αναπάντητα και δεν καλύπτουν αυτή την ερμηνευτική ανεπάρκεια του λειτουργικού μοντέλου στο θέμα της καινοτομίας.

Ο Serge Moscovici (1976, 1979) ήταν αυτός που ανέδειξε τη δυνατότητα των μειονοτήτων να ασκήσουν κοινωνική επιρροή, ιδρύοντας έτσι το Γενετικό ή Αλληλεπιδραστικό Μοντέλο, που είναι το δεύτερο μοντέλο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, το οποίο αναπτύσσεται και κινείται στον ευρωπαϊκό κυρίως χώρο. Το γενετικό μοντέλο αναδεικνύει την αγνοημένη πλευρά των διαδικασιών κοινωνικής επιρροής, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα των μειονοτήτων να παράγουν την κοινωνική αλλαγή και την καινοτομία. Παρά τις αρχικές αντιδράσεις και κριτικές, κατόρθωσε να επιβάλει την άποψή του και να δώσει μια σειρά από αξιόλογες έρευνες και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις των φαινομένων κοινωνικής επιρροής, καθώς ήρθε να αντισταθμίσει την υπερβολική βαρύτητα που δόθηκε, από το λειτουργικό μοντέλο στην κοινωνιοψυχολογική δυναμική του κοινωνικού ελέγχου.

Το γενετικό μοντέλο εκφράζει την άλλη όψη του νομίσματος, σύμφωνα με την οποία άτομα ή ομάδες που δε συμμορφώνονται με τις κυρίαρχες νόρμες και αξίες συγκροτούν ενεργείς μειονότητες, που υπερασπίζονται τις απόψεις τους και διατυπώνουν μια νέα πρόταση επιδιώκοντας την ανατροπή της κοινωνικής στασιμότητας και των ανεπιθύμητων κοινωνικών κανόνων, με στόχο πάντα την καινοτομία και την αλλαγή. Σύμφωνα πάντα με το γενετικό μοντέλο, «καλός κοινωνικός κανόνας είναι αυτός που μπορεί να παραβιαστεί και που, πράγματι, παραβιάζεται» (Παπαστάμου, 1989β, σελ. 16). Βρισκόμαστε δηλαδή μπροστά σε μια νέα διάσταση της κοινωνικής επιρροής, αυτή που μπορεί να προκληθεί από τις παραγκωτισμένες μειονότητες, που δεν κατέχουν οιασδήποτε μορφής εξουσία και δύναμη, αλλά αντίθετα γίνονται πολλές φορές αντικείμενο αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων, άνισων ανταγωνισμών και ισχυρότατων κοινωνικών πιέσεων.

ΕΝΑ ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ.

Η μειονοτική επιρροή είναι μια υπόθεση που κυριολεκτικά αναδύεται από τα βάθη των αιώνων και υπάρχουν ιστορικές αποδείξεις γι' αυτό. Όπως οι νόμοι της παγκόσμιας έλξης υπήρχαν πριν ο Isaac Newton διατυπώσει τη θεωρία της βαρύτητας, έτσι και η μειονοτική επιρροή υπήρχε ανά τους αιώνες πριν ο Serge Moscovici εντοπίσει και θεσμοθετήσει τη λειτουργία της. Θα υποκύψουμε στον πειρασμό της αναφοράς σ' ένα τέτοιο φαινόμενο μειονοτικής επιρροής που αναφέρεται στην προϊστορική εποχή και αποτελεί σαφή τεκμηρίωση αυτού του ισχυρισμού μας.

Σε όλους τους πρωτόγονους κληρονομικούς πληθυσμούς (ακόμα και στους σημερινούς, π.χ. Εσκιμώοι) υπάρχουν σαφείς αποδείξεις ότι στον αντίποδα της εξουσίας του αρχηγού και του μάγου - γιατρού της φυλής υπάρχουν ορισμένα περιθωριακά άτομα με έντονο πνευματισμό, τα οποία συχνά είναι άρρωστα από κάποια σωματική ή ψυχική ασθένεια ή προ-

έρχονται από ανάρρωση κάποιας σοβαρής ασθένειας και ξαφνιάζουν τα υπόλοιπα μέλη της φυλής με την παράξενη συμπεριφορά τους. Τα άτομα αυτά είναι οι «Σαμάν» (shaman) και αποτελούν την παραφωνία της ομάδας. Δεν πηγαίνουν στο κυνήγι και δε συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες των υπολοίπων μελών της φυλής τους.

Οι ψυχολογικές και διανοητικές διαφορές τους από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τους οδηγούν σε μια μορφή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία χωρίς να έχει σχέση με την αγυρτεία των μάγων, χαρακτηρίζεται από πνευματική ένταση και ιδιορρυθμία. Συχνά χάνουν τις αισθήσεις τους ή βρίσκονται σε μια αυτοδημιουργημένη κατάσταση έκστασης, προκαλώντας την απορία και το δέος των υπολοίπων. Πολλές φορές προβλέπουν τη διαδοχική εναλλαγή των εποχών του έτους (πριν αυτό κατακτηθεί από τον ανθρώπινο νου) ή την επιτυχία σε κάποιο κυνήγι, εμπυχώνοντας τα υπόλοιπα μέλη της φυλής και πέφτοντας πολλές φορές σε έκσταση για την επιτυχία του σκοπού αυτού. Σκηνές όλων αυτών των γεγονότων απεικονίζονται σε μεγάλο αριθμό έργων ζωγραφικής των Γαλλο-Κανταβριανών σπηλαίων, καθώς οι Σαμάν είναι τις περισσότερες φορές οι καλλιτέχνες που τα φιλοτέχνησαν.

Σήμερα κοινή είναι η παραδοχή ότι φαινόμενα καθολικά σε όλους τους πολιτισμούς, όπως η Θρησκεία και η Τέχνη, οφείλουν την ύπαρξή τους στην επιρροή των Σαμάν και αποτελούν διάδοχη κατάσταση του Σαμανισμού. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απόψεις του μεγάλου θρησκευτολόγου Mircea Eliade, ο οποίος στο βιβλίο του *Shamanism and Archaic Techniques of Ecstasy* (1951) ανιχνεύει εύκολα και πειστικά πολλά κοινά θέματα λατρείας σε διαφορετικούς πολιτισμούς τα οποία αντλούν τις ρίζες τους από την εκστατική λατρεία. Επίσης ο Paul Radin στο *Ουσία και δομή της θρησκείας* (1984, μετάφραση Ζηνοβία Δρακοπούλου, σελ. 14) τοποθετεί την αρχή της θρησκείας στον άνθρωπο των σπηλαίων, όπου η επιρροή των Σαμάν ήταν καθοριστική. Τέλος ο I. M. Lewis στο *Ecstatic Religion: A Study of Shamanism and Spirit Possession* (1989, σελ. 23) και ο Andreas Lommel

στο *Προϊστορικός και Πρωτόγονος Άνθρωπος* (1967, σελ. 18) θεωρούν ότι ο Σαμάν κατέχει ένα ρόλο που ταιριάζει πολύ σ' αυτόν του ιερέα της σύγχρονης εποχής, ο οποίος μάλιστα ενεργεί κάτω από μια αυτοδημιουργημένη κατάσταση έκστασης.

Όσον αφορά την Τέχνη, αρκεί μια ματιά στις έξοχες σπηλαιογραφίες και τις εξαιρετικής ομορφιάς και ευαισθησίας ζωγραφιές της εποχής εκείνης για να γίνει αμέσως αντιληπτή η επιρροή αυτών των πρώτων καλλιτεχνών στη σύγχρονη Τέχνη, συνοδευόμενη μάλιστα και από τη διαπίστωση ότι μετά την πάροδο τόσων χιλιετιών ελάχιστα πράγματα άλλαξαν στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος περνάει μέσα από την Τέχνη τη συναισθηματική και καλλιτεχνική του διάθεση. Ακόμα, σύμφωνα με τον Andreas Lommel, Διευθυντή του Εθνολογικού Μουσείου του Μονάχου, ιδιότυπες καλλιτεχνικές μορφές και τεχνοτροπίες μπορεί να αποδοθούν στην επίδραση του Σαμανισμού, και μέθοδοι και τεχνικές, όπως το δράμα, ο χορός, η απαγγελία ωδών και η χρήση προσωπείων, είναι πιθανό να πηγάζουν κατά μεγάλο ποσοστό από τη διαδικασία αποθεραπείας, στην οποία έπρεπε να υποβληθεί ο δυνητικός Σαμάν (Lommel, 1967, σελ. 19).

Βρισκόμαστε δηλαδή μπροστά σε μια εντυπωσιακή περίπτωση μειονοτικής επιρροής δια μέσου των αιώνων, που γίνεται ακόμα πιο εντυπωσιακή αν αναλογιστούμε την έκταση και τη σημασία των φαινομένων που προκάλεσε.

ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ MOSCOVICI ΚΑΙ ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ.

Στο άρθρο *Innovation and minority influence* (Καινοτομία και μειονοτική επιρροή) του Serge Moscovici¹, γίνεται αναφορά σε ένα ακόμα παράδειγμα

¹Το κείμενο αυτό δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο S. Moscovici, G. Mugny, E. Van Avermaet, *Perspectives on minority influence*, Cambridge University Press, 1985, σελ. 9-51. Βλ. επίσης και Παπαστάμου Στάμος, 1989β, σελ. 310-315.

μειονοτικής επιρροής, παρμένο από το χώρο της σύγχρονης Ιστορίας, όπου μάλιστα γίνεται εντοπισμός και διερεύνηση των φάσεων μέσα από τις οποίες η μειονοτική επιρροή γίνεται καινοτομία και σιγά σιγά υιοθετείται από την πλειοψηφία. Αναφερόμαστε στην υπόθεση Ντρέυφους, την πολύκροτη δίκη του Γάλλου λοχαγού που κατηγορήθηκε (άδικα) για κατασκοπία στα τέλη του 19ου αιώνα, όπως περιγράφεται μέσα στο έργο του Proust: *A la recherche du temps perdu*.

Ο Proust ανήκε στην πολύ μικρή μειοψηφία η οποία εξ αρχής πίστευε στην αθωότητα του Ντρέυφους και έδωσε μάχες εναντίον των απόψεων μιας συμπαγούς πλειοψηφίας, στην οποία περιλαμβανόταν ο στρατός, η εκκλησία, τα περισσότερα πολιτικά κόμματα και ο τύπος. Την άποψη της πλειοψηφίας για την ενοχή του Ντρέυφους συμμαρτυρεί αρχικά και ο πρίγκιπας De Guermantes, κεντρικό πρόσωπο του μυθιστορήματος, όπως ομολογεί στον Swann, ένα άλλο πρόσωπο του μυθιστορήματος.

Σε μια πρώτη φάση λοιπόν έχουμε την εμφάνιση μιας σταθερής και αποφασιστικής μειοψηφίας, η οποία υποστηρίζει τον Ντρέυφους, καθώς ανακαλύπτει τις παράνομες πράξεις που έγιναν σε βάρος του επειδή ήταν Εβραίος, και αφού υπερνικά τις επικρίσεις και τα αρχικά εμπόδια, κατορθώνει να ακουστεί η φωνή της. Ο Moscovici ονομάζει τη φάση αυτή *φάση αποκάλυψης* (revelation phase), επειδή τότε η μειοψηφία αποκαλύπτει κάτι και ταυτόχρονα αποκαλύπτεται στην πλειοψηφία και στον εαυτό της.

Μετά την αρχική αποκάλυψη οι μειονοτικές θέσεις επαναλαμβάνονται, διαδίδονται, διεισδύουν στην καθημερινή γλώσσα και διερευνούνται συστηματικά από σκεπτόμενα άτομα, που συλλαμβάνουν το νόημα αυτών των μηνυμάτων και αρχίζουν σιγά σιγά να τα αποδέχονται. Κύρια χαρακτηριστικά αυτής της διεργασίας είναι η σταθερότητα των μειονοτικών θέσεων και η ένταση που προκαλούν, καθώς εξακολουθούν να υφίστανται πολεμική και να διαποτίζονται με πάθος. Έχουμε περάσει στη *φάση της επώασης* (incubation phase) κατά την οποία οι μειονοτικές πεποιθήσεις

ενσωματώνονται στις εμπειρίες και κρίσεις των υπολοίπων, συχνά δίχως να υπάρχει τέτοια πρόθεση από μέρους τους, και γίνονται αντικείμενο νοηματικής και συναισθηματικής επεξεργασίας. Η διείσδυση αυτή στην καθημερινή σκέψη μπορεί να καταδικαστεί, δε μπορεί όμως να αγνοηθεί.

Σε μια τρίτη φάση τα μέλη της πλειοψηφίας υιοθετούν τις απόψεις της μειοψηφίας χωρίς όμως να το ομολογούν στους άλλους. Πρόκειται για την κρίσιμη *φάση της μεταστροφής* (conversion phase), όπου όλοι αρχίζουν να σκέφτονται και να ενεργούν διαφορετικά. Ας αφήσουμε τον Moscovici να μας την περιγράψει:

«Η φάση αυτή είναι κρίσιμη στο μέτρο που εκείνο το οποίο επαναλαμβανόταν έγινε τώρα αποδεκτό, εκείνο που ήταν εξωτερικό τώρα εσωτερικεύτηκε. Η διαδικασία αυτή απεικονίζεται στον ήρωα του Proust. Ο πρίγκιπας De Guermantes, κατατρεχόμενος από αυτό που θεωρεί τώρα σαν παράνομη πράξη, αρχίζει μια εξονυχιστική έρευνα. Διαβάζει τώρα εφημερίδες που απαξιούσε προηγουμένως να διαβάσει. Και του δημιουργούνται τώρα αμφιβολίες όχι μόνο για τη νομιμότητα της δίκης αλλά και για την ενοχή του ανθρώπου που καταδικάστηκε.

Καθώς ο πρίγκιπας περνούσε από την αποκάλυψη στην επώαση και από την επώαση στη μεταστροφή, υπέφερε από όλες τις προσδοκώμενες αγωνίες και γνώρισε όλες τις διαδοχικές φάσεις».

Ο ιδιωτικός χαρακτήρας της μεταστροφής εμποδίζει αρχικά τη δημοσιοποίησή της, καθώς τα άτομα αδυνατούν να αντιληφθούν ότι και οι άλλοι έχουν υποστεί μια εξέλιξη παρόμοια με τη δική τους. Οι άνθρωποι ατομικά συμπαρατάσσονται με τη μειονότητα αλλά συλλογικά συνεχίζουν να ανήκουν στην πλειοψηφία. Επικρατεί μια κατάσταση «πλειοκρατικής άγνοιας». Αναφορικά με τον πρίγκιπα De Guermantes παρατηρούμε ότι παρά τη μεταστροφή του δεν είχε μιλήσει σε κανένα από τους φίλους του ούτε καν στη γυναίκα του. Αυτό θα το κάνει μετά την αποκάλυψη του φίλου του Αββά Poire ότι και η γυναίκα του ζήτησε από τον Αββά να κάνει

μια προσευχή για τον άδικα καταδικασμένο λοχαγό. Η πλειοκρατική άγνοια τελικά εγκαταλείπεται και η μεταστροφή δημοσιοποιείται. Ο πρίγκιπας κοινοποιεί τη μεταστροφή του στη σύζυγό του και τον Swann, ο οποίος από καιρό υποστήριζε την αθωότητα του Ντρέυφους. Η διαδικασία της αλλαγής ολοκληρώθηκε. Ο Moscovici ονομάζει αυτή τη φάση, *φάση καινοτομίας* (innovation phase), καθώς η μειοψηφία των λίγων έγινε τώρα πλειοψηφία και ό,τι ήταν ενάντια στον κανόνα έγινε τώρα κανόνας.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ.

Η ειδοποιός διαφορά των δύο μοντέλων κοινωνικής επιρροής, αυτή που οριοθετεί και διαχωρίζει το θεωρητικό τους οικοδόμημα, είναι χωρίς αμφιβολία η έννοια της σύγκρουσης. Οι εκπρόσωποι του λειτουργικού μοντέλου και κατά συνέπεια οι αντίστοιχες μελέτες και έρευνές τους, στη μεγάλη τους πλειοψηφία αγνοούν τη σπουδαιότητα της σύγκρουσης στην παραγωγή των φαινομένων, τα οποία διερευνούν. Όποτε συμβαίνει το αντίθετο, και αυτό γίνεται σπάνια, κύριο μέλημα και αναζητήσή τους είναι οι τρόποι επίλυσης της σύγκρουσης προς όφελος της ισχυρής πλειοψηφίας ή/και η όσο το δυνατόν υποβάθμισή της ανάγοντάς την σε ατομική υπόθεση με παραγκωνισμό του κοινωνικού της χαρακτήρα.

Αντίθετα, με πρώτο το Moscovici (1976, 1979 και 1985 όπ. π., σελ. 27), οι εκπρόσωποι του γενετικού μοντέλου εστιάζουν την ερευνητική τους προσοχή και ενασχόληση στη σύγκρουση που είναι σε θέση να προκαλούν οι «ενεργείς μειονότητες», τα άτομα δηλαδή ή οι ομάδες που έχοντας ιδίαν άποψη πάνω σ' ένα θέμα συγκροτούν έναν ισχυρό φορέα με συγκεκριμένες απόψεις, εναλλακτικές λύσεις και προτάσεις με στόχο την διαφορετική λύση και όχι την απλή αμφισβήτηση και αντιπαράθεση. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να γίνει η διάκριση των «ενεργών μειονοτήτων» από τους απλούς παρεκκλίνοντες, οι οποίοι αρνούνται την αποδοχή των κυρίαρχων κανόνων και αξιών της κοινωνίας, αντιστέκονται στις πιέσεις

για συμμόρφωση, τηρώντας συχνά προκλητική στάση, αλλά δε φτάνουν στο σημείο να εκφέρουν νέο λόγο ή να προτείνουν νέες λύσεις. Συνήθως το κόστος αυτής της προκλητικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς τους είναι η ανικανότητα παραγωγής επιρροής και η περιθωριοποίηση.

Όπως τονίζει ο Moscovici (1985, σελ. 14,15) οι παρεκκλίνοντες τοποθετούνται μόνοι τους στις παρυφές της πλειοψηφίας. Σ' αυτούς θα κατέτασε τους ανήλικους εγκληματίες, τους τοξικομανείς, τους κοινωνικά μειονεκτικούς, τους σεξουαλικά ανώμαλους κ.ο.κ. Τους αποκαλεί όλους μαζί με μια λέξη «αλλότριους», τονίζοντας ότι τα άτομα αυτά εκφράζουν απλά την αντίθεσή τους χωρίς όμως να προτείνουν κάτι άλλο. Παραβιάζουν τους υπάρχοντες κανόνες αλλά δεν επινοούν κάποιους άλλους στη θέση τους. Αποδιοργανώνουν χωρίς να οργανώνουν. Χαρακτηρίζονται από μια ακραία ή υπερβολική απόλαυση πραγμάτων που η κοινωνία ανέχεται σε μικρές δόσεις αλλά απαγορεύει σε μεγάλες.

Αντίθετα οι κοινωνικές μειονότητες είναι άτομα ή ομάδες που καταλαμβάνουν μια συγκεκριμένη θέση με σαφή προτίμηση συγκεκριμένων αξιών. Υπερασπίζονται κάποια πράγματα αντί να εναντιώνονται σε κάποια άλλα. Προσφέρουν μια άλλη πρόταση στις υπάρχουσες γνώμες και πεποιθήσεις, μια διαφορετική λύση στα μεγάλα προβλήματα της κοινωνίας (βλ. Παπαστάμου, 1989β, σελ. 260-265).

Σχετικά με τις ενεργείς μειονότητες πρέπει να τονιστεί ότι είναι σε θέση να έχουν, και όντως έχουν, ένα συγκεκριμένο σκοπό. Μπορεί κανείς να τους αντιμετωπίσει σαν αντιπάλους. Οι Άγγλοι ιστορικοί τους ονομάζουν «αντινομιστές» και ο Moscovici αποδέχεται αυτόν τον όρο δεδομένου ότι αναφερόμαστε πράγματι σε αντινομιστικές ομάδες ή άτομα, που έχουν την ικανότητα αντιπαράθεσης αμφισβητώντας τους κυρίαρχους κανόνες και διατυπώνοντας αντίθετους. Επιπλέον οι αντινομιστές «...δεν επιδιώκουν την αποδιοργάνωση, αλλά την αναδιοργάνωση αυτού προς το οποίο αντιτίθενται. Με λίγα λόγια, θέλουν να ανατρέψουν την υπάρχουσα κατάσταση πραγμάτων όχι για να δημι-

ουργήσουν χάος, αλλά για να διαμορφώσουν μια νέα τάξη πραγμάτων» (όπ. π., σελ. 263).

Τελειώνοντας, κρίνεται αναγκαίο να γίνουν μερικές ακόμη επισημάνσεις. Μια μειονότητα μπορεί να οριστεί από την αντινομιστική της θέση, αλλά και από την αριθμητική της κατωτερότητα, δεδομένου μάλιστα ότι και η ετυμολογία της λέξης προκαλεί ανάλογους συνειρμούς. Σύμφωνα με τον Moscovici ο ακριβέστερος καθορισμός της γίνεται όταν παίρνονται υπ' όψη και οι δύο αυτοί παράγοντες. Όμως δεν πρέπει να αγνοείται και η αρνητική συνολική θεώρηση των μειονοτήτων από «ιστορική παράδοση», η οποία συνοδεύεται από την ανάλογη «ετικετοποίηση» των μειονοτήτων με τις συνακόλουθες αντιδράσεις που προκαλούνται. Για όλα αυτά όμως θα γίνει εκτενής αναφορά στα επόμενα κεφάλαια. Για την ώρα ας αρκεστούμε στην κατανόηση της διάκρισης των ενεργών μειονοτήτων από τα παρεκκλίνοντα άτομα, καθώς επίσης και στην επισήμανση της τελείως διαφορετικής ψυχολογίας που αναπτύσσεται αντίστοιχα.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑΣ.

Οι μειονότητες μπορεί να μην κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση ούτε να έχουν κύρος και εξουσία, αλλά διατηρούν για τον εαυτό τους το δικαίωμα της άρνησης της κοινωνικής συναίνεσης. Αυτή η σύγκρουση και το μπλοκάρισμα που είναι σε θέση να προκαλούν, γίνεται η δική τους εξουσία που προκαλεί βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα την αλλαγή (Moscovici και Ricateau, 1972). Πώς όμως μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή τους την εξουσία χωρίς να παραμεριστούν από την ισχυρή πλειοψηφία; Με ποιό τρόπο θα καταφέρουν να προκαλέσουν αυτή τη σύγκρουση πριν η ισχυρή πλειοψηφία, κάτω από την επιταγή της ομοιομορφίας, επιτύχει την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους, ενεργοποιώντας τους δικούς της τρόπους επιρροής, την συμμόρφωση και την κανονικοποίηση;

Η απάντηση που έδωσαν σ' αυτό το ερώτημα ο Moscovici και οι συνεργάτες του αποτέλεσε τη βάση του γενετικού μοντέλου κοινωνικής επιρροής και την κεντρική ιδέα αυτού που αποκαλείται «Θεωρία της σταθερότητας». Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη θεωρία, η ενεργή μειονότητα είναι σε θέση να προκαλεί τη σύγκρουση και τη ρωγμή της κοινωνικής συναίνεσης χάρη στο σταθερό είδος της συμπεριφοράς της. Αυτή η σταθερότητα στη συμπεριφορά της είναι η αναγκαία και ικανή συνθήκη που οδηγεί τον πληθυσμό (ή ένα μέρος του πληθυσμού) στην επίλυση της σύγκρουσης με τον πιο επιθυμητό για τη μειονότητα τρόπο, την υιοθέτηση δηλαδή των μειονοτικών κανόνων και των μειονοτικών αξιών και τον επανορισμό και την αναδόμηση της κυρίαρχης άποψης.

Χάρη στη θεωρία της σταθερότητας ο Moscovici (1967, Faucheux και Moscovici) μπόρεσε να κάνει μια επανερμηνεία του φαινομένου του Asch (1952) του κλασσικού πειράματος του λειτουργικού μοντέλου. Σύμφωνα με τα ευρήματα του πειράματος του Asch, μια πλειοψηφία έξι (6) πειραματικών συνεργών, υποστηρίζοντας ομόφωνα μια καταφανώς εσφαλμένη κρίση σχετικά με το μήκος τριών γραμμών, ήταν σε θέση να οδηγήσει το 32% των ανυποψίαστων πειραματικών υποκειμένων σε αποδοχή της εσφαλμένης κρίσης της πλειοψηφίας. Το πείραμα αυτό επαναλήφθηκε αρκετές φορές με διαφορετικό αριθμό πειραματικών συνεργών και παρεμβολή άλλων πειραματικών χειρισμών κάθε φορά και απετέλεσε τη βάση για τη διατύπωση της θεωρίας του λειτουργικού μοντέλου, που στηρίζεται στην ικανότητα της πλειοψηφίας να παράγει κοινωνική επιρροή. Όμως ο Moscovici προχώρησε σε μια επανερμηνεία του φαινομένου διατυπώνοντας την άποψη ότι η αριθμητική πλειοψηφία των πειραματικών συνεργών, ποιοτικά συνιστά μια μειονότητα καθώς οι εσφαλμένες απαντήσεις που δίνει συνιστούν μια πρόταση αντίθετη προς το κοινά αποδεκτό.

Σύμφωνα μ' αυτή τη νέα ερμηνεία του φαινομένου, η σταθερότητα της συμπεριφοράς είναι η αιτία που προκαλεί την κοινωνική επιρροή και

οδηγεί το 1/3 περίπου των πειραματικών υποκειμένων στην αποδοχή του μειονοτικού μηνύματος. Αν τρωθεί αυτή η σταθερότητα της συμπεριφοράς, τότε η πηγή χάνει την ικανότητα επιρροής που έχει, πράγμα που κατέδειξε ο ίδιος ο Asch, σε μία από τις παραλλαγές του πειράματός του, όπου αρκούσε η διάσπαση της συνοχής της πηγής επιρροής από έναν και μόνο πειραματικό συνεργό, ο οποίος έδινε τη σωστή απάντηση, για να μειωθεί εντυπωσιακά από 32% σε 10,4% το ποσοστό των πειραματικών υποκειμένων που συμμορφώνονταν με την (λανθασμένη) άποψη της πλειοψηφίας. Άρα το είδος της συμπεριφοράς και μάλιστα η σταθερότητά της είναι η αιτία που προκαλεί την κοινωνική επιρροή.

Σύμφωνα πάντοτε με τον Moscovici (1979), οι λόγοι για τους οποίους η σταθερότητα της συμπεριφοράς κάνει εφικτή τη μειονοτική επιρροή, είναι οι ακόλουθοι:

1. Επειδή η σταθερότητα συμπεριφοράς εκφράζει μια ακλόνητη πεποίθηση σε συνθήκες που συνήθως χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα.

2. Επειδή δημιουργεί την εντύπωση ότι προτείνεται μια συγκεκριμένη εναλλακτική λύση.

3. Επειδή όποιος επιδεικνύει μια τέτοια συμπεριφορά δε μοιάζει μόνο σίγουρος για τον εαυτό του, αλλά εγγυάται επίσης ότι μια συμφωνία μαζί του θα εξασφαλίσει στην ομάδα, μια σταθερή κοινωνική συναίνεση διαρκείας.

4. Επειδή η σταθερότητα συμπεριφοράς ανταποκρίνεται στη γενική επιθυμία υιοθέτησης απόψεων και κρίσεων σχετικά σαφών και απλών, οι οποίες θα είναι σε θέση να περιγράψουν τον περιβάλλοντα κόσμο χωρίς αμφιβολίες και αβεβαιότητες (Παπαστάμου 1989α, σελ. 266).

Η πειραματική απόδειξη της θεωρίας της σταθερότητας έγινε σε δύο κλασσικά πειράματα, αυτά των Faucheux, Moscovici (1967) και Moscovici, Lage, Naffrechoux (1969), όπου χάρη στην ευρηματικότητα και την πρωτοτυπία των πειραματιστών επιβεβαιώθηκε η άποψη ότι μια μειονότητα

έχει τη δυνατότητα να παράγει κοινωνική επιρροή, όταν επιδεικνύει σταθερή συμπεριφορά.

Στα πειράματα των Faucheux και Moscovici τα ανυποψίαστα υποκείμενα χωρισμένα σε ομάδες των 4 ή 5 ατόμων καλούνται να επιλέξουν μία από τις τέσσερις προτεινόμενες διαστάσεις (μέγεθος, χρώμα, μορφή και περίγραμμα), η οποία θα έκανε περισσότερο ευανάγνωστα 64 διαφορετικά σχέδια με σκοπό τη μελλοντική χρήση τους για τις ανάγκες του ελέγχου της εναέριας κυκλοφορίας. Στην πραγματικότητα ένα από τα μέλη κάθε ομάδας είναι πειραματικός συνεργός και επιλέγει συστηματικά τη διάσταση «χρώμα» σε όλα τα σχέδια. Τα αποτελέσματα έδειξαν μία αυξημένη προτίμηση της διάστασης «χρώμα» (μειονοτική θέση) στο σύνολο των πειραματικών ομάδων σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου (ομάδες μάρτυρες), όπου δεν υπήρχε κανείς πειραματικός συνεργός και τα υποκείμενα αποφάσιζαν ανεπηρέαστα.

Σ' ένα δεύτερο πείραμα των ιδίων ερευνητών έγινε χειρισμός δύο διαφορετικών κατηγοριών συνειρμών που απέρρεαν από 89 λέξεις ερεθίσματα. Συγκεκριμένα τα πειραματικά υποκείμενα, χωρισμένα σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, στο άκουσμα μίας λέξης-ερέθισμα (π.χ. πορτοκάλι) καλούνταν να επιλέξουν την πλησιέστερη προς την έννοια λέξη ανάμεσα σε έναν περιγραφικό (π.χ. στρογγυλό) κι έναν υπερταγμένο (π.χ. φρούτο) συνειρμό. Και πάλι ένας πειραματικός συνεργός επιλέγει σταθερά απαντήσεις της ίδιας κατηγορίας (την υπερταγμένη απάντηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν κι εδώ καθαρά ότι η σταθερότητα της μειονότητας (συνεργός) επηρέασε τα πειραματικά υποκείμενα σε περισσότερες επιλογές των «υπερταγμένων» απαντήσεων σε σύγκριση πάλι με τις ομάδες-μάρτυρες (ομάδα ελέγχου). Τα δύο αυτά πειράματα πέραν του ότι απέδειξαν την ικανότητα επιρροής μιας μειονότητας με σταθερή συμπεριφορά, χειρίστηκαν με επιτυχία την έννοια της αριθμητικής μειονότητας, δεδομένου ότι ο πειραματικός συνεργός είναι μόνο ένας (και όχι έξι, όπως συνέβαινε στα πειράματα του Asch).

Στα πειράματα των Moscovici, Lage και Naffrechoux (1969), τα πειραματικά υποκείμενα, χωρισμένα σε ομάδες των έξι ατόμων, καλούνταν να εκτιμήσουν το χρώμα και τη φωτεινότητα τριάντα έξι διαφανειών, οι οποίες ήταν εμφανώς μπλε. Πριν το πείραμα όλα τα υποκείμενα υποβλήθηκαν στο test ορθής αντίληψης των χρωμάτων Polack, αφενός για τον αποκλεισμό όσων είχαν οφθαλμολογικές ανωμαλίες, αφετέρου δε για την ενίσχυση της πεποίθησης ότι όλα τα μέλη της ομάδας έχουν κανονική όραση, έτσι ώστε οι όποιες διαφορές παρατηρούνταν στην αντίληψη των χρωμάτων να μη μπορούν να αποδοθούν σε μειωμένη οπτική ικανότητα. Κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας δύο πειραματικοί συνεργοί ισχυρίζονται σε όλες τις διαφάνειες ότι το χρώμα τους είναι πράσινο (συνθήκη σταθερής μειονότητας), ενώ σε μια παραλλαγή του πειράματος απαντούν 24 φορές «πράσινο» και 12 φορές «μπλε», δίνοντας την εικόνα μιας ασταθούς μειονότητας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα 128 ανυποψίαστα υποκείμενα έδωσαν την απάντηση «πράσινο» στο 8,42% των διαφανειών, ενώ στη συνθήκη ελέγχου, χωρίς την επιρροή των πειραματικών συνεργών, το ποσοστό αυτό ήταν μόνο 0,25%. Επίσης, στη συνθήκη της ασταθούς μειονότητας, μόνο το 1,25% των απαντήσεων ήταν «πράσινο», επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η μειονοτική επιρροή μειώνεται δραματικά όταν τρωθεί η σταθερότητα του είδους συμπεριφοράς της.

Σ' ένα δεύτερο πείραμα, ενδιάμεσο των δύο προηγούμενων, ελέγχθηκε η πιθανότητα πραγματικής μεταστροφής ακόμα και των ατόμων που δεν υιοθέτησαν δημόσια την μειονοτική άποψη και δεν απάντησαν «πράσινο» κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια ελέγχθηκε η ύπαρξη κάποιας δευτερογενούς επιρροής της μειονότητας. Έτσι μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής διαδικασίας τα πειραματικά υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν ατομικά (και όχι δημόσια) πάνω στο χρώμα (μπλε ή πράσινο) που είχαν δεκαέξι παστίλιες με διάφορες αποχρώσεις από μπλε μέχρι πράσινο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι

τα υποκείμενα που δεν είχαν δώσει τη δημόσια απάντηση «πράσινο» κατά την πρώτη πειραματική φάση, έδωσαν μεγαλύτερο αριθμό «πράσινων» απαντήσεων σ' αυτό το test διάκρισης, αποκαλύπτοντας μια αλλαγή σε επίπεδο αντιληπτικού κώδικα.

Αυτό το εύρημα αποδεικνύει την ύπαρξη μειονοτικής επιρροής ακόμα και στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα δεν υιοθέτησαν δημόσια την άποψη της μειονότητας, για να μην αποκλίνουν από το γενικό κανόνα, και μάλιστα αποδεικνύεται ότι οι μειονότητες έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν ευκολότερα τον κώδικα των πλειοψηφιών, παρά τις κοινωνικές απαντήσεις τους. Αντίθετα η πλειοψηφία μπορεί να ασκήσει μεγαλύτερη επιρροή στο επίπεδο των δημόσιων απαντήσεων (ενδοτικότητα), παρά στον κώδικα των ατόμων (μεταστροφή).

Την ικανότητα αυτή των μειονοτήτων εντόπισαν πρώτοι οι Moscovici και Personnaz (βλ. B. Personnaz και M. Personnaz, 1987) παίρνοντας αφορμή από το πείραμα με τις χρωματιστές διαφάνειες και την ονόμασαν **λανθάνουσα μειονοτική επιρροή**. Το θέμα απασχόλησε και τους J.A. Perez και G. Mugny, που στο έργο τους *Η Θεωρία της Επεξεργασίας της Σύγκρουσης* (1993), ασχολούνται με την ικανότητα των μειονοτήτων να προκαλούν κοινωνική επιρροή, και μάλιστα όχι στο επίπεδο μιας επιφανειακής και πρόσκαιρης ενδοτικότητας, αλλά στο επίπεδο της μεταστροφής, που χαρακτηρίζεται από αλλαγή στον αντιληπτικό κώδικα των υποκειμένων.

Οι J.A. Perez και G. Mugny, προβληματιζόμενοι πάνω στο βάθος των αλλαγών που μπορούν να προκληθούν από τις διάφορες πηγές κοινωνικής επιρροής, διέκριναν τρεις περιπτώσεις με βασικό άξονα τη διατήρηση της επιρροής μέσα στο χρόνο:

α) Την περίπτωση της **ενδοτικότητας**, όπου η επιρροή διατηρείται για πολύ μικρό χρονικό διάστημα, καθώς πρόκειται για ένα απλό μέσο, που στοχεύει στην αποφυγή δυσανεσκειών και χαρακτηρίζει την επιρροή που προκαλούν οι ισχυρές πλειοψηφίες.

β) Την περίπτωση της διαδικασίας της **ταύτισης**, όπου η επιρροή διατηρείται υπό την ψυχολογική υπεροχή του άλλου. Και

γ) Την περίπτωση της **εσωτερίκευσης** του συστήματος απαντήσεων της πηγής, όπου η επιρροή διατηρείται για πάντα. Όπως τονίστηκε και προηγουμένως, τέτοιου είδους επιρροή είναι σε θέση να προκαλούν οι μειονότητες πιο εύκολα από τις πλειονότητες.

Η ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε ότι το είδος συμπεριφοράς, και πιο συγκεκριμένα η σταθερότητα, αποτελεί το μεγάλο όπλο των μειονοτήτων στην προσπάθειά τους να προκαλούν κοινωνική επιρροή. Χάρη στη σταθερότητά της, μια μειονότητα καταφέρνει να προσελκύει την προσοχή των άλλων και να τους πείθει για την πίστη και την αφοσίωση στο περιεχόμενο του μειονοτικού μηνύματος. Ωστόσο, η υπερβολική σταθερότητα, η ακραία και αδιάλλακτη τοποθέτηση και η άρνηση οποιουδήποτε συμβιβασμού μπορεί να προκαλέσουν φαινόμενα απόρριψης του μειονοτικού μηνύματος, καθώς ο στόχος εξωθείται σε πεισματική εμμονή στις αρχικές του θέσεις ή/και στην υιοθέτηση αντίθετων θέσεων. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που οι κοινωνικοί ψυχολόγοι αποκαλούν φαινόμενο «μπούμερανγκ».

Πειραματική επιβεβαίωση της παραπάνω συμπεριφοράς προσφέρουν τόσο ο Schachter (1951), που απέδειξε ότι η απομάκρυνση των παρεκκλιόντων από τους κανόνες της κοινωνικής ομάδας είναι ανάλογη με την ένταση της παρέκκλισής τους, όσο και οι Doise και Moscovici (1969-1970), που απέδειξαν ότι τα μέλη μίας ομάδας έχουν την τάση να ακολουθούν κάποιον που παρεκκλίνει βαθμιαία, ενώ αντίθετα, παραμένουν στις θέσεις τους και εγκαταλείπουν όποιον παρεκκλίνει απότομα.

Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε μια, φαινομενική τουλάχιστον, αντίφαση, όπου η μειονοτική σταθερότητα, άλλοτε αποβαίνει υπέρ της, χάρη

στο μπλοκάρισμα της διαπραγμάτευσης της σύγκρουσης, και άλλοτε στρέφεται εναντίον της, προκαλώντας την άρνηση και την «πόλωση» των στόχων επιρροής. Τη λύση σ' αυτό το πρόβλημα έδωσε ο G. Mugny (1975) αποκαλύπτοντας τη δεύτερη στρατηγική της μειονοτικής επιρροής, αυτή του **είδους της διαπραγμάτευσης**.

Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Ο αρχικός διαχωρισμός του πληθυσμού σε πλειοψηφίες και μειονότητες αφήνει αρκετά κενά και δεν επιτρέπει την κατανόηση των κοινωνιοψυχολογικών διαδικασιών της μειονοτικής επιρροής. Ο Παπαστάμου (βλ. Papastamou, 1979, Παπαστάμου και Μιούνι, 1983, Παπαστάμου, 1989α και 1989β) πρότείνει μια παραπέρα διάκριση της έννοιας της πλειοψηφίας. Σύμφωνα μ' αυτή τη διάκριση, στο ένα σκέλος της βρίσκεται η «εξουσία» και στο άλλο η «σιωπηρή πλειοψηφία» ή αλλιώς ο «πληθυσμός». Ύστερα απ' αυτόν τον διαχωρισμό το πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας και επιρροής παύει να εκφράζεται από το δυαδικό σχήμα «πλειοψηφία-μειονότητα», αλλά αναπτύσσεται καλύτερα με βάση το τριαδικό μοντέλο **«εξουσία-πληθυσμός-μειονότητα»** (βλ. περισ. Παπαστάμου και Μιούνι, 1983, σελ. 54-64 και Παπαστάμου, 1989α, σελ. 279-285).

Ανάμεσα σ' αυτούς τους τρεις κοινωνικούς φορείς αναπτύσσονται διαφορετικές σχέσεις, που καθορίζονται από τους στόχους και τις επιδιώξεις του κάθε φορέα σε σχέση με τους άλλους δύο. Πιο συγκεκριμένα:

α) Ανάμεσα στην εξουσία και τον πληθυσμό, αναπτύσσεται μια σχέση **εξουσίας** και επικυριαρχίας της πρώτης πάνω στο δεύτερο.

β) Ανάμεσα στην εξουσία και τη μειονότητα εγκαθιδρύονται σχέσεις καθαρά **ανταγωνιστικές**, καθώς η δράση της μειονότητας στοχεύει στην ανοιχτή αμφισβήτηση των κυρίαρχων κανόνων και τη διατύπωση από μέρους της εναλλακτικών προτάσεων και συστημάτων αξιών.

γ) Ανάμεσα στη μειονότητα και τον πληθυσμό δημιουργούνται σχέσεις κοινωνικής **επιρροής**, που προκαλούνται από την προσπάθεια της μειονό-

τητας να διαδώσει τον τρόπο σκέψης της και την καινοτομία, με βασικό της όπλο τη σταθερότητα συμπεριφοράς.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι και οι τρεις οντότητες που αναφέρονται στο τριαδικό μοντέλο επιρροής χαρακτηρίζονται από κάποια ανομοιομορφία στη σύνθεσή τους, καθώς συγκροτούνται από διάφορες υπο-ομάδες, οι οποίες προσεγγίζουν σε διαφορετικό βαθμό τις κυρίαρχες θέσεις που εκφράζει η ομάδα τους. Ιδιαίτερα ο πληθυσμός (σιωπηρή πλειοψηφία), που αποτελεί και το στόχο της κοινωνικής επιρροής, απέχει πολύ από το να μπορεί να χαρακτηριστεί εννιαία ομάδα, και για τον λόγο ότι είναι η πολυπληθέστερη. Άλλωστε, ο πληθυσμός, όπως και η «κοινή γνώμη», σύμφωνα με τον Bourdieu (1973), είναι έννοιες που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα, αλλά θα πρέπει να εκλαμβάνονται σαν ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών υπο-ομάδων και υπο-κατηγοριών, που συνδέονται μεταξύ τους με κάποιους περισσότερο ή λιγότερο ισχυρούς δεσμούς. Αυτή η πολυσχιδής συγκρότηση του πληθυσμού έχει σαν αποτέλεσμα, πολλές φορές, μια διαφορετική απ' την αναμενόμενη ανταπόκρισή του στις απόπειρες επιρροής τόσο της εξουσίας (κυρίαρχης ιδεολογίας) όσο και των ενεργών μειονοτήτων.

Όμως η απάντηση στην αντιφατική επίδραση της μειονοτικής σταθερότητας δε βρίσκεται εδώ. Η σταθερότητα της μειονοτικής συμπεριφοράς και το μπλοκάρισμα της διαπραγμάτευσης επιφέρει το ποθούμενο (για τη μειονότητα) αποτέλεσμα, όταν χαρακτηρίζει τις σχέσεις της με την εξουσία και αποσαφηνίζει μ' αυτόν τον τρόπο την οριστική και αμετάκλητη ρήξη της με τους κυρίαρχους κανόνες της. Παράλληλα, το μπλοκάρισμα της διαπραγμάτευσης με την εξουσία πρέπει να συνοδεύεται και από την παρουσίαση και υποστήριξη των εναλλακτικών θέσεων και αξιών του μειονοτικού μηνύματος. Με άλλα λόγια η σταθερότητα του μειονοτικού μηνύματος και η προκαλούμενη σύγκρουση καθορίζουν την επιτυχία της μειονοτικής επιρροής, όταν χαρακτηρίζουν τις σχέσεις της με την εξουσία.

Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με το δεύτερο σκέλος της έννοιας της πλειοψηφίας, τον πληθυσμό ή αλλιώς τη σιωπηρή πλειοψηφία. Στο βαθμό που ο πληθυσμός επηρεάζεται από την κυρίαρχη ιδεολογία και την αποδέχεται, η σύγκρουση της μειονότητας μαζί της προσλαμβάνεται και σαν σύγκρουση με τον ίδιο τον πληθυσμό. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο ο Mugny (1975) προτείνει ένα δεύτερο μηχανισμό της μειονοτικής συμπεριφοράς, το **είδος διαπραγμάτευσης**, που διέπει τη σχέση επιρροής μεταξύ μειονότητας και πληθυσμού. Χάρη σ' αυτόν το μηχανισμό διευθετείται η σύγκρουση που προκαλείται ανάμεσα στη μειονότητα και τον πληθυσμό προς όφελος πάντα της μειονότητας. Με άλλα λόγια ο Mugny προτείνει το διαχωρισμό ανάμεσα σε δύο, τουλάχιστον, στρατηγικές μειονοτικής επιρροής:

α) Το **είδος συμπεριφοράς**, που συνίσταται στην επίδειξη σταθερότητας ή αστάθειας στις σχέσεις της μειονότητας με την εξουσία (κυρίαρχη ομάδα), τους κανόνες και τις αξίες της.

β) Το **είδος διαπραγμάτευσης**, που αφορά στις σχέσεις της μειονότητας με τη σιωπηρή πλειοψηφία και αναφέρεται στην επίδειξη ακαμψίας ή ευλυγισίας στη διευθέτηση της σύγκρουσης μαζί της και την επιχειρηματολογία της υπέρ του μειονοτικού μηνύματος. Πιο συγκεκριμένα:

Στην περίπτωση της **ακαμψίας** η μειονότητα όχι μόνο επιδεικνύει μια σταθερότητα, όσον αφορά το είδος συμπεριφοράς, αλλά εμμένει με ακρότητα στην υποστήριξη των θέσεών της και την τακτική του μπλοκαρίσματος της διαπραγμάτευσης ακόμα και απέναντι στη σιωπηρή πλειοψηφία, που αποτελεί το στόχο επιρροής. Με αυτήν την τακτική της η μειονότητα δεν αφήνει κανένα περιθώριο συμβιβασμού και δεν προβαίνει σε κανενός είδους υποχώρηση. Αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς είναι, σύμφωνα πάντα με τις αρχικές υποθέσεις του Mugny, η αισθητή μείωση της επιρροής, που είναι σε θέση να ασκήσει η μειονότητα πάνω στον πληθυσμό.

Στην περίπτωση της **ευλυγισίας** η μειονότητα εφαρμόζει μια πιο διαλλακτική πολιτική απέναντι στη σιωπηρή πλειοψηφία και δεν αρνείται

κάποιους συμβιβασμούς στην προσπάθειά της να διαδώσει το μειονοτικό μήνυμα και να επιτύχει μεγαλύτερη επιρροή. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η μετριοπαθής στάση της μειονότητας απέναντι στον πληθυσμό δεν έχει καμιά σχέση με το ύφος της συμπεριφοράς απέναντι στην εξουσία, το οποίο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από τη σταθερότητα του μειονοτικού μηνύματος. Η πρόβλεψη του Mugny είναι ότι χάρη στο ευλύγιστο ύφος διαπραγμάτευσης της σύγκρουσης η μειονότητα αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητές της να ασκήσει επιρροή πάνω στον πληθυσμό.

Ύστερα από μια πληθώρα πειραματικών ερευνών, και χειριζόμενοι διάφορες μειονοτικές θέσεις (π.χ. ακραίες милитарιστικές θέσεις ή μέτρα σχετικά με τη μόλυνση του περιβάλλοντος), οι Papastamou και Mugny επιβεβαίωσαν την ορθότητα των αρχικών προβλέψεων, ότι δηλαδή η ακαμψία διαπραγμάτευσης μιας μειονότητας μειώνει αισθητά τις δυνατότητές της για άσκηση επιρροής σε αντίθεση με τη συνθήκη ευλυγισίας, που προκαλεί σαφώς μεγαλύτερη κοινωνική επιρροή (βλ. Mugny 1975, Papastamou 1979, Παπαστάμου και Μιούνι 1983, Mugny και Παπαστάμου, 1984). Παράλληλα διερεύνησαν και τη δράση διάφορων μεταβλητών και παραμέτρων, πάντα κάτω από τον πειραματικό χειρισμό της άκαμπτης και ευλύγιστης διαπραγμάτευσης της σύγκρουσης.

Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες αποδείχθηκε ότι στη συνθήκη ακαμψίας γίνεται λιγότερο αντιληπτή η μειονοτική σταθερότητα και αναδομείται η εικόνα της μειονότητας από τα πειραματικά υποκείμενα πάνω σ' αυτή τη διάσταση της ακαμψίας. Δημιουργείται δηλαδή ένα φαινόμενο «επισκιασμού» της μειονοτικής σταθερότητας από την εικόνα της ακαμψίας. Με άλλα λόγια, και αν θέλουμε να μιλήσουμε σε επίπεδο κοινωνικών αναπαραστάσεων, παρατηρείται μια συνολική αναδόμηση της αναπαράστασης της μειονότητας γύρω από ένα νέο κεντρικό πυρήνα, αυτόν της ακαμψίας, με αποτέλεσμα η άκαμπτη μειονότητα να γίνεται αντιληπτή σαν περισσότερο δογματική.

Παραμένοντας στο χώρο των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχουμε να παρατηρήσουμε ότι αυτές δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της μειονοτικής πηγής με το στόχο της επιρροής. Σύμφωνα με συμπληρωματικές μετρήσεις που εισήγαγε ο Mugny στο πείραμά του, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τελικά ο ρυθμιστικός παράγοντας που καθορίζει το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας της μειονότητας στην προσπάθειά της να ασκήσει κοινωνική επιρροή, καθώς συμβάλλουν αποφασιστικά στη δημιουργία μιας θετικής ή αρνητικής εικόνας της ενεργής μειονότητας. Αυτό ήταν σε θέση να το διαπιστώσει χάρη στη χρήση ενός ερωτηματολογίου με 40 επίθετα που αναφέρονταν στη μειονοτική πηγή επιρροής. Τα επίθετα αυτά ήταν χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες των δέκα και αναφέρονταν στις τέσσερις διαστάσεις της μειονοτικής συμπεριφοράς (σταθερότητα, αστάθεια, ευλυγισία και ακαμψία). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των πειραματικών υποκειμένων τα κυριότερα ευρήματα ήταν τα ακόλουθα:

α) Η μειονοτική σταθερότητα συμπεριφοράς γίνεται αντιληπτή στον ίδιο βαθμό και στις δύο πειραματικές συνθήκες (ευλυγισία-ακαμψία), γεγονός που επιβεβαιώνει την ορθότητα των πειραματικών χειρισμών.

β) Η ευλυγισία και η ακαμψία γίνεται πράγματι αντιληπτή και στις δύο πειραματικές συνθήκες, γεγονός που επικυρώνει, για άλλη μια φορά, την ορθότητα των πειραματικών χειρισμών.

γ) Στην περίπτωση της μειονοτικής ακαμψίας υπάρχει μια ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ακαμψία και τη σταθερότητα που αποδίδουν τα πειραματικά υποκείμενα στη μειονοτική πηγή. Όσο περισσότερο δηλαδή γίνεται αντιληπτή η μειονοτική ακαμψία, τόσο λιγότερο γίνεται αντιληπτή η σταθερότητά της. Πρόκειται για το φαινόμενο «επισκιασμού» που αναφερθήκαμε και προηγουμένως. Και

δ) Η αλλαγή της γνώμης των υποκειμένων (μειονοτική επιρροή) συνδέεται αρνητικά με την προσλαμβανόμενη μειονοτική ακαμψία, με αποτέλεσμα την άσκηση μικρότερης κοινωνικής επιρροής από τις άκαμπτες μειο-

νότητες, σε αντίθεση με τις ευλύγιστες μειονότητες, όπου δεν παρουσιάζονται τέτοιου είδους συσχετίσεις.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, η ακαμψία στη διαπραγμάτευση προσλαμβάνεται από το στόχο σαν η ισχυρότερη διάσταση της μειονοτικής συμπεριφοράς, επισκιάζοντας όλες τις άλλες υπαρκτές διαστάσεις της (π.χ. σταθερότητα) και αναδομώντας την εικόνα της μειονότητας με βάση τα νέα δεδομένα της ακαμψίας και του δογματισμού. Με άλλα λόγια, η δυνατότητα μιας μειονότητας να ασκήσει επιρροή εξαρτάται περισσότερο από την εικόνα που δίδει στα μάτια των πειραματικών υποκειμένων και όχι από τη συμπεριφορά της αυτή καθαυτή!

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια παραλλαγή της παραπάνω πειραματικής διεργασίας, όπου γίνεται παράλληλος πειραματικός χειρισμός και του αριθμού των μειονοτικών ομάδων. Συγκεκριμένα, το άκαμπτο και το ευλύγιστο μειονοτικό μήνυμα εκφράζονται άλλοτε από μία και άλλοτε από δύο, ανεξάρτητες μεταξύ τους, μειονοτικές ομάδες. (βλ. Papastamou, 1979 και Mugny και Papastamou, 1980).

Το σπουδαιότερο πειραματικό εύρημα είναι ότι στη συνθήκη των δύο άκαμπτων μειονοτήτων, παύουν να εμφανίζονται τα αρνητικά αποτελέσματα της μειονοτικής ακαμψίας, αν και αυτή γίνεται αντιληπτή από τα πειραματικά υποκείμενα. Έτσι, ενώ στην περίπτωση της μίας μειονότητας η ακαμψία συνιστούσε αρνητική συνθήκη για τη διάδοση του μειονοτικού μηνύματος, δε συμβαίνει το ίδιο και στην περίπτωση των δύο άκαμπτων μειονοτήτων, οι οποίες εμφανίζουν εξ ίσου υψηλές, με τις ευλύγιστες μειονότητες, πιθανότητες για άσκηση κοινωνικής επιρροής. Φαίνεται ότι η ταυτόχρονη υποστήριξη του μειονοτικού μηνύματος από δύο ανεξάρτητες ομάδες του δίνει μια διάσταση ενισχυμένης αντικειμενικότητας και κύρους στα μάτια του πληθυσμού.

Οι αναλύσεις που έγιναν πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τις μειονότητες απέδειξαν ότι, ανεξάρτητα από τον

αριθμό των μειονοτικών ομάδων (μία ή δύο), οι ευλύγιστες μειονότητες προκαλούν θετικότερη εικόνα στα πειραματικά υποκείμενα, απ' ότι οι άκαμπτες. Έτσι, όπως είδαμε, στην περίπτωση της μίας άκαμπτης μειονότητας, η αρνητική εικόνα που δημιουργείται παρέχει στα υποκείμενα τη δικαιολογία για να απορρίψουν τις συγκρουσιακές απόψεις της. Αντίθετα, στην περίπτωση των δύο άκαμπτων μειονοτήτων, η αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στην εικόνα της μειονότητας και την κοινωνική επιρροή, που αυτή είναι σε θέση να προκαλέσει, παύει να υφίσταται κι έτσι οι ευλύγιστες μειονότητες χάνουν το πλεονέκτημα που είχαν εξ αιτίας της θετικότερης εικόνας που δημιουργούσαν.

Ένα επιπλέον σημαντικό εύρημα είναι ότι οι άκαμπτες μειονότητες, εξ αιτίας της όξυνσης της σύγκρουσης, έχουν τη δυνατότητα να παράγουν μεγαλύτερη έμμεση επιρροή, όπως φαίνεται στην μετά-τεστ πειραματική επεξεργασία, και ακόμη, ότι δύο άκαμπτες μειονότητες ασκούν μεγαλύτερη έμμεση επιρροή από μια άκαμπτη μειονότητα.

Μια πολύ κατατοπιστική προσέγγιση του φαινομένου της μειονοτικής επιρροής επιχειρήθηκε από τους Mugny και Papastamou (1982), με την επεξεργασία ενός νέου μηχανισμού, αυτού της κατηγοριοποίησης, ο οποίος έδωσε την ευκαιρία για μια συμπληρωματική ερμηνεία των διαφορών που παρατηρούνται στην ασκούμενη επιρροή με βάση το άκαμπτο και το ευλύγιστο είδος διαπραγμάτευσης. Με τον όρο κοινωνική κατηγοριοποίηση εννοείται η διαδικασία ταξινόμησης και συστηματοποίησης του περιβάλλοντος σε ομοειδείς ομάδες ατόμων, αντικειμένων ή γεγονότων που εκφράζουν τις ίδιες στάσεις, προθέσεις ή ενέργειες.

Ο μηχανισμός της κατηγοριοποίησης ενεργοποιήθηκε πειραματικά χάρη στη δημιουργία της εντύπωσης στα υποκείμενα ότι μοιράζονται μεγάλο ή μικρό (ανάλογα από τη συνθήκη) αριθμό κοινών χαρακτηριστικών με τη μειονότητα. Πιο συγκεκριμένα, τα μισά πειραματικά υποκείμενα πίστευαν ότι είχαν πέντε κοινές κοινωνικές υπαγωγές με τη μειονότητα (ηλικία, φύλο, κοινωνική τάξη, πολιτική τοποθέτηση κλπ.), ενώ τα άλλα μισά

μόνο μία. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η εισαγωγή του ευλύγιστου και του άκαμπτου είδους διαπραγμάτευσης και στις δύο υποκατηγορίες του δείγματος με αποτέλεσμα τη δημιουργία τεσσάρων διαφορετικών πειραματικών συνθηκών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη ισχυρής ομοιότητας από τα υποκείμενα (συνθήκη πέντε κοινών υπαγωγών με τη μειονότητα) διευκόλυνε, γενικά, την αποδοχή των μειονοτικών θέσεων, όχι τόσο στην ευλύγιστη συνθήκη, όπου γενικά παρατηρείται υψηλότερη μειονοτική επιρροή, αλλά κυρίως στη συνθήκη της μειονοτικής ακαμψίας.

Φαίνεται λοιπόν, σύμφωνα με τον πειραματικό χειρισμό, πως όταν τα υποκείμενα νιώθουν ότι έχουν αρκετές κοινές υπαγωγές με τη μειονότητα υιοθετούν ευκολότερα τις απόψεις της, ενώ στην αντίθετη περίπτωση αρνούνται να συμφωνήσουν μαζί της, επειδή τη θεωρούν σαν μια ομάδα με την οποία δεν έχουν τίποτα κοινό. Όμως, μέσα απ' αυτή τη διαδικασία κατηγοριοποίησης των υποκειμένων αποκαλύπτεται μια άλλη διάσταση της μειονοτικής επιρροής, καθώς η προσέγγιση ή απόρριψη του μειονοτικού μηνύματος, αναγκάζει τα υποκείμενα να **επανορίσουν την κοινωνιο-ψυχολογική τους ταυτότητα**, αποδίδοντας ή όχι στον εαυτό τους ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τη μειονότητα.

Η υποστήριξη αυτής της υπόθεσης έγκειται στη θέση του Turner (1981) ότι το άτομο ορίζει τον εαυτό του με βάση την υπαγωγή του σε μια ξεχωριστή και συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, με αποτέλεσμα να αποδίδει στον εαυτό του τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές της ομάδας αυτής. Αντιστρέφοντας την παραπάνω θέση, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αποδοχή της μειονοτικής άποψης λειτουργεί σαν έμμεση παραδοχή όλων των στερεότυπων μειονοτικών γνωρισμάτων και ένταξη του υποκειμένου στην ευρύτερη μειονοτική ομάδα.

Εδώ έγκειται η μεγαλύτερη δυσκολία που συναντούν οι μειονότητες στη διάδοση του μειονοτικού μηνύματος, ιδιαίτερα στην άκαμπτη συνθήκη, αφού το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού απορρίπτει τις μειονοτικές

θέσεις, φοβούμενο το κοινωνικό κόστος που συνεπάγεται μια τέτοια ενέργεια από μέρους του, καθώς κινδυνεύει να «χρεωθεί» όλα τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά γνώρισμα της μειονότητας.

Επιχειρώντας μια σύνθεση των ερευνών αυτών, έχουμε να παρατηρήσουμε, ότι η μειονοτική επιρροή διερευνάται μέσα από ένα σύνθετο κοινωνιολογικό πλαίσιο διομαδικών σχέσεων, και ειδικότερα μέσα από το τρίπτυχο μειονότητα-εξουσία-πληθυσμός, με σκοπό την αντικειμενικότερη και πλησιέστερη προς την πραγματικότητα προσέγγιση του φαινομένου. Πραγματικά, το τρισδιάστατο μοντέλο και ο χωρισμός της πλειοψηφίας σε εξουσία και πληθυσμό αίρει τις όποιες αντιφάσεις στα αποτελέσματα της μειονοτικής σταθερότητας, χάρη στην εισαγωγή του ύφους της διαπραγμάτευσης, που επιδρά καθοριστικά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που σχηματίζει ο στόχος επιρροής για τη μειονότητα. Αυτές οι αναπαραστάσεις συντελούν στην απόδοση στερεοτυπικών χαρακτηριστικών της μειονότητας, αλλά και στον επανορισμό της κοινωνιοψυχολογικής ταυτότητας του υποκειμένου, ανάλογα με τη στάση του (κοντινή ή διαφοροποιημένη) απέναντι στη μειονότητα. Τέλος συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη ενός μηχανισμού αντίστασης στη μειονοτική επιρροή, για τον οποίο θα μιλήσουμε παρακάτω, την ψυχολογιοποίηση.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ.

Οι στρατηγικές αντίστασης στη μειονοτική επιρροή είναι μηχανισμοί της εξουσίας (κυρίαρχης ιδεολογίας), που έχουν σκοπό να καταστήσουν ανενεργή ή/και να εμποδίσουν τη μειονοτική επιρροή. Είδαμε ότι, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, η μειονοτική ακαμψία και η κοινωνική κατηγοριοποίηση συνιστούν τέτοιους μηχανισμούς, καθώς οδηγούν σε μια ανάγνωση της μειονοτικής συμπεριφοράς και παρουσίας, η οποία δεν επιτρέπει την άσκηση σημαντικής κοινωνικής επιρροής. Και οι δύο αυτοί μηχανισμοί συμβάλλουν στη δημιουργία και, κυρίως στην αναπαραγωγή

αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων των μειονοτήτων στα μάτια του πληθυσμού που αποτελεί το στόχο της μειονοτικής επιρροής. Όμως, οι κατ' εξοχήν στρατηγικές αντίστασης στη μειονοτική επιρροή είναι δύο: η **γνωστική ακύρωση** και η **ψυχολογιοποίηση**.

Η στρατηγική της γνωστικής ακύρωσης επιχειρεί να αναστείλει τη μειονοτική επιρροή, οδηγώντας τα υποκείμενα σε μια γνωστική επικέντρωση και ανακατασκευή του περιεχομένου του μειονοτικού μηνύματος. Ο Serge Moscovici (1987) την ορίζει σαν άρνηση (από μέρους του πληθυσμού) απόδοσης οποιασδήποτε αληθοφάνειας για ένα γεγονός ή μια βεβαιότητα, που εκφράζει μια μειονότητα. Σύμφωνα με αυτήν την στρατηγική τα υποκείμενα επικεντρώνουν την προσοχή τους σε κάποιες θέσεις της μειονότητας, τις οποίες απορρίπτουν, ύστερα από γνωστική διεργασία, με αποτέλεσμα την άρνηση του μειονοτικού μηνύματος και την παραγωγή μηδενικής επιρροής από τη μειονότητα. Όμως, αυτή η γνωστική επεξεργασία των υποκειμένων και η εμπλοκή τους σε μια διαδικασία σύγκρουσης με τη μειονότητα, έχει σαν αποτέλεσμα την κατανόηση και την επικύρωση της γενικότερης μειονοτικής λογικής, που οδηγεί με τη σειρά της στην παραγωγή έμμεσης επιρροής και μεταστροφής, καθώς τα υποκείμενα οδηγούνται στον ενστερνισμό των μειονοτικών θέσεων.

Αυτή τη διπλή δράση της γνωστικής ακύρωσης επιβεβαίωσαν πειραματικά οι Moscovici, Mugny και Perez (1985) χρησιμοποιώντας το υπόδειγμα της έκτρωσης-αντισύλληψης. Στη συνθήκη της γνωστικής ακύρωσης τα υποκείμενα καλούνταν να εντοπίσουν τις αβάσιμες και αναληθείς προτάσεις του μειονοτικού μηνύματος, με αποτέλεσμα τη μείωση της μειονοτικής επιρροής τόσο πάνω στο θέμα της έκτρωσης όσο και πάνω σ' αυτό της αντισύλληψης. Όπως λοιπόν είχε προβλεφθεί, η στρατηγική της γνωστικής ακύρωσης εμπόδισε την άσκηση σημαντικής μειονοτικής επιρροής στο άμεσο επίπεδο.

Με την πάροδο του χρόνου όμως, και συγκεκριμένα ύστερα από τρεις εβδομάδες, διαπιστώθηκε η άλλη όψη της γνωστικής ακύρωσης. Χάρη

στην εσωτερίκευση, από την πλευρά των υποκειμένων, του μειονοτικού μηνύματος, έστω και ψάχνοντας για τα λάθη του, η μειονοτική επιρροή αυξήθηκε τόσο σε άμεσο όσο και σε έμμεσο επίπεδο αναγνωρίζοντας τον εναλλακτικό χαρακτήρα της μειονότητας. Επομένως, η στρατηγική της γνωστικής ακύρωσης είναι σε θέση να περιορίσει τη μειονοτική επιρροή μόνο στο άμεσο επίπεδο, ενώ αντίθετα την ενισχύει με το πέρασμα του χρόνου, επειδή διευκολύνει τη γνωστική επεξεργασία και την εσωτερίκευση του μειονοτικού μηνύματος, όπως άλλωστε αποδείχθηκε και σ' ένα ακόμη πείραμα των Perez, Mugny και Moscovici (1986).

Αντίθετα με ότι συμβαίνει με τις άλλες στρατηγικές αντίστασης στη μειονοτική επιρροή, η ψυχολογιοποίηση είναι η μόνη που μπορεί να ανακόπτει και την έμμεση επιρροή της μειονότητας. Με τον όρο «ψυχολογιοποίηση» εννοούμε τη μονομερή θεώρηση των σταθερών ψυχολογικών χαρακτηριστικών που ενυπάρχουν στο άτομο (και που, επομένως, προσιδιάζουν στην πηγή επιρροής), για την ερμηνεία των επιχειρημάτων και της συμπεριφοράς των μειονοτήτων (Παπαστάμου, 1989β, σελ. 487). Με άλλα λόγια η ψυχολογιοποίηση επιχειρεί να συνδέσει, και μάλιστα με ένα δεσμό αιτιότητας, την κοινωνική συμπεριφορά και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις των μειονοτήτων (και όχι μόνο αυτών) με τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μελών τους.

Ένα παράδειγμα, παρμένο από τον Σ. Παπαστάμου (Ψυχολογιοποίηση, 1989γ, σελ. 17,18), θα βοηθούσε πολύ στην αποσαφήνιση της έννοιας και της δράσης της ψυχολογιοποίησης. Είναι γνωστό ότι στα τέλη της δεκαετίας του '60 ακραίες φεμινιστικές οργανώσεις υποστήριξαν θέσεις πολύ υποτιμητικές για το ανδρικό φύλο, το οποίο θεωρούσαν εντελώς περιττό ή, ακόμα χειρότερα, βλαβερό. Έφτασαν στο σημείο να πρεσβεύουν ότι έπρεπε να ευνοχιστούν όλοι οι άντρες! Η αντίδραση της πλειοψηφίας σ' αυτήν την ακραία τοποθέτηση έχει άμεση σχέση με τη λειτουργία της ψυχολογιοποίησης. Τα μέλη αυτών των οργανώσεων θεωρήθηκαν (ακόμα και από τις υπόλοιπες φεμινίστριες) «κομπλεξικά», υστερικά, αλλοπρό-

σαλλα και γελοία. Θεωρήθηκε ότι οι ιδέες τους ήταν απόρροια ανισόρροπων, συναισθηματικά ασταθών και ανυπόληπτων γυναικών και ολόκληρη η ομάδα στιγματίστηκε από την ύπαρξη κάποιας ομαδικής υστερίας. Το τίμημα αυτής της επιβάρυνσης με αρνητικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ακραίων φεμινιστικών οργανώσεων ήταν ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση.

Όπως διαφαίνεται από το παράδειγμα η ψυχολογιοποίηση επιφέρει μια τροποποίηση της κοινωνικής αναπαράστασης της πηγής του μειονοτικού μηνύματος. Είναι άλλωστε παραδεκτό ότι οι άνθρωποι κρίνουν τα μηνύματα και τις συμπεριφορές με βάση τους εκφραστές τους και όχι με βάση το περιεχόμενό τους. Κάτω από αυτό το πρίσμα η απόδοση της μειονοτικής ιδεολογίας και συμπεριφοράς στα ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μελών της μεταμορφώνει την εικόνα της μειονοτικής πηγής, καθώς η μειονοτική σταθερότητα εκλαμβάνεται σαν αδιαλλαξία. Αυτό είναι καταστρεπτικό για την ικανότητα της μειονότητας να παράγει κοινωνική επιρροή, γιατί έτσι χάνει την αντικειμενικότητά της και αντιμετωπίζεται πλέον με βάση τη νέα της εικόνα, δομημένη γύρω από την κεντρική διάσταση της αδιαλλαξίας.

Η ψυχολογιοποίηση ελέγχθηκε πειραματικά σε διάφορες συνθήκες με αξιόλογα ευρήματα. Σύμφωνα με μια έρευνα του Παπαστάμου (1986) αποδείχθηκε η επιλεκτική δράση της να παρεμποδίζει την άσκηση μόνο της μειονοτικής επιρροής, ενώ αντίθετα, δεν επιδρά καθόλου στην επιρροή της πλειοψηφίας, η οποία μάλιστα μπορεί να αυξάνεται κάτω από την επίδραση μιας ψυχολογικής ερμηνείας των θέσεών της (Moscovici και Personnaz, 1986). Ενώ λοιπόν οι ενεργές μειονότητες χάνουν την αντικειμενικότητά τους εξ αιτίας της ψυχολογιοποίησης, οι πλειονότητες, όντας οι ίδιες κριτήριο αντικειμενικότητας, μάλλον «επωφελούνται» από την ενδεχόμενη ψυχολογιοποίησή τους.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες (βλ. Papastamou, Mugny και Kaiser, 1980), αποδείχθηκε ότι η ψυχολογιοποίηση έχει την ικανότητα να μειώνει τη

μειονοτική επιρροή περισσότερο στα «κοντινά», από ιδεολογική άποψη, πειραματικά υποκείμενα παρά στα «απομακρυσμένα», τα οποία προβάλλουν μικρότερη αντίσταση στις μειονοτικές θέσεις, αφού προηγουμένως οδηγηθούν στην ψυχολογιοποίησή τους.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αναφέρεται στην ενδο-ομαδική ή εξω-ομαδική υπαγωγή της μειονοτικής πηγής. Είναι γνωστό ότι μια ενδο-ομαδική πηγή, εξ αιτίας της μεγαλύτερης εκδήλωσης προτίμησης υπέρ της, είναι σε θέση να ασκήσει μεγαλύτερη κοινωνική επιρροή απ' ό,τι μια άλλη, εξω-ομαδική, πηγή. Η εκδήλωση αυτής της επιλεκτικής συμπεριφοράς του πληθυσμού, υπέρ της ενδοομαδικής μειονοτικής πηγής, είναι φυσιολογική, αν αναλογιστούμε τη δράση των κοινών κατηγοριοποιήσεων με αυτήν και τη σχετική άρνηση του πληθυσμού να της αντιταχθεί. Όμως, η δράση της ψυχολογιοποίησης της αφαιρεί αυτό το πλεονέκτημα, καθώς έχει αποδειχθεί (βλ. Mugny, Kaiser και Papastamou, 1983) ότι η ψυχολογιοποίηση «πλήττει» πιά πολύ τις ενδο-ομαδικές πηγές, μειώνοντας περισσότερο, σε σύγκριση με τις εξω-ομαδικές πηγές, την επιρροή που αυτές είναι σε θέση να ασκήσουν.

Η δυνατότητα της ψυχολογιοποίησης να μειώνει ή/και να αναστέλλει τη μειονοτική επιρροή έχει εφαρμογή μόνο όταν η μειονοτική πηγή έχει τη μορφή μιας «δημοκρατικής ομάδας». Αντίθετα, όταν η πηγή είναι κάποιος «μειονοτικός ηγέτης», δεν παρατηρείται καμιά μείωση της μειονοτικής επιρροής ύστερα από την επενέργεια της ψυχολογιοποίησης (Papastamou, 1985). Φαίνεται ότι στην περίπτωση του μειονοτικού ηγέτη η επενέργεια της ψυχολογιοποίησης υποκινεί στα πειραματικά υποκείμενα συνειρμούς και στερεότυπα που έχουν σχέση με τους «χαρισματικούς ηγέτες», με αποτέλεσμα την ενίσχυση του κύρους τόσο των ιδίων όσο και των θέσεών τους (ήδη από το 1895 ο Le Bon είχε υποστηρίξει την ανωτερότητα των ηγετών). Κατ' αυτόν τον τρόπο αδρανοποιείται η ιδιότητα της ψυχολογιοποίησης να παράγει αντίσταση στη μειονοτική επιρροή.

Όσον αφορά τη συνθήκη πρωτοτυπίας ή απόκλισης, η ψυχολογιοποίηση μειώνει την επιρροή μίας παρεκκλίνουσας μειονότητας, η οποία προσλαμβάνεται σαν περισσότερο ακραία και άκαμπτη, ενώ αντίθετα έχει μάλλον θετική επίδραση στην επιρροή που μπορεί να προκαλέσει μια πρωτότυπη μειονότητα.

Τέλος, διαπραγματευόμενοι την ένταση της σύγκρουσης, οι Papastamou και Mugny (1987) απέδειξαν ότι η ισχυρή σύγκρουση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργοποίηση της ψυχολογιοποίησης. Έτσι λοιπόν, ενώ σε κανονικές συνθήκες η ισχυρή σύγκρουση προκαλεί υψηλότερη αποδοχή των μειονοτικών θέσεων, η παρέμβαση της ψυχολογιοποίησης αλλάζει τελείως το σκηνικό, καθώς εμποδίζει τη μειονοτική επιρροή όσο εντονότερη είναι η σύγκρουση.

Η πολλαπλή πειραματική επιβεβαίωση της επενέργειας της ψυχολογιοποίησης πάνω στο φαινόμενο της μειονοτικής επιρροής επιβάλλει στις μειονοτικές πηγές να την λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψη, και για τον πρόσθετο λόγο ότι αυτή η ανασταλτική της επενέργεια παρεμποδίζει τόσο την άμεση όσο και την έμμεση, τη λανθάνουσα και τη χρονικά βραδυφλεγή επιρροή, που είναι σε θέση να ασκήσουν. Ακόμα, η εκτεταμένη δράση της σε πολλές εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής, αλλά και στον τρόπο σκέψης ανυποψίαστων, κυρίως, ατόμων καθιστά επιτακτική την αναγκαιότητα για παραπέρα διερεύνηση και επεξεργασία της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν εισβάλει δυναμικά στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια, σε σημείο πια, που οι έρευνες που ασχολούνται μ' αυτές να αποτελούν, εξ αιτίας της γοητείας του αντικειμένου τους, την πλειοψηφία των κοινωνιοψυχολογικών ερευνών, στον ευρωπαϊκό τουλάχιστον χώρο.

Όμως, αυτή η όξυνση του ενδιαφέροντος των σύγχρονων ερευνητών δε σημαίνει ότι η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων εισήλθε πρόσφατα στο χώρο κι έτσι να αιτιολογείται αυτό το ενδιαφέρον. Πράγματι, έχουν περάσει περισσότερα από τριανταπέντε χρόνια από τότε που ο Serge Moscovici (1961, 1976) έβγαλε από την αφάνεια τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και ασχολήθηκε συστηματικά μ' αυτές στο σύγγραμμά του *La psychanalyse, son image et son public* (Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της).

Ακόμα παλιότερα ο E. Durkheim (1898) είχε κάνει τη διάκριση μεταξύ των συλλογικών και ατομικών αναπαραστάσεων επιχειρώντας να αντιδιαστείλει τη συλλογική σκέψη από την ατομική. Ο Durkheim αφοσιώθηκε στη μελέτη των συλλογικών αναπαραστάσεων, όπως θρησκείες, μύθοι κλπ., και τις αντιπάρθεσε στις ατομικές αναπαραστάσεις, οι οποίες ανήκουν στον τομέα των ψυχολόγων. Όμως, ο τρόπος που ο Durkheim αντιμετώπισε τις συλλογικές αναπαραστάσεις μπορεί να θεωρηθεί στατικός και γενικευμένος, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να αποδώσει τη διαρθρωμένη γνώση της πραγματικότητας.

Αντίθετα, ο Moscovici προτείνει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στη θέση των συλλογικών, θέλοντας να ρίξει το βάρος στην επικοινωνία και την πολυπλοκότητα των ατόμων και των ομάδων. Η συλλογικότητα είναι

ένα αριθμητικό κριτήριο (πολλά άτομα που την ασπάζονται και τη χρησιμοποιούν), ενώ η κοινωνικότητα είναι ποιοτικό κριτήριο (δηλώνει τον κοινωνικό ή όχι χαρακτήρα). Μια αναπαράσταση μπορεί να είναι συλλογική χωρίς να είναι κοινωνική ή να είναι κοινωνική χωρίς να είναι συλλογική (Κατερέλος Γ., 1996, σελ. 15).

Παράλληλα ο Moscovici, μέσα από τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων, οδήγησε την Κοινωνική Ψυχολογία στην περιοχή του συναισθήματος, προσδίδοντάς της μια ξεχωριστή φρεσκάδα και επικαιρότητα, χάρη στην ικανότητά τους να ανανεώνουν και να ανανεώνονται. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έδειξαν στην πράξη, και όχι μόνο στη θεωρία, ότι εμείς μόνοι μας φτιάχνουμε τον κόσμο μας, όπως πιστεύουμε ότι μας εξυπηρετεί και μας ταιριάζει. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, σε αντιδιαστολή με το «έτσι είναι αν έτσι νομίζετε» του Luigi Piradello, ο Moscovici μας απέδειξε πως «έτσι είναι γιατί έτσι το φτιάχνετε» (Παπαστάμου-Μαντόγλου, 1995, σελ. 8-9)

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ.

Αν και κάθε καινοφανής όρος συνήθως προσδιορίζεται επακριβώς από τον δημιουργό του, ο Moscovici απέφυγε να δώσει σαφείς ορισμούς για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Όπως δήλωσε αργότερα (1992) η ενέργειά του αυτή ήταν εσκεμμένη, γιατί διαφορετικά θα περιόριζε τη δημιουργικότητα των νέων ερευνητών. Αν και το τίμημα αυτής της επιλογής ήταν η παραγωγή τόσων ορισμών των κοινωνικών αναπαραστάσεων όσοι ήταν περίπου και οι ερευνητές, η σκέψη αυτή του Moscovici έφερε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, καθώς παρατηρήθηκε ένας μεγάλος πλουραλισμός ερευνών πάνω στο αντικείμενο αυτό. Ο πλουραλισμός αυτός δυσκολεύει, τώρα πια, ακόμα περισσότερο την προσπάθεια εξεύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να καλύπτει το πολύπλοκο φαινόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Από τους ορισμούς, που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί, επιλέγουμε αυτόν της Jodelet (1984), σύμφωνα με τον οποίο:

Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει μια μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της κοινής γνώμης, της οποίας τα περιεχόμενα δηλώνουν γενετικές και λειτουργικές διαδικασίες, οι οποίες είναι κοινωνικά σφραγισμένες. Πιο πλατιά, προσδιορίζει μια μορφή κοινωνικής σκέψης.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόποι της πρακτικής σκέψης, που προσανατολίζονται προς την επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού, υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος. Σαν τέτοιες, παρουσιάζουν ειδικά χαρακτηριστικά στο επίπεδο της οργάνωσης των περιεχομένων, των νοητικών εγχειρημάτων και της λογικής.

Το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις, στην επικοινωνία μέσω της οποίας κυκλοφορούν, στις λειτουργίες που χρησιμεύουν στην αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τους άλλους.

Ο Moscovici θεωρεί ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δύο όψεις: μια παθητική και μια ενεργητική. Η παθητική τους όψη συνίσταται στην **εικόνα**, με την έννοια ότι φωτογραφίζουν και αντιγράφουν την πραγματικότητα, μεταφέροντάς την μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Από την άλλη πλευρά, η ενεργητική τους όψη συνίσταται στη **σημασία**, με την οποία «ενδύουν» αυτές τις εικόνες, αντιστοιχώντας μια εικόνα σε κάθε σημασία και μια σημασία σε κάθε εικόνα. Παράλληλα, αναδύεται η ενεργητικότητα των κοινωνικών αναπαραστάσεων, με την έννοια ότι διάφορα κοινωνικά ερεθίσματα (πράξεις, καταστάσεις κλπ.) βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, μέσα σ' ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών, με στόχο την ανοικοδόμησή τους.

Από μόνη της η έννοια της εικόνας δε μπορεί να αποδώσει τη δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων και τις περιορίζει σ' ένα στατικό και περιορισμένης σημασίας φαινόμενο. Όπως επισημαίνει ο Abric (1987), η αναπαράσταση δεν είναι μια ενόραση του περιβάλλοντος κόσμου, αλλά είναι «σύστημα προσδοκιών και προβλέψεων». «Δεν είναι μια εικόνα της πραγματικότητας, δηλαδή ένα στατικό προϊόν, μια αντανάκλαση. Είναι μια ενέργεια που πηγαίνει πέραν του άμεσου και προετοιμάζει το μέλλον» (βλ. Παπαστάμου-Μαντόγλου, 1995, σελ. 16).

Σαν μια ειδική μορφή της συμβολικής σκέψης, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα και υπόκεινται σε λιγότερους περιορισμούς απ' ότι άλλες μορφές σκέψης. Ο λόγος, για παράδειγμα, περιορίζεται μέσα στα πλαίσια που του επιτρέπουν τα λεκτικά σχήματα. Αντίθετα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκτός από τη δυναμική, ευμετάβλητη και κυκλική μορφή τους, αφήνουν ανοιχτό το πεδίο, τόσο στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όσο και στο συναίσθημα, πράγμα που τις ανάγει σε κοινωνιογνωστικά συστήματα που έχουν τη δική τους λογική και τον δικό τους λόγο. Όπως υποστηρίζει ο Moscovici (1991), «είναι οι άπειρες συζητήσεις, συναντήσεις, βοές, απόψεις που υφαίνουν τις περισσότερες σχέσεις και στολίζουν ένα μεγάλο μέρος της συγκεκριμένης μας ύπαρξης».

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MOSCOVICI.

Όπως τονίσαμε και στην αρχή του κεφαλαίου, ο Serge Moscovici (1961) ήταν ο πρώτος κοινωνικός ψυχολόγος που έβγαλε από την αφάνεια τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και ασχολήθηκε συστηματικά μ' αυτές στο σύγγραμμά του *La psychanalyse, son image et son public* (Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της). Η μελέτη αυτή του Moscovici ξεκίνησε από μια ανάλυση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της **ψυχανάλυσης** στη γαλλική κοινωνία των μέσων της δεκαετίας του '50. Έχοντας σα στόχο τη

διερεύνηση της λειτουργίας και της δυναμικής των κοινωνικών αναπαραστάσεων μέσα από τη μελέτη των χαρακτηριστικών τους γνωρισμάτων, επιχείρησε αυτή την ανάλυση με βάση το περιεχόμενο 1640 άρθρων και δημοσιευμάτων από 230 περιοδικά και εφημερίδες τριών διαφορετικών κατηγοριών εντύπων:

α) Του Τύπου με μεγάλη κυκλοφορία, ο οποίος δεν κάνει διάκριση ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη της επικοινωνίας και εγκαθιδρύει μια ισότιμη σχέση ανάμεσά τους. Οι συγγραφείς των άρθρων αυτών των εφημερίδων έχουν γίνει οι ίδιοι δέκτες κάποιας πληροφόρησης, από κάποιους περισσότερο ειδικούς, και στη συνέχεια μεταδίδουν αυτές τις πληροφορίες με στόχο την ενημέρωση των αναγνωστών και την προσαρμογή της πληροφορίας στα ενδιαφέροντά τους. Το είδος αυτής της επικοινωνίας είναι η **διάδοση** και χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και, αρκετές φορές, αντιφατικότητα στην παρουσίαση του θέματος. Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι ο καταιγισμός των αναγνωστών με πληθώρα πληροφοριών, χαλαρής δόμησης, που αποσκοπούν στη διαμόρφωση της κοινής **γνώμης**.

β) Του τύπου της Καθολικής Εκκλησίας, ο οποίος στηριγμένος στο προϋπάρχον, και αρκετά ισχυρό, δικό του πλαίσιο αναφοράς, προσαρμόζει και αρκετές φορές διασκευάζει το αντικείμενο της πληροφόρησης. Πράγματι, μέσα σ' αυτά τα έντυπα, υπερτονίζεται η εγγύτητα της ψυχανάλυσης με την εξομολόγηση, ενώ αποσιωπάται ο ρόλος του Οιδιπόδειου συμπλέγματος ή μετασχηματίζεται σε μια ανάγκη του παιδιού για αγάπη και στοργή, επισημαίνοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα μιας ευτυχισμένης συζυγικής σχέσης για το καλό των παιδιών. Ο Moscovici ονομάζει αυτό το σύστημα επικοινωνίας **μετάδοση** και τοποθετεί τους στόχους της στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης **στάσης** απέναντι στην ψυχανάλυση. Με άλλα λόγια, σκοπός της μετάδοσης είναι να διαμορφώσει στην ομάδα (τους Καθολικούς) μια κοινή αντίληψη και στάση για το αντικείμενο (την ψυχανάλυση). «... η μετάδοση οικοδομεί στάσεις ικανές να

σφραγίσουν τόσο τις αναπαραστάσεις όσο και τις συμπεριφορές» (Moscovici, 1976, σελ. 401).

γ) Του Τύπου που πρόσκειται στο Γαλλικό Κομμουνιστικό Κόμμα, που παρουσίαζε με άκαμπτο και δογματικό ύφος την ψυχανάλυση σαν ένα εισαγόμενο, από τις ΗΠΑ, προϊόν και σαν μια αστική ψευδο-επιστήμη, που είχε σκοπό τη διάδοση μιας παραπλανητικής ιδεολογίας ικανής να αποπροσανατολίσει τους εργαζόμενους. Το είδος αυτό της επικοινωνίας είναι η **προπαγάνδα** και εμφανίζεται εκεί όπου υπάρχουν ή δημιουργούνται διομαδικές συγκρουσιακές σχέσεις. Υπενθυμίζεται ότι κατά τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της μελέτης επικρατούσε στη Γαλλία, αλλά και σ' ολόκληρο τον κόσμο, το κλίμα του ψυχρού πολέμου, το οποίο προκάλούσε την αντιπαράθεση των σοβιετικών και αμερικανικών προτύπων σε όλους τους τομείς. Η αρνητική αυτή δράση της προπαγάνδας συνδέεται με τη δημιουργία **στερεοτύπων** και **προκαταλήψεων** που έχουν μια διπλή λειτουργία. Πρώτον, ρυθμιστική, καθώς εξαλείφεται το αντικείμενο της σύγκρουσης και δεύτερον, οργανωτική, καθώς εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για ενότητα και δράση της ομάδας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δράση της προπαγάνδας μεταβάλλεται ανάλογα με τις διομαδικές, και όχι μόνο, σχέσεις επικοινωνίας. Έτσι, όταν ο Moscovici, αρκετά χρόνια μετά (1976), επιχείρησε μια συμπληρωματική έρευνα των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ψυχανάλυσης, διαπίστωσε ότι, μετά το τέλος της ψυχροπολεμικής περιόδου, ο προσκείμενος στο Γαλλικό Κομμουνιστικό Κόμμα τύπος είχε πάψει να προπαγανδίζει κατά της ψυχανάλυσης και οι αναφορές του σ' αυτήν ταίριαζαν πιο πολύ με τις αρχές της μετάδοσης.

Παρά τις δυσκολίες που θα παρουσίαζε μια προσπάθεια περιορισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων στο εργαστήριο με στόχο τη μελέτη τους, ο Moscovici πέτυχε τελικά να αναδείξει τη σχέση τους με την πηγή και να τονίσει τα διαφορετικά αποτελέσματα που παράγει η ιδιομορφία αυτής της σχέσης. Έτσι, η διάδοση προκαλεί τη γνώμη, η μετάδοση προ-

καλεί τη στάση και η προπαγάνδα προκαλεί το στερεότυπο. Όπως παρατηρεί ο ίδιος:

«Οι σχέσεις μεταξύ επικοινωνίας και συμπεριφοράς είναι, λοιπόν, αρκετά ποικίλες: αναγκαίες και ρητές στην προπαγάνδα, αναγκαίες και άρρητες στη μετάδοση, είναι ευκταίες, τμηματικές και τοπικές στη διάδοση.

Θεωρημένα, λοιπόν, από την οπτική γωνία της δομής των μηνυμάτων, της επεξεργασίας των κοινωνικών μοντέλων, των σχέσεων μεταξύ πομπού και δέκτη, της αποσκοπούμενης συμπεριφοράς, τα τρία συστήματα επικοινωνίας διατηρούν μεγάλη ατομικότητα. Κατά συνέπεια, είναι ακριβώς αυτή η ιδιαιτερότητα που μας επιτρέπει να παραβάλουμε όρο προς όρο τη διάδοση, τη μετάδοση και την προπαγάνδα στη γνώμη, στη στάση και στο στερεότυπο». (Moscovici, 1976, σελ. 496-497).

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δομούνται και λειτουργούν μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου (ψυχολογικό) με την κοινωνία (κοινωνικό). Κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης δύο είναι οι διαδικασίες, οι οποίες διέπουν και χαρακτηρίζουν τη λειτουργία και τη δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Πρόκειται για την **αντικειμενοποίηση** και την **επικέντρωση**.

Η πρώτη είναι αυτή που οδηγεί στη συγκεκριμενοποίηση του αφηρημένου, στη σχηματοποίηση του ακαθόριστου, στη μετατροπή μιας έννοιας σε εικόνα. Η αντικειμενοποίηση συντελείται μέσα από δύο διεργασίες. Αρχικά δομείται η εικόνα μιας έννοιας (π.χ. της ψυχανάλυσης) μέσα από τις πληροφορίες που υπάρχουν για το αντικείμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο σχηματίζεται ο πυρήνας της αναπαράστασης. Στη συνέχεια μέσα από τη διεργασία της φυσικοποίησης το αρχικό εικονικό σχήμα παύει να είναι

αφηρημένο, παίρνει σάρκα και οστά και προσπαθεί να εξηγήσει διάφορα φαινόμενα. Έτσι μειώνεται η σύγκρουση και η επιστημονική θεωρία διδεται ευκολότερα, αφού έχει καταφέρει να γίνει προσιτή και κατανοητή από την «κοινή λογική».

Η δεύτερη διαδικασία, αυτή της επικέντρωσης, αποτελεί ως ένα βαθμό προέκταση της αντικειμενοποίησης και συνίσταται στην ένταξη, ενσωμάτωση αν προτιμάτε, ενός καινούριου (άγνωστου) αντικειμένου σε ένα οικείο πλαίσιο αναφοράς με στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία του. Αναπόφευκτα το υποκείμενο θα προχωρήσει σε συγκρίσεις και παραλληλισμούς του άγνωστου αντικειμένου με γνωστά φαινόμενα και πρακτικές, με στόχο την ευκολότερη πρόσληψη και την κατανόησή του. Έτσι, για παράδειγμα, η ψυχανάλυση θα συγκριθεί με την εξομολόγηση και η σύγκριση αυτή θα επιτρέψει στο υποκείμενο να ενσωματώσει στη γνωστική του δομή, κάτι που μέχρι τότε του ήταν άγνωστο.

«Εάν η αντικειμενοποίηση δείχνει πώς ενσωματώνονται τα αναπαριστάμενα στοιχεία μιας επιστήμης σε μια κοινωνική πραγματικότητα, η επικέντρωση επιτρέπει να συλλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο συνεισφέρουν στη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων και πώς τις εκφράζουν» (Moscovici, 1976, σελ. 173).

Πολλοί είναι οι μελετητές που προσπάθησαν να βρουν και να απομονώσουν τα συστατικά στοιχεία των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Μια καλή προσπάθεια έγινε από τον Abrie (1987), ο οποίος διέκρινε τρία:

- α) Τον κεντρικό πυρήνα.
- β) Το σύνολο των πληροφοριών, στάσεων και πεποιθήσεων που είναι οργανωμένες γύρω από τον πυρήνα. Και
- γ) Το σύστημα κατηγοριοποίησης.

Σχετικά με τον κεντρικό πυρήνα έχουμε να παρατηρήσουμε ότι και άλλοι μελετητές των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχουν κάνει παραπλήσιες αναφορές, όπως οι Mugny και Carrugati (1985), οι οποίοι μίλησαν

για «σκληρό πυρήνα», ο Doise (1986, 1989), που αναφέρθηκε σε μια «γενετική ή οργανωτική αρχή» και η Jodelet (1989α, 1989β), η οποία είδε ότι υπάρχουν δύο προσανατολισμοί στο περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαράστασεων, το «δομημένο πεδίο» και ο «δομών πυρήνας». Η έννοια του κεντρικού πυρήνα συγγενεύει με αυτήν του «εικονικού μοντέλου» του Moscovici και, σύμφωνα με τον Abric, καθορίζει την οργάνωση και τη συνοχή της κοινωνικής αναπαράστασης.

Ο κεντρικός πυρήνας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου της κοινωνικής αναπαράστασης, από τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου, αλλά και από τη σχέση που εγκαθιδρύεται ανάμεσα σ' αυτά τα δύο, καθώς επίσης και από τη σκοπιμότητα της κατάστασης μέσα στην οποία διαδραματίζεται η διαδικασία της κοινωνικής αναπαράστασης. Μέσα στον πυρήνα διακρίνονται δύο διαστάσεις, μια λειτουργική, η οποία ευνοεί τα αμέσως αντιληπτά στοιχεία σαν ορθά, και μια κανονιστική, που ευνοεί τις εκτιμήσεις τα στερεότυπα, τις γνώμες που γίνονται αποδεκτές από το άτομο ή την ομάδα.

Όσον αφορά το δεύτερο συστατικό στοιχείο της κοινωνικής αναπαράστασης, το σύνολο δηλαδή των πληροφοριών, γνώμων, στάσεων και πεποιθήσεων, είναι αυτό που, σύμφωνα με τον Moscovici, συγκροτεί τον οργανωμένο «κόσμο των απόψεων».

Τέλος, το τρίτο συστατικό στοιχείο της κοινωνικής αναπαράστασης, το σύστημα κατηγοριοποίησης, είναι αυτό που συμβάλλει στη μείωση της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος κόσμου, μέσα από την ταξινόμηση των στοιχείων σε κατηγορίες, πράγμα που επιτρέπει την κατανόηση, οργάνωση και συστηματοποίηση του περιβάλλοντος και διευκολύνει την επικοινωνία και τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς (βλ. περισ. Παπαστάμου-Μαντόγλου, 1995, σελ. 31-35).

Όπως είναι εύκολα κατανοητό, ο κεντρικός πυρήνας είναι το πιο σταθερό κομμάτι της κοινωνικής αναπαράστασης, γύρω από τον οποίο οργάνωνται όλα τα περιφερειακά στοιχεία της. Για να μεταμορφωθεί μια

κοινωνική αναπαράσταση πρέπει να αμφισβητηθεί ο ίδιος ο κεντρικός πυρήνας της, διαφορετικά πρόκειται για απλή τροποποίηση ή άνιση ενεργοποίηση των περιφερειακών στοιχείων της.

Όπως παρατήρησε ο Molliner (1987), όταν αλλάζει ένα περιφερειακό στοιχείο της αναπαράστασης, το 73,3 % των υποκειμένων διατηρεί την αρχική αναπαράσταση, ενώ αντίθετα, όταν αλλάζει ένα κεντρικό στοιχείο της αναπαράστασης (κεντρικός πυρήνας), τα υποκείμενα τροποποιούν την κοινωνική αναπαράσταση σε ποσοστό 78,5 %.

Τελειώνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η αναφορά αυτή στις κοινωνικές αναπαραστάσεις δεν καλύπτει το αντικείμενο και, όπου και όταν χρειαστεί, θα επανέλθουμε στην πορεία αυτής της εργασίας. Άλλωστε οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι παρούσες παντού: στις στάσεις, τα στερεότυπα, την κατηγοριοποίηση, τις διομαδικές σχέσεις, την ψυχολογιοποίηση κλπ. σε σημείο που να θεωρούνται το κατ' εξοχήν αντικείμενο της Κοινωνικής Ψυχολογίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ. ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ.

Η διαπίστωση ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι είναι πολύ παλιά. Πολύ πριν η Βιολογία ορίσει τις διαφορές στα χαρακτηριστικά των ανθρώπινων φυλών οι πολύ παλιοί πρόγονοί μας είχαν εντοπίσει αυτές τις διαφορές και είχαν κατατάξει σε φυλές τους ανθρώπους, κυρίως ανάλογα με το χρώμα του δέρματός τους. Η βιβλική αναφορά στους τρεις γιούς του Νώε, τον Σημ, τον Χαν και τον Ιάφεθ, που αποτελούσαν τους γενάρχες των τριών γνωστών τότε φυλών, αλλά και οι παραπλήσιες αναφορές στη μυθολογία των διάφορων λαών (για παράδειγμα ο μύθος του Ιαπετού των αρχαίων Ελλήνων) δεν αφήνουν περιθώρια για αμφιβολίες σχετικά με αυτή τη διαπίστωση, της γνώσης δηλαδή της ετερότητας και της ανομοιομορφίας του ανθρωπίνου γένους από πολύ παλιά.

Αυτή η επίγνωση της ανομοιομορφίας όμως, δε βοήθησε στην αποδοχή και τη συνεργασία των λαών, αλλά αντίθετα όρθωσε τα φράγματα της απομόνωσης και καλλιέργησε τη δημιουργία στεγανών ανάμεσά τους, υπερασπίζοντας ο καθένας για λογαριασμό του την ιδιαιτερότητα και πολλές φορές την υπεροχή της δικής του φυλής. Σχεδόν πάντα σύμμαχος αυτής της αίσθησης υπεροχής ήταν η υποτίμηση και η ομαδοποίηση, σε κατώτερες κατηγορίες, των άλλων λαών με αποτέλεσμα την εμφάνιση φαινομένων όπως η ξενοφοβία, ο ρατσισμός αλλά και η εκμετάλλευση και η παράλογη βία κατά των «άλλων».

Αν και οι πρώτες θεωρίες τις ράτσας εμφανίστηκαν τον 18ο αιώνα η προέλευση των λέξεων «ράτσα» και «ρατσισμός» είναι παλαιότερη. Προέρχονται από το ισπανικό *raza* και το πορτογαλικό *raca* (γύρω στον 13ο αιώνα), που έχουν σαν ρίζα τους την αραβική λέξη *ras* που σημαίνει

«κεφάλι». Οι ρίζες λοιπόν του όρου θα πρέπει να αποδοθούν στους Άραβες, καθώς ο νομαδικός τρόπος ζωής τους επιβάλει στον καθένα τους να γνωρίζει την καταγωγή του και να την έχει μέσα στο «κεφάλι» του. Η παραδοσιακή αυτή γνώση της «καθαρής» φυλετικής καταγωγής του καθενός καθορίζει τη θέση, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του μέσα στη φυλή, η οποία έχει τον δικό της αρχηγό («κεφάλι») και ξεχωρίζει από τις άλλες φυλές (που έχουν άλλο «κεφάλι»). Έτσι ο καθένας έχει μια συλλογική ταυτότητα, που αντιστοιχεί στο επίπεδο της ακόμα αδιαφοροποίησης ατομικότητας¹.

Η εξελικτική πορεία του ρατσισμού δια μέσου των αιώνων φαντάζει απόλυτα ομαλή και προβλέψιμη, καθώς υποστηρίζονταν και καθοδηγούνταν από πολιτικές, αντιλήψεις, συμφέροντα και ιστορικές συγκυρίες που την κατεύθυναν σε μια κλιμακούμενη νοοτροπία άρνησης ή/και υποβάθμισης της ετερότητας των άλλων λαών. Αντλώντας παραδείγματα από το παρελθόν και παραμένοντας στον ίδιο ιστορικό χώρο απ' όπου ξεκινήσαμε τις αναφορές και τα παραδείγματά μας, εντοπίσαμε την αντίληψη των Εβραίων ότι αποτελούσαν τον «περιούσιο λαό του Θεού» και το «Πας μη Έλλην βάρβαρος» των αρχαίων Ελλήνων σαν πρώτα ψήγματα αυτής της νοοτροπίας. Σιγά σιγά καλλιεργήθηκε μια περισσότερο αντικωνική νοοτροπία απέναντι στους άλλους λαούς, όπως η υποτίμηση της μαύρης φυλής και ο αντισημιτισμός, που οδήγησε σε προσβλητικά για το ανθρώπινο γένος φαινόμενα και συμπεριφορές, όπως το δουλεμπόριο, το απαρτχάιντ και η ναζιστική παράνοια κατά των Εβραίων στη διάρκεια του Β' παγκοσμίου πολέμου. Όλα αυτά μας πείθουν ότι ο ρατσισμός με τις διάφορες μορφές του είναι παρών σε όλες τις φάσεις της ανθρώπινης ιστορίας, γεγονός που οδήγησε τους Perez και Mugny να τον χαρακτηρίσουν σαν «μια απ' αυτές τις δυνατά παγιωμένες στάσεις, τις εγγεγραμ-

¹ Λίποβατς Θάνος, *Η ψυχοπαθολογία του πολιτικού*, 1990, σελ. 233.

μένες στην αιωνιότητα»². Παραπλήσια είναι και η τοποθέτηση του Etienne Balibar (στο *Race, nation, class. Les identités ambiguës*, Paris, 1988) όπου χαρακτηρίζει τον ρατσισμό σαν αληθινό «ολικό κοινωνικό φαινόμενο», το οποίο αρθρώνεται γύρω από τα στίγματα της ετερότητας (όνομα, χρώμα δέρματος, θρησκευτικές πρακτικές) και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές βίας, περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού και εκμετάλλευσης.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ.

Αν και η αντίληψη της ετερότητας των λαών, συνοδευόμενη μάλιστα από τάσεις ενδο-ομαδικής εύνοιας και υποτίμησης του «άλλου», χρονολογείται από πολύ παλιά, η εμφάνιση του ρατσισμού, με τη σύγχρονη σημασία της λέξης, αποτελεί φαινόμενο σχετικά νέο στην ιστορία. Οι πρώτες θεωρίες «ράτσας» και φυλετικής προκατάληψης εμφανίστηκαν τον 18ο αιώνα και το παράδοξο είναι ότι συνέπεσαν με τον αιώνα του Διαφωτισμού.

Η εξέλιξη του φαινομένου και οι παρατηρούμενες διαφορές στους τρόπους εκδήλωσης της φυλετικής προκατάληψης εμπόδισαν τους διάφορους μελετητές στη διατύπωση ενός ορισμού κοινής αποδοχής του φαινομένου. Ήδη το 1973 ο H. J. Ehrlich συγκέντρωσε δεκαπέντε περίπου ορισμούς και είναι προφανές ότι αυτοί αυξάνονται όσο αυξάνονται και οι συγγραφείς που ασχολούνται με το αντικείμενο. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τον D. Milner (1981) στη σταχυολόγηση των στοιχείων εκείνων που κρίθηκαν απαραίτητα για την απόπειρα διατύπωσης ενός ορισμού της φυλετικής προκατάληψης με βάση την προηγηθείσα φιλολογία πάνω στο αντικείμενο. Τα στοιχεία αυτά ήταν:

² Perez και Mugny, *Η θεωρία της επεξεργασίας της σύγκρουσης (1993)*, επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Στάμος Παπαστάμου και Άννα Μαντόγλου, 1996, σελ. 169.

1. Προκατάληψη είναι «η στάση που προδιαθέτει ένα άτομο να σκεφτεί ή να δράσει με τρόπους ευνοϊκούς ή δυσμενείς έναντι μιας ομάδας ή έναντι των μεμονωμένων μελών της» (Secord και Backman, 1964).

2. «Βασίζεται σε μια λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση» (G. W. Allport, 1954).

3. Είναι μια «προκατειλημμένη κρίση» (McDonagh και Richards, 1953), η οποία διαμορφώνεται «πριν, αντί ή παρά τα αντικειμενικά στοιχεία» (Cooper και McGaugh, 1963).

4. Είναι «μια συναισθηματική, άκαμπτη στάση» (Simpson και Yinger, 1965) «την οποία δεν αλλάζουν εύκολα οι αντίθετες πληροφορίες» (Krech, Crutchfield και Ballachkey, 1962).

5. Είναι κακή, επειδή ο προκατειλημμένος άνθρωπος θεωρείται ότι παρεκκλίνει από συγκεκριμένους ιδανικούς κανόνες, όπως είναι οι κανόνες της λογικής, της δικαιοσύνης και «της ανθρώπινης καρδιάς» (Harding κ.α., 1969, σελ. 5).

Ο ίδιος συγγραφέας τονίζει ότι στον ορισμό και την ανάλυση του φαινομένου πρέπει να συνεκτιμηθούν τρία στοιχεία, χαρακτηριστικά του τρισδιάστατου μοντέλου των στάσεων. Τα στοιχεία αυτά είναι: α) το συναισθηματικό (απέχθεια, αντιπάθεια ακόμα και μίσος), β) το γνωστικό (αντιλήψεις, στερεότυπα κλπ.) και γ) το βουλητικό (αρνητική προδιάθεση, μεροληψία κλπ.). Η σύνθεση αυτών των στοιχείων σε συνδυασμό με κάποιους μεμονωμένους παράγοντες (ιστορικούς, κοινωνικούς κλπ.) οδηγεί στην εμφάνιση της φυλετικής προκατάληψης.

Όσον αφορά τις μορφές εκδήλωσης της φυλετικής προκατάληψης, είναι γεγονός ότι, στη μακρόχρονη ιστορική της διαδρομή, αυτή εκφράστηκε με ποικίλους τρόπους, τόσο ως προς το είδος της προκατάληψης, όσο και ως προς την ένταση εκδήλωσης των φαινομένων και των στάσεων. Οι παλιότερες «εκδόσεις» της φυλετικής προκατάληψης, όπως ο ρατσισμός εκμετάλλευσης (π.χ. δουλεμπόριο) και ο ρατσισμός εξολόθρευσης (π.χ. γενοκτονίες, εξόντωση Εβραίων από τους ναζί κλπ.) έδωσαν τη θέση τους σε άλλες «ηπιότερες» μορφές, όπως για παρά-

δειγμα ο λανθάνων ρατσισμός και η υποτίμηση ή/και η αποστροφή προς τους μετανάστες.

Η εμφανής ανομοιομορφία της στάσης των ανθρώπων στο συγκεκριμένο θέμα οδήγησε τον G. W. Allport στο κλασικό έργο του *The Nature of Prejudice* (1954) να διατυπώσει μια «κλίμακα αρνητικής δράσης» της έντασης του φαινομένου με πέντε διαβαθμίσεις:

1. Προφορική επίθεση ενάντια στον «άλλο».
2. Αποφυγή του άλλου ή (αυτο)περιορισμός του (ειδική συνοικία Ghetto).
3. Διακρίσεις, όπως στέρηση των δικαιωμάτων του άλλου.
4. Άμεση σωματική επίθεση (πογκρόμ, λιντσάρισμα).
5. Εξολόθρευση, γενοκτονία.

Σύμφωνα μ' αυτήν την κλίμακα, η πιο ασθενής διαβάθμιση αποτελεί προϋπόθεση για τη μετάβαση στην επόμενη, την πιο ισχυρή, αλλά πολλά άτομα σταματούν σε κάποιο σημείο και δεν προχωρούν παραπέρα στις εντονότερες μορφές ρατσισμού.

Οι παλιότερες απόψεις για πνευματική κατωτερότητα και ύποπτη ηθική των μαύρων έδωσαν τη θέση τους σε άλλες πιο ήπιες μορφές αποδοκιμασίας και διαχωρισμού των μαύρων από τη λευκή πλειονότητα. Ο D. Milner (1981) περιγράφει τρεις θεωρητικές έννοιες οι οποίες χαρακτηρίζουν την ταυτότητα της φυλετικής προκατάληψης στη σύγχρονη εποχή. Οι έννοιες αυτές είναι:

α) Η **προσλαμβανόμενη φυλετική απειλή**, η οποία ξεκινάει από τη διαπίστωση ότι τώρα οι μαύροι είναι ισχυροί (σε αντίθεση με το παραδοσιακό στερεότυπο της υποχωρητικότητάς τους), εξέλιξη η οποία εγκυμονεί κινδύνους για τους λευκούς. Για πρώτη φορά δηλαδή το στοιχείο του φόβου υπερिशύει της περιφρόνησης απέναντι στους «νέγρους» στις εκδηλώσεις φυλετικής προκατάληψης.

β) Ο **συμβολικός ρατσισμός**, ο οποίος εκφράζεται μέσα από την αντίδραση των λευκών στην (επιχειρούμενη από τους μαύρους) διατάραξη του

κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού status. Πρόκειται για έναν ήπιας μορφής ρατσισμό που παρατηρείται στους λευκούς των προαστίων, οι οποίοι αντιδρούν στην πρόοδο των μαύρων, χωρίς να απειλούνται ουσιαστικά απ' αυτήν.

γ) Ο **βερμπαλισμός**, αναφέρεται σε μια περίπτωση αντιδραστικού ρατσισμού των λευκών, κυρίως αυτών που έχουν υψηλή κοινωνική θέση, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να ευνοήσουν τους μαύρους ή να προστεύσουν την ισότιμη θέση τους, καταλήγουν στο ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα.

Ο E. Balibar (1988) αναφέρεται στην ύπαρξη ενός **«νεορατσισμού»**, που στρέφεται κυρίως εναντίον των μεταναστών και των ξένων εργαζομένων, θέση η οποία βρίσκει σύμφωνο και τον Λίποβατς (1990, σελ. 258, 259) ο οποίος παρατηρεί επιπλέον ότι οι «πολυεθνικές», λόγω της μετανάστευσης, κοινωνίες της Δυτικής Ευρώπης αντιμετωπίζουν προβλήματα ρατσισμού κυρίως στις μερίδες εκείνες του πληθυσμού που χαρακτηρίζονται από ανεργία, υποαπασχόληση και οικονομική ανασφάλεια.

Η ρατσιστική θεώρηση των μεταναστών εκδηλώνεται αρχικά με την μαζική κατηγοριοποίησή τους σε μεγάλες ομάδες πληθυσμών, ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητες τους, η οποία στη συνέχεια οδηγεί στην ανάπτυξη αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων. Έτσι, για παράδειγμα, στη Βόρεια Αμερική οι Κινέζοι, οι Γιαπωνέζοι, οι Βιετναμέζοι και οι Φιλιππινέζοι αποκαλούνται όλοι μαζί slants (σχιστομάτηδες), οι Μεξικανοί και οι Πορτορικανοί chicanos κλπ., επειδή οι ντόπιοι αδυνατούν να αναγνωρίσουν τη διαφορετική τους προέλευση αλλά και την ιδιαίτερη ιστορία και κουλτούρα τους. Το ίδιο συμβαίνει και στη Γαλλία με τους Αλγερινούς, τους Τυνησίους, τους Μαροκινούς και τους Τούρκους, οι οποίοι αποκαλούνται όλοι μαζί «Άραβες». Αυτή η ανάμιξη εκπροσώπων πολλών διαφορετικών λαών με μοναδικό κριτήριο την κοινή γενεολογική καταγωγή τους, πέραν του ότι συνιστά ήδη ένα ρατσιστικό στερεότυπο,

ανοίγει το δρόμο σε υποτιμητικές και υβριστικές εκφράσεις όπως *boungouls, ratons* κλπ.

Πρόσφατες έρευνες πάνω στη φυλετική προκατάληψη αποκάλυψαν τη δράση μιας **λανθάνουσας ρατσιστικής στάσης** η οποία παρατηρείται σε μεγάλο μέρος της πλειοψηφίας και η οποία, προφανώς λόγω της αρνητικής κοινωνικής φόρτισης που περιβάλλει τη ρατσιστική συμπεριφορά, δεν εκδηλώνεται ανοιχτά. Πρόκειται για τον **«λανθάνοντα ρατσισμό»** (βλ. Perez και Mugny, 1996, σελ. 170-174), μια μορφή συμβολικού ή μοντέρνου ρατσισμού, όπου το αξιακό σύστημα του ατόμου δεν επιτρέπει την εκδήλωση τέτοιων αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών με αποτέλεσμα να απωθούνται από τη συνείδηση και να μην εκδηλώνονται παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις ή έντεχνους πειραματικούς χειρισμούς. Αλλά γι' αυτά θα μιλήσουμε παρακάτω.

Τέλος θα πρέπει να γίνει αναφορά στη ρατσιστική συμπεριφορά πολλών νεαρών ατόμων και ομάδων που παρατηρείται στη μοντέρνα κοινωνία, εξ αιτίας κυρίως της ανίας και της αποπνικτικής ασφάλειας που τους παρέχεται. Ακόμα η ανακολουθία που χαρακτηρίζει το σημερινό πρόσωπο της κοινωνίας, που από τη μια εμφανίζεται σαν δημοκρατική, με σεβασμό σε υψηλές αξίες και ιδανικά, και από την άλλη σαν ανταγωνιστική και καταναλωτική, που υποθάλπτει την ανισότητα και την αντιπαλότητα, προκαλεί στους νέους μια διάθεση ανοιχτής αντιπαράθεσης μαζί της. Πρώτος στόχος σ' αυτήν την αντιπαράθεση είναι οι αρχές και οι αξίες των ενηλίκων (Αρχή της Ισότητας, της Δικαιοσύνης κλπ.), τις οποίες εκλαμβάνουν σαν ψεύτικες, με αποτέλεσμα αρκετοί απ' αυτούς να εμφανίζουν ρατσιστική συμπεριφορά ενάντια στους ξένους (κυρίως), αλλά και σε οποιουσδήποτε άλλους αποτελούν πρόκληση για τις αρχές τους. Για τους περισσότερους είναι μια παροδική απομίμηση των πρωτόγονων μορφών κοινωνίας, αλλά αν δεν αλλάξουν γρήγορα συμπεριφορά, τότε κινδυνεύουν να εξελιχθούν σε πραγματικούς ρατσιστές.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ.

Στην εποχή μας, αν και όλοι διατείνονται ότι δεν είναι ρατσιστές, τα φαινόμενα ρατσισμού και ρατσιστικής βίας δίνουν ένα ηχηρό παρόν σε αρκετές εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής. Κράτη με ρατσιστικά καθεστώτα, έξαρση της ρατσιστικής βίας σε αρκετά προηγμένα κράτη και, στην ηπιότερη μορφή, ένας λανθάνων ρατσισμός και μια ξενοφοβία συνθέτουν μια καθόλου κολακευτική εικόνα της κοινωνίας μας. Βέβαια, πολλοί είναι εκείνοι που θα υποστηρίξουν ότι οι πράξεις ρατσιστικής βίας προκαλούνται από μικρές ομάδες, που για διάφορους λόγους, οδηγούνται σε ακρότητες οι οποίες σε καμιά περίπτωση δεν εκφράζουν το κοινό αίσθημα και απορρίπτονται από τη συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού. Όμως, ποιά είναι η στάση των πολλών απέναντι στο πρόβλημα; Είμαστε όντως απελευθερωμένοι από τα πλοκάμια του ρατσισμού ή μήπως απλά το συγκαλύπτουμε, έχοντας επίγνωση της αρνητικής κοινωνικής φόρτισης που τον συνοδεύει ή/και ανταποκρινόμενοι στο κάλεσμα ενός εσωτερικού συστήματος κοινωνικής αξιολόγησης;

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Στο ξεκίνημα του 20ου αιώνα πολλοί ήταν εκείνοι, και ανάμεσά τους αρκετοί διανοούμενοι, που υποστήριζαν την κατωτερότητα της μαύρης φυλής. Ο McDougall (1908) υποστηρίζει, σ' ένα του κομμάτι για την σεξουαλικότητα, ότι «έχει συχνά υποστηριχθεί, και όχι άδικα, ότι η επικρατούσα κατάσταση πραγμάτων επιβάλλει κυρίως την καθυστέρηση σε πολλούς τομείς της μαύρης φυλής». Η αναφορά μας σ' αυτό το άρθρο, πέραν του ότι είναι κατατοπιστική για την υποτιμητική θεώρηση της μαύρης φυλής στην εποχή που αναφερόμαστε, αποτελεί και ένα πρώτης τάξεως παράδειγμα της μόλυνσης που μπορεί να υποστεί η κοινωνιοψυχολογική θεωρία από τις κοινωνικές αξίες της εποχής. Λίγο αργότερα ο Allport (1924) τοποθετεί τη νοημοσύνη των καθαρόαιμων νέγων «ανάμεσα στα 2/3 και 3/4 περίπου της νοημοσύνης της λευκής φυλής», συντηρώντας την ευρύτατα διαδεδο-

μένη άποψη της νοητικής υστέρησης των εκπροσώπων της μαύρης φυλής, για να συμπληρώσει λίγο παρακάτω ότι «αυτή η διαφορά πνευματικών δυνατοτήτων δεν είναι τόσο μεγάλη ώστε να δικαιολογεί το πρόβλημα που επικεντρωνόταν γύρω από τον αμερικάνο νέγρο, ή να εξηγεί πλήρως τον εξοστρακισμό των μαύρων» (βλ. περισ. Σ. Παπαστάμου, 1990, σελ. 65 και 66).

Στην Ευρώπη ο αντισημιτισμός που υπήρχε στα λαϊκά κυρίως στρώματα αποτέλεσε τη βάση για μικροαστικά και φασιστικά κινήματα του πρώτου μισού του 20ου αιώνα, με εξαίρεση το ιταλικό φασιστικό κίνημα, ίσως γιατί οι Ιταλοί ήταν ο μόνος λαός στην Ευρώπη που είχε ασθενή αντισημιτική παράδοση. Βρισκόμαστε λοιπόν σε μια περίοδο ανοιχτής εκδήλωσης του ρατσισμού σε διάφορα επίπεδα και στις δυο όχθες του Ατλαντικού.

Αρκετά χρόνια αργότερα, και μετά το ηλεκτροσόκ της αποτρόπαιης εξόντωσης των Εβραίων της Ευρώπης από τους ναζί κατά τη διάρκεια του Β' παγκόσμιου πολέμου, όλος ο κόσμος έδειχνε να εκφράζει την αποστροφή του για το ρατσισμό και ακόμα περισσότερο για τη ρατσιστική βία. Η κατάργηση του διαχωριστικού νόμου από το Ανώτατο Δικαστήριο των Ηνωμένων Πολιτειών το 1954 και η ψήφιση από το Αμερικανικό Κογκρέσο του νόμου Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών το 1964, που απαγόρευε όλες τις διακρίσεις μεταξύ των πολιτών για οποιοδήποτε χαρακτηριστικό τους (φυλή, θρήσκευμα, εθνική προέλευση, χρώμα, φύλο), έμοιαζαν να συμπλέουν με την άποψη αυτή. Όμως η περίφημη έκθεση Coleman (1966) ήρθε να επιβεβαιώσει την αντίσταση του ρατσισμού μέσα στις δομές της αμερικανικής κοινωνίας, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι ο ρατσισμός δεν είναι αποτέλεσμα θεσμικών ρυθμίσεων, αλλά εσωτερικών διαδικασιών της κάθε κοινωνίας.

Αναφορικά με την έκθεση Coleman έχουμε να παρατηρήσουμε ότι πρόκειται για μια τεράστια μελέτη που επεκτάθηκε σε 4.000 σχολεία και περίπου 645.000 μαθητές και θεωρείται ότι καμιά άλλη αντίστοιχη μελέτη ως τώρα δε μνημονεύτηκε τόσο πολύ ούτε έγινε περισσότερο γνωστή διε-

θνώσ από αυτή. Έχει τίτλο «Ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών», αλλά είναι γενικά γνωστή σαν Έκθεση Coleman. Τα σπουδαιότερα ευρήματά της είναι ότι η φυλετική διάκριση κυριαρχεί στα σχολεία των ΗΠΑ, ότι τα σχολεία όπου φοιτούν μειονότητες και κυρίως μαύροι μαθητές είναι πολύ χειρότερα των υπολοίπων, αλλά και το πολυσυζητημένο πόρισμα ότι η φυλετική διάκριση σε όλη την κοινωνία είναι εκείνη που εμποδίζει την ισότητα μέσα στην εκπαίδευση και όχι η τυπική εξίσωση των δαπανών για την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με αυτήν την έκθεση το 80% των λευκών μαθητών φοιτά σε σχολεία με ομοιογενή λευκό πληθυσμό (σε ποσοστό 90% ως 100%) και, αντίστοιχα, το 65% των νέγρων μαθητών φοιτά σε σχολεία με ομοιογενή νέγρικο πληθυσμό (σε ποσοστό πάλι 90% ως 100%). Η ίδια φυλετική πόλωση παρατηρείται και στους δασκάλους των μαθητών με μια σημαντική επισήμανση: Ενώ το σύνολο των νέγρων μαθητών φοιτούν σε σχολεία με υψηλό ποσοστό (περίπου 65%) νέγρων δασκάλων, δεν υπάρχουν καθόλου λευκοί μαθητές που να έχουν νέγρους δασκάλους. Όσον αφορά τη σχολική επίδοση των μαθητών οι λευκοί κατέχουν τα πρωτεία σε σχέση με τους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (Ινδιάνοι, Μεξικανοί, Πορτορικανοί) και κυρίως σε σχέση με τους μαύρους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν (κατά μέσο όρο) τη χαμηλότερη σχολική επίδοση απ' όλους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προκάλεσαν την έκπληξη και τη δυσαρέσκεια των κυβερνητικών κύκλων, καθώς ήρθαν να επιβεβαιώσουν το έντονα ρατσιστικό κλίμα που επικρατούσε στην αμερικανική εκπαίδευση, αν και ο στόχος της (η έρευνα είχε γίνει κατά παραγγελία της αμερικανικής κυβέρνησης) ήταν να εκτονώσει την κοινωνική δυσαρέσκεια σε μια περίοδο (δεκαετία του 1960) βιαιότατων φυλετικών συγκρούσεων (βλ. περισ. Φραγκουδάκη Άννα, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 1985, σελ. 44-51 και 303-356).

Αρκετά χρόνια αργότερα, και μάλιστα ένα τέταρτο του αιώνα μετά την ψήφιση του νόμου εναντίον των διακρίσεων στις ΗΠΑ (1954), μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση έγινε από τον Stephan (1978), ο οποίος επιχει-

ρώντας μια συγκεντρωτική θεώρηση των μέχρι τότε μελετών, διαπίστωσε ότι το 53% από αυτές εμφάνιζε αύξηση της φυλετικής προκατάληψης, ενώ το 34% δεν εμφάνιζε σημαντικές μεταβολές και μόνο το 13% των μελετών παρουσίαζε μείωση του ρατσισμού.

Περνώντας στη σύγχρονη εποχή δε μπορούμε παρά να παραδεχτούμε ότι ο ρατσισμός **έπαψε να εκδηλώνεται ανοιχτά**. Οι σύγχρονες κοινωνίες μοιάζουν να θεωρούν το ρατσισμό σαν μια αρρώστια που προξενεί ντροπή και που, αν δε μπορούν να θεραπεύσουν, πρέπει οπωσδήποτε να αποκρύψουν. Η εξέλιξη και η βελτίωση των τεχνικών έρευνας μας επιτρέπει να κάνουμε συγκρίσεις. Έτσι για παράδειγμα στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου υπάρχει πλούσια ερευνητική δραστηριότητα πάνω στο αντικείμενο αυτό, παρατηρούμε ότι το 1989 το 77% των ερωτηθέντων τοποθετήθηκε αρνητικά πάνω στο ερώτημα της θέσπισης νόμων εναντίον των μεικτών γάμων μεταξύ λευκών και μαύρων, ενώ το 1972 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν μόνο 61%. Στην ίδια έρευνα ποσοστό 82% των γονέων το 1972 και 80% το 1989 υποστήριξαν ότι δε θα είχαν αντίρρηση να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε σχολεία όπου το 50% των μαθητών είναι μαύροι. Στην Ισπανία, και σε μια πρόσφατη έρευνα που έγινε σε 17.800 άτομα (βλ. Perez και Mugny, 1996, σελ. 170, 171), μόνο το 11% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι θα ψήφιζε υπέρ ενός κόμματος ρατσιστικής ιδεολογίας, ενώ το 71% του δείγματος ήταν σταθερά αντίθετο σε μια τέτοια ιδεολογία.

Από τα παραπάνω παραδείγματα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η μεγάλη πλειοψηφία του πληθυσμού εκφράζει την αντιρατσιστική της στάση και μόνο μια μικρή μειοψηφία αποκαλύπτει ανοιχτά το ρατσιστικό της πρόσωπο, διαπίστωση με την οποία, κατ' αρχήν, θα συμφωνήσουμε. Πραγματικά, οι ρατσιστές (αυτοί που εμφανίζουν μια έκδηλη ρατσιστική στάση) ανήκουν στη μειοψηφία, όμως η δράση τους, σε αντίθεση με τη σιωπηλή πλειοψηφία, τους φέρνει συνεχώς στο προσκήνιο της επικαιρότητας. Έτσι τα κρούσματα ρατσιστικής βίας προβληματίζουν με

τη συχνότητά τους, με θύματα κυρίως μαύρους, ξένους εργάτες και άλλες μειονότητες.

Τι γίνεται όμως με την άλλη διάσταση της ρατσιστικής δυναμικής, τη λανθάνουσα, που λόγω της φύσης της δυσχεραίνει το έργο τόσο της ανίχνευσης όσο και της αντιμετώπισής της; Παλιότερες έρευνες³ έδειξαν ότι λευκοί φοιτητές εκφράζονταν με περισσότερο αρνητικές και στερεότυπες απόψεις για τους μαύρους, όταν πίστευαν ότι ήταν συνδεδεμένοι με έναν ανιχνευτή ψεύδους, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η αρνητική κοινωνική φόρτιση που συνοδεύει το ρατσισμό επιβάλλει ένα είδος αυτόκλητης λογοκρισίας στον ερωτώμενο για να μη βρεθεί αντιμέτωπος με το πνεύμα της εποχής. Όμως, οι αριθμοί αποκαλύπτουν την αλήθεια. Είδαμε προηγουμένως ότι πάνω από το 80% των γονέων μιας έρευνας δήλωσαν ότι δε θα είχαν αντίρρηση να στείλουν τα παιδιά τους σε μεικτά σχολεία όπου οι μισοί μαθητές θα ήταν μαύροι. Το ποσοστό αυτό μειώνονταν σημαντικά, όταν η ερώτηση διευκρίνιζε ότι ο αριθμός των μαύρων παιδιών ξεπερνούσε τα μισά, και έπεφτε στο 58% των γονέων το 1972 και μόνο στο 53% το 1989, ενώ οι ερωτώμενοι είχαν την ίδια στάση για το ρατσισμό⁴. Ακόμα, μπορεί η αμερικανική κοινωνία να τιμωρεί τη φυλετική διάκριση, όμως ο μέσος μισθός των μαύρων οικογενειών ήταν μικρότερος κατά 39% από αυτόν των λευκών το 1970 και κατά 42% το 1980 (Kovel, 1983), ενώ ο μέσος όρος της ζωής των μαύρων ήταν κατά 6,1 χρόνια μικρότερος από αυτόν των λευκών.

Στην Ευρώπη υπάρχει γενικά μια ξενόφοβη στάση, κυρίως απέναντι στους ξένους εργάτες, αλλά και μια εκδήλωση ρατσισμού προς τους τσιγγάνους, τους «νέγρους της Ευρώπης», όπως χαρακτηριστικά αποκαλούνται. Στην Ισπανία για παράδειγμα απαγορεύεται στα τσιγγανάκια να φοιτούν στα σχολεία των Payos (όπως αποκαλούνται στη γλώσσα των τσιγγάνων οι μη-τσιγγάνοι) και πολλές φορές παρατηρούνται εκρήξεις βίας και διώξεις εναντίον τους.

³ Βλ. Jones και Sigal, 1971, Sigal και Page, 1970.

⁴ Βλ. περισσότερα Perez και Mugny, 1996, σελ. 172.

Στην Ελλάδα η κατάσταση είναι πιο ήπια. Η αυξανόμενη εισροή παλινονοστούντων και αλλοδαπών προκαλεί ξενόφοβες αντιδράσεις και αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα, όπως για παράδειγμα οι φόβοι για ανεργία και η ανησυχία για αύξηση της εγκληματικότητας εξαιτίας των Αλβανών, αλλά δεν έχουν παρατηρηθεί συστηματικές και βίαιες αντιδράσεις. Επίσης, η παρατηρούμενη αύξηση στα ποντιακά ανέκδοτα θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν μια έκφραση ξενόφοβης στάσης, πολύ περισσότερο γιατί αποτελεί συνηθισμένη συμπεριφορά και σε άλλες ξενόφοβες κοινωνίες. Τέλος, σ' ότι αφορά τους τσιγγάνους, κατά καιρούς δημιουργούνται εντάσεις, ιδίως στο χώρο της εκπαίδευσης με τοπικό χαρακτήρα και θα μπορούσαμε να αναφέρουμε σαν παράδειγμα τις κινητοποιήσεις διαμαρτυρίας των κατοίκων στα Εξαμίλια Κορινθίας εξαιτίας της παρουσίας 23 τσιγγανόπουλων στο σχολείο τους (Κάτσικας - Καββαδίας, 1996, σελ. 51).

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ.

Όπως ήταν φυσικό η φυλετική προκατάληψη και το φαινόμενο του ρατσισμού κατέχουν μια ξεχωριστή θέση στο ερευνητικό πεδίο και τους προβληματισμούς της κοινωνικής ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια. Από τη δεκαετία του 1920 και μετά ο ρατσισμός, με όποια μορφή αυτός εκδηλώνεται, απασχολεί σοβαρά την κοινωνική ψυχολογία και, βεβαίως, όχι μόνον αυτή, καθώς το φαινόμενο του ρατσισμού βρίσκεται στο σταυροδρόμι ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και ψυχολογικών παραγόντων που συντελούν στην εμφάνιση και τη διάδοσή του.

Η πρώτη απόπειρα ερμηνείας της φυλετικής προκατάληψης κατά των μαύρων ήταν, όπως ήδη προαναφέρθηκε, αυτή της κατωτερότητας και της υστέρησης της μαύρης φυλής έναντι της λευκής. Όμως από μόνη της αυτή η θεωρία δε μπορούσε να ερμηνεύσει την αρνητική στάση απέναντι στους μαύρους, πολύ δε περισσότερο, δε μπορούσε να ερμηνεύσει το φαινόμενο του αντισημιτισμού, καθώς δεν υπήρχε καμιά ένδειξη για κατωτερότητα

των Εβραίων. Έτσι από τη δεκαετία του 1930 κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες θεωρίες, οι πρώτες απόπειρες θα λέγαμε καλύτερα, ερμηνείας του φαινομένου της φυλετικής προκατάληψης, αλλά δεν πρόκειται για κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες. Στην πραγματικότητα είναι ρεντιξιονιστικές θεωρίες, οι οποίες, εναρμονισμένες με το πνεύμα της εποχής, κινούνταν περισσότερο στο χώρο της ατομικής ψυχολογίας παρά της κοινωνικής. Η πιο δημοφιλής επιχειρηματολογία ήταν αυτή της σύνδεσης του ρατσισμού με την επιθετικότητα είτε αυτή απορρέει από ένστικτο ή καταπίεση είτε από προκατάληψη ή/και εθνοκεντρισμό.

Αργότερα, η θεωρία της επιθετικότητας συνδέθηκε με διάφορες θέσεις και ερμηνευτικά πλαίσια της ατομικής ψυχολογίας όπως η αποστέρηση, η γενίκευση του ερεθίσματος κλπ., με σκοπό να δοθούν περισσότερο ικανοποιητικές ερμηνείες του φαινομένου του ρατσισμού και των μορφών του. Προϊόν αυτής της θεώρησης του ρατσισμού κάτω από το πρίσμα της επιθετικότητας ήταν και η διατύπωση της θεωρίας «του αποδιοπομπαίου τράγου», σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικά και οικονομικά καταπιεσμένοι αναζητούν κάποιους αδύναμους στόχους (μαύροι, μειονότητες κλπ.) για να στρέψουν εναντίον τους την επιθετικότητα που δε μπορούν να στρέψουν εναντίον των αληθινών υπαίτιων της αποστέρησής τους.

Ήδη από το 1939 ο Dollard σημείωνε ότι «η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς προϋποθέτει πάντοτε την ύπαρξη αποστέρησης (frustration) και αντίθετα η ύπαρξη αποστέρησης οδηγεί πάντοτε σε κάποια μορφή επιθετικότητας» (Dollard κ.α., Frustration and Aggression, 1939, σελ. 1). Επειδή μια τέτοια γενίκευση δε μπορούσε να είναι δεσμευτική για όλες τις περιπτώσεις επιθετικότητας οι Dollard κ.α. προσπάθησαν, κάνοντας χρήση φροϋδικών εννοιών και μέσα από τους μηχανισμούς της γενίκευσης του ερεθίσματος και της μετατόπισης της επιθετικότητας προς παραπλήσιους στόχους, να αιτιολογήσουν την ανεξήγητη επιθετικότητα προς κοινωνικές έξω-ομάδες οι οποίες κατ' αυτόν τον τρόπο γίνονταν «αποδιοπομπαίοι τράγοι» και θεωρούνταν υπαίτιοι για τις αποστερήσεις των ατόμων.

Η απόπειρα ερμηνείας του ρατσισμού με βάση τη θεωρία της έμφυτης επιθετικότητας και τη χρήση φροϋδικών εννοιών συνάντησε αρκετές επικρίσεις και αντιδράσεις. Ήδη ένα πρώτο ατόπημα που διαφαίνεται είναι ότι, με βάση τη θεωρία της αποστέρησης, ρατσιστές θα έπρεπε να είναι μόνο οι καταπιεσμένοι και οι αδύναμοι, πράγμα βεβαίως που δεν ισχύει. Ακόμη πολλοί άνθρωποι είναι ρατσιστές χωρίς να εκδηλώνουν καμιά επιθετικότητα εναντίον των «αποδιοπομπαίων τράγων». Αναφορικά τέλος με τη θεωρία της έμφυτης επιθετικότητας ο Albert Bandura της ασκεί αυστηρή κριτική τονίζοντας ότι οι έμφυτες ορμές έχουν συνήθως μια βιολογική πηγή που μπορεί να αναγνωρισθεί, όπως για παράδειγμα η πείνα, η δίψα ή η σεξουαλική ορμή. Από εκεί και πέρα οι γενικεύσεις συναντούν την κάθετη αντίδρασή του τονίζοντας χαρακτηριστικά ότι: «Το γεγονός, ότι ένα παιδί γεννιέται με την ικανότητα να χτυπά με το χέρι του αντικείμενα, δε σημαίνει ότι οι πολύπλοκες αγωνιστικές ετοιμότητες ενός πυγμάχου αντικατοπτρίζουν μια έμφυτη τάση» (Bandura, 1979, σελ. 42).

Αρκετά χρόνια μετά τις πρώτες τοποθετήσεις των Dollard κ.α. οι Billig (1976) και Tajfel (1978β) σχολίασαν εκτενώς αυτό το ζήτημα. Πράγματι οι συσσωρευμένες αποστερήσεις μπορούν να οδηγήσουν σ' ένα ξέσπασμα κατά των «αποδιοπομπαίων τράγων» και αυτό το γεγονός έχει αποδειχθεί και πειραματικά⁵. Μάλιστα οι δύο συγγραφείς αναφέρουν το παράδειγμα του αντισημιτισμού στη ναζιστική Γερμανία ύστερα από τις συσσωρευμένες αποστερήσεις των Γερμανών από τη Συνθήκη των Βερσαλιών, ενώ άλλες μελέτες παρουσιάζουν μια συσχέτιση ανάμεσα στη μείωση των κερδών από το βαμβάκι στις νότιες πολιτείες της Αμερικής και την αύξηση των λυντσαρισμάτων των νέγρων! Όμως η συσχέτιση δε συνιστά αιτιότητα. Τα παραπάνω παραδείγματα θα μπορούσαν να αποδοθούν και σε συμπτώσεις, αν και κάτι τέτοιο φαντάζει απίθανο. Το βέβαιο είναι ότι για να γίνει το ξέσπασμα πάνω στους «αποδιοπομπαίους τράγους», εκτός από τη συσσωρευμένη αποστέρηση πρέπει να στρατολογηθούν και πολλοί

⁵ βλ. *David Milner, Φυλετική προκατάληψη, στο Παπαστάμου (1990) σελ. 68.*

κοινωνικοί και γνωστικοί παράγοντες, όπως η ιδεολογία και η υποταγή στους κοινωνικούς κανόνες.

Αναφερόμενος σ' αυτούς τους δυο τελευταίους παράγοντες ο Λίποβατς (1991) παρατηρεί ότι είναι έργο των διανοουμένων και των οργανώσεων, που μέσω ενός δόγματος και μιας θεωρίας οργανώνουν τα συγκεχυμένα και λανθάνοντα άγχη των ανθρώπων. Στην παραγωγή μιας τέτοιας ιδεολογίας (ρατσιστικής θεωρίας) σημαντικός είναι ο ρόλος ψυχικά και κοινωνικά ανασφαλών διανοουμένων που γίνονται έτσι ένα «ηχείο» της υστερίας των μαζών⁶. Παρόμοια είναι και η θέση του Balibar ο οποίος σημειώνει ότι δεν υπάρχει ρατσισμός χωρίς ρατσιστική θεωρία(ες), συμπληρώνοντας ότι θα ήταν εντελώς μάταιο να αναρωτηθούμε αν οι ρατσιστικές θεωρίες προέρχονται από τις ελίτ ή από τις μάζες, από τις κυρίαρχες ή τις κυριαρχούμενες τάξεις. Απεναντίας, είναι προφανές ότι ο εξορθολογισμός τους είναι έργο διανοουμένων, οι οποίοι συγκροτούν πάντα «δημοκρατικά» δόγματα, άμεσα κατανοήσιμα και εκ των προτέρων προσαρμοσμένα στο κατώτερο υποτιθέμενο επίπεδο ευφυΐας των μαζών, τα οποία θεωρητικοποιούν το ρατσισμό. Αυτοί είναι και οι ιστορικά αποτελεσματικοί ιδεολόγοι ρατσιστές (Balibar, 1991, σελ. 31-33).

Μια δεύτερη θεώρηση του φαινομένου της φυλετικής προκατάληψης είναι αυτή της αυταρχικής προσωπικότητας και η σύνδεσή της με τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα άτομα που κάνουν φυλετικές διακρίσεις έχουν αυταρχική προσωπικότητα, αποτέλεσμα της αυταρχικής αγωγής που γνώρισαν κατά την παιδική τους ηλικία. Είναι προφανές ότι και αυτή η θεωρία αναφέρεται στο ατομικό-ενδοατομικό επίπεδο και είναι εμφανείς οι φροϋδικές επιρροές, καθώς αποδίδει μεγάλη σημασία στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και στο είδος της ανατροφής του.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι αυταρχικοί γονείς συμπεριφέρονται, κατά κανόνα, επιθετικά προς τα παιδιά τους. Ενώ οι ίδιοι δεν ανέχονται

⁶ Λίποβατς Θάνος, *Ζητήματα Πολιτικής Ψυχολογίας*, (1991), σελ. 235.

καμιά επιθετική συμπεριφορά, ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται επιθετικά. Επίσης, η απαίτηση για σεβασμό και υποτακτική στάση των παιδιών απέναντι στους ενήλικες, η επιλεκτική παροχή ή στέρηση της γονικής αγάπης ανάλογα με τη διαγωγή του παιδιού, αλλά και οι προσβολές, οι τιμωρίες ακόμη και οι σωματικές ποινές προκαλούν πολλά απωθημένα στην προσωπικότητα του παιδιού, ενώ η αυταρχική ατμόσφαιρα στην οποία μεγαλώνει εκλαμβάνεται ως φυσιολογική, με αποτέλεσμα, όταν ενηλικιώνεται, να αντιδρά ανάλογα.

Σύμφωνα με τον Erich Fromm (1979, σελ. 330), ένας αυταρχικός χαρακτήρας εμφανίζει φανερές σαδομαζοχιστικές τάσεις, τα κύρια γνωρίσματα των οποίων είναι η υποταγή απέναντι στους προϊσταμένους και η καταπίεση των υφισταμένων. Ο αυταρχικός χαρακτήρας λοιπόν διαιωνίζει τον αγώνα ανάμεσα στον ισχυρό και τον αδύνατο, τον κυρίαρχο και τον κυριαρχούμενο και διοχετεύει την επιθετικότητα αλλά και τα αισθήματα μίσους που νιώθει σε κατώτερους απ' αυτόν στόχους (μειονότητες, κατώτερες κοινωνικές ομάδες κλπ.). Έτσι εξηγείται, γιατί διάφορες καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες δείχνουν συχνά επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε ξένες ομάδες και μειονότητες και είναι πρόθυμες να εφαρμόσουν ακόμα και πράξεις βίας.

Όπως παρατηρεί ο Λίποβατς (1991, σελ. 234) αναφερόμενος στη θεωρία της «αυταρχικής προσωπικότητας» αυτή προσφέρει μια ευκολοκατανόητη, αλλά μονοδιάστατη εξήγηση του φαινομένου του ρατσισμού, και τούτο γιατί δεν είναι η καταπιεστική ανατροφή αυτή που μετατρέπει το κάθε παιδί σε νευρωτικό και επιθετικό, αλλά είναι η αίσθηση απειλής του υποκειμένου μέσω ενός κινδύνου, που παράγει άγχος και οδηγεί σε ψυχική παλινδρόμηση και επιθετικότητα.

Τόσο η θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας όσο και η θεωρία της αποστέρησης-επιθετικότητας, αν και φαντάζουν εύλογες και λογικοφανείς, χωλαίνουν στο ίδιο σημείο, ότι δηλαδή απορροφημένες από τις ενδοατομικές διαδικασίες αγνοούν ή αδιαφορούν για τον κοινωνικό παράγοντα, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελούνται αυτές οι διαδικασίες,

και είναι άξιο απορίας πώς το ανέχονται. Ο Tajfel (1978β, σελ. 403) συνόψισε το ζήτημα ως εξής:

«Πολλές «ατομικές» θεωρίες ξεκινούν από τις γενικές περιγραφές των ψυχολογικών διαδικασιών, οι οποίες υποτίθεται ότι λειτουργούν στα άτομα με τρόπο ανεξάρτητο από τις επιπτώσεις της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του κοινωνικού πλαισίου...»

Για τις κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες παρατηρεί:

«Αντίθετα, οι «κοινωνιοψυχολογικές» θεωρίες έχουν την τάση να ξεκινούν από άτομα ενταγμένα σε ομάδες παρά από τα άτομα αυτά καθαυτά. Δεν αντιβαίνουν αναγκαστικά στους «προκαταρτικούς» ατομικούς νόμους, όπως είναι, για παράδειγμα, οι νόμοι που ισχύουν στην αποστέρηση και την επιθετικότητα ή στη γνωστική ασυμφωνία. Τονίζουν όμως την ανάγκη να λάβουμε υπ' όψη μας το γεγονός ότι η ομαδική συμπεριφορά - και πολύ περισσότερο η διομαδική συμπεριφορά - παρουσιάζεται σε περιπτώσεις, στις οποίες δεν έχουμε να κάνουμε με τυχαίες συναθροίσεις ατόμων, τα οποία με κάποιο τρόπο καταλήγουν να δράσουν από κοινού, επειδή τυχαίνει να βρίσκονται όλοι σε παρόμοια ψυχολογική κατάσταση.»

Ο Thomas Pettigrew (1958, σελ. 29) απεικόνισε τις θεωρίες για τη φυλετική προκατάληψη λέγοντας ότι βρίσκονται κατά μήκος ενός *continuum*, στο ένα άκρο του οποίου βρίσκονται οι «ατομικές» θεωρίες που βλέπουν την προκατάληψη σαν εξωτερίκευση των εσωτερικών αναγκών και συγκρούσεων της προσωπικότητας, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκονται οι κοινωνικο-πολιτιστικές θεωρίες, οι οποίες «θεωρούν την αδιαλλαξία σαν απλή αντανάκλαση των πολιτιστικών κανόνων και παραμελούν τις ατομικές διαφορές» (βλ. Παπαστάμου 1990, σελ. 70, 71). Στο μέσο αυτού του *continuum* μπορούν να καταχωρηθούν οι πραγματικές κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες οι οποίες έχουν σαν σημείο εκκίνησης την ενδο-ομαδική και τη διατομική συμπεριφορά εξετάζοντας τόσο μικρές πειραματικές ομάδες όσο και πραγματικές ομάδες μεγαλύτερης κλίμακας.

Ο ίδιος ο Pettigrew (1958 και 1964) προχώρησε σε μελέτες πάνω στη φυλετική προκατάληψη στην Αμερική και τη Νότια Αφρική προσπαθώντας να καταδείξει την επιρροή των κοινωνικών-πολιτιστικών κανόνων πάνω στο φαινόμενο της φυλετικής προκατάληψης, κάτι που είχε επιχειρήσει λίγο νωρίτερα ο Minard (1952) πειραματιζόμενος σε μια κοινότητα λευκών και μαύρων ανθρακωρύχων στη δυτική Βιρτζίνια. Και οι δυο κατέδειξαν την ύπαρξη κοινωνικο-πολιτιστικών κανόνων οι οποίοι συντελούν στη δημιουργία της φυλετικής προκατάληψης πολλές φορές μάλιστα υπερισχύοντας των ατομικών.

Οι μελέτες του Pettigrew όμως έφεραν στο φως και κάτι άλλο. Φάνηκε καθαρά ότι η προσωπικότητα και οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες δεν ήταν ανταγωνιστικές ερμηνείες του φαινομένου, όπως αρχικά είχαν θεωρηθεί, αλλά συμπληρωματικές, στην κοινή επιρροή των οποίων θα έπρεπε να αποδοθεί το φαινόμενο της φυλετικής προκατάληψης. Ο ίδιος συνοψίζοντας παρατηρεί: *«Σε περιοχές με ιστορικές, βαθιά ριζωμένες παραδόσεις φυλετικής μισαλλοδοξίας εξακολουθεί να είναι σημαντική η εξωτερίκευση των παραγόντων της προσωπικότητας που αποτελούν τη βάση της προκατάληψης, αλλά είναι πολύ κρίσιμοι οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες οι οποίοι εξηγούν την αυξημένη φυλετική εχθρότητα»* (1958, σελ. 40).

Οι περισσότερες θεωρίες της φυλετικής προκατάληψης με βάση κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες εστιάζουν τις απόψεις τους σε οικονομικές (κυρίως), πολιτιστικές αλλά και εθνικιστικές αναφορές. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να γίνουν δυο απαραίτητες επισημάνσεις οι οποίες έγκαιρα και εύστοχα έχουν διατυπωθεί από αρκετούς συγγραφείς:

α) Τα άτομα είναι ενταγμένα σε πολλαπλές και ποικίλες κοινωνικές ομάδες υπαγωγής, οι οποίες με τη σειρά τους προκαλούν πολυδιάστατες και ετερόκλητες αντιδράσεις και στάσεις. Όπως επισημαίνει ο Wallerstein η «κοινωνική ταυτότητα» των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα ένταξης των ατόμων σε «ποικιλώνυμες κοινότητες», μέσα από τις οποίες αντλούν τις

αρχές και τις αξίες τους, οι οποίες σε τελική ανάλυση είναι ιστορικές κατασκευές (Wallerstein, 1991, σελ. 343).

Στην κοινωνική ψυχολογία το θέμα έθιξε ο W. Doise (βλ. Παπαστάμου, 1989α, σελ. 214-219), ο οποίος αποκάλυψε ότι η κοινωνιοψυχολογική ταυτότητα των ατόμων χαρακτηρίζεται από πολλαπλές κατηγοριακές υπαγωγές που αλληλοσυγκρούονται και σε ορισμένες περιπτώσεις αλληλοαναιρούνται. Μάλιστα οι Deschamps J. C. και Doise W. (1979) απέδειξαν και πειραματικά ότι σε συνθήκες πολλαπλών και διασταυρωμένων κατηγοριοποιήσεων, η κατηγοριακή διαφοροποίηση εξαφανίζεται εντελώς.

β) Οι κοινωνικές εκδηλώσεις, αντιδράσεις και στάσεις δεν πρέπει να κρίνονται αποκλειστικά και μόνο με ένα κριτήριο, αλλά με βάση διάφορα επίπεδα ανάλυσης και επεξεργασίας. Πάνω σ' αυτό το θέμα ο Gurwitz παρατηρεί ότι είναι εσφαλμένη η διάκριση των διάφορων μορφών κοινωνικότητας με βάση ένα προεξάρχον κριτήριο, το οποίο δημιουργεί κατά κανόνα διπολικές διακρίσεις, όπως λ.χ. έλξη-άπωση, αλληλεγγύη-ανταγωνισμός κλπ. (Gurwitz, 1986, σελ. 25).

Στην κοινωνική ψυχολογία έχει γίνει αναφορά πολλές φορές (βλ. Παπαστάμου, 1989α, σελ. 452-463 και αλλού) στα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, τα οποία, σύμφωνα με τον Willem Doise (1982), είναι το ενδο-ατομικό, το διατομικό, το διομαδικό και το ιδεολογικό επίπεδο.

Στις κοινωνικές θεωρίες για τη φυλετική προκατάληψη και το ρατσισμό θα πρέπει, πρώτα απ' όλα, να γίνει αναφορά στους οικονομικούς παράγοντες (π.χ. δουλεμπόριο), οι οποίοι προκάλεσαν έναν ρατσισμό «εκμετάλλευσης» των μαύρων, ο οποίος συνεχίζει να υφίσταται και μετά την κατάργηση της δουλείας, χάρη στην τακτική αναπροσαρμογή των αφορμών και των αιτίων που τον συντηρούν.

Με οικονομικούς παράγοντες (αλλά και θρησκευτικούς) επιχειρείται επίσης η ανάλυση του φαινομένου του αντισημιτισμού, καθώς αρκετοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ο φθόνος των μικροαστών και των χωρικών απέναντι σε μια δυναμική και οικονομικά ισχυρή μειονότητα, αυτή των

Εβραίων, ήταν η σημαντικότερη αιτία της εμφάνισης του φαινομένου. Είναι προφανές ότι η αναφορά γίνεται για τον λαϊκιστικό αντισημιτισμό (άλλωστε λαϊκισμός και αντισημιτισμός συμβαδίζουν), ο οποίος δίνει τη δυνατότητα αρχικά στους αποτυχημένους και τους χαμηλά τοποθετημένους να αποκλείσουν με την παραμικρή αφορμή τον «άλλο», στην προκειμένη περίπτωση τους Εβραίους, και στη συνέχεια να αναπτυχθεί μια αρνητική στάση απέναντί του και από τους υπόλοιπους.

Μια ενδιαφέρουσα ανάλυση του μεταπολεμικού αντισημιτισμού, στηριγμένη, κυρίως, στη θεωρία των κοινωνικών στερεοτύπων, επιχείρησε και ο Billig (1978), κινούμενος περισσότερο στο ιδεολογικό επίπεδο ανάλυσης του φαινομένου. Όπως γράφει χαρακτηριστικά:

«Πάνω απ' όλα ο ωμός αντισημιτισμός βασίζεται στην άποψη ότι οι Εβραίοι έχουν τεράστιες διαβολικές δυνάμεις στον κόσμο. Το σύγχρονο αντισημιτικό δόγμα διακηρύσσει ότι οι Εβραίοι ελέγχουν τόσο το κομμουνιστικό όσο και το καπιταλιστικό σύστημα και σκοπεύουν να κυριεύσουν τον κόσμο με ένα καθεστώς, το οποίο θα καταστρέψει το δυτικό πολιτισμό. Όλα τα γεγονότα εξηγούνται βάσει αυτής της διαβρωτικής και παράλογης άποψης».

Τέλος σε οικονομικούς λόγους μπορεί να αποδοθεί, κατά κύριο λόγο, ο «νεορατσισμός»⁷, που οφείλεται στην μετανάστευση, καθώς οι κοινότητες των ξένων εργαζομένων υφίστανται διακρίσεις και ξενόφοβες βιαιότητες, διανθισμένες με ρατσιστικά στερεότυπα.

Ειδικότερα για τον ρατσισμό κατά των μεταναστών έχουμε να παρατηρήσουμε ότι αρχικά εμφανίζεται στα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γρήγορα όμως επεκτείνεται σε όλα τα στρώματα του πληθυσμού για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά. Από τη μια υπάρχει η έκδηλη ανησυχία των οικονομικά ανασφαλών και των ανέργων ότι οι μετανάστες αποτελούν, αν όχι την αιτία της δυσάρεστης κατάστασής τους, τουλάχιστον απειλή για το μέλλον τους. Σε περιπτώσεις οικο-

⁷ Βλ. Balibar E., Wallerstein I., 1991, σελ. 34.

νομικής κρίσης η μανία των εργατών και των ανέργων, εφ' όσον δεν οργανώνεται σε πολιτική βάση, κατευθύνεται πρώτα απ' όλα σε ανίσχυρες μειονότητες και αλλοδαπούς εργάτες, που αποτελούν εύκολο στόχο, επιτυγχάνοντας μάλιστα μια (αμφίβολη) αλληλεγγύη ανάμεσά τους (βλ. Vinnai Gerhard, 1985, σελ. 111-112). Από την άλλη μεριά τα κοινωνικά στρώματα που δεν απειλούνται οικονομικά από την παρουσία των μεταναστών νιώθουν αυτή την απειλή σε πολιτιστικό επίπεδο, καθώς βλέπουν τους μετανάστες σαν άξεστους και απολίτιστους βαρβάρους, φορείς του κατώτερου (όπως εκείνοι τον αντιλαμβάνονται) πολιτισμού τους, οι οποίοι μειώνουν πολιτιστικά το επίπεδο της κοινωνίας τους.

Όμως, οικονομικά είναι τα κριτήρια και στη δημιουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων, κατηγοριοποιήσεων και στερεοτύπων, που αναπτύσσονται για τους μετανάστες, τόσο σε διατομικό, όσο και σε διομαδικό επίπεδο και που, με τη σειρά τους, εκπέμπουν τα πρώτα μηνύματα, τις πρώτες αντανάκλασεις αν θέλετε, του ρατσισμού. Ένας Αλγερινός εργάτης στη Γαλλία, για παράδειγμα, είναι μετανάστης. Όχι όμως και ένας Αλγερινός καπιταλιστής. Το ίδιο συμβαίνει και με έναν Έλληνα εργάτη κι έναν Έλληνα ιδιοκτήτη ναυτιλιακής εταιρείας στο Λονδίνο. Μετανάστης θεωρείται μόνο ο οικονομικά αδύνατος, εκείνος που προσπαθεί, μέσα από τη μετανάστευση, να επιλύσει τα πρωταρχικά οικονομικά και βιοποριστικά του προβλήματα.

Τα ίδια οικονομικά κριτήρια, συνυφασμένα με πολιτιστικά, εθνολογικά κλπ., χαρακτηριστικά μπορούν να συντελέσουν αποφασιστικά στη δημιουργία κοινωνικών στερεοτύπων που χαρακτηρίζουν ολόκληρες κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα, στη Γαλλία, οι Αλγερινοί είναι περισσότερο μετανάστες από τους Πορτογάλους ή τους Ισπανούς, επειδή η χώρα αποστολής τους θεωρείται κατώτερη οικονομικά από τις άλλες δυο χώρες. Αντίθετα, ένας Γερμανός ή ένας Ελβετός δε θεωρούνται, σε καμιά περίπτωση, μετανάστες.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις, όμως, ενός φαινομένου, όσο εύλογες και λογικοφανείς κι αν είναι, δεν είναι αρκετές για την Κοινωνική Ψυχολογία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την τεκμηρίωσή τους αποτελεί η πειραματική διαδικασία, μέσα από την οποία υλοποιείται η ιδιαιτερότητα του κοινωνιο-ψυχολογικού βλέμματος, για την οποία μιλήσαμε κι αλλού. Σύμφωνα με την άποψη του Moscovici, η θεωρία αποτελεί μόνο το σενάριο μιας παράστασης (του κοινωνιοψυχολογικού πειράματος δηλαδή), όπου σκηνοθέτης είναι ο πειραματιστής και πρωταγωνιστές τα πειραματικά υποκείμενα, που όμως, στην πραγματικότητα, **παίζουν άλλους ρόλους απ' αυτούς που νομίζουν ότι υποδύονται**, καθοδηγούμενοι σ' αυτό από τον σκηνοθέτη-πειραματιστή.

Ήδη από τα πειράματα του Sherif⁸ (Sherif κ.α., 1961) αποδεικνύεται πόσο εύκολα μπορούν να δημιουργηθούν εχθρικές στάσεις ανάμεσα σε ομάδες που έχουν ανταγωνιστικές σχέσεις, γεγονός που επιβεβαιώθηκε, κατά πανηγυρικό θα λέγαμε τρόπο, και από το πείραμα του Diab L. N. (1970) στο Λίβανο. Όπως επισημαίνουν οι παραπάνω ερευνητές, δημιουργείται μια αρνητική κοινωνική αναπαράσταση της αντίπαλης ομάδας, όταν η εκπλήρωση των στόχων της μιας ομάδας παρεμποδίζεται από την εκπλήρωση των στόχων της άλλης. Μάλιστα, όπως είναι φυσικό, εκτός από την εχθρική στάση προς τα μέλη της αντίπαλης ομάδας καλλιεργείται ταυτόχρονα και ένα πνεύμα ενδο-ομαδικής αλληλεγγύης.

Αυτήν την, πολύ λογική, ερμηνεία των αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων ανάμεσα σε δυο ανταγωνιστικές ομάδες, ήρθε να επαναπροσδιορίσει ο Billig (1976), τονίζοντας ότι *δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση των διομαδικών στάσεων ο έκδηλος διομαδικός ανταγωνισμός* (Billig, 1976, σελ. 320). Μετά από μια σειρά ερευνών (Billig, 1976, Tajfel, 1978α κ.ά.) και θεωριών αποδείχθηκε ότι **από μόνη της η κοινωνική κατηγοριοποίηση**, ακόμη και στις πιο τυχαίες και επιφανειακές της μορφές, προκαλεί μια τάση ενδο-ομαδικής εύνοιας και αρνητικής αξιολόγησης της εξω-ομάδας,

⁸ Βλ. περισ. Παπαστάμου Σ., 1989α, σελ. 176-178 και Γεώργας Δ., 1990, τόμ. Β', σελ. 100-103.

αποτέλεσμα της καλλιέργειας ενδο-ομαδικής συνείδησης περισσότερο παρά του διομαδικού ανταγωνισμού.

Παρόμοια είναι και η τοποθέτηση των Perez και Mugny (1996, σελ. 176-177), οι οποίοι εξετάζοντας την εμφάνιση του ρατσισμού σαν αποτέλεσμα της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, συμφωνούν με την άποψη των Doise και Tajfel, ότι δηλαδή από μόνη της η κοινωνική κατηγοριοποίηση έχει διπλή επίδραση πάνω στις διομαδικές σχέσεις υπερτονίζοντας τόσο τις ενδο-ομαδικές ομοιότητες, όσο και τις διομαδικές διαφορές (βλ. επίσης, Παπαστάμου 1989α, σελ. 219). Τα φαινόμενα αυτά οξύνονται περισσότερο σε διομαδικό επίπεδο, καθώς στις περιπτώσεις αυτές **υπερτερεί πάντα μια συγκεκριμένη και χαρακτηριστική κατηγοριακή υπαγωγή**, σε αντίθεση με τις διατομικές σχέσεις όπου, εξ αιτίας των πολλαπλών κατηγοριακών υπαγωγών, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές αμβλύνονται αισθητά. Τα πάμπολλα ιστορικά παραδείγματα προσωπικής φιλίας ατόμων που ανήκαν σε αντίπαλες κοινωνικές ομάδες επιβεβαιώνουν, κατά τον πλέον πανηγυρικό τρόπο, την ορθότητα αυτής της άποψης.

Μια σύνοψη των πορισμάτων των ερευνών που έγιναν πάνω στο αντικείμενο της φυλετικής προκατάληψης μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70 μας παραθέτει ο Tajfel (1978, σελ. 427), ο οποίος καταλήγει στα εξής συμπεράσματα:

- α) Οι άνθρωποι εύκολα χαρακτηρίζουν μεγάλες ομάδες με βάση ελάχιστα και χονδροειδή γνωρίσματα.
- β) Οι χαρακτηρισμοί αυτοί μένουν σταθεροί στο νου του καθενός για μεγάλα χρονικά διαστήματα.
- γ) Οι χαρακτηρισμοί αυτοί αλλάζουν, έστω και κάπως δύσκολα, σε συνδιασμό με κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές.
- δ) Όταν υπάρχουν εχθρότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, επιτείνονται οι αρνητικά φορτισμένοι χαρακτηρισμοί, ακριβώς όπως παγιώνονται και οι υπάρχουσες στερεότυπες αντιλήψεις.

ε) Οι στάσεις αυτές μαθαίνονται σε μικρή ηλικία και χρησιμοποιούνται από τα παιδιά μέχρι την ηλικία που θ' αρχίσουν να σκέπτονται μόνο τους.

στ) Οι στάσεις αυτές δε δημιουργούν προβλήματα, κάτω από ομαλές κοινωνικές συνθήκες, αλλά δύσκολα μεταβάλλονται κάτω από εχθρικό κοινωνικό κλίμα.

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες πάνω στην κρυφή πλευρά του ρατσισμού, τον λανθάνοντα ρατσισμό, που αποτελεί την ευρύτερα διαδεδομένη μορφή φυλετικής προκατάληψης της εποχής μας. Διάφορες πειραματικές έρευνες⁹ κατάφεραν χάρη στην αξιοθαύμαστη ευρηματικότητα και πρωτοτυπία των κοινωνικών ψυχολόγων να αποκαλύψουν την ύπαρξη και τη δράση μιας λανθάνουσας φυλετικής προκατάληψης, η οποία, λόγω της φύσης της, παρουσιάζει δυσκολίες τόσο στην ανίχνευση όσο και στην αντιμετώπισή της.

Είναι γεγονός ότι μόνο μια μικρή μειοψηφία αποκαλύπτει ανοιχτά το ρατσιστικό της πρόσωπο, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία κάνει ότι είναι δυνατόν για να το αποκρύψει. Πρόκειται για μια λανθάνουσα ρατσιστική στάση, η οποία άλλοτε χαρακτηρίζεται από την έκφραση και αποδοχή αρνητικών χαρακτηριστικών για την άλλη φυλή, και άλλοτε από την ανισομερή κατανομή θετικά αξιολογημένων χαρακτηριστικών, υπέρ της ενδο-ομάδας φυσικά, και εις βάρος της άλλης φυλής. Δύο είναι οι ερμηνείες αυτής της λανθάνουσας μορφής ρατσισμού και συνδέονται άμεσα και οι δύο με την **ύπαρξη και δράση μιάς εσωτερικής λογοκρισίας**, η οποία καθορίζει τη στάση των ανθρώπων.

Σύμφωνα με την πρώτη ερμηνεία, αυτή η εσωτερική λογοκρισία εμποδίζει τους ανθρώπους να ομολογήσουν τις ρατσιστικές τάσεις τους, αν και οι ίδιοι τις έχουν συνειδητοποιήσει, γιατί κάτι τέτοιο θα τους έφερνε αντιμέτωπους με το πνεύμα της εποχής (Zeitgeist), που είναι σαφώς αντιρατσιστικό. Βρισκόμαστε δηλαδή μπροστά σε μια περίπτωση κοινω-

⁹ Μερικές απ' αυτές είναι των Jones και Sigal (1971), Gaertner (1973), Katz (1979 και 1981), McConahay (1983), Gaertner και Dovidio (1986), Perez και Mugny (1993) κ.α.

νικής ενδοτικότητας¹⁰, θα λέγαμε, όπου η ισχυρή φόρτιση των κοινωνικών μηνυμάτων επιδρά καταλυτικά στη στάση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις επιταγές του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο κινούνται.

Στη δεύτερη ερμηνεία της λανθάνουσας μορφής ρατσισμού, αυτή η εσωτερική λογοκρισία αναβαθμίζεται σε μηχανισμό ασυνείδητου ελέγχου της ρατσιστικής στάσης, ικανού να εμποδίσει όχι μόνο την εκδήλωσή της, αλλά και αυτή ακόμα τη συνειδητοποίηση και παραδοχή της ύπαρξης του λανθάνοντος ρατσισμού. Αυτό δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την προσπάθεια ανίχνευσης και αντιμετώπισης της (λανθάνουσας) ρατσιστικής στάσης. Πώς να αντιμετωπιστεί κάτι το οποίο δεν εκδηλώνεται; Κι εδώ όμως, χάρη στην ποικιλία και την ευρηματικότητα αρκετών πειραματικών ερευνών, κατέστη δυνατή η ανίχνευση του λανθάνοντος ρατσισμού, ακόμα και ανάμεσα σε άτομα που εμφανίζονταν απελευθερωμένα από ρατσιστικές προκαταλήψεις.

Για παράδειγμα αναφέρουμε τις έρευνες των Word, Zanna και Cooper (1974), οι οποίοι ζήτησαν από λευκούς φοιτητές να πάρουν συνεντεύξεις από λευκούς και μαύρους υποψήφιους για μια θέση εργασίας. Διαπιστώθηκε ότι, όταν βρίσκονταν αντιμέτωποι με μαύρους υποψήφιους, το ύφος της συνέντευξης ήταν διαφορετικό, κάθονταν πιο μακριά του, έκαναν περισσότερα συντακτικά λάθη και οι συνεντεύξεις ήταν πιο σύντομες σε σχέση με αυτές των λευκών υποψηφίων.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση του λανθάνοντος ρατσισμού, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των Perez J. A. και Mugny G. (1993), που υποστηρίζουν ότι η δυναμική της κοινωνιογνωστικής παράλυσης¹¹ εμποδίζει τους ανθρώπους να απαλλαγούν από τη (λανθάνουσα) ρατσιστική στάση τους, γιατί εμφανίζουν μια αναισθησία στον αντιρατσιστικό λόγο: «Αφού δεν είμαι ρατσιστής δεν έχω τίποτα ν' αλλάξω». Εξ ίσου ενδιαφέ-

¹⁰ Βλ. ανάλυση του φαινομένου της κοινωνικής ενδοτικότητας από τον Gialdini (1987) στο Παπαστάμου Σ., 1989α, σελ. 326-339.

¹¹ Βλ. Perez J. A. και Mugny G. (1996), σελ. 142-168.

ρουν είναι και η πρόταση των δύο συγγραφέων πάνω σ' αυτό το πρόβλημα. Σύμφωνα με τη Θεωρία Επεξεργασίας της Σύγκρουσης (ΘΕΣ), θα πρέπει τα άτομα αυτά να οδηγηθούν, παρά τη θέλησή τους, στην εφαρμογή μιας έκδηλης ρατσιστικής συμπεριφοράς, με στόχο την πρόκληση μιας **εσωτερικής σύγκρουσης**, η οποία με τη σειρά της θα καταστρέψει το πλέγμα του λανθάνοντος ρατσισμού, καθώς η έκφραση έκδηλης ρατσιστικής στάσης έρχεται σε αντίθεση με το αντιρατσιστικό πνεύμα της εποχής.

Φυσικό επακόλουθο των παραπάνω ευρημάτων ήταν η εγκατάλειψη, από μέρους των κοινωνικών ψυχολόγων, του θεωρητικού πλαισίου που στηρίζονταν στην χονδρειδή αντίληψη της κατωτερότητας των μαύρων και η υιοθέτηση νέων εννοιών, ηπιότερης μορφής, όπως αυτή του συμβολικού ρατσισμού (Sears και Kinder, 1969) ή του μοντέρνου ρατσισμού (McConahay, 1983). Πολύ ξεκάθαρη και πειστική είναι η τοποθέτηση των Dovidio και Gaertner (1986), οι οποίοι μιλούν για ένα **«ρατσισμό αποστροφής»**, όπου ο ρατσιστής, ενώ συμπαθεί τα θύματα των ρατσιστικών αδικιών του παρελθόντος και δηλώνει πρόθυμος να στηρίξει προσπάθειες για την ισότητα των φυλών, **δεν μπορεί να απαλλαγεί από τα αρνητικά αισθήματα και πεποιθήσεις** του απέναντι στους μαύρους, τα οποία και απωθούνται από τη συνείδησή του, για να μην αντιτίθενται στην αντιρατσιστική χροιά της έκδηλης συμπεριφοράς του και του κοινωνικού του περίγυρου.

Τέλος, θα ήταν παράληψη, αν δε γινόταν μια αναφορά στις επιπτώσεις του ρατσισμού πάνω στα ίδια τα θύματα της φυλετικής προκατάληψης (μαύροι, μειονότητες κλπ.). Όπως εύκολα μπορεί να προβλέψει κανείς, η υποτίμηση (εξ αιτίας του ρατσισμού) της ταυτότητάς τους συνοδεύτηκε από την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Έρευνες που έγιναν στην Αμερική πάνω στα προβλήματα των νέγων, εξ αιτίας της φυλετικής προκατάληψης, έδειξαν ότι πολλοί απ' αυτούς συμβιβάστηκαν με την ιδέα της κατωτερότητάς τους, καθώς

επηρεάστηκαν από την κυρίαρχη ιδεολογία των λευκών. Αυτή η δυσάρεστη παραδοχή τους δημιούργησε ανησυχία και μειωμένη αυτοεκτίμηση. Μάλιστα, όπως τονίζει ο Pettigrew (1974, σελ. 9), η διαπίστωση της χαμηλής κοινωνικής τους θέσης και η έλλειψη επιτυχίας τους οδήγησε σε περαιτέρω αποστέρωση, με αποτέλεσμα αρκετοί απ' αυτούς να ταυτιστούν με τους λευκούς, αρνούμενοι την αληθινή τους ταυτότητα, σαν εναλλακτική λύση στα προβλημάτα τους.

Αν και μερικές έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ μαύρων και λευκών, είναι γεγονός ότι μόνο χάρη στην ουσιαστική βελτίωση της κοινωνικο-οικονομικής θέσης των μαύρων επιτυγχάνεται η ανύψωση της αυτοεκτίμησής τους, η οποία συνοδεύεται και από μεγαλύτερη προτίμηση στους μαύρους. Εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πάνω σ' αυτό το θέμα είναι και οι έρευνες που έγιναν σε παιδιά, αλλά μ' αυτές θ' ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η φυλετική προκατάληψη προϋπάρχει του παιδιού μέσα στην κοινωνία, καθώς αυτή είναι ήδη διαμορφωμένη και εξαπλωμένη πριν ακόμη γεννηθεί ο άνθρωπος. Κατά συνέπεια το παιδί, μετά τη γέννησή του, συνειδητοποιεί, αξιολογεί και τελικά διαμορφώνει τη δική του φυλετική στάση, μέσα από τα ερεθίσματα του κοινωνικού του περιβάλλοντος, το οποίο, γενικά, παίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του.

Όπως τονίζουν αρκετοί ερευνητές, ο άνθρωπος παρουσιάζει μια βιολογική ιδιαιτερότητα, αυτή του **πρόωρου τοκετού**¹, η οποία χαρακτηρίζεται από την πρόωρη εγκατάληψη της μητρικής μήτρας, πριν ακόμα αναπτυχθεί ο οργανισμός του. Σε αντίθεση με ότι συμβαίνει με τα άλλα θηλαστικά, ο άνθρωπος έρχεται στον κόσμο ανέτοιμος, σ' ένα πολύ πρώιμο στάδιο της εξέλιξής του και πολύ πριν αναπτυχθούν βασικές λειτουργίες του. Είναι χαρακτηριστικό ότι μετά τον τοκετό δεν έχει αποκτήσει ούτε καν την όρθια στάση, ενώ εμφανείς είναι οι αδυναμίες του και σε άλλες εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς του. Την πρώιμη εγκατάλειψη της μητρικής μήτρας έρχεται να αναπληρώσει το κοινωνικό περιβάλλον, η **κοινωνική μήτρα**, όπως χαρακτηρίζεται, η οποία συμπληρώνει και ολοκληρώνει την εμβρυική περίοδο του ανθρώπου. Κατά συνέπεια το κοινωνικό περιβάλλον δεν περιορίζεται απλά στο ρόλο του παι-

¹ Η έννοια του πρόωρου τοκετού δεν αναφέρεται στις εξαιρετικές περιπτώσεις τοκετών, όπου η κύηση είναι μικρότερη της κανονικής (π.χ. επτά μηνών), αλλά στην ίδια την κύηση των εννέα μηνών, η οποία δεν είναι αρκετή για την ολοκλήρωση της εμβρυικής περιόδου.

σίου, όπου συντελείται η ανθρώπινη ανάπτυξη, αλλά αναβαθμίζεται σε βασικό παράγοντά της.

Στα πλαίσια αυτής της συλλογιστικής, η φυλετική στάση και προκατάληψη μπορεί κάλλιστα να αποδοθεί στην επιρροή και τα ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος και όχι σε κάποια άλλη αιτία (π.χ. βιολογική, κληρονομική κλπ.). Το παιδί, αμέσως μετά τη γέννησή του και πριν ολοκληρωθεί η ανάπτυξη και η κριτική του σκέψη, ανακαλύπτει, συνειδητοποιεί και τελικά «μαθαίνει», μέσα από το περιβάλλον, τη φυλετική προκατάληψη. Πρόκειται δηλαδή για μια κλασική περίπτωση **κοινωνικής μάθησης**, όπως θα έλεγε ο Albert Bandura, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, η φυλετική προκατάληψη είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης, που μέσω της παρατήρησης, αρχικά, και της μίμησης προτύπων στη συνέχεια, εγγράφεται στο μυαλό του παιδιού και χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του.

Όμως από ποιά ηλικία το παιδί αποκτά συναίσθηση της φυλετικής ανομοιομορφίας; Από ποιά ηλικία αρχίζει να διαμορφώνει τη φυλετική στάση του; Πώς «εισπράτουν» την εκδήλωση της φυλετικής προκατάληψης τα παιδιά των μαύρων και των άλλων αποδεκτών της; Αυτά και άλλα ερωτήματα απασχόλησαν αρκετούς ερευνητές με αποτέλεσμα την παραγωγή αρκετά σημαντικού έργου και πλούσιας βιβλιογραφίας πάνω στο αντικείμενο αυτό.

ΟΙ ΔΙΟΜΑΔΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.

Πριν περάσουμε στην ανάλυση των πειραματικών δεδομένων και των ερευνών που έγιναν πάνω στη φυλετική προκατάληψη κατά την παιδική ηλικία, καλό θα ήταν να γίνει αναφορά σε ένα προγενέστερο πείραμα-σταθμό πάνω στις διομαδικές σχέσεις των παιδιών και τις κοινωνικές διακρίσεις και προκαταλήψεις, το οποίο θα μνημονευθεί αρκετές φορές

κατά την παρουσίαση και ανάλυση των πειραματικών δεδομένων αυτών των ερευνών. Πρόκειται για το πασίγνωστο πείραμα του Sherif (1961), γνωστού και σαν το πείραμα «της Σπηλιάς των Κλεφτών», το οποίο ήταν η αφορμή για αρκετό προβληματισμό αλλά και αρκετές απομιμήσεις και παραλλαγές της ίδιας πειραματικής διαδικασίας.

Στόχος του πειράματος ήταν η μελέτη του ανταγωνισμού, αλλά και της συμφιλίωσης, ανάμεσα σε δύο ομάδες παιδιών, ηλικίας 11 και 12 ετών που βρίσκονταν σε κάποια κατασκήνωση. Η πειραματική διαδικασία οργανώθηκε σε τέσσερις φάσεις ξεκινώντας από τη συγκρότηση των δύο ομάδων και τη συμμετοχή των παιδιών σε ευχάριστες δραστηριότητες με στόχο την απόκτηση ενδο-ομαδικής δομής και συνεργασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κάθε ομάδα αγνοούσε την ύπαρξη της άλλης και η πρώτη επαφή μεταξύ τους έγινε κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, όπου οι δύο ομάδες τέθηκαν αντιμέτωπες μεταξύ τους σε διάφορα ανταγωνιστικά παιχνίδια με σκοπό την καλλιέργεια διομαδικής αντιπαλότητας. Πράγματι, οι δύο ομάδες εκδήλωσαν έντονη επιθετικότητα, που μέσα από ύβρεις, διαπληκτισμούς και συμπλοκές εξελίχθηκε σε εχθρότητα.

Αυτή η φάση του έκδηλου διομαδικού ανταγωνισμού συνοδεύτηκε από τη δημιουργία αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων της μίας ομάδας για την άλλη, αλλά και θετικών εκτιμήσεων ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας, που εκδηλωνόταν με διάφορους τρόπους, όπως: εκφράσεις αλληλεγγύης ανάμεσά τους, ενδο-ομαδική συνεργασία και υπερτίμηση των επιδόσεων των συντρόφων σε σχέση με τις επιδόσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας. Με άλλα λόγια ο ανταγωνισμός στην εκπλήρωση των στόχων είχε σαν (καθόλου αφύσικη) συνέπεια την καλλιέργεια διομαδικής αντιπαλότητας από τη μία και ενδο-ομαδικής αλληλεγγύης και συνεργασίας από την άλλη.

Στα δύο επόμενα στάδια, στόχος του Sherif ήταν η άμβλυση της εχθρότητας και της ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες και η συμφιλίωση των παιδιών. Όμως, αυτό στάθηκε αδύνατο να πραγματοποιηθεί.

ποιηθεί μέσα από την κοινή συμβίωση και τη συμμετοχή σε κοινά γεύματα, κινηματογραφικές βραδιές κλπ., καθώς δεν παρατηρήθηκε καμιά μείωση της επιθετικότητας, σε αντίθεση με τις απόψεις ορισμένων ψυχολόγων, που υποστηρίζουν ότι η συνύπαρξη δύο ομάδων, οι ευκαιρίες για επικοινωνία και η συμμετοχή τους σε ευχάριστες δραστηριότητες είναι συνθήκες ικανές για την επίτευξη συμφιλίωσης ανάμεσά τους.

Τελικά η συμφιλίωση, αν και δεν ήταν καθόλου εύκολη υπόθεση, επιτεύχθηκε στην τέταρτη φάση του πειράματος, μέσα από την από κοινού ανάληψη δραστηριότητας και τη συνεργασία για την εκπλήρωση κάποιων ανώτερων στόχων κοινού ενδιαφέροντος, όπως η αποκατάσταση της παροχής νερού της κατασκήνωσης, η επιδιόρθωση του φορτηγού τροφοδοσίας κλπ. Κατά τη διάρκεια της κοινής δράσης των δύο ομάδων, η διομαδική επιθετικότητα μειώθηκε, αναγνωρίστηκαν ικανότητες στα μέλη της αντίπαλης ομάδας και, τέλος, θεσπίστηκαν φιλίες ανάμεσα σε παιδιά που ανήκαν σε διαφορετικές ομάδες.

Ο Sherif (1966) συνόψισε τα πειραματικά του ευρήματα αναφερόμενος, κυρίως, σε τρία βασικά σημεία:

α) Στη δυνατότητα συγκρότησης μιας ομάδας μέσα από τις προσπάθειες για την εκπλήρωση ενός στόχου.

β) Στην εγκαθίδρυση σχέσεων ενδο-ομαδικής αλληλεγγύης, αλλά και διομαδικής αντιπαλότητας με παράλληλη ανάπτυξη αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων, όταν δύο ομάδες ανταγωνίζονται η μία την άλλη για την εκπλήρωση ενός στόχου. Και

γ) Στη δυνατότητα αποκατάστασης των εχθρικών διομαδικών σχέσεων, παρά τις όποιες δυσκολίες που παρουσιάζονται, χάρη στην προσπάθεια για την εκπλήρωση κοινών στόχων.

Με αφορμή τις έρευνες του Sherif αναπτύχθηκε αρκετή φιλολογία πάνω στο αντικείμενο και έγιναν προσπάθειες για αναπαραγωγή του πειράματος σε διάφορες χώρες με μικρές παραλλαγές, αλλά την ίδια περίπτωση πειραματική κατεύθυνση και επιχειρηματολογία. Αναφέρουμε

ενδεικτικά, το πείραμα του Diab (1970) σε μια κατασκήνωση του Λιβάνου, με την ίδια σχεδόν πειραματική διαδικασία με αυτή του Sherif, αλλά σημαντικές διαφορές στο κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο των πειραματικών υποκειμένων, και τις έρευνες του Petronsky (1982) στην πρώην Σοβιετική Ένωση, πάνω στους συνεταιρισμούς. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών επιβεβαίωσαν τις θέσεις του Sherif και, σε μερικές περιπτώσεις, διευκρίνισαν περισσότερο τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί ενδο-ομαδικής εύνοιας και διομαδικού ανταγωνισμού.

Είναι αξιοσημείωτο ότι, στην περίπτωση του Diab στο Λίβανο, ο πειραματιστής δεν κατόρθωσε να φτάσει στην τέταρτη φάση της πειραματικής επεξεργασίας, αυτή της συμφιλίωσης των αντιμαχόμενων ομάδων μέσα από την ανάληψη κοινής δραστηριότητας, καθώς αυτό στάθηκε αδύνατο να πραγματοποιηθεί εξ αιτίας της ανεξέλεγκτης επιθετικότητας ορισμένων πειραματικών υποκειμένων. Επίσης ο Diab παρατήρησε ότι η ενδο-ομαδική υπερτίμηση χαρακτηρίζει μόνο τη νικήτρια ομάδα, ενώ, αντίθετα τα μέλη της ηττημένης ομάδας υπερτιμούν τις επιδόσεις των αντιπάλων τους και υποτιμούν τις δικές τους. Τέλος, η ηττημένη ομάδα παρουσιάζει μια εικόνα διάλυσης σε αντίθεση με τη νικήτρια, η οποία διατηρεί ανέπαφη τη δομή και την ιεραρχία της.

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις αντιδράσεις των πειραματικών υποκειμένων του Diab, σε σχέση με αυτές του πειράματος του Sherif, μπορούν εύλογα να αποδοθούν στη διαφορετική κουλτούρα των πειραματικών υποκειμένων, αλλά δεν οφείλονται αποκλειστικά και μόνο σ' αυτήν. Ένα κοινωνικό δρώμενο, πολύ δε περισσότερο ένα πείραμα κοινωνικής ψυχολογίας, χαρακτηρίζονται από διάφορες μεταβλητές και παραμέτρους, που επηρεάζουν αποφασιστικά την εξέλιξη, την πορεία και την έκβαση της πειραματικής διαδικασίας. Έτσι, για παράδειγμα, τα πειραματικά υποκείμενα του Diab, πέραν της διομαδικής αντιπαλότητας, είχαν διαφορές και στη θρησκεία. Η μέριμνα του Diab για ισόποση ανα-

λογία χριστιανών και μουσουλμάνων στις δύο ανταγωνιστικές ομάδες δεν εξαλείφει την ιδιαιτερότητα αυτή, καθώς τα πειραματικά υποκείμενα, ανήκοντας σε πολλαπλές κοινωνικές ομάδες, υφίστανται τις συνέπειες της **διασταύρωσης των κατηγοριακών υπαγωγών**, όπως αυτές ορίστηκαν από τα ευρήματα των Deschamps και Doise (1979)². Το γεγονός εξάλλου ότι τέσσερα μέλη της ηττημένης ομάδας, που ήθελαν να αποσκιρτήσουν, ανήκαν στην ίδια θρησκευτική ομάδα, αποτελεί ένδειξη ενεργοποίησης αυτής της διασταύρωσης.

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1930 η έρευνα για τη δημιουργία της φυλετικής προκατάληψης στράφηκε στην παιδική ηλικία και μάλιστα σε πολύ πρώιμα στάδιά της, καθώς υπάρχουν έρευνες που έγιναν σε παιδιά ηλικίας τριών μόλις ετών. Όπως ήταν φυσικό, σ' αυτές τις περιπτώσεις ήταν αδύνατο να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια, κλίμακες στάσεων κλπ., με αποτέλεσμα οι διάφοροι ερευνητές να καταφύγουν σε προβολικές μεθόδους, χρησιμοποιώντας κούκλες και φωτογραφίες, πράγμα που δεν απέφυγε τελικά την κριτική. Έτσι, για παράδειγμα, η Terlin (1974) υποστήριξε ότι οι προβολικές μέθοδοι παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις, σε σύγκριση με τις κοινωνιομετρικές μεθόδους, που «βασίζονται στην πραγματικότητα». Ωστόσο, τα συμπεράσματα που βγήκαν από τις παραπάνω έρευνες ήταν ιδιαίτερα συνεπή προς ένα γενικό κανόνα, πράγμα που μπορεί να εκληφθεί και σαν ένδειξη αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερευνών (και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν), αφού κατάφεραν να εντοπίσουν τη σταθερή και βαθύτερη προδιάθεση των

² Οι Deschamps και Doise απέδειξαν και πειραματικά ότι σε συνθήκες πολλαπλών και διασταυρωμένων κατηγοριοποιήσεων, η κατηγοριακή διαφοροποίηση εξαφανίζεται εντελώς.

πειραματικών υποκειμένων, μέσα από διαφορετικές μεταξύ τους τεχνικές και μεθόδους.

Από την πολύ πλούσια και σημαντική βιβλιογραφία που υπάρχει πάνω στο αντικείμενο, επισημαίνονται οι έρευνες των Harding, Proshansky κ.ά. (1969), Pushkin και Veness (1973), Milner (1975), Williams και Morland (1976 και 1979), Terri (1981), Zeidner (1989) και Erazo (1991).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα αυτών των ερευνών πρέπει να τονίσουμε ότι, όπως επανειλημμένα έχει αποδειχθεί, η φυλετική συνειδητοποίηση εμφανίζεται αιφνιδιαστικά στην ηλικία των τριών ετών ή λίγο νωρίτερα και συνοδεύεται από τις πρώτες εκδηλώσεις θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με τις φυλετικές διαφορές των ανθρώπων. Τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται μέσα από τις προτιμήσεις τους στο παιχνίδι, κυρίαρχης δραστηριότητας σ' αυτήν την ηλικία, αλλά και από την αιτιολόγηση αυτών των προτιμήσεων, όπου η αναφορά σε θετικά ή αρνητικά σχόλια είναι αναπόφευκτη.

Φτάνοντας στην ηλικία των επτά ή οχτώ ετών αυτές οι υποτυπώδεις στάσεις αποκτούν μια πληρέστερη μορφή, καθώς εμπλουτίζονται με διάφορες πληροφορίες, όπως τα κοινωνικά στερεότυπα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και οι στάσεις των **«σημαντικών άλλων»** (γονείς, δάσκαλοι κλπ.) πάνω στο θέμα.

Η προοδευτική κοινωνικοποίηση του παιδιού (είσοδος στο σχολείο, ένταξη στο κοινωνικό σύνολο κλπ.) του επιτρέπει να έρθει σε επαφή με τους «άλλους» και να αναπτυχθεί μια πρώτη διομαδική αλληλεπίδραση. Όμως, όπως απέδειξαν και τα πειράματα του Doise (1969 και 1972-73), ήδη πριν τη διομαδική αλληλεπίδραση τα υποκείμενα αποδίδουν στην άλλη ομάδα τέτοια κίνητρα και χαρακτηριστικά που δικαιολογούν μια ανταγωνιστική συμπεριφορά απέναντί της. Αυτή η αίσθηση αντιπαλότητας με την οποία προσλαμβάνεται η «άλλη ομάδα», σε συνδιασμό με τις γνωστικές και συναισθηματικές επιρροές του οικογενειακού περιβάλλοντος (στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα κλπ.), συντελούν στη διαμόρ-

φωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, η οποία τις περισσότερες φορές είναι αρνητική για τις μειονότητες.

Σ' αυτή την ηλικία το αξιολογικό πλαίσιο του παιδιού δεν είναι ακόμα αυτόνομο και ολοκληρωμένο, καθώς σημαντικά στοιχεία του (π.χ. ηθική ανάπτυξη) δεν έχουν ακόμα τελειοποιηθεί. Αυτό όμως δεν εμποδίζει το παιδί να αντιγράφει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μεγάλων επιδιώκοντας τη μεγαλύτερη δυνατή κοινωνική συμμόρφωση, καθώς σ' αυτή την ηλικία φτάνει στο αποκορύφωμά της. Μάλιστα, διάφορες έρευνες (π.χ. Ward και McGinnies, 1974) αναφέρουν ότι η μέγιστη υποβολή στην κοινωνική συμμόρφωση παρατηρείται στην ηλικία των εννέα ετών, ενώ άλλες (π.χ. Harris, James, Chavez, Fuller, Kent, Massanari και Walsh, 1983) διαπιστώνουν ότι αυτή μειώνεται όσο περνάνε τα χρόνια, άρα στην παιδική ηλικία ευρίσκεται στη μέγιστη τιμή της. Το γεγονός είναι ότι το παιδί υιοθετεί τις στάσεις των μεγάλων, χωρίς πολλά περιθώρια κριτικής σκέψης, πράγμα που συντελεί στην αναπαραγωγή και διατήρηση της φυλετικής προκατάληψης.

Μετά την ηλικία των επτά ή οχτώ ετών τα παιδιά εμφανίζονται να έχουν σχηματίσει κάποια φυλετικά στερεότυπα και να έχουν διαμορφώσει μια πληρέστερη, ως προς τη δομή και το περιεχόμενό της, φυλετική στάση. Μάλιστα, εκδηλώνουν συχνότερα την εχθρική τους διάθεση απέναντι στους μαύρους και τις μειονότητες απ' ότι τα μικρότερα παιδιά και γενικότερα εμφανίζουν μια στάση, που θα τη χαρακτηρίζαμε περισσότερο ρατσιστική.

Ο Goodman (1964) ανέλυσε τη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού σε τρία στάδια:

α) Η φυλετική **συνειδητοποίηση**. Το παιδί συνειδητοποιεί τις φυλετικές διαφορές για πρώτη φορά.

β) Ο φυλετικός **προσανατολισμός**. Αναπτύσσονται οι πρώτες θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις των διάφορων φυλετικών ομάδων. Και

γ) Η φυλετική **στάση**. Το παιδί διαμορφώνει μια αρκετά εμπειριστατωμένη άποψη και καταλήγει σε μια στάση που τείνει να προσεγγίσει αυτή των ενηλικών.

Ο Katz (1976), περισσότερο αναλυτικός, διέκρινε οχτώ διαφορετικά στάδια, ξεκινώντας από την πρόωρη παρατήρηση των φυλετικών διαφορών, στην ηλικία των τριών ετών, και καταλήγοντας σιγά σιγά στην αποκρυστάλλωση της στάσης³.

Περνώντας από την παιδική ηλικία στην εφηβική, παρατηρείται μια σταθεροποίηση της φυλετικής στάσης και, όταν αυτή είναι αρνητική, μια ενίσχυση της προκατάληψης. Οι νοητικές και αντιληπτικές λειτουργίες εμφανίζονται περισσότερο αναπτυγμένες, πράγμα που επιτρέπει στο παιδί την επακριβή συνειδητοποίηση της θέσης του και την αποκάλυψη των κυρίαρχων κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς. Αυτή η εξέλιξη μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε μεγαλύτερη κοινωνική συμμόρφωση με την έννοια της εναρμόνισης προς την κρατούσα άποψη. Έτσι, όπως απέδειξε ο Wilson (1963), η φυλετική του στάση σταθεροποιείται και παρουσιάζει λιγότερες αντιφάσεις και μεγαλύτερη συνέπεια στο διάστημα από τα δεκατρία ως τα δεκαοχτώ χρόνια. Αποτέλεσμα αυτής της συμμόρφωσης προς τους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς αποτελεί η συχνή απροθυμία του εφήβου για τη συνέχιση των φιλικών σχέσεων με εκπροσώπους της άλλης φυλής. Βέβαια, σε περιπτώσεις ισχυρών σχέσεων, το συναισθηματικό στοιχείο υπερισχύει του γνωστικού και επιτρέπει τη διατήρηση της φιλικής σχέσης με ένα συγκεκριμένο άτομο, έστω κι αν η στάση προς την ομάδα του είναι διαφορετική.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί η ανεπάρκεια της υπάρχουσας βιβλιογραφίας πάνω στην ανάπτυξη της φυλετικής στάσης κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας και η παρατηρούμενη πενιχρή πειραματική δραστηριότητα, κυρίως εξ αιτίας της απουσίας ικανοποιητικής πειραματικής μεθοδολογίας, κατάλληλης γι' αυτήν την ηλικία. Τα προβολικά τεστ

³ Βλ. *περισ. Παπαστάμου Στ., 1990, σελ. 83-84.*

με τις κούκλες και τις εικόνες απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά, ενώ τα ερωτηματολόγια και οι κλίμακες στάσεις είναι κατάλληλα για ενήλικες, ή έστω, για νέους με μεγαλύτερη ηλικία. Οποσδήποτε οι μελλοντικές πειραματικές έρευνες οφείλουν να σταθούν περισσότερο προσεκτικά και διερευνητικά σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία του ανθρώπου.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού το οικογενειακό περιβάλλον μονοπωλεί σχεδόν τις εμπειρίες και τις εικόνες του παιδιού για τον έξω κόσμο. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Milner (1981), η οικογένεια δεν αποτελεί μια θεώρηση του κόσμου αλλά τον κόσμο. Είναι φυσικό λοιπόν και η πρώτη φυλετική συνειδητοποίηση, αλλά και η πρώιμη φυλετική στάση να αποτελούν προϊόν της επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στο παιδί, καθώς πρωτοεμφανίζονται στην ηλικία των τριών ετών, σε μια ηλικία δηλαδή που το παιδί δεν έχει τις δυνατότητες και τα περιθώρια για επαφή με άλλους κοινωνικούς φορείς.

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί μια νέα φάση της διαδικασίας κοινωνικοποίησής του και πολλοί είναι εκείνοι που μιλούν για «αποκοπή του ομφάλιου λώρου» της οικογένειας, και μέχρι ενός σημείου έχουν δίκιο. Ο διαφορετικός τρόπος δομής, οργάνωσης και λειτουργίας της νέας κοινωνικής ομάδας υπαγωγής, η αλλαγή περιβάλλοντος και η επαφή με άτομα της ίδιας με αυτό ηλικίας, τα οποία όμως προέρχονται από διαφορετικές οικογένειες, με ότι μπορεί αυτό να σημαίνει, συνθέτουν μια πρωτόγνωρη κατάσταση για το παιδί, που δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη και, τις περισσότερες φορές, επιδρά αποφασιστικά στην κοινωνικοποίησή του.

Όμως θα ήταν λάθος να ισχυριστεί κανείς ότι η είσοδος του παιδιού στο σχολείο θέτει ένα τέρμα στην επιρροή του οικογενειακού περιβάλλο-

ντος στην πορεία της κοινωνικοποίησής του. Η επιρροή αυτή θα συνεχιστεί για μακρό χρονικό διάστημα ακόμα είτε άμεσα, με τη μορφή συμβουλών, παραινέσεων, απαγορεύσεων κλπ, είτε έμμεσα μέσα από τη μεταφορά του δικού της αξιολογικού πλαισίου στο παιδί.

Σχετικά με τη φυλετική στάση, είδαμε και προηγουμένως ότι, προς το τέλος της παιδικής ηλικίας, το παιδί εμφανίζει συμπτώματα ρατσιστικής προκατάληψης και η ανησυχητική αυτή διαπίστωση έστρεψε το ενδιαφέρον των μελετητών στην αναζήτηση τρόπων και μεθόδων αποτροπής αυτού του φαινομένου.

Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, με την ιδιότητα του πιο δραστικού εξωοικογενειακού παράγοντα κοινωνικοποίησης, έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις, προτού εδραιωθεί απόλυτα η προκατάληψη. Αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την καλλιέργεια ενός ορθού και κοινωνικά αποδεκτού συστήματος αξιών, που να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των ανθρώπων και να αντιστέκεται στις πιέσεις του έξω κόσμου προς τη φυλετική προκατάληψη.

Οι έρευνες της Terri P.S. (1981) στο Λος Άντζελες των ΗΠΑ απέδειξαν ότι μια πολύ καλή επιλογή προς την κατεύθυνση αυτή είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση (multicultural education), η οποία πρόσφατα (Ιούνιος 1996) μπήκε και στην ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής οι μαθητές του πειραματικού δείγματος, που είχαν υποβληθεί σ' ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διάρκειας δέκα εβδομάδων, εμφάνισαν σαφώς πιο θετική στάση απέναντι σε εθνικές μειονότητες και ήταν πολύ πιο φιλικοί και οικείοι απέναντι στους εκπροσώπους τους, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, που δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα. Επιπλέον οι μαθητές, που ανήκαν σε μειονότητες και συμμετείχαν στο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και είχαν πιο θετική εικόνα για τη δική τους ομάδα απ' ότι ανάλογοι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Στα συμπεράσματά της η

ερευνήτρια, αφού διαπιστώνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο για την καταπολέμηση της προκατάληψης, προτείνει ανεπιφύλακτα την εφαρμογή της σε περισσότερο εκτεταμένο επίπεδο.

Όμως η δυνατότητα αυτή της εκπαίδευσης δεν πρέπει να υπερεκτιμηθεί και να θεωρηθεί ότι είναι ικανή από μόνη της να ξεριζώσει την προκατάληψη. Διάφοροι άλλοι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η τηλεόραση και το βιβλίο, έχουν τη δική τους δυναμική και μπορούν να επηρεάζουν τις στάσεις του παιδιού.

Ειδικότερα για την τηλεόραση έχουμε να παρατηρήσουμε ότι έχει αναβαθμιστεί στον σημαντικότερο μη-ανθρώπινο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού, που μονοπωλεί σχεδόν τον ελεύθερο χρόνο του και, χάρη στην ελκυστική και ταυτόχρονα καταλυτική δύναμη της εικόνας, επιδρά πολύ εύκολα και πολύ δραστικά στην κοινωνικοποίησή του και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Είναι τέτοια η ένταση και το μέγεθος της εισβολής της τηλεόρασης στη ζωή του παιδιού που η Patricia Greenfield (1988) μίλησε για «ηλεκτρονική μπίμπι σίτερ», ενώ αναφερόμενη στην αφοπλιστική επιρροή της τηλεοπτικής εικόνας και τις συνέπειες της υπερβολικής τηλεθέασης, μίλησε με αρκετά καυστικό τρόπο για «πατάτες του καναπέ»⁴, εξ αιτίας των πολλών «ματιών» που έχει το γνωστό ζαρζαβατικό, αλλά και της ανικανότητάς του να σκεφτεί.

Ένας τόσο σημαντικός παράγοντας, λοιπόν, της κοινωνικοποίησης του παιδιού δε γίνεται παρά να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης, και για το λόγο αυτό απετέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, κυρίως πάνω στον τομέα της διαμόρφωσης και αναπαραγωγής κοινωνικών στερεοτύπων. Οι Greenberg και Atkins (1978) σε μια προσπάθεια ανάλυσης της αμερικανικής τηλεόρασης παρατήρησαν ότι

⁴ Η πατρότητα του όρου ανήκει σε μια ομάδα φανατικών τηλεθεατών στην Καλιφόρνια, που αποκαλούσαν έτσι το σύλλογό τους.

μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 οι μαύροι και οι άλλες μειονότητες δεν εμφανίζονταν σχεδόν καθόλου στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και, όποτε συνέβαινε το αντίθετο, η παρουσίασή τους γινόταν με καθόλου κολακευτικό τρόπο.

Η ανάπτυξη του κινήματος για τα δικαιώματα του πολίτη υποχρέωσε τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σε συχνότερη και θετικότερη παρουσίαση των μειονοτήτων. Έτσι το 1969 τα μισά δραματικά έργα της τηλεόρασης είχαν κι από ένα μαύρο ηθοποιό, ενώ λίγα χρόνια αργότερα το 6% - 9% των χαρακτήρων που προβάλλονταν στην τηλεόραση ήταν μαύροι. Παρ' όλα αυτά η εικόνα και η γενική περιγραφή των μαύρων και των μειονοτήτων παρέμεινε αρνητική για πολλά χρόνια ακόμη. Σε μια έρευνά του για τα βρετανικά μέσα μαζικής ενημέρωσης ο Husband (1975) κατέδειξε ότι οι αναφορές τους στις μειονότητες υπονοούσαν ρατσιστικές αξίες και στερεότυπα και η αναφορά τους στους μαύρους και τους μετανάστες άφηνε να εννοηθεί ότι αυτοί αποτελούσαν κοινωνικό πρόβλημα, άποψη που φαινόταν να υποστηρίζει και ο γραπτός τύπος.

Μια τέτοια υποτιμητική ή/και περιορισμένη παρουσίαση των μαύρων και των μειονοτήτων, ουσιαστικά καθοδηγούσε τα παιδιά στη διατήρηση και αναπαραγωγή των αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων, καθώς οι προσλαμβανόμενες εικόνες είχαν διαθλαστεί στο ρατσιστικό γυαλί της τηλεόρασης. Ακόμα και σήμερα η αμερικανική τηλεόραση παρουσιάζει τα μέλη των μειονοτήτων σαν φτωχότερα και λιγότερο δυνατά από τα μέλη της πλειοψηφίας, με αποτέλεσμα την υποτιμητική θεώρησή τους από τα παιδιά και την ενίσχυση της άποψης για την κατωτερότητά τους, που πολλές φορές καλλιεργείται και από το οικογενειακό τους περιβάλλον, πότε με ευθείες αναφορές και πότε με τη μορφή σχολίων και υπονοουμένων πάνω στην προβαλλόμενη πραγματικότητα.

Κι όμως, η τηλεόραση μπορεί να παίξει έναν τελείως διαφορετικό ρόλο απ' αυτόν που μας έχει συνηθίσει. Όπως παρατηρεί η Greenfield (1988, σελ. 54,55), η τηλεόραση μπορεί πολύ εύκολα να βοηθήσει τα παιδιά να

αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στις μειονότητες και τις άλλες φυλές. Σύμφωνα με μια έρευνα που έκανε πάνω στην εκπομπή «Σουσάμι άνοιξε» (Sesame Street), που παρουσίαζε χαρακτήρες από διάφορες μειονότητες μ' έναν θετικό, μη στερεοτυπικό τρόπο, βρήκε ότι αρκούσε η παρακολούθηση μιας μόνο εκπομπής, για δύο χρόνια, για να ωθήσει τα λευκά παιδιά των ΗΠΑ στην καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών που ανήκαν σε άλλες φυλές και την ανάπτυξη πιο θετικών απόψεων γι' αυτά. Ακόμη, τα ίδια τα παιδιά των μειονοτήτων αντιμετώπιζαν θετικότερα την ομάδα υπαγωγής τους, αλλά μ' αυτό θα ασχοληθούμε περισσότερο αναλυτικά σ' ένα από τα επόμενα κεφάλαια.

Η ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΥΡΟΥ ΧΡΩΜΑΤΟΣ.

Μια διαφορετική διάσταση στις θεωρίες για τη φυλετική προκατάληψη έδωσαν οι J.E. Williams και J.K. Morland, που στο έργο τους *Race, Colour and the Young Child* (1976), προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την εμφάνιση της προκατάληψης με βάση την αρνητική χροιά που αποδίδεται, γενικά, στο μαύρο χρώμα σε αντίθεση με το λευκό, που χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει κάτι «καλό».

Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι, από τη βρεφική ακόμα ηλικία, προσανατολίζονται σε μια αρνητική αξιολόγηση του μαύρου χρώματος και μια θετική θεώρηση του λευκού. Αυτή η φόρτιση των χρωμάτων με αξιολογικό περιεχόμενο συντελείται μέσα από τις επιρροές της θρησκείας, της παιδικής λογοτεχνίας κλπ., αλλά και από την αντιστοίχιση του λευκού χρώματος με το άπλετο φως της ημέρας και του μαύρου με το ανησυχητικό σκοτάδι της νύχτας.

Πράγματι, κατά τη βρεφική ηλικία, ο οπτικός προσανατολισμός μέσα στο περιβάλλον και η ικανοποίηση των σημαντικότερων αναγκών του νεογέννητου συντελούνται κατά τη διάρκεια της ημέρας, με αποτέλεσμα τη

δημιουργία στο παιδί μιας τάσης προτίμησης του φωτός από το σκοτάδι. Έτσι από πολύ νωρίς το παιδί εκδηλώνει μια ανάλογη προτίμηση στο λευκό έναντι του μαύρου χρώματος, προτίμηση που ενισχύεται και σταθεροποιείται κατά την πορεία της κοινωνικοποίησής του. Όπως χαρακτηρίστικά γράφουν οι Williams και Morland:

«Πριν τα πολιτιστικά μηνύματα, το παιδί αισθάνεται ότι το λευκό είναι καλό. Μετά τα πολιτιστικά μηνύματα, το παιδί ξέρει ότι το λευκό είναι καλό» (1976, σελ. 267).

Οι πρώτες έρευνες πάνω στη σύνδεση της χρωματικής αξιολόγησης με τη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης χρονολογούνται από το 1964, όταν ο Williams και οι συνεργάτες του απέδειξαν, με πειστικό τρόπο, ότι το μαύρο και το λευκό χρώμα χαρακτηρίζονται από έντονη αξιολογική χροιά (λευκό-θετικό, μαύρο-αρνητικό). Αρχικά εργάστηκαν με ένα πειραματικό δείγμα αμερικανών μαθητών και λίγο αργότερα (1970) ανακάλυψαν ότι το ίδιο αξιολογικό πλαίσιο ίσχυε και σε άλλους λαούς, όπως στη Γερμανία, τη Δανία, το Χονγκ-Κονγκ και την Ινδία (Williams, Morland και Underwood, 1970). Έτσι οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια παν-πολιτιστική διαπίστωση, η λειτουργία της οποίας ανιχνεύθηκε και επιβεβαιώθηκε ακόμα και στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Williams και Roberson, 1967), πριν δεχθούν δηλαδή τις επιρροές του σχολικού περιβάλλοντος, της λογοτεχνίας κλπ.

Το επόμενο πειραματικό βήμα ήταν η απόδειξη της συσχέτισης της χρωματικής αξιολόγησης με τη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης και τη φυλετική διαστρέβλωση. Αρκετές μελέτες κατάφεραν να αποδείξουν ότι παρατηρείται μια θετική συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών, έστω κι αν αυτή δεν παρουσιάζεται πάντα ισχυρή. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις μελέτες των Williams και Roberson (1967) και του Boswell (1974α), που απέδειξαν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις βαθμολογίες στα τεστ για τις σημασίες του χρώματος και τις βαθμολογίες στα τεστ για τις φυλετικές στάσεις. Ακόμα ο Williams (1970) απέδειξε πως οι άνθρωποι

που αξιολογούν αρνητικά το μαύρο χρώμα, αξιολογούν επίσης αρνητικά τις έννοιες «μαύρος» και «νέγρος».

Στην εκτεταμένη μελέτη τους οι Williams και Morland (1976), αφού συνόψισαν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών, έθεσαν τα αξιολογικά θεμέλια της θεωρίας τους διακρίνοντας τρεις καθοριστικούς παράγοντες για τη φυλετική διαστρέβλωση των παιδιών:

α) Τις κοινές σε όλα τα μέρη του κόσμου εμπειρίες της βρεφικής ηλικίας οι οποίες συντελούν στη δημιουργία του βασικού συνειρμού λευκό-θετικό και μαύρο-αρνητικό.

β) Την πολιτιστική πρακτική, η οποία (μέσα από τη θρησκεία, την παιδική λογοτεχνία κλπ.) ενισχύει τον αρχικό συνειρμό συμβολίζοντας με λευκό (ή ξανθό) χρώμα την καλοσύνη και με μαύρο (ή σκούρο) την κακία. Και

γ) Την αλληλεπίδραση των δύο παραπάνω παραγόντων με τις κοινωνικο-πολιτιστικές επιρροές που δέχεται το παιδί (από την οικογένεια, τη φυλετική ομάδα υπαγωγής, την παιδεία κλπ.) σχετικά με τη διαμόρφωση της φυλετικής του στάσης.

Οι δύο μελετητές κατέληξαν τελικά σε μια εξελικτική θεωρία για το χρώμα και τη φυλετική προκατάληψη, υποστηρίζοντας ότι η θεωρία τους είναι σε θέση να δώσει απαντήσεις εκεί που άλλες θεωρίες χωλαίνουν. Ωστόσο δεν άφησαν τον ενθουσιασμό τους να τους παρασύρει δηλώνοντας ότι *«ο βαθμός φυλετικής διαστρέβλωσης που παρουσιάζει ένα παιδί, δε μπορεί να ερμηνευθεί απόλυτα από την έντονη τάση του να θεωρεί το λευκό χρώμα καλό και το μαύρο κακό και αντίστροφα»* (Williams και Morland, 1976, σελ. 223).

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ.

Η φυλετική προκατάληψη και η υποτιμητική ή/και καταπιεστική συμπεριφορά μιας μερίδας του πληθυσμού προς τις μειονότητες προκαλεί διά-

φορες αντιδράσεις των μελών των μειονοτήτων, που μπορεί να κυμαίνονται από αποδοχή της (υποτιθέμενης) κατωτερότητάς τους και χαμηλή αυτοεκτίμηση μέχρι την ισχυρή αντίδραση και αμφισβήτηση της προκατάληψης με κοινωνικές, πολιτικές και ψυχολογικές συνέπειες. Πώς όμως αντιδρούν τα παιδιά των μειονοτήτων στη συνειδητοποίηση και την πρόσληψη της φυλετικής προκατάληψης;

Ήδη από το 1947 οι Clark και Clark, σε μια έρευνα για τη φυλετική στάση των παιδιών, βρέθηκαν μπροστά σε ένα απροσδόκητο φαινόμενο. Παρουσιάζοντας στα πειραματικά τους υποκείμενα μια μαύρη και μια λευκή κούκλα και ρωτώντας τους «ποια από τις δύο κούκλες νομίζεις ότι σου μοιάζει περισσότερο;», διαπίστωσαν ότι το ένα τρίτο περίπου των μαύρων παιδιών δήλωσε ότι τους έμοιαζε περισσότερο η λευκή κούκλα! Αυτή η ένδειξη απροθυμίας των μαύρων παιδιών να ταυτιστούν με την κούκλα που αντιπροσώπευε την ομάδα τους⁵ προκάλεσε μεγάλη ανησυχία και αποτέλεσε αφορμή για αρκετές μεταγενέστερες έρευνες, με παρόμοια όμως αποτελέσματα.

Είναι προφανές ότι τα μαύρα παιδιά δεν είχαν κάποιο πρόβλημα στις αντιληπτικές τους ικανότητες, αλλά δίστασαν να αποδεχθούν την αληθινή τους ταυτότητα, εξ αιτίας της μειωτικής θεώρησης των μαύρων από τους λευκούς και της γενικότερης υποβάθμισης της φυλής τους. Σύμφωνα με τη γενική αντίληψη, αλλά και με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης μέσω της «μίμησης προτύπων» του A. Bandura, τα παιδιά θέλουν να μοιάσουν στους δυνατούς χαρακτήρες και όχι στους αδύνατους. Όμως οι μαύροι εμφανίζονται, τις περισσότερες φορές, σαν αδύναμοι και καταπιεσμένοι με αποτέλεσμα τα παιδιά να αρνούνται την ταύτιση με την ομάδα υπαγωγής τους και να αναζητούν διέξοδο από την αντίληψη της κατωτερότητάς τους μέσα από τη, μη ρεαλιστική, λύση της ταύτισης με τους λευκούς. Αυτή η ενοχλητική διαπίστωση μας οδηγεί μοιραία σε ανησυχητικούς συνειρμούς σχετικά με την αυτοεκτίμηση, την πνευματική υγεία και την

⁵ *Κατά συνέπεια άρνηση της ταυτότητάς του.*

κοινωνικοποίηση των μαύρων παιδιών αλλά και των ενηλίκων, καθώς τόσο η ωρίμανση όσο και η ενηλικίωσή τους συντελείται κάτω από αυτές τις ανεπιθύμητες συνθήκες.

Σχετικά μ' αυτό το πρόβλημα ο Pettigrew (1974, σελ. 9) τονίζει ότι *«πολλοί νέγροι δέχονται εν μέρει τους ισχυρισμούς για την κατωτερότητά τους και όταν κρίνουν, με βάση τα αμερικανικά πρότυπα, την αξία τους, τη χαμηλή κοινωνική τους θέση και την έλλειψη επιτυχίας τους, οδηγούνται σε περαιτέρω αποστέρωση»*. Η εναλλακτική λύση που τους προσφέρεται είναι να ταυτιστούν με τους λευκούς αρνούμενοι την αληθινή τους ταυτότητα. Η προσπάθεια του τραγουδιστή Michael Jackson να «ασπρίσει» το χρώμα του δέρματός του είναι χαρακτηριστική, όσο και ακραία, περίπτωση τέτοιας συμπεριφοράς. Όμως, και στις δύο περιπτώσεις, είτε της αποδοχής της κατωτερότητας είτε της ταύτισης με τους λευκούς, οι καταστάσεις και τα συναισθήματα δεν είναι ευχάριστα για τους μαύρους και συνοδεύονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση και ανησυχία.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 άρχισε να αμφισβητείται η θεωρία της χαμηλής αυτοεκτίμησης των μαύρων και να αναπτύσσονται οι πρώτες επιστημονικές αντιδικίες πάνω στο θέμα αυτό, που συνεχίζονται μέχρι τις μέρες μας, με αρκετή οξύτητα μάλιστα μερικές φορές. Οι Hraba και Grant (1970) διαπίστωσαν μια ουσιαστική μεταστροφή στις αναφορές των μαύρων παιδιών για τους λευκούς και στην ταύτισή τους μ' αυτούς. Ο Banks (1976) με τη σειρά του απέρριψε τις προηγούμενες μελέτες πάνω σ' αυτό το θέμα, αμφισβητώντας την εγκυρότητα εκείνων των μελετών που έδειχναν μόνο την προτίμηση των μαύρων για τους λευκούς, ενώ θα έπρεπε να αποδεικνύουν και την προτίμηση των λευκών για τους μαύρους. Τέλος οι Rosenberg και Simmons (1972) συγκέντρωσαν διάφορες προηγούμενες μελέτες που έδειχναν παρεμφερή επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ μαύρων και λευκών.

Αυτή η παρατηρούμενη στροφή στα ερευνητικά δεδομένα, που πλέον εμφάνιζαν τους μαύρους να έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και θετικό-

τερη θεώρηση της ταυτότητας τους, προβλημάτισε αρκετούς ως προς τη σχέση της με την πραγματικότητα. Μάλιστα ο Adam (1978) δε δίστασε να ισχυριστεί ότι η παρατηρούμενη μεταβολή οφείλονταν περισσότερο στην αλλαγή της ιδεολογίας των ερευνητών και στον τρόπο επεξεργασίας των ευρημάτων, παρά στα ίδια τα ευρήματα, τα οποία τελικά, μπορεί και να μην ήταν και τόσο διαφορετικά από τα προηγούμενα. Φυσικά, και αυτή η τοποθέτηση προκάλεσε αντιδράσεις, καθώς κατηγορήθηκε ότι ο ίδιος πιστεύει στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των καταπιεζομένων και θέλει να βλέπει τα πορίσματα των μελετών κάτω από το πρίσμα αυτής της προσωπικής του εκτίμησης.

Το βέβαιο είναι ότι, μέσα απ' αυτήν την ανταλλαγή απόψεων, συντηρείται η ιδέα της κατωτερότητας των μαύρων, είτε την αποδέχεται κανείς είτε όχι, καθώς αναπαράγεται μέσα από τη συζήτηση και εξακολουθεί να πλανάται πάνω από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Πόσο σημαντική είναι όμως αυτή η διαπίστωση για την κοινωνικοποίηση και την αυτοεκτίμηση των μαύρων παιδιών; Μια ενδιαφέρουσα άποψη καταθέτει ο Simmons (1978, σελ. 56) που αξίζει να την προσέξουμε:

*«Ο βασικός συλλογισμός είναι ότι η θετική ή η αρνητική στάση ενός ατόμου απέναντι στον εαυτό του επηρεάζεται λιγότερο από την ευρύτερη κοινωνία και περισσότερο από τις γνώμες των **σημαντικών άλλων** ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του. Ο μαύρος, και συγκεκριμένα το μαύρο παιδί, συνήθως περιβάλλεται από άλλους μαύρους. Συνεπώς τα πρόσωπα που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για το παιδί - οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι ομότιμοι - συνήθως είναι μαύροι και το εκτιμούν τόσο, όσο εκτιμούν οι λευκοί ένα λευκό παιδί».*

Η άποψη του Simmons είναι αρκετά πειστική και έχει επηρεάσει την επιστημονική σκέψη και σε άλλους τομείς (π.χ. παιδαγωγική), αλλά, για τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, υπάρχει ένας ισχυρός αντίλογος. Όπως τονίστηκε και προηγουμένως, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και κυρίως η τηλεόραση, έχουν αναβαθμιστεί σε ισχυρότατους κοινωνιοποιητι-

κούς παράγοντες που, μέσα σ' όλα τ' άλλα, έχουν τη δυνατότητα της πληροφόρησης του παιδιού για την κρατούσα άποψη, αλλά και της παροχής ευκαιριών για συγκρίσεις του τρόπου ζωής των μαύρων με αυτόν των λευκών, ακόμα και σε περιοχές που κατοικούνται αποκλειστικά από μαύρους. Έτσι οι κοινωνικές συγκρίσεις που, όπως υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές (βλέπε Pettigrew, 1974), προκαλούν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαύρων, είναι αναπόφευκτες από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού, καθώς αυτό είναι ενήμερο για τις κοινωνικές διαφορές που υπάρχουν, αλλά και για τις κρατούσες αντιλήψεις.

Η Greenfield (1988, σελ. 54,55), σε μια ανάλυση της αμερικανικής τηλεόρασης, διαπίστωσε ότι τα τυπικά αμερικανικά ψυχαγωγικά προγράμματα δημιουργούν στα παιδιά τόσο των μειονοτήτων όσο και της πλειοψηφίας μια εικόνα των μειονοτήτων ως σχετικά αδύναμων και φτωχών. Αυτή η εικόνα μπορεί να προκαλέσει μια κρίση ταυτότητας των μαύρων παιδιών, που θα ήθελαν να έχουν τον τρόπο ζωής και τις ανέσεις των λευκών, αλλά να συνεχίσουν να ανήκουν κοινωνικά και ψυχολογικά στη δική τους ομάδα.

Όπως τονίστηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η τηλεόραση έχει τον τρόπο να βοηθήσει τα παιδιά προς αυτήν την κατεύθυνση. Μέσα από την προβολή της εκπομπής «Σουσάμι άνοιξε» (Sesame Street), η οποία αναφερόταν στις διάφορες μειονότητες μ' έναν θετικό, μη στερεοτυπικό τρόπο, η Greenfield διαπίστωσε ότι τα παιδιά των μειονοτήτων που την παρακολουθούσαν επί δύο χρόνια αποκτούσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καλλιέργεια και διάθεση συνεργασίας. Παρόμοια αποτελέσματα θετικότερης αυτοεκτίμησης των παιδιών των μειονοτήτων διαπιστώθηκαν και στον Καναδά, όπου στο κανονικό πρόγραμμα της εκπομπής προστέθηκαν ειδικά κομμάτια που αναφέρονταν σε όλες τις φυλές.

Σε αρκετές σύγχρονες έρευνες η σχολική επίδοση αποτέλεσε το πεδίο ελέγχου των επιπτώσεων της αίσθησης κατωτερότητας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών των μειονοτήτων. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δεν οδηγούν στη διατύπωση ενός

κοινά αποδεκτού κανόνα ή μιας καθολικά αποδεκτής θεωρίας, καθώς διατυπώνονται λίγο ως πολύ αντίθετες θέσεις. Απλά προτείνονται καινούρια επίπεδα ανάλυσης και τονίζεται η ανάγκη για παραπέρα διερεύνηση του αντικειμένου. Όμως, οι έρευνες αυτές συνιστούν μια ιστορική αλλαγή πορείας στο χώρο, καθώς η χαμηλή σχολική επίδοση των μαύρων μαθητών εξετάστηκε σαν αποτέλεσμα και όχι σαν αιτία (μια από τις αιτίες) της φυλετικής προκατάληψης.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η έρευνα του L.A. Judy (1980), στηριγμένη πάνω σε προηγούμενες μελέτες, βρήκε ότι η συναίσθηση της αδυναμίας (sense of powerlessness) των μαύρων μαθητών είχε μικρή μόνο επίδραση στη σχολική τους επίδοση. Όμως, σύμφωνα με μεταγενέστερη έρευνα της Anita Erazo (1991) σε κολλεγιακούς μαθητές, βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης, καθώς η υψηλή αυτοεκτίμηση των μειονοτικών μαθητών ήταν προάγγελος της ακαδημαϊκής επιτυχίας τους, ενός παράγοντα που, όπως τόνισε ο Spurlock LaVerne (1984) στην έρευνά του, αποτελεί το σπουδαιότερο κριτήριο για επαγγελματική καριέρα των μαύρων φοιτητών.

Από τις λιγοστές έρευνες που έχουν διενεργηθεί στον υπόλοιπο κόσμο, αξίζει να αναφερθούμε στην προσπάθεια σύνδεσης της σχολικής επίδοσης με τις προβλέψεις των ίδιων των μαθητών τόσο της πλειοψηφίας όσο και της μειονότητας, που επιχείρησε ο Moshe Zeidner (1989) στη Χάιφα του Ισραήλ. Σαν πλειονότητα θεωρήθηκαν μικροί μαθητές του σχολείου, που είχαν ανατραφεί με τον δυτικό τρόπο ζωής, ενώ η μειονότητα αποτελούταν από παιδιά που είχαν μεγαλώσει με τις αρχές του ανατολικού Ισραήλ, με παραδοσιακό τρόπο και, συνήθως, μέσα σε πολυμελείς οικογένειες. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα πειραματικά υποκείμενα διέμεναν στην ίδια πόλη και ότι οι μαθητές της μειονότητας δε συνιστούσαν, κατ' ανάγκη, αριθμητική μειονότητα, αλλά σίγουρα ιδεολογική, με χαρακτηριστικό της την υστέρηση στο κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, πράγμα

που ήταν εύκολα αντιληπτό από την ομιλία των παιδιών, το ντύσιμο και τη συμπεριφορά τους.

Εκτός από την αναμενόμενη υπεροχή των μαθητών της πλειονότητας στη σχολική επίδοση, η έρευνα έδειξε ότι οι δύο ομάδες είχαν τα ίδια περίπου στερεότυπα αλλά και τις ίδιες προβλέψεις για τη σχολική επιτυχία τόσο της δικής τους όσο και της άλλης ομάδας. Έτσι, για παράδειγμα, και οι δύο ομάδες διατύπωσαν την πρόβλεψη ότι τα παιδιά της μειονότητας (μεγαλωμένα με τον ανατολικό τρόπο ζωής) θα είχαν χαμηλότερη επίδοση στο σχολείο. Μάλιστα, δεν παρατηρήθηκαν καθόλου διαφορές στις προβλέψεις των μαθητών ανά φύλο, προέλευση και σχολική επίδοση. Όλοι πρόβλεψαν ότι οι μαθητές της μειονότητας θα είχαν χαμηλότερη σχολική επίδοση και ανταγωνιστικότητα. Αυτή η πρόβλεψη, πέραν της οποιασδήποτε σχέσης της με την πραγματικότητα, που να την αιτιολογεί, λειτούργησε και σαν αυτο-εκπληρούμενη προφητεία (self-fulfilling prophecy), όπως τη διατύπωσαν και τη διερεύνησαν οι Good και Brophy (1971) συνεχίζοντας τις έρευνες των Rosenthal και Jacobson πάνω στις προσδοκίες των δασκάλων για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΟΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια διεξοδικότερη αναφορά στην παρουσία των μειονοτήτων στην Ελλάδα για λόγους που εξυπηρετούν τη μύηση του αναγνώστη τόσο στις ιδιαιτερότητες μιας εκάστης των μειονοτήτων, όσο και στην πληρέστερη κατανόηση των πειραματικών χειρισμών που θα ακολουθήσουν.

Είναι γνωστό ότι η Ελλάδα είναι η χώρα της Ανατολικής Ευρώπης με τη μεγαλύτερη συνοχή και ομοιογένεια του πληθυσμού της¹. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, πέρα από τη γνωστή και επαινετή εθνική ομοψυχία, τη γέννηση μιας καθολικής σχεδόν αντίληψης «καθαρότητας» της φυλής, η οποία, όπως θα δούμε παρακάτω, ήταν μια από τις σημαντικότερες αιτίες της απρόθυμης υποδοχής, από μια μερίδα του εγχώριου πληθυσμού, των «προσφάτως εισελθόντων» μειονοτήτων στη χώρα. Αυτή η αντίληψη «καθαρότητας» καλλιεργήθηκε σκόπιμα επί δεκαετίες αποβλέποντας σε σκοπούς εθνικούς, ιστορικούς αλλά και πολιτιστικούς. Η αποκλειστικότητα στην κληρονομιά ενός αξιοθαύμαστου πολιτισμού, όπως ο αρχαίος ελληνικός, δε θα μπορούσε παρά να αποτελέσει ισχυρότατο κίνητρο προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι περί του αντιθέτου διατυπώσεις της Δυτικής Ευρώπης (βλέπε Fallmerayer) συσπείρωναν περισσότερο κυβερνήσεις, λαό και διανοούμενους, και όχι άδικα. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η ανάπτυξη εθνικισμού, ο οποίος, σύμφωνα με μια μερίδα ιστορικών, συνιστά καθοριστική συνθήκη για τη διαμόρφωση του ρατσισμού², έστω κι αν στην

¹ Βλ. Σωτηρίου Στέφανος, *Μειονότητες και αλυτρωτισμός*, 1991, σελ. 101.

² Μια τεκμηριωμένη ανάλυση του φαινομένου γίνεται από τον Rene Gallisot στο *Misere de l' antiracism*, Παρίσι, 1985.

Ελλάδα τα φαινόμενα αυτά δεν παίρνουν την έκταση και τις διαστάσεις, που συναντούμε σε άλλες χώρες.

Η μόνη μειονότητα η οποία αναγνωρίζεται στην ελληνική επικράτεια και προστατεύεται από τη συνθήκη της Λωζάνης (1923) είναι η μουσουλμανική μειονότητα, η οποία προέκυψε από τη συγχώνευση μουσουλμάνων, Πομάκων και Τσιγγάνων και αριθμεί περί τις 120.000 άτομα. Σύμφωνα πάντα με τη συνθήκη της Λωζάνης στην Ελλάδα διαβιούν, εκτός της μουσουλμανικής, και δύο άλλες μειονότητες εγκατεστημένες από τα πανάρχαια χρόνια, οι Αρμένιοι και οι Εβραίοι, οι οποίες απολαμβάνουν πλήρη εθνικά δικαιώματα³.

Κατά τα τελευταία χρόνια όμως, η Ελλάδα, όπως και οι υπόλοιπες χώρες της Νότιας Ευρώπης, μετατρέπονται σταδιακά από παραδοσιακές χώρες αποστολής μεταναστών σε χώρες (και) υποδοχής⁴. Το φαινόμενο αυτό είχε αρχίσει να συντελείται πριν γίνει αντιληπτό από την κοινή γνώμη και τις κυβερνήσεις κι έτσι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μετακινουμένων από την Αφρική και κυρίως την Ασία βρέθηκε στις χώρες αυτές συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Η αντίδραση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σ' αυτό το θέμα ήρθε να επιβεβαιώσει τη θεωρία του «ευρωπαϊσμού», επιτρέποντας την ελεύθερη διακίνηση όλων όσων βρίσκονται στο εσωτερικό των συνόρων της (Συμφωνία της Σεγκέν), ακόμα και κάποιων Ανατολικο-Ευρωπαίων (μέσω της ενωμένης πλέον Γερμανίας), αλλά κρατώντας ερμητικά κλειστή την πόρτα της στους εκπροσώπους του Τρίτου Κόσμου (Η Καθημερινή, 10.2.1991, Le Monde Diplomatique, Φεβρουάριος 1991).

Η περίπτωση της Ελλάδας στο θέμα της μετανάστευσης προς αυτήν χαρακτηρίζεται από το πλήθος των παλιννοστούντων ομογενών, οι οποίοι ύστερα από τις κοσμογονικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην Ανατολική Ευρώπη ήρθαν και έρχονται κατά κύματα σε αναζήτηση καλύτερης

³ Σωτηρίου Στέφανος, 1991, σελ. 103, 104.

⁴ Μουσούρου Λουκία, Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη, 1991, σελ. 164, 165.

τύχης. Υπολογίζεται ότι το ρεύμα των «προσφάτως εισελθόντων» στην Ελλάδα ανέρχεται στις 523-603 χιλιάδες και αποτελεί το 5,1%-6,0% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας⁵. Πέραν των παλιννοστούντων ομογενών σημαντικό ποσοστό των προαναφερθέντων αριθμών ανήκει σε παράνομους μετανάστες και αναγνωρισμένους πρόσφυγες, οι οποίοι υπόκεινται στην πολιτική μη αφομοίωσης, που ακολουθεί μέχρι τώρα η Ελλάδα, ανάλογη με αυτή της Γερμανίας.

Οι προερχόμενοι από την πρώην ΕΣΣΔ είναι στη μεγάλη τους πλειοψηφία Ελληνοπόντιοι που βρήκαν καταφύγιο στις πρώην Δημοκρατίες της Σοβιετικής Ένωσης στις αρχές του εικοστού αιώνα, προερχόμενοι από την υπό τουρκική κυριαρχία περιοχή του Πόντου στη Μαύρη Θάλασσα, είτε Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες, οι οποίοι μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου κατέφυγαν εκεί. Σ' αυτούς πρέπει να προστεθεί κι ένας μικρός αριθμός Ρώσων προσφύγων, που εκμεταλλευόμενοι την όλη κατάσταση ή κάποια συγγένεια ήρθαν στην Ελλάδα. Όλους αυτούς, σε κάποια τμήματα της συγγραφής θα τους ονομάζουμε «Ρωσοπόντιους», όχι επειδή δεν αναγνωρίζουμε την ελληνικότητα των Ποντίων, κάθε άλλο μάλιστα, αλλά επειδή ο όρος περιλαμβάνει μια ομάδα ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά, όπως η κοινή χώρα προέλευσης, η ανεπάρκεια (μικρή ή μεγάλη) στη γνώση της ελληνικής γλώσσας κλπ.

Αυτό το δεύτερο κύμα παλιννοστούντων από την πρώην ΕΣΣΔ αποτελεί ουσιαστική συνέχεια της πρώτης μεγάλης παλιννόστησης που έλαβε χώρα μετά τη μεταπολίτευση του 1974. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει⁶ οι παλιννοστήσαντες κατά την πρώτη περίοδο έχουν επανενταχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στην ελληνική πραγματικότητα, αν και το βιωτικό τους επίπεδο παραμένει χαμηλότερο αυτού του εγχώριου πληθυσμού. Στις έρευνές μας αντιμετωπίστηκαν σαν μειονότητα μόνο οι πρόσφατα παλιννοστήσαντες, θεωρώντας κι εμείς ότι το πρώτο κύμα, μετά την

⁵ Πετρινώτη Ξανθή, *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα, 1993*, σελ. 36.

⁶ Πετρινώτη Ξανθή, *1993*, σελ. 41

παρέλευση περίπου είκοσι ετών από την είσοδό του στην Ελλάδα, έχει επανενταχθεί στους ρυθμούς της ελληνικής κοινωνίας.

Από τα τέλη του 1990 ανάλογο ρεύμα παλιννοστούντων εισρέει στην Ελλάδα και από την Αλβανία με ρυθμούς που, για τον πληθυσμό της χώρας αυτής, πρέπει να προκαλέσουν έντονο προβληματισμό για το μέλλον της. Είναι γεγονός ότι και παλιότερα η Ελλάδα αποτέλεσε τόπο υποδοχής Αλβανών (π.χ. κατά τον 14ο αιώνα) και ακόμα υπάρχουν τα ίχνη αυτής της εισροής σε αρκετά χωριά της Αττικής, της Βοιωτίας και αλλού με τους γνωστούς σε όλους Αρβανίτες⁷. Η σημερινή έξοδος Αλβανών από τη χώρα τους (προς την Ελλάδα, την Ιταλία και αλλού) έχει σχέση με την μέχρι πρότινος διεθνή απομόνωση της χώρας και το πολύ χαμηλό βιωτικό τους επίπεδο.

Ένα μεγάλο μέρος των προερχόμενων από την Αλβανία μεταναστών είναι ελληνικής καταγωγής από τα χωριά της Βορείου Ηπείρου, όμως δεν είναι δυνατή η οργάνωση μιας σταδιακής και προγραμματισμένης παλιννόστησής τους εξ αιτίας της ταυτόχρονης λαθρομετανάστευσης Αλβανών και της ανύπαρκτης συνεργασίας με τη χώρα αποστολής, η οποία με τη σειρά της φαίνεται ανίκανη να ελέγξει το ρυθμό και τη διαδικασία της μετανάστευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Ελλάδα υπολογίζει περί τις 400.000 ομογενών που ζουν στην Αλβανία, ενώ κατά τις επίσημες αλβανικές στατιστικές δεν ξεπερνούν τις 60.000.

Λόγω της ανυπαρξίας προγραμματισμού στους ρυθμούς παλιννόστησης, αλλά και της παρατεινόμενης (από τα τέλη της δεκαετίας του 1970) οικονομικής κρίσης, η Ελλάδα δε μπόρεσε να εφαρμόσει μια ικανοποιητική πολιτική επαγγελματικής αποκατάστασης των παλιννοστούντων, αρνούμενη ουσιαστικά να τους υποδεχθεί (η επίσημη ελληνική θέση είναι ότι οι Ελληνοαλβανοί βρίσκονται στην Ελλάδα σαν πρόσφυγες και όχι σαν επαναπατρισθέντες). Αυτό αναγκαστικά οδήγησε τους Ελληνοαλβανούς σε ημιαπασχόληση σε βαριές και ανεπιθύμητες από τους ντόπιους εργασίες,

⁷ Βλ. περισσότερα, *Νακρατζάς Γεώργιος, Η στενή εθνολογική συγγένεια των σημερινών Ελλήνων, Βουλγάρων και Τούρκων, Θεσσαλονίκη, 1992.*

αλλά συνοδεύτηκε και από την εμφάνιση μερικών αρνητικών φαινομένων που ενδιαφέρουν άμεσα την έρευνα αυτή και αναφερόμαστε στην παιδική επαιτεία και την έξαρση της εγκληματικότητας.

Το πρώτο φαινόμενο σχετίζεται άμεσα με την έρευνα καθώς αναφέρεται σε μια μερίδα των πειραματικών υποκειμένων της, τα οποία πέφτουν θύματα στυγνής εκμετάλλευσης απουσιάζοντας συχνά από το σχολείο και καθιστώντας ακόμα πιο προβληματική την παρουσία τους μέσα σ' αυτό. Το δεύτερο φαινόμενο σχετίζεται με την ανάπτυξη αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων για τη μειονότητα, τα οποία προβάλλονται και αναπαράγονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και συμβάλλουν στην αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα, κυρίως από την πλευρά των ενηλίκων. Όλα αυτά όμως θα αποτελέσουν αντικείμενο διεξοδικότερης μελέτης στα επόμενα κεφάλαια της συγγραφής.

Εκτός των δύο μειονοτήτων που εμφανίστηκαν σαν αποτέλεσμα των πρόσφατων μεταναστευτικών ρευμάτων προς τη χώρα μας υπάρχουν άλλες δύο, που παραδοσιακά κατέχουν μια ξεχωριστή θέση τόσο στην Ελλάδα όσο και στις άλλες χώρες των Βαλκανίων. Αναφερόμαστε στη μουσουλμανική μειονότητα και τους τσιγγάνους, που τα τελευταία χρόνια κάνουν αισθητή την παρουσία τους και στο λεκανοπέδιο της Αττικής.

Για τους μουσουλμάνους οι πρόσφατες έρευνες⁸ έδειξαν ότι μέσα στη δεκαετία του '80 παρατηρήθηκε μια εσωτερική μετακίνησή τους προς την Αθήνα, καταλαμβάνοντας ένα σημαντικό τμήμα των περιοχών του Βοτανικού, του Κεραμικού, του Κολωνού και άλλων υποβαθμισμένων και κοινωνικά περιθωριοποιημένων περιοχών. Οι συνθήκες διαβίωσής τους είναι τριτοκοσμικές και για μικρά χρονικά διαστήματα πηγαίνουν στην επαρχία (κυρίως τη Θράκη) για να εργασθούν σε γεωργικές και άλλες εργασίες. Λίγο καλύτερη είναι η κατάσταση των τσιγγάνων, οι οποίοι ασχολούνται με το εμπόριο και άλλες ευκαιριακές εργασίες και έχουν εγκατασταθεί σε περιοχές όπως τα Άνω Λιόσια, το Ζεφύρι, η Αγία Βαρβάρα, ο Ασπρό-

⁸ Βλ. Κάτσικας Χ. - Καββαδίας Γ.Κ., *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, εκδ. Gutenberg, 1996, σελ.54

πυργος κλπ. Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των δύο μειονοτήτων είναι (πέραν της οικονομικής τους εξαθλίωσης) το υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού, που φτάνει σε αρκετές περιπτώσεις το 95% - 100% για μερικές κατηγορίες του πληθυσμού, όπως οι γυναίκες και οι ενήλικοι άνω των 40 ετών⁹.

Μία σημαντική παρατήρηση που αφορά στις δύο τελευταίες μειονότητες είναι η απαίτησή τους για αναγνώριση της διαφορετικότητάς τους. Στην προπολεμική Ευρώπη οι κύριες διεκδικήσεις των εθνικών ή άλλων μειονοτήτων στρέφονταν ενάντια στο διαχωρισμό τους και στην εξάλειψη των περιορισμών που τις εμπόδιζαν να ενσωματωθούν ή και να ολοκληρωθούν στο εθνικό κράτος. Σήμερα αυτές οι μειονότητες απαιτούν να τις αντιμετωπίζουν σαν κάτι διαφορετικό, που θέλει να εγγράψει τη δική του ταυτότητα στο βιβλίο της Ιστορίας¹⁰.

Αυτές οι τέσσερις μειονότητες θα αποτελέσουν το αντικείμενο της παραπέρα επεξεργασίας και των πειραματικών χειρισμών που απαιτεί η παρούσα μελέτη. Η επιλογή τους έγινε με βάση τη σχετικά υψηλή συχνότητα με την οποία απαντώνται στα ελληνικά σχολεία, καθώς είναι οι τέσσερις μεγαλύτερες μειονότητες που φοιτούν σ' αυτά. Άλλες μειονότητες, όπως Ιρακινοί, Κούρδοι κλπ, έχουν πολύ μικρή τόσο σε αριθμό όσο και σε διάρκεια παρουσία στα ελληνικά σχολεία, έτσι ώστε να καθίσταται αδύνατη αλλά και ανάξια λόγου η όποια προσπάθεια μελέτης και επεξεργασίας τους. Τέλος οι (μικρές επίσης) μειονότητες των Αρμενίων και των Εβραίων δε μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο πειραματικής έρευνας λόγω της πλήρους ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων που παρατηρούνται στην εκπαίδευσή τους (π.χ. ξεχωριστά σχολεία).

⁹ Κάτσικας Χ. - Καββαδίας Γ.Κ., 1996, σελ. 49,50.

¹⁰ Pistoì Paolo, *Εθνική ταυτότητα και πολιτική κινητοποίηση (μετάφραση Κων/νος Κατσουρός)*, 1991, σελ. 18.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ.

Μέχρι τη στιγμή της μαζικής εισόδου παλινοστούντων ομογενών στη χώρα μας η μόνη κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση των μειονοτήτων αφορούσε τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτ. Θράκης, καθώς ήταν η μόνη ορατή και ουσιαστικά υπαρκτή μειονότητα¹¹. Το σκηνικό όμως άλλαξε δραματικά με την είσοδο στη χώρα χιλιάδων νέων μαθητών, παλινοστούντων ή αλλοδαπών, από διάφορες χώρες αποστολής και κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, όπως φαίνεται και από τους πίνακες 6.1 και 6.2, με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, που αφορούν τη σχολική χρονιά 1995-96 και αναφέρονται στην παρουσία μειονοτήτων τόσο στα σχολεία όλης της χώρας, όσο και στα σχολεία της Αττικής, που ήταν και ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΟΛΗΣ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ

Προέλευση μειονότητας	Αλλοδαποί	Παλινοστ.	Σύνολα-Ποσοστά
Πρώην ΕΣΣΔ	1828	11691	13519 40,2 %
Αλβανία	7083	5658	12741 37,9 %
Υπόλοιπες Χώρες	1723	2210	3933 11,7 %
Τσιγγάνοι	-	-	3413 10,2 %
Σύνολα	10634	19559	33606 100,0 %

¹¹ Βλ. περισσότερα για την εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτ. Θράκης, Κανακίδου Ελένη, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα, 1994.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Προέλευση μειονότητας	Αλλοδαποί	Παλινοστ.	Σύνολα-Ποσοστά
Πρώην ΕΣΣΔ	414	3998	4412 31,4%
Αλβανία	3666	3000	6666 47,4%
Υπόλοιπες Χώρες	981	632	1613 11,5%
Τσιγγάνοι	-	-	1358 9,7%
Σύνολα	5061	7630	14049 100,0 %

Σύμφωνα πάντα με τις ίδιες πηγές, ο αριθμός των μαθητών των μειονοτήτων, που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία (χωρίς να υπολογίζονται οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης), αυξήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 1995-96, σε σχέση με την προηγούμενη, κατά 46,3% (βλ. πίν. 6.3), τη στιγμή μάλιστα που, εξ αιτίας της υπογεννητικότητας, ο συνολικός αριθμός των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε κατά 3,8% συνεχίζοντας τη φθίνουσα πορεία του κατά τα τελευταία χρόνια (την προηγούμενη χρονιά η μείωση ήταν της τάξης του 2,8%). Εξυπακούεται ότι σκοπός της παράθεσης αυτών των στοιχείων δεν είναι η δημιουργία ρατσιστικών αντιδράσεων ή «ανησυχιών», αλλά η έκθεση μιας χειροπιαστής πραγματικότητας, που δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Παρόμοιες είναι και οι τάσεις που παρατηρούνται στα σχολεία της Αττικής (βλ. πίν. 6.4), αν και σημειώθηκε κάποια μείωση στην παρουσία των Ποντίων από την πρώην ΕΣΣΔ (19,3%), εξ αιτίας της μεταφοράς τους σε περιοχές της επαρχίας. Και εδώ ο μαθητικός πληθυσμός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φθίνει με ρυθμούς περίπου 3% ετησίως (2,3% για το

1994-95 και 4,1% για το 1995-96), επιβεβαιώνοντας την καθολικότητα του φαινομένου και την ανεξάρτησή του από το φαινόμενο της αστυφιλίας, ενώ η παρουσία των μειονοτήτων αυξάνει σε ποσοστό 47,3% για τους προερχόμενους από την Αλβανία και 27,8% για τους υπόλοιπους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3
ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ.

Χώρα προέλευσης Μειονοτήτων	Σχ. Έτος	Σχ. Έτος	Μεταβολές
	1994-95	1995-96	Αριθμ. %
Αλβανία	7324	12741	5417 +74,0%
Πρώην ΕΣΣΔ	10157	13519	3362 +33,1%
Υπόλοιποι	3150	3933	783 +24,9%
Σύνολο μειονοτήτων	20631	30193	9562 +46,3%
Σύνολο μαθητ. πληθυσμού	659890	634830	-25060 -3,8%

Αυτά τα νέα δεδομένα στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν άφησαν ασυγκίνητους τους κρατικούς φορείς που, έστω και καθυστερημένα, άρχισαν να κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, από τις 14/12/1994 αποφασίστηκε η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, ενώ από τις 17/6/1996 θεσμοθετήθηκε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με την ίδρυση των πρώτων σχολείων¹².

¹² Όλα τα στοιχεία που αναφέρονται προέρχονται από το ΥΠΕΠΘ, τμήμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.4
ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ.

Χώρα προέλευσης Μειονοτήτων	Σχ. Έτος	Σχ. Έτος	Μεταβολές	
	1994-95	1995-96	Αριθμ.	%
Αλβανία	4526	6666	2140	+47,3%
Πρώην ΕΣΣΔ	5464	4412	-1052	-19,3%
Υπόλοιποι	1262	1613	351	+27,8%
Σύνολο μειονοτήτων	11252	12691	1439	+12,8%
Σύνολο μαθητ. πληθυσμού	207396	198905	-8491	-4,1%

Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Παιδείας και της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους παλιννοστούντες μαθητές είχε τονιστεί πολλές φορές¹³, καθώς η κρατούσα πρακτική στα ελληνικά σχολεία ήταν αυτή της πλήρους ισοπέδωσης και αδιαφορίας για τις γνώσεις και τις ικανότητες που απόκτησαν οι παλιννοστούντες μαθητές, κατά την παραμονή τους στη χώρα αποστολής, και η τοποθέτησή τους σε μικρότερες τάξεις από την κανονική, για να επαναλάβουν γνωστά (πολλές φορές) αντικείμενα. Έτσι, στα ήδη αυξημένα προβλήματα (προσαρμογής, γλώσσας κλπ.) των μαθητών αυτών, ερχόταν να προστεθούν και τα ψυχολογικά, γιατί έβλεπαν να αχρηστεύεται το προηγούμενο κομμάτι της ζωής τους, και επειδή αρκετοί

¹³ Βλ. για παράδειγμα άρθρο του σχολικού συμβούλου Π. Κοτσιώνη στο περιοδικό *Ελλοπία*, τεύχ. 20, Καλοκαίρι 1994, σελ. 60-65.

απ' αυτούς ήταν εμφανώς μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα ιδρύθηκαν με σκοπό να προσφέρουν ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές των οποίων «το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχουν γραφτεί». Απαραίτητη προϋπόθεση για τη φοίτηση των μαθητών είναι η Δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί το παιδί του να φοιτήσει σ' αυτά τα τμήματα και, εκτός από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, μπορούν να φοιτήσουν και τσιγγάνοι για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, εφ' όσον βεβαίως τη χρειάζονται.

Η Τάξη Υποδοχής είναι μια επιπλέον τάξη, η οποία λειτουργεί σαν παράλληλη τάξη μέσα στο σχολείο, όταν ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία είναι 9 μέχρι 17. Οι μαθητές φοιτούν κανονικά στις τάξεις τους και κάποιες ώρες την ημέρα παρακολουθούν τα μαθήματα της Τάξης Υποδοχής, χωρισμένοι σε κατηγορίες, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Για τις ανάγκες αυτών των τάξεων παρέχονται ιδιαίτερα βιβλία και διδάσκουν μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν, όταν ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία είναι 3 μέχρι 8 και παρέχουν πρόσθετη διδακτική βοήθεια, ως 8 ώρες την εβδομάδα, πέραν του κανονικού διδακτικού ωραρίου. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι Νεοελληνική Γλώσσα και Ελληνική Ιστορία, κυρίως, καθώς και όποια άλλα κριθούν απαραίτητα από το σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό σύμβουλο, ο οποίος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας, κατά προτίμηση, εκπαιδευτικής μονάδας με τους μαθητές που τα πλαισιώνουν.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας πρωτόγνωρος θεσμός, σκοπός του οποίου είναι¹⁴ «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Τα σχολεία αυτά είτε ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών είτε προέρχονται από μετατροπή άλλων δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα προγράμματα των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι παρόμοια με αυτά των δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

¹⁴ *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 17/6/1996 σελ. 2450.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

1. ΜΕΘΟΔΟΣ.

Οι κύριες μεθοδολογικές κατευθύνσεις της μελέτης ήταν δύο:

α) Η πειραματική διαδικασία μέσα απ' την οποία ανιχνεύονταν οι μεταβολές που παρατηρούνταν στη δημοτικότητα μερικών μαθητών τόσο της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, ύστερα από την ανακοίνωση μέσα στη σχολική τάξη της επιτυχίας τους σε κάποιο test I.Q., στο οποίο είχαν υποβληθεί όλοι οι μαθητές της τάξης την προηγούμενη ημέρα. Το test αυτό παρουσιάζονταν στα παιδιά σαν πρωτοποριακό και ικανό να αναδείξει τους αυριανούς ηγέτες, με αποκλειστικό στόχο την κέντριση της επιθυμίας των μαθητών για διάκριση. Για τη μέτρηση των μεταβολών στη δημοτικότητα των μαθητών τα παιδιά ψηφίζαν δύο φορές, μια πριν το test I.Q. (φάση προ-τεστ) και μια μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του test (φάση μετά-τεστ).

β) Το ερωτηματολόγιο στάσης απέναντι στη μειονότητα, το οποίο συμπληρωνόταν απ' όλους τους μαθητές (και αυτούς της μειονότητας), αλλά ουσιαστικό ενδιαφέρον έχει η μελέτη μόνο των ερωτηματολογίων που συμπληρώνονταν από τους μαθητές της πλειονότητας.

Στα επόμενα κεφάλαια ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση του πειραματικού δείγματος, των οργάνων της έρευνας (ερωτηματολόγια, test κλπ) καθώς και της πειραματικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε με περισσότερες λεπτομέρειες.

2. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ.

Το Πειραματικό Δείγμα έφτασε συνολικά τους 1839 μαθητές του Δημοτικού σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε 90 διαφορετικές τάξεις. Απ' αυτούς 1312 μαθητές ανήκαν στην Πειραματική Ομάδα και 527 στην Ομάδα Ελέγχου. Τέλος 248 από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και 148 από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου φοιτούσαν στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου, ενώ οι υπόλοιποι ήταν μαθητές των μεγάλων τάξεων του σχολείου (Δ', Ε' και ΣΤ'). Για περισσότερες λεπτομέρειες υπάρχει ο πίνακας 7.1 με αναλυτική παρουσίαση του συνόλου των μαθητών του πειραματικού δείγματος.

Πίνακας 7.1. Παρουσίαση της σύνθεσης του πειραματικού δείγματος.

Είδος μειονότητας που φοιτά στην τάξη	Έλληνες Μαθητές	Μαθητές μειονότητας	Ομάδα Ελέγχου	Σύνολο Μαθητών
Ρωσοπόντιοι (σε μεγάλες τάξεις Δ,Ε,ΣΤ)	159	27	75	261
Μουσουλμάνοι (σε μεγάλες τάξεις)	132	29	89	250
Τσιγγάνοι (σε μεγάλες τάξεις)	151	27	104	282
Βορειοηπειρώτες - Αλβανοί (σε μεγάλες τάξεις)	315	35	111	461
Ρωσοπόντιοι σε συνθήκες πλειοψηφίας	60	129	-	189
Ρωσοπόντιοι (στην Α τάξη)	100	11	59	170
Τσιγγάνοι (στην Α τάξη)	124	13	89	226
Σύνολο μαθητών	1041	271	527	1839

Αναλυτική παρουσίαση του πειραματικού δείγματος

Η Πειραματική Ομάδα αποτελούταν από 63 συνολικά σχολικές τάξεις, μέσα στις οποίες φοιτούσαν και μαθητές διαφόρων μειονοτήτων. Οι μαθητές της πλειονότητας (για καθαρά μεθοδολογικούς σκοπούς και μόνο ως τους ονομάσουμε «Έλληνες») αποτελούσαν την ισχυρή πλειοψηφία και οι μαθητές των μειονοτήτων ήταν μειοψηφία της τάξης του 10 - 15% περίπου. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσαν οκτώ (8) τάξεις της περιοχής Αχαρνών, όπου κατ' επιταγήν διαφορετικών πειραματικών χειρισμών, οι μαθητές της μειονότητας (Ρωσοπόντιοι) ήταν περισσότεροι από τους «Έλληνες» μαθητές της πλειονότητας.

Για τη συλλογή του πειραματικού υλικού προτιμήθηκαν σχολικές τάξεις των περιοχών όπου υπάρχουν οι μειονότητες (Αχαρνές, Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Νίκαια, Καμίνια, Βοτανικός, Μεταξουργείο κλπ), ενώ σαν Ομάδα Ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν τάξεις κοντινών περιοχών με παρόμοιες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Αναλυτικότερα τα σχολεία απ' τα οποία έγινε η συλλογή του πειραματικού υλικού είναι :

- Ρωσοπόντιοι :

3ο, 5ο, 6ο, 13ο, 18ο, 21ο Νίκαιας
 18ο, 24ο Αχαρνών
 18ο, 45ο Πειραιά (Παλ. Κοκκινιά)
 53ο Πειραιά (Καμίνια)

- Μουσουλμάνοι :

156ο Αθήνας (Μεταξουργείο)
 85ο, 171ο Αθήνας (Βοτανικός)
 87ο Αθήνας (Ρουφ)
 57ο Αθήνας (Περιστέρι)

18ο, 22ο Νίκαιας
44ο Πειραιά (Παλ. Κοκκινιά)

- Τσιγγάνοι :

4ο, 6ο, 7ο, 9ο Άνω Λιοσίων
2ο, 4ο Ζεφυρίου
44ο Πειραιά (Παλ. Κοκκινιά)
10ο, 22ο Νίκαιας

- Βορειο-Ηπειρώτες :

3ο, 4ο, 6ο, 7ο, 11ο, 21ο, 28ο Νίκαιας
13ο, 18ο Πειραιά (Παλ. Κοκκινιά)
14ο, 15ο, 17ο, 47ο Πειραιά (Καμίνια)
54ο Πειραιά (Πειραιϊκή)

Για τη διενέργεια αυτών των επισκέψεων εξασφαλίστηκε η υπ' αριθμ. Φ.15/621/Γ1/634 άδεια του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη σύμφωνη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Πριν από κάθε επίσκεψη σε σχολείο υπήρχε ενημέρωση τόσο του διδακτικού προσωπικού, όσο και του αρμόδιου Προϊσταμένου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. ΟΡΓΑΝΑ - ΥΛΙΚΑ.

Για τη φάση της πειραματικής διαδικασίας τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ένα απλό test I.Q. για παιδιά και αυτοσχέδια ψηφοδέλτια για την έκφραση προτιμήσεων ανάμεσα στους συμμαθητές τους. Προτιμήθηκε ένα test I.Q. με εικόνες και όχι με ερωτήσεις για την εξάλειψη του κινδύνου ανεπαρκούς κατανόησης του κειμένου τόσο από τους μικρούς μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού, όσο και από τους μαθητές των

μειονοτήτων που δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό (πχ Αλβανοί, Ρωσοπόντιοι). Για καλύτερη κατανόηση του τρόπου συμπλήρωσης του test I.Q. από τα πειραματικά υποκείμενα, γινόταν ομαδική συζήτηση μέσα στην τάξη για τις δύο πρώτες εικόνες του, και οι λύσεις τους αναγράφονταν στον πίνακα πριν τα παιδιά ασχοληθούν ατομικά με τις υπόλοιπες εικόνες του. Αντίγραφο του test υπάρχει στο παράρτημα (πίν. 2).

Για τη μέτρηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, κοινό για όλες τις μειονότητες, όπου το μόνο που άλλαζε ήταν το όνομα της μειονότητας ανάλογα με την περίπτωση. Υπόδειγμα ενός τέτοιου ερωτηματολογίου παρατίθεται στο παράρτημα (πιν. 1). Παρακάτω γίνεται αναφορά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

1. Με ποιούς συμμαθητές σου θέλεις να παίζεις στο διάλειμμα; (μέχρι τέσσερα ονόματα).
2. Με ποιούς συμμαθητές σου μαλώνεις στο διάλειμμα; (μέχρι τέσσερα ονόματα).
3. Χαίρεσαι όταν ο δάσκαλός σου μαλώνει κάποιους συμμαθητές σου; (ΝΑΙ - ΟΧΙ).
4. Αν ΝΑΙ, για ποιούς; (μέχρι τέσσερα ονόματα).
5. Με ποιούς συμμαθητές σου ανταλλάσσεις επισκέψεις στο σπίτι; (μέχρι τέσσερα ονόματα).
6. Πιστεύεις ότι τα παιδιά της μειονότητας¹ είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά; (ΝΑΙ - ΟΧΙ).
7. Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν δεν υπήρχαν παιδιά από τη μειονότητα; (ΝΑΙ - ΟΧΙ).

¹Στα ερωτηματολόγια των παιδιών αναφερόταν το όνομα της μειονότητας (πχ Τσιγγανόκια).

8. Πιστεύεις ότι το πρόβλημα της λειψυδρίας (έλλειψη νερού) δε θα υπήρχε στην Αθήνα, αν δεν είχαν εγκατασταθεί τόσες οικογένειες της μειονότητας τα τελευταία χρόνια; (ΝΑΙ - ΟΧΙ).

9. Πιστεύεις ότι τα παιδιά της μειονότητας πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία; (ΝΑΙ - ΟΧΙ).

10. Δικαιολόγησε με λίγα λόγια την άποψή σου (ανοιχτή ερώτηση για την ανίχνευση της στάσης του υποκειμένου)².

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν είτε σιωπηλά από τα παιδιά ύστερα από μία πρώτη του ανάγνωση από τον ερευνητή είτε, όταν τα παιδιά συναντούσαν δυσκολίες (στις μικρές κυρίως τάξεις), με ανάγνωση μιας εκάστης των ερωτήσεων χωριστά με άμεση απάντηση των μαθητών στο αντίστοιχο ερώτημα.

Οι πρώτες πέντε (5) ερωτήσεις είχαν σκοπό περισσότερο να παραπλανήσουν τα παιδιά, για να μην αντιληφθούν τον πραγματικό σκοπό της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που είναι η στάση τους απέναντι στη μειονότητα. Παράλληλα τα παιδιά εξοικειώνονταν με τη διαδικασία της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, κάτι μάλλον άγνωστο στα περισσότερα, ενώ μέσα από τις πρώτες αυτές ερωτήσεις καλλιεργούνταν ένα κλίμα εμπιστοσύνης για παραπέρα εκμυστηρεύσεις, αφού σε κάθε ευκαιρία επαναλαμβανόταν η προστασία της ανωνυμίας τους και δίνονταν συμπληρωματικές εξηγήσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για τις ερωτήσεις που απαντώνταν μ' ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ, όπου εφιστώταν η προσοχή των παιδιών στην αποφυγή μεγαλόφωνης απάντησης στο ερώτημα γιατί έτσι μπορεί να παρασύρονταν οι αναποφάσιστοι συμμαθητές τους.

Όπως τονίστηκε και παραπάνω τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και το μόνο στοιχείο των παιδιών που αναγράφονταν από τα ίδια ήταν η έν-

²Ο αρχικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου προέβλεπε περισσότερες ερωτήσεις και ο περιορισμός τους σε δέκα (10) έγινε ύστερα από υπόδειξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για περιορισμό του χρόνου διάρκειας της πειραματικής διαδικασίας.

δειξη του φύλου τους (Αγόρι ή Κορίτσι) στο πάνω μέρος του ερωτηματολογίου. Επίσης την ώρα της παράδοσής τους γινόταν ένας πρόχειρος έλεγχος του τρόπου συμπλήρωσής του και αναγράφονταν, από τον ερευνητή, η σχολική επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή (Α, Β ή Γ) ύστερα από σχετική υπόδειξη του δασκάλου της τάξης³, ο οποίος και σ' αυτή τη φάση, όπως και σε όλες τις προηγούμενες, ήταν έξω από τη σχολική τάξη, για να μην επηρεάσει με την παρουσία του τις απαντήσεις των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

4. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

Η πειραματική διαδικασία εξελίχτηκε σε δύο φάσεις - επισκέψεις μέσα στη σχολική τάξη, διάρκειας μιάς διδακτικής ώρας κατ' ανώτατο όριο η κάθε φάση. Κατά την πρώτη επίσκεψη οι μαθητές κατέγραφαν τις προτιμήσεις τους για τους συμμαθητές τους (φάση προ - τεστ) και στη συνέχεια συμπλήρωναν ένα test I.Q. μέσα στην τάξη. Κατά τη δεύτερη επίσκεψη στην τάξη οι μαθητές κατέγραφαν ξανά τις προτιμήσεις τους για τους συμμαθητές τους, αφού προηγουμένως είχαν ανακοινωθεί τα ονόματα των διακριθέντων στο test, ενώ στο τέλος συμπλήρωναν ένα ερωτηματολόγιο στάσης απέναντι στη μειονότητα. Η χρονική διαφορά ανάμεσα στις δύο φάσεις ήταν μία ή το πολύ δύο ημέρες έτσι ώστε να μην υπάρχει χρόνος για ανάπτυξη διαφορετικών συνθηκών στο κλίμα της σχολικής τάξης και η μόνη ουσιαστική μεταβολή να είναι η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του test.

Πριν γίνει περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ότι για να είναι τα πειραματικά υποκείμενα όσο το δυνατόν ανυποψίαστα πάνω στους πειραματικούς χειρισμούς, είχαν την

³ Πριν την επίσκεψη μέσα στην τάξη ο δάσκαλός της έδινε ονομαστική κατάσταση των μαθητών και σημείωνε με Α, Β ή Γ τη σχολική τους επίδοση.

εντύπωση ότι θα έπαιρναν μέρος σε τρεις διαφορετικές πειραματικές διαδικασίες, ανεξάρτητες μεταξύ τους, που ανήκαν σε τρεις διαφορετικούς ερευνητές, του ερευνητή που έβλεπαν μέσα στην τάξη και δύο καθηγητών του στο Πανεπιστήμιο (πρόσωπα με ιδιαίτερα υψηλό κύρος), οι οποίοι τον παρακάλεσαν να συγκεντρώσει το πειραματικό υλικό και για τις δικές τους έρευνες. Η πρώτη διαδικασία (επιλογή συμμαθητών που συμπαθούσαν - δε συμπαθούσαν) υποτίθεται ότι αφορούσε στην έρευνα του ενός καθηγητή Πανεπιστημίου με θέμα τις παιδικές φιλίες και τους καβγάδες μέσα στη σχολική τάξη, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν μέρος της έρευνας του άλλου καθηγητή, ενώ η συμμετοχή τους στο test I.Q., που θα γινόταν στο τέλος της πρώτης επίσκεψης, ήταν το αντικείμενο της έρευνας του ερευνητή που είχαν μπροστά τους.

Αναλυτική περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας:

Κατά την πρώτη επίσκεψη και μετά τις απαραίτητες συστάσεις γνωριμίας για τη δημιουργία φιλικού κλίματος, οι μαθητές προχωρούσαν στην καταγραφή των προτιμήσεών τους ανάμεσα στους συμμαθητές τους πάνω σ' ένα φύλλο χαρτιού (φάση προ-τεστ). Συγκεκριμένα «ψήφιζαν» έξι (6) συμμαθητές τους, που τους συμπαθούσαν πολύ και τους ήθελαν για φίλους τους ή θα ήθελαν να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους και στο πίσω μέρος του χαρτιού έγραφαν τα ονόματα δύο (2) συμμαθητών τους, που δεν τους συμπαθούσαν και δε θα ήθελαν να κάθονται μαζί τους στο ίδιο θρανίο. Εξυπακούεται ότι σ' αυτό το σημείο δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην προστασία του καλού κλίματος μέσα στην τάξη ή/και στην αποφυγή τυχόν διαρροών στα ονόματα των παιδιών που πήραν αρνητικές ψήφους. Για το σκοπό αυτό, πέρα από τη σιωπηρή και μυστική αναγραφή των ονομάτων, τους τονίστηκε ότι κανείς δε θα έβλεπε τα χαρτάκια τους, ούτε ο δάσκαλος ούτε ο ερευνητής ούτε καν ο καθηγητής για λογαριασμό του οποίου υποτίθεται ότι γινόταν η έρευνα, παρά μόνο η γραμματέας του

καθηγητή, η οποία θα κατέγραφε τα ονόματα στον Computer και στη συνέχεια θα έκαιγε τα χαρτάκια έτσι ώστε να μην υπάρχει καμιά απόδειξη της ψήφου των παιδιών παρά μόνο στη μνήμη του Computer. Χάρη σ' αυτή τη μεθόδευση αποφεύγονταν οι όποιες δυσάρεστες συνέπειες της πειραματικής διαδικασίας, ενώ τα παιδιά γίνονταν ιδιαίτερα προσεκτικά στην καταγραφή των ονομάτων γιατί «ο Computer θα απέρριπτε τα χαρτάκια που θα είχαν λάθη» (π.χ. περισσότερα ή λιγότερα ονόματα από έξι, αναγραφή του δικού τους ονόματος στα παιδιά που συμπαθούσαν κλπ.).

Στη συνέχεια της πρώτης επίσκεψης οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν ένα test I.Q., το οποίο υποτίθεται ότι ήταν το αντικείμενο της έρευνας του συγκεκριμένου ερευνητή. Πριν την πρώτη επαφή με το test γινόταν συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με την έννοια της νοημοσύνης και τον τρόπο συμπλήρωσης του test, το οποίο τους παρουσιάζονταν σαν πρωτοποριακό και ιδιαίτερα αξιόπιστο με σκοπό την κέντριση της επιθυμίας τους για διάκριση. Στη συνέχεια μοιράζονταν τα φύλλα με το test και, αφού τα παιδιά ανέγραφαν τα στοιχεία τους, επιλύονταν σαν παράδειγμα οι δύο πρώτες εικόνες. Ακολουθούσε δεκάλεπτη απασχόληση των παιδιών με τη συμπλήρωση του test χωρίς να παρέχονται επιπλέον πληροφορίες ή νύξεις για τον τρόπο επίλυσής του. Μετά το τέλος του δεκαλέπτου και την παράδοση των φύλλων στον ερευνητή, αυτός τους ανακοίνωνε ότι στην επόμενη επίσκεψή του θα ενημέρωνε τους μαθητές αν υπήρχαν τυχόν διακριθέντες και ποιοί ήταν αυτοί. Στο τέλος ευχαριστούσε τα παιδιά για τη συνεργασία τους και ανανέωνε το ραντεβού τους για την επομένη.

Η δεύτερη επίσκεψη στην τάξη ξεκινούσε με την ανακοίνωση των ονομάτων των μαθητών που διακρίθηκαν στο test I.Q., αφού προηγουμένως τονίζονταν στα παιδιά ότι γενικά η τάξη πήγε πολύ καλά και οι επιδόσεις όλων των μαθητών ξεπέρασαν κατά πολύ τις αρχικές προβλέψεις. Έτσι αποφεύγονταν, όσο αυτό ήταν δυνατόν, κάποια απογοήτευση των παιδιών που δε βρίσκονταν στην πρώτη σειρά των διακριθέντων. Ο αριθμός των

επιτυχόντων μαθητών κυμαίνονταν από τρεις έως πέντε, ανάλογα με τις ισοβαθμίες που σημειώνονταν και το πλήθος των μαθητών της τάξης. Σε όλες τις περιπτώσεις, και εδώ έγκειται ο πειραματικός χειρισμός, ανάμεσα στους διακριθέντες ανακοινώνονταν και το όνομα ενός μαθητή της μειονότητας εκτός κι αν (πράγμα σπάνιο) είχαν διακριθεί περισσότεροι. Αν κανένας από τους μαθητές της μειονότητας δε συγκέντρωνε υψηλή βαθμολογία τότε προωθούνταν στους διακριθέντες εκείνος που πήγε σχετικά καλύτερα.

Στη συνέχεια με κάποια δικαιολογία, τα πειραματικά υποκείμενα καλούνταν να καταγράψουν εκ νέου τις προτιμήσεις τους σχετικά με τους έξι συμμαθητές τους που συμπαθούσαν και τους δύο που δε συμπαθούσαν. Η πιο λογικοφανής, αλλά και πλήρως εναρμονισμένη με όσα ειπώθηκαν στα παιδιά κατά την πρώτη επίσκεψη, δικαιολογία ήταν ότι από λάθος της γραμματέως του καθηγητή τα χαρτάκια κήκαν πριν γίνει η καταγραφή τους στον Computer. Έτσι τα παιδιά θα έμπαιναν σ' ένα μικρό κόπο παραπάνω, πράγμα που δέχονταν αδιαμαρτύρητα.

Στο τέλος της δεύτερης επίσκεψης οι μαθητές συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο με τον τρόπο που περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. και παράρτημα πίν. 1). Οι ερωτήσεις «κλειδιά» του ερωτηματολογίου ήταν οι δύο τελευταίες (ερωτ. 9 και 10), όπου στη μεν πρώτη το παιδί καλούνταν να πάρει θέση στο ενδεχόμενο απομάκρυνσης της μειονότητας από το σχολείο του, στη δε δεύτερη είχε τη δυνατότητα να δικαιολογήσει τη γνώμη του σε 2-3 γραμμές (ανοιχτή ερώτηση). Σημαντικές θα πρέπει να θεωρηθούν και οι υπόλοιπες ερωτήσεις που αναφέρονταν στη μειονότητα, ιδίως για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η στάση του πειραματικού υποκειμένου δεν ήταν ευδιάκριτη μέσα από τις απαντήσεις του στις δύο ερωτήσεις κλειδιά. Τέλος στις περιπτώσεις όπου οι απαντήσεις του πειραματικού υποκειμένου εξακολουθούσαν να είναι ασαφείς και δημιουργούσαν μια συγκεχυμένη εικόνα σχετικά με τη στάση του απέναντι στη μειονότητα, επιδιώκονταν (στις αμέσως επόμενες

ημέρες) μια απ' ευθείας συζήτηση μαζί του για παροχή συμπληρωματικών διευκρινίσεων και άρση των όποιων αμφιβολιών.

Σε περίπτωση που έλειπαν κάποιοι μαθητές η πρώτη επίσκεψη αναβάλλονταν, όταν αυτό ήταν εφικτό, ενώ η δεύτερη επίσκεψη πραγματοποιούταν κανονικά για να μη κυλήσει μεγάλο χρονικό διάστημα ανάμεσα στις δύο επισκέψεις εκτός κι αν οι απόντες ήταν πολλοί, οπότε η δεύτερη επίσκεψη αναβάλλονταν για την επόμενη μέρα. Οι μαθητές που έλειπαν υποβάλλονταν στη δεύτερη φάση της πειραματικής διαδικασίας μόλις επέστρεφαν στο σχολείο.

Ένα πολύ σοβαρό θέμα που απασχόλησε την προηγούμενη φιλολογία πάνω στο θέμα, και δε θα μπορούσε να μας αφήσει αδιάφορους, είναι η συμπεριφορά του πειραματιστή μέσα στην τάξη, αλλά και η στάση του ιδίου απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας.

Είναι σε όλους κατανοητό ότι ένας φιλικός και συνεργάσιμος πειραματιστής ίσως προκαλούσε διαφορετικές αντιδράσεις των πειραματικών υποκειμένων απ' ότι ένας αυστηρός και ψυχρός, οδηγώντας την έρευνα σε λανθασμένα συμπεράσματα και ανακριβείς επισημάνσεις. Στο κλασικό πείραμα του Zimbardo (1969) με τις ακρίδες, για παράδειγμα, βλέπουμε ότι η συμπεριφορά του ερευνητή (συμπαθητικός ή αντιπαθητικός) είναι ικανή από μόνη της να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις ανάμεσα στα πειραματικά υποκείμενα.

Επίσης ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ικανός να επηρεάσει τα παιδιά στις κρίσεις και τις απαντήσεις τους είναι και η φυλή του πειραματιστή, έστω κι αν στην προηγούμενη έρευνα και βιβλιογραφία παρατηρείται κάποια διχογνωμία πάνω σ' αυτό το θέμα. Υπάρχουν έρευνες, όπως αυτή των Jahoda, Thomson και Bhatt (1972) οι οποίες καταδεικνύουν ότι τα πειραματικά υποκείμενα επηρεάζονται από τη φυλή του πειραματιστή, δίνοντας ευνοϊκότερες απαντήσεις για την εθνική

ομάδα του και άλλες όπως αυτή των Hraba και Grant (1970), που υποστηρίζουν ότι η επιρροή αυτή είναι αμελητέα, ώστε να μη παρουσιάζει στατιστική σημασία⁴.

Για τους παραπάνω λόγους αποφασίστηκε να διενεργηθεί ολόκληρη η πειραματική διαδικασία από έναν ερευνητή, οποιοδήποτε κι αν ήταν το κόστος αυτής της επιλογής στην παράταση του χρόνου ολοκλήρωσης της. Η φυλή του πειραματιστή ήταν ίδια μ' αυτή της πλειονότητας (αυτό άλλωστε ήταν ορατό), αλλά σε καμιά περίπτωση δε δόθηκε ιδιαίτερη σημασία και έκταση σ' αυτό το θέμα. Αντίθετα, ακολουθήθηκε μια τακτική «ίσων αποστάσεων» απέναντι σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ομάδα υπαγωγής τους.

Η μεθοδολογική αυστηρότητα και η σχολαστική μέριμνα για δημιουργία πανομοιότυπων συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας σε όλες τις σχολικές τάξεις θα μπορούσε να συναγωνιστεί τις αποστειρωμένες συνθήκες ενός πειραματικού εργαστηρίου. Είναι χαρακτηριστικό ότι μερικές σχολικές τάξεις δε συμπεριελήφθηκαν στο πειραματικό δείγμα εξ αιτίας ακριβώς των διαφορών που υπήρχαν ή δημιουργήθηκαν στις συνθήκες διεξαγωγής της πειραματικής διαδικασίας. Άλλες πάλι απορρίφθηκαν από το ένα σκέλος της έρευνας (αυτό της πειραματικής διαδικασίας), επειδή παρατηρήθηκαν διαφορές στις συνθήκες διεξαγωγής του πειράματος (π.χ. απουσία των μαθητών της μειονότητας, ένταση μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του test I.Q. κλπ.) Σ' αυτές τις σχολικές τάξεις η πειραματική διαδικασία ολοκληρώνονταν κανονικά, για να μην υπάρχουν διαμαρτυρίες από τα παιδιά, αλλά τα αποτελέσματά της δε συνεκτιμήθηκαν στην τελική επεξεργασία του πειραματικού δείγματος.

Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν περίπου δεκαπέντε (15) μήνες, από το Νοέμβριο του 1994 μέχρι και τον Ιανουάριο του 1996. Σε όλες τις περιπτώσεις πρώτα ολοκληρώνονταν η συλλογή του πειραματικού υλικού μιας μειονότητας και μετά της αντίστοιχης ομάδας ελέγχου. Μόνο μετά

⁴Βλ. περισσότερα Παπαστάμου Στάμος, *Διομαδικές Σχέσεις*, σελ. 87-88.

την ολοκλήρωση της έρευνας σ' οτιδήποτε αφορούσε μια συγκεκριμένη μειονότητα γινόταν το πέρασμα στην επεξεργασία της επόμενης και αυτό για καθαρά μεθοδολογική πρακτική, όπως η αυτονομία κάθε τμήματος του δείγματος, η πληρέστερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της κάθε μειονότητας, ο πειραματικός χειρισμός κάποιων ξεχωριστών μεταβλητών κατά περίπτωση κλπ.

Ειδικά για τους μαθητές της Α' τάξης η έρευνα διενεργήθηκε στο δεύτερο μισό της σχολικής χρονιάς (μετά το Φεβρουάριο) έτσι ώστε η αναγνωστική ευχέρεια των πειραματικών υποκειμένων να έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά και για να δοθεί στα παιδιά ένα εύλογο χρονικό διάστημα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και γνωριμίας με τους συμμαθητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.

Στις περισσότερες έρευνες της κοινωνικής ψυχολογίας τα πειραματικά υποκείμενα είναι κατά κανόνα ενήλικες, νέοι ή φοιτητές οι περισσότεροι, με συγκροτημένη προσωπικότητα και άποψη, τόσο πάνω στα θέματα που θίγονται κατά τη διάρκεια του πειραματικού χειρισμού, όσο και πάνω στην ευρύτερη θεώρηση και προοπτική του κοινωνικού γίνεσθαι. Επιπλέον, ακριβώς εξ αιτίας της ωριμότητάς τους είναι σε θέση να κατανοήσουν ακόμα και τις πιο πολύπλοκες πειραματικές διαδικασίες ή να συμπληρώσουν εκτενή ερωτηματολόγια και γενικά να ανταποκριθούν στις, αυξημένες οπωσδήποτε, απαιτήσεις μιας πειραματικής διαδικασίας.

Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το έργο του πειραματιστή είναι σχετικά εύκολο στις έρευνες αυτές, σε ότι αφορά την κύρια φάση της πειραματικής διαδικασίας, αυτή δηλαδή της συλλογής και καταγραφής των αντιδράσεων και των τοποθετήσεων των πειραματικών υποκειμένων, καθώς η ωριμότητα και η αναπτυγμένη κριτική τους ικανότητα διευκολύνει το έργο του ερευνητή. Ουσιαστικά εκείνο που απαιτούν αυτές οι έρευνες είναι η ευρηματικότητα, η οξυδέρκεια και η ευθυκρισία του πειραματιστή στις άλλες δύο φάσεις της έρευνας, την επινόηση δηλαδή της πειραματικής διαδικασίας και την ανάλυση και επεξεργασία των ευρημάτων της.

Τι συμβαίνει όμως με την περίπτωση των μικρών μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, όπου η πολύ μικρή ηλικία τους δεν προσφέρεται για τη διενέργεια πολύπλοκων πειραματικών διαδικασιών με λεπτομερείς μετρήσεις και εξειδικευμένες προσεγγίσεις του ερευνητικού στόχου; Όποια έρευνα θα αποτολμούσε να αγνοήσει αυτούς τους περιορισμούς της παιδικής ηλικίας θα έθετε αυτόματα υπό αμφισβήτηση τα πειραματικά

της ευρήματα, καθώς θα ήταν ανακόλουθη με τις θέσεις της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της κοινής γνώμης και πρακτικής.

Η απάντηση στην παραπάνω ερώτηση θα μπορούσε να επικεντρωθεί κυρίως στην προσεκτική επινόηση και τη σαφή και μελετημένη διατύπωση της πειραματικής διαδικασίας, με τρόπο ώστε να εκμαιεύονται τα απαραίτητα στοιχεία χωρίς την επιβάρυνση των παιδιών με ιδιαίτερα μεγάλο χρονικό και, περισσότερο, νοητικό και ψυχικό κόστος, που θα μπορούσε από μόνο του να θέσει υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα των ευρημάτων. Ιδιαίτερα για τους μικρούς μαθητές (της Α' τάξης) η τήρηση αυτής της επιταγής καθίσταται πρώτη προτεραιότητα, καθώς μόνο έτσι θα εξασφαλιζόνταν η συνεργασία και η ειλικρινής ανταπόκριση των παιδιών στους στόχους της πειραματικής διαδικασίας.

Επιπλέον, μια άλλη σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της ερευνητικής προσπάθειας είναι αυτή της καλλιέργειας ευχάριστου κλίματος μέσα στη σχολική τάξη κατά την ώρα της απασχόλησης των παιδιών με τους επιμέρους χειρισμούς της πειραματικής διαδικασίας. Οι λόγοι της επισήμανσης αυτής της απαραίτητης προϋπόθεσης για την επιτυχημένη διεξαγωγή της έρευνας είναι προφανείς, καθώς σχετίζονται άμεσα με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των παιδιών και, θέλουμε να πιστεύουμε, τηρήθηκαν όλες οι διαδικασίες προς αυτήν την κατεύθυνση.

Όσον αφορά την επινόηση, το σχεδιασμό και τη στοχοθεσία της πειραματικής διαδικασίας (η οποία παρουσιάστηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο 7), αυτά έγιναν με γνώμονα την τήρηση όλων των κανόνων που προαναφέρθηκαν και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του πειραματικού δείγματος. Τα παιδιά σε καμία περίπτωση δεν πιέστηκαν ή καταπονήθηκαν από τη διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας, οι επιμέρους φάσεις της οποίας έμοιαζαν περισσότερο με παιχνίδι στα μάτια τους παρά με πείραμα της κοινωνικής ψυχολογίας.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.

Αφετηρία για την επινόηση της πειραματικής διαδικασίας αποτέλεσε η διαπίστωση ότι οι μαθητές των μειονοτήτων είναι απομονωμένοι από το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης και μάλλον ανεπιθύμητοι, τόσο στις μαθητικές παρέες όσο και στις άλλες κοινωνικές δραστηριότητες της μαθητικής κοινότητας. Αυτό έγινε φανερό από τις πρώτες επισκέψεις σε σχολεία που φιλοξενούσαν μειονότητες και συνέχισε να επιβεβαιώνεται μέχρι το τέλος της διεξαγωγής της έρευνας με μικρές διαφορές ανάλογα από την προέλευση και τη συμπεριφορά της μειονότητας, τον αριθμό των εκπροσώπων της μέσα στη σχολική τάξη, την ηλικία των μαθητών κλπ., μεταβλητών που γίνονται αντικείμενα ανάλυσης και επεξεργασίας στα επόμενα κεφάλαια.

Από την άλλη πλευρά ήταν προφανής και εύλογη η επιθυμία των μαθητών των μειονοτήτων για ισότιμη ένταξή τους στην κοινωνική ομάδα της σχολικής τάξης και για αναγνώριση και αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους. Αυτή η επιθυμία για ενσωμάτωση αποτελεί το ισχυρό μειονοτικό μήνυμα προς την πλειονότητα, ένα μήνυμα που δε διατυπώνεται με τη σαφήνεια (αλλά και την ψυχρότητα) ενός γραπτού κειμένου ή μιας προφορικής ανακοίνωσης, όπως συνήθως συνέβαινε στις προηγούμενες έρευνες της μειονοτικής επιρροής, αλλά αποκαλύπτεται μέσα από την όλη συμπεριφορά και διαγωγή της μειονότητας και είναι φανερό από την πρώτη στιγμή της παρουσίας της μέσα στη σχολική τάξη και δεν παύει να επαναλαμβάνεται σε κάθε ευκαιρία.

Το μήνυμα αυτό των μειονοτήτων για ένταξη και συμμετοχή τους μέσα στη σχολική τάξη βρίσκει ελάχιστη ανταπόκριση από τους μαθητές της πλειονότητας και η επιρροή της μειονότητας είναι σχεδόν μηδενική, εκτός από μερικές περιπτώσεις, όπου άλλοι παράγοντες, ανεξάρτητοι από τη μειονότητα υποβοηθούν στην αποδοχή και την καλύτερη αντιμετώπισή της από την πλειονότητα. Σαν τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να μνημο-

νευθούν οι συμβουλές των γονέων, η ευαισθητοποίηση των παιδιών από τους δασκάλους τους κλπ.

Το πρώτο δεδομένο λοιπόν της μειονοτικής παρουσίας μέσα στη σχολική τάξη ήταν η ανικανότητά της να παράγει επιρροή, να μεταβάλει υπέρ της δηλαδή τη στάση των μαθητών της πλειονότητας. Ακριβώς πάνω σ' αυτό το σημείο αποφασίστηκε να γίνει ο πειραματικός χειρισμός, περιβάλλοντας τη μειονότητα με συνθήκη ενισχυμένου κύρους, όπως αυτή προέκυπτε μέσα από τη διάκριση κάποιου μαθητή (ή κάποιων μαθητών) της μειονότητας σε ένα Test I.Q., το οποίο θα διενεργούνταν μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της έρευνας, και με τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η μειονότητα όχι μόνο έβγαινε από την αφάνεια, στην οποία συνήθως είναι καταδικασμένα τα μέλη της, αλλά περιβάλλονταν με υψηλό κύρος, για πρώτη ίσως φορά στο χρονικό διάστημα της παρουσίας της μέσα στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τις έρευνες της κοινωνικής ψυχολογίας, έχει αποδειχθεί ότι οι πλειονότητες, όταν περιβάλλονται από υψηλό κύρος, είναι σε θέση να ασκήσουν πολύ μεγάλη επιρροή, που φτάνει στα όρια της τυφλής υποταγής. Τα πειράματα του Milgram (1974), από τα πιο εντυπωσιακά και πιο γνωστά πειράματα που έγιναν στο χώρο, αποτελούν σαφή επαλήθευση της παραπάνω θέσης.

Τα πειράματα αυτά απέδειξαν ότι από μόνη της η αυθεντία και το κύρος ενός πανεπιστημιακού καθηγητή ήταν σε θέση να ωθήσουν τα πειραματικά υποκείμενα σε πράξεις τις οποίες δε θα διέπρατταν κάτω από κανονικές συνθήκες. Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά δε δίστασαν να υποβάλουν σε ισχυρά ηλεκτροσόκ έναν συνάνθρωπό τους εξ αιτίας κάποιων ορθογραφικών λαθών, που εκείνος διέπραττε, κάτω από την πίεση του καθηγητή για συνέχιση της πειραματικής διαδικασίας. Μάλιστα, το μέσο μέγιστο ηλεκτροσόκ στο οποίο υπέβαλαν τα θύματά τους, όπως και το ποσοστό των πειραματικών υποκειμένων, που ολοκλήρωσαν, παρά τους όποιους ενδοιασμούς και τις αντιρρήσεις τους, την πειραματική

διαδικασία, ξεπέρασαν κάθε αρχική πρόβλεψη και εκτίμηση μιας επιστημονικής ομάδας που επέβλεπε το πείραμα.

Βέβαια, τα ηλεκτροσόκ αυτά ήταν εικονικά και το θύμα ήταν κάποιος πειραματικός συνεργός, αλλά τα πειραματικά υποκείμενα δεν το γνώριζαν και πίστευαν ότι η όλη διαδικασία ήταν αληθινή. Άλλωστε η πολύ μεγάλη ενόχληση και δυσφορία τους για την εξέλιξη της πειραματικής διαδικασίας δεν αφήνει περιθώρια για αμφιβολίες πάνω σ' αυτό, όπως επίσης μας πείθει ότι η συμπεριφορά τους αυτή οφείλονταν στην πίεση του ερευνητή και όχι σε κάποια άλλη αιτία, στο σαδιστικό χαρακτήρα τους, για παράδειγμα. Τα πειραματικά υποκείμενα βασάνιζαν τους πειραματικούς συνεργούς παρά την επιθυμία τους και μόνο πειθαρχώντας στην επιτακτική παραίνεση της αυθεντίας για συνέχιση της διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα αυτών των πειραμάτων πέρα από την υπαρξιστική και φιλοσοφική, τελικά, θεώρηση και ανάλυσή τους από τον ερευνητή, επιβεβαιώνουν αυτό ακριβώς το πράγμα, ότι δηλαδή το κύρος της αυθεντίας, είναι σε θέση να παράγει πολύ υψηλή κοινωνική επιρροή, που φτάνει στα όρια της υποταγής. Η εγκαθίδρυση μιας βαθιάς ασυμμετρίας ανάμεσα στην πηγή και το δέκτη κοινωνικής επιρροής, εξ αιτίας του υψηλού κύρους του ερευνητή, ήταν η αιτία που οδήγησε τους ανθρώπους αυτούς σε μια αντικοινωνική πράξη που, η συντριπτική τους πλειοψηφία, ποτέ δε θα διέπραττε σε κανονικές συνθήκες.

Τι γίνεται όμως με τις μειονότητες, οι οποίες εξ ορισμού δε διαθέτουν τέτοιο υψηλό κύρος, έτσι ώστε να είναι σε θέση να προκαλούν κοινωνική συμμόρφωση και υπακοή στον πληθυσμό; Θα μπορούσε η μειονότητα να μεταβάλει υπέρ της τη στάση της πλειονότητας, αν μέσα από τη διάκριση στο Test I. Q., αποκτούσε ανώτερο κύρος; Θα γίνονταν αποδεκτοί από την πλειονότητα οι εκπρόσωποί της που θα πετύχαιναν τη διάκριση; Πριν γίνει οποιαδήποτε αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας αξίζει τον κόπο να γίνουν μερικές επισημάνσεις.

Είναι κοινός τόπος πλέον ότι η κοινωνική επιρροή που είναι σε θέση να παράγουν οι μειονότητες και οι πλειονότητες είναι διαφορετικής μορφής για την καθεμία. Οι πλειονότητες, στηριζόμενες στην υπεροχή τους έναντι του στόχου επιρροής και στη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου και της κοινωνικής συμμόρφωσης, απαιτούν από τον πληθυσμό την υπακοή στις θέσεις τους και διατηρούν για τον εαυτό τους την πίστη ότι μόνο αυτές είναι σε θέση να παράγουν κοινωνική επιρροή. Ο πληθυσμός με τη σειρά του, διακατεχόμενος από την ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και έγκριση και για εξάλειψη των καταστάσεων αβεβαιότητας, ενδίδει στην απαίτηση της πλειονότητας και συμμορφώνεται με τις θέσεις και τις απόψεις της. Πρόκειται για το φαινόμενο της κοινωνικής ενδοτικότητας, που χαρακτηρίζεται από την, έστω παροδική και φαινομενική μερικές φορές, κοινωνική συμμόρφωση. Ύστερα από τα παραπάνω, διαφαίνονται τα χαρακτηριστικά της πλειονοτικής επιρροής που είναι έκδηλη, επιφανειακή και παροδική, στοχεύει στην επιδοκιμασία της ομάδας και συνδέεται μονοδιάστατα με τη συμμόρφωση.

Από την άλλη πλευρά οι μειονότητες στερούμενες δύναμης και κύρους, ανάλογων με αυτά της πλειονότητας, έχουν σαν μοναδικά τους όπλα στο παιχνίδι της κοινωνικής επιρροής το σταθερό είδος συμπεριφοράς και το ευλύγιστο ή άκαμπτο (ανάλογα από τη συνθήκη) είδος της διαπραγματεύσεως. Όμως, η επιρροή που είναι σε θέση να παράγουν διαφέρει ποιοτικά απ' αυτή της πλειοψηφίας, είναι περισσότερο βαθιά και συνθέτει το φαινόμενο της ιδεολογικής μεταστροφής. Πράγματι, στην αρχική και έκδηλη φάση της διαδικασίας της κοινωνικής επιρροής οι πλειονότητες υπερτερούν και η άμεση και δημόσια επιρροή, που είναι σε θέση να ασκήσουν, είναι εντονότερη. Αυτό φαίνεται σε πειράματα όπου απαιτείται προφορική τοποθέτηση του πειραματικού υποκειμένου. Αντίθετα, στην έμμεση επιρροή, και στο βαθμό που το κοινωνικό κόστος της ταύτισης με τις απόψεις της μειονοτικής πηγής μειώνεται αισθητά (π.χ. γραπτή εκδήλωση στάσης), οι μειονότητες είναι σε θέση να ασκήσουν υψηλή επιρροή

υπό την προϋπόθεση ότι δεν κινδυνεύουν από τη μοναδική στρατηγική αντίστασης στην επιρροή τους, την ψυχολογιοποίηση. Η επιρροή αυτή είναι έμμεση, βραδυφλεγής και χαρακτηρίζεται από αλλαγή στον αντιληπτικό κώδικα των υποκειμένων και όχι τη δημόσια έκφρασή της, σε αρχικό τουλάχιστον επίπεδο.

Όσον αφορά την πειραματική διαδικασία, εισάγεται ο προβληματισμός, αν θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τις μειονότητες η χρήση υπέρ τους μιας πλειοψηφικής πρακτικής, αυτής του ενισχυμένου κύρους ή μήπως το ασυμβίβαστο του πειραματικού χειρισμού με το χαρακτήρα και την ποιότητα της επιρροής που είναι σε θέση να παράγουν οι μειονότητες θα λειτουργούσε τελικά εναντίον τους ή, στην καλύτερη περίπτωση γι' αυτές, αδιάφορα. Όπως και να το κάνουμε οι μειονότητες είναι σε θέση να παράγουν επιρροή και όχι συμμόρφωση. Όμως μέσα από τη διάκριση στο Test I. Q. θα μπορούσε κανείς να περιμένει αλλαγή στην εικόνα της μειονότητας μέσα στην τάξη και θετικότερη θεώρηση της παρουσίας της, με οτιδήποτε συνεπάγεται αυτό για τη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της.

Όμως τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά. Μέσα στη διαδικασία αλληλεπίδρασης υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, αρκετά σημαντικοί που καθορίζουν, ως ένα βαθμό τις εξελίξεις. Σαν τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να μνημονευθούν τα κοινωνικά στερεότυπα και η προκατάληψη εναντίον των μειονοτήτων, η γενικότερη διάθεση υποτίμησης, με την οποία αντιμετωπίζονται οι «ξένοι» μαθητές, το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη, όχι μόνο απέναντι στις μειονότητες αλλά και στις μεταξύ των μαθητών της πλειονότητας σχέσεις κλπ. Τέλος, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, που αντιμετωπίστηκε σαν ξεχωριστή μεταβλητή, είναι και η ηλικία των πειραματικών υποκειμένων, καθώς πέρα από την ωρίμανση για την οποία κάνει λόγο η εξελικτική ψυχολογία, επεμβαίνει και ο παράγοντας της κοινωνικοποίησης του παιδιού και της διαμόρφωσης κοινωνικής συνείδησης και συμπεριφοράς.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Το πρώτο εύρημα της πειραματικής διαδικασίας ήταν η, αναμενόμενη άλλωστε, απομόνωση της μειονότητας από τους μαθητές της πλειονότητας κατά τη διαδικασία της εκδήλωσης προτιμήσεων προς τους συμμαθητές της τάξης τους. Κατά την Α' φάση της πειραματικής διαδικασίας υπήρχαν 103 μαθητές διαφόρων μειονοτήτων (Βορειοηπειρώτες, Ρωσοπόντιοι, Μουσουλμάνοι και Τσιγγάνοι) στο πειραματικό δείγμα. Σχεδόν οι μισοί απ' αυτούς (ποσοστό 49,5%) δεν πήραν ούτε μια προτίμηση από τους συμμαθητές τους της πλειονότητας. Αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές των μειονοτήτων πήραν ελάχιστες προτιμήσεις από την πλειονότητα. Μόνο δύο (2) απ' αυτούς (ποσοστό 1,9%) πήραν πάνω από 4 προτιμήσεις συμμαθητών τους και είναι χαρακτηριστικό ότι και οι δύο δεν διέφεραν σε τίποτα από τους μαθητές της πλειονότητας, καθώς ήταν παιδιά από τη Βόρειο Ήπειρο με πολύχρονη παρουσία μέσα στη σχολική τάξη, άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας και πολύ καλή σχολική επίδοση.

Σε συνολικό αριθμό προτιμήσεων οι μαθητές των μειονοτήτων πήραν μόλις το 3,3% των προτιμήσεων της πλειονότητας. Επειδή όμως η εκπροσώπηση των μαθητών της μειονότητας δεν ήταν ισόποση με αυτή των μαθητών της πλειονότητας, διαπιστώθηκε, ύστερα από στατιστική επεξεργασία του συνολικού δείγματος, ότι η μειονότητα πήρε μόλις το 23,8 % των προτιμήσεων που της αναλογούσαν, με βάση τον αριθμό των εκπροσώπων της σε κάθε σχολική τάξη.

Όσον αφορά στην εκδήλωση αρνητικών προτιμήσεων (έκφραση αντιπάθειας) των μαθητών της πλειονότητας, τα πράγματα δεν ήταν καλύτερα για τις μειονότητες. Σ' αυτόν τον τομέα παρατηρήθηκαν δύο κύριες τάσεις στη συμπεριφορά της πλειονότητας, η οποία:

α) Εκφράζει ανοικτά την άρνησή της να αποδεχθεί τους μαθητές των μειονοτήτων, τους οποίους και επιβαρύνει με τις περισσότερες αρνητικές

προτιμήσεις της. Έτσι το 34% των μαθητών των μειονοτήτων έγινε αποδέκτης ενός δυσανάλογα μεγάλου αριθμού αρνητικών προτιμήσεων, σε ποσοστό 191% πάνω από το αναμενόμενο, με βάση πάντα την αναλογική τους εκπροσώπηση μέσα στο πειραματικό δείγμα.

β) Απομονώνει και αγνοεί τελείως τους μαθητές των μειονοτήτων, αρνούμενη να δώσει έστω και αρνητική προτίμηση στους εκπροσώπους τους. Έτσι ένα ποσοστό 54,4% του συνόλου των μαθητών των μειονοτήτων παραμένει στην αφάνεια χωρίς να παίρνει ούτε θετικές ούτε αρνητικές προτιμήσεις από τους μαθητές της πλειονότητας. Οι μισοί από αυτούς δεν πήραν ούτε μία θετική ή αρνητική προτίμηση και οι άλλοι μισοί δεν πήραν παραπάνω από δύο θετικές ή αρνητικές προτιμήσεις από τους μαθητές της πλειονότητας. Το κυρίαρχο γεγονός πάντως παραμένει ότι, για πάνω από τους μισούς μαθητές των μειονοτήτων, η απομόνωση και η αδιαφορία είναι η μοναδική αντίδραση της πλειονότητας απέναντί τους.

Από τον συμψηφισμό των δύο παραπάνω τάσεων, σε ότι αφορά τις αρνητικές προτιμήσεις των μαθητών της πλειονότητας, προκύπτει ότι η τελική στάση τους απέναντι στις μειονότητες είναι και πάλι αρνητική, καθώς ο Μέσος Όρος των αρνητικών προτιμήσεων με τις οποίες «στολίζουν» τους μειονοτικούς μαθητές είναι αυξημένος κατά 22,9% σε σχέση με τον αναμενόμενο.

Μετά την ολοκλήρωση και της δεύτερης φάσης της πειραματικής διαδικασίας (επαναδιατύπωση των θετικών και των αρνητικών προτιμήσεων των παιδιών, ύστερα από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του Test I. Q. μέσα στην τάξη) προέκυψαν νέα στοιχεία, μερικά απ' τα οποία είναι αρκετά αξιόλογα. Σε γενικές γραμμές, οι κύριες τάσεις που παρατηρήθηκαν λίγο ως πολύ σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες του πειραματικού δείγματος, και οι οποίες θα γίνουν αντικείμενο διεξοδικότερης επεξεργασίας παρακάτω, είναι δύο:

α) Αύξηση της δημοτικότητας των μαθητών της πλειονότητας που διακρίθηκαν στο Test I. Q., είτε αυτοί ανήκαν στην πειραματική ομάδα είτε στην ομάδα ελέγχου.

β) Μείωση, αντίστοιχα, της δημοτικότητας των μαθητών των μειονοτήτων, για τους οποίους ανακοινώθηκε μέσα στη σχολική τάξη ότι διακρίθηκαν στο Test, πράγμα που σημαίνει ότι η ίδια ακριβώς αιτία (η ανακοίνωση της διάκρισης στο Test δηλαδή) προκάλεσε διαφορετικά αποτελέσματα για τους μαθητές των μειονοτήτων απ' ότι για τους μαθητές της πλειονότητας. Πρόκειται δηλαδή για μια σαφή εκδήλωση **λανθάνουσας ρατσιστικής στάσης** (βλ. περισσ. Perez-Mugny, 1993).

Πριν γίνει αναλυτικότερη παρουσίαση αυτών των ευρημάτων κρίνεται απαραίτητο να γίνουν μερικές επισημάνσεις σχετικά με την ομάδα ελέγχου και τις ποσοστιαίες μεταβολές που σημειώθηκαν ανάμεσα στις δύο φάσεις της πειραματικής διαδικασίας.

Αναφορικά με την Ομάδα Ελέγχου πρώτα, υπενθυμίζουμε ότι αποτελούταν από σχολικές τάξεις, στις οποίες δεν υπήρχαν μαθητές μειονοτήτων και γινόταν επανάληψη της ίδιας πειραματικής διαδικασίας, μόνο που στη θέση του μαθητή της μειονότητας προωθούνταν κάποιος μαθητής της πλειονότητας, μέτριας σχολικής επίδοσης για να μοιάζει περισσότερο μ' αυτούς, και παρουσιάζονταν στην τάξη σαν διακριθείς στο Test (εικονική μειονότητα). Κατά τα άλλα οι συνθήκες ήταν ίδιες με αυτές της πειραματικής ομάδας, τόσο όσον αφορά στην πειραματική διαδικασία, όσο και στην ποιοτική σύνθεση των σχολικών τάξεων, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας κλπ.

Σχετικά με τις ποσοστιαίες μεταβολές της δημοτικότητας των μαθητών της πλειονότητας, που σημειώθηκαν ανάμεσα στις δύο φάσεις της πειραματικής διαδικασίας, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι αυτές δεν θα μπορούσε να είναι μεγάλες, καθώς ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της πλειονότητας που διακρίθηκαν στο Test I. Q. είχαν ήδη προτιμηθεί (ψηφιστεί) από τους συμμαθητές τους κατά την προ-τεστ διαδικασία κι έτσι τα

περιθώρια για βελτίωση της δημοτικότητάς τους στη φάση μετά-τεστ ήταν αρκετά περιορισμένα. Αυτός ο στατιστικός περιορισμός δεν ίσχυε για τους μαθητές των μειονοτήτων, οι οποίοι, όντας αγνοημένοι από το μεγαλύτερο μέρος της πλειονότητας κατά τη φάση προ-τεστ είχαν όλα τα περιθώρια για βελτίωση της δημοτικότητάς τους στη δεύτερη ψηφοφορία (φάση μετά-τεστ), πράγμα που, όπως θα δούμε, τελικά δεν έγινε.

Περνώντας στα ευρήματα της πειραματικής διαδικασίας, διαπιστώνεται ότι πρώτα απ'όλα, όπως φαίνεται καθαρά στον πίνακα 8.1, οι όποιες μετα-

ΠΙΝΑΚΑΣ 8.1

Ποσοστιαίες μεταβολές της δημοτικότητας των μαθητών που διακρίθηκαν στο Test I. Q. ως προς την ηλικία των μαθητών του δείγματος της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΓΑΛΩΝ ΤΑΞΕΩΝ			
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Πλειονότητα	+ 1,32 %	Πλειονότητα	+ 3,54 %
Μειονότητες	- 1,81 %	Εικονική Μειονότητα	+ 3,03 %
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Α' ΤΑΞΗΣ			
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Πλειονότητα	+ 21,71 %	Πλειονότητα	+ 5,93 %
Μειονότητες	- 7,75 %	Εικονική Μειονότητα	+ 5,08 %

* Το θετικό πρόσημο υποδηλώνει τη βελτίωση της δημοτικότητας των μαθητών που διακρίθηκαν στο Test I. Q. μέσα στη σχολική τάξη και το αρνητικό, αντίστοιχα, τη μείωσή της

βολές της δημοτικότητας των μαθητών ήταν πολύ μικρές, τουλάχιστον για τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Μια ερμηνεία αυτής της συμπεριφοράς των πειραματικών υποκειμένων θα μπορούσε να αποτελέσει η επισήμανση της προηγούμενης παραγράφου ότι δηλαδή οι αναμενόμενες μεταβολές δε θα ήταν εντυπωσιακές για το λόγο ότι οι μαθητές της πλειονότητας που διακρίθηκαν στο Test I. Q. είχαν ήδη προτιμηθεί (ψηφιστεί) από τους συμμαθητές τους κατά την προ-τεστ διαδικασία, δεδομένου ότι οι περισσότεροι απ' αυτούς αποτελούσαν τους «αστέρες» της τάξης και ήταν αρκετά δημοφιλείς. Επομένως, τα περιθώρια για ενίσχυση της ήδη υψηλής δημοτικότητάς τους ήταν πολύ περιορισμένα. Όμως αυτή η αιτία δεν ήταν η μοναδική.

Η ανακοίνωση της διάκρισής τους μέσα στην τάξη κινητοποίησε μηχανισμούς ζήλιας και ανταγωνισμού, κυρίως από τους άλλους «αστέρες» της τάξης, οι οποίοι δεν κατάφεραν να διακριθούν. Έτσι, ενώ παρατηρήθηκε μια σχετική βελτίωση της δημοτικότητας των διακριθέντων μαθητών της πλειονότητας από τις ψήφους των υπόλοιπων μαθητών, η άρνηση των άλλων «αστέρων» της τάξης να ξαναψηφίσουν τους συμμαθητές τους ελαχιστοποίησε αυτή τη μεταβολή με αποτέλεσμα τα τελικά ποσοστά να εμφανίζονται πενιχρά.

Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, όπου οι μεταβολές στη δημοτικότητα των μαθητών τόσο της πλειονότητας όσο και των μειονοτήτων εμφανίζονται αρκετά υψηλές (+21,71 % για τους μαθητές της πλειονότητας, -7,75 % για τους μαθητές των μειονοτήτων και $p=0,049$ στην επεξεργασία T-test που έγινε για τα δύο δείγματα). Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει στις επόμενες παραγράφους θα αναλυθεί διεξοδικότερα η ιδιαιτερότητα αυτή της στάσης των μικρών μαθητών του σχολείου.

Ξεχωριστό όμως ενδιαφέρον παρουσιάζει κυρίως η ποιοτική χροιά των ποσοστιαίων μεταβολών που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στη δημοτικότητα των μαθητών της πλειονότητας και των μειονοτήτων. Όπως προανα-

φέρθηκε, οι μαθητές της πλειονότητας σε όλες τις περιπτώσεις (μεγάλοι/ μικροί μαθητές, Πειραματική Ομάδα/Ομάδα Ελέγχου κλπ.) εμφανίζουν μια (μικρή ή μεγάλη) αύξηση της δημοτικότητάς τους, σε αντίθεση με τους μαθητές των μειονοτήτων, οι οποίοι σε όλες τις περιπτώσεις εμφανίζουν κάποια (μικρή ή μεγάλη πάλι) μείωση της δημοτικότητάς τους.

Πράγματι, για τους μαθητές της πλειονότητας, παρά τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, η γενική τάση είναι να αυξάνουν τη δημοτικότητά τους, ύστερα από την ανακοίνωση της διάκρισής τους στο Test. Τα ποσοστά ήταν +1,32 % για τους μαθητές των μεγάλων τάξεων και +21,71 % για τους μαθητές της Α' τάξης. Στις Ομάδες Ελέγχου τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν +3,54 % και +5,93 %. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν αποτέλεσαν εξαίρεση αυτού του κανόνα ούτε οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, οι οποίοι, αν και μαθητές της πλειονότητας, κατείχαν τη θέση της μειονότητας (εικονική μειονότητα) μέσα στην τάξη, αυτοί δηλαδή που ήταν μέτριοι έως κακοί μαθητές και τα ονόματά τους ανακοινώθηκαν ανάμεσα στους διακριθέντες χωρίς στην πραγματικότητα να έχουν διακριθεί. Τα ποσοστά τους μάλιστα ήταν σχεδόν τα ίδια με τους άλλους συμμαθητές τους της πλειονότητας (+3,03 % έναντι +3,54 % για τους μαθητές των μεγάλων τάξεων και +5,08 % έναντι +5,93 % για τους μαθητές της Α' τάξης), πράγμα που αποδεικνύει ότι η χαμηλή τους σχολική επίδοση και το ασυμβίβαστο της διάκρισής τους στο Test σε σχέση με την γενικότερη παρουσία τους μέσα στην τάξη ουδόλως επηρέασε τους συμμαθητές τους της πλειονότητας, οι οποίοι αντέδρασαν σ' αυτή τους την επιτυχία με τον ίδιο τρόπο όπως και για τους άλλους διακριθέντες.

Αντίθετα, για τους μαθητές της μειονότητας που, εικονικά ή πραγματικά, διακρίθηκαν στο Test, παρατηρήθηκε μείωση της δημοτικότητάς τους σε όλες τις πειραματικές συνθήκες, αν και, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχαν, στατιστικά, μεγάλα περιθώρια για βελτίωσή της. Από πρώτη ματιά φαίνεται ότι η προκατάληψη και τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα κατά

των μειονοτήτων ώθησαν τους μαθητές της πλειονότητας σε μια ακόμη κίνηση καταδίκης και αποκλεισμού των συμμαθητών τους των μειονοτήτων. Μήπως όμως αυτή η, ορθή οπωσδήποτε, συλλογιστική υπεραπλουστεύει τα πράγματα και εμποδίζει την ανάδυση κοινωνιοψυχολογικών διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα στο στενό κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Έχει τονιστεί πολλές φορές ότι η σύγκρουση αποτελεί την αφετηρία της μειονοτικής επιρροής. «Εκείνο που η πλειοψηφία αντιλαμβάνεται με όρους προβλήματος, η μειονότητα το αντιλαμβάνεται με όρους σύγκρουσης και αντίθεσης» (J. A. Perez και G. Mugny, 1996, σελ. 19). Το πρώτο σκέλος της παραπάνω φράσης φάνηκε να επιβεβαιώνεται πολλές φορές κατά την πειραματική διαδικασία. Σε αρκετές τάξεις η ανακοίνωση της διάκρισης των μαθητών των μειονοτήτων συνοδεύονταν από έντονο προβληματισμό και δυσπιστία από μέρος των μαθητών της πλειονότητας. Μερικές φορές απαιτούνταν η διαβεβαίωση του πειραματιστή ότι δεν είχε γίνει λάθος στη διόρθωση των Tests ή στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων για να προχωρήσει η πειραματική διαδικασία. Εκείνο που είναι βέβαιο είναι ότι η διάκριση αυτή των μαθητών των μειονοτήτων, μετά την αρχική εντύπωση, προκάλούσε εντονότατη σύγκρουση στους μαθητές της πλειονότητας και περισσότερο σε εκείνους που δεν είχαν διακριθεί στο Test, οι οποίοι δε μπορούσαν να δεχθούν ότι σε μια διαδικασία, όπου επιζητούσαν τη διάκριση, και αυτό είναι σίγουρο, υποσκελίστηκαν από κάποιο μαθητή της μειονότητας.

Ο πειραματικός χειρισμός αυτής της προκαλούμενης έντασης της σύγκρουσης αποτέλεσε το επόμενο, και τελευταίο, βήμα της πειραματικής διαδικασίας. Όπως φάνηκε στα μέχρι τώρα αποτελέσματα, η έντονη σύγκρουση που προκάλούσαν οι μαθητές της μειονότητας πάνω στην πλειονότητα, εξ αιτίας της διάκρισής τους στο Test I. Q., είχε σαν άμεσο αποτέλεσμα τη μείωση της δημοτικότητάς τους μέσα στην τάξη. Αποφασίστηκε λοιπόν να γίνει εισαγωγή μιας ηπιότερης μορφής σύγκρου-

σης μέσα από μια ελαφρά τροποποίηση της πειραματικής διαδικασίας για ένα μέρος του πειραματικού δείγματος.

Αντί να συμπληρώνεται το Test I. Q. από όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης και η διάκριση των μαθητών της μειονότητας να προκύπτει μέσα από διαγωνισμό με τους άλλους συμμαθητές τους, αποφασίστηκε να συμπληρώνεται το Test μόνο από ένα μαθητή της μειονότητας, ύστερα από μια εικονική κλήρωση, και η διάκρισή του να ανακοινώνεται ύστερα από έναν υποτιθέμενο διαγωνισμό με μαθητές άλλων σχολείων, ένας από κάθε τάξη πάντα, που είχαν επιλεγεί και εκείνοι με κλήρωση μέσα στις τάξεις τους. Χάρη σ' αυτόν τον χειρισμό αποσυνδέθηκε η δημιουργία συνθήκης ενισχυμένου κύρους υπέρ ενός μαθητή της μειονότητας από την πρόκληση έντονης σύγκρουσης στους μαθητές της πλειονότητας, οι οποίοι απλώς δυσανασχετούσαν με την τύχη τους που «δεν κληρώθηκαν αυτοί να συμμετάσχουν στο Test».

Η τροποποιημένη πειραματική διαδικασία εφαρμόστηκε σε μια μειονότητα και συγκεκριμένα τους Βορειοηπειρώτες, που ήταν και η μειονότητα με τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στα σχολεία της Αττικής και επομένως υπήρχαν οι προϋποθέσεις για τη συγκρότηση μιας νέας πειραματικής ομάδας παρόμοιας με την «κανονική», που είχε συμπεριληφθεί στην αρχική πειραματική ομάδα. Παράλληλα, επειδή οι τάξεις με Βορειοηπειώτες μαθητές ήταν οι τελευταίες χρονικά τάξεις του αρχικού δείγματος, εξασφαλιζόνταν και η προϋπόθεση της χρονικής εγγύτητας ανάμεσα στις δύο πειραματικές διαδικασίες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με διαφορά λίγων μόλις ημερών. Η νέα πειραματική ομάδα αποτελούταν από ίδιο αριθμό σχολικών τάξεων και σχεδόν ίδιο αριθμό μαθητών του πειραματικού δείγματος, που προέρχονταν από τις ίδιες περιοχές (Νίκαια, Καμίνια και Πειραιάς) και πολλές φορές από συστεγαζόμενα σχολεία. Με λίγα λόγια εξασφαλιζόνταν η επιταγή της ομοιότητας των δύο ομάδων και το μόνο που διέφερε ήταν η πειραματική διαδικασία.

Περνώντας στα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 8.2, οι προβλέψεις

ΠΙΝΑΚΑΣ 8.2

Ποσοστιαίες μεταβολές της δημοτικότητας των μαθητών που διακρίθηκαν στο Test I. Q. ως προς την ένταση της σύγκρουσης που εισάγει η μειονότητα του δείγματος της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου

α. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	
Συνθήκη έντονης σύγκρουσης στο σύνολο των μειονοτήτων του δείγματος	- 1,81 %
Συνθήκη έντονης σύγκρουσης στη μειονότητα των Βορειοηπειρωτών	- 4,29 %
Συνθήκη ήπιας σύγκρουσης στη μειονότητα των Βορειοηπειρωτών	+ 7,78 %
β. ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Συνθήκη έντονης σύγκρουσης στο σύνολο της πλειονότητας του δείγματος	+ 3,54 %
Συνθήκη έντονης σύγκρουσης στο σύνολο των εικονικών μειονοτήτων του δείγματος	+ 3,03 %
Συνθήκη ήπιας σύγκρουσης στην εικονική μειονότητα του δείγματος	+ 3,77 %

μας επιβεβαιώθηκαν πλήρως και με αρκετή σαφήνεια. Στην «ειδική» πειραματική συνθήκη της εισαγωγής ήπιας σύγκρουσης, μέσα από τη διαδικασία της διάκρισης στο Test I. Q. του μαθητή της μειονότητας, αυτός όχι μόνο απέφυγε τη μείωση της δημοτικότητάς του κατά τη δεύτερη ψηφοφορία, αλλά την αύξησε και μάλιστα σε εξαιρετικά υψηλό, για τις περιστάσεις, ποσοστό.

Στον πίνακα 8.2.α διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά μεταβολής της δημοτικότητας των μαθητών της μειονότητας στη συνθήκη ήπιας σύγκρουσης, κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας ήταν +7,78 %, έναντι του αρχικού -1,81 % για το σύνολο των μειονοτήτων στη συνθήκη έντονης σύγκρουσης ($p=0,021$ στην επεξεργασία T-test που έγινε για τα δύο δείγματα) και του -4,29 % για τη συγκεκριμένη μειονότητα των Βορειοηπειρωτών ($p=0,048$) πάλι σε συνθήκη εισαγωγής έντονης σύγκρουσης κατά την πειραματική διαδικασία.

Αντίθετα, για την Ομάδα Ελέγχου φαίνεται ότι η εισαγωγή μιας έντονης ή ήπιας μορφής σύγκρουσης δεν επηρέασε καθόλου την παρατηρούμενη μεταβολή της δημοτικότητας των μαθητών της πλειονότητας είτε αυτοί λογίζονται ως τέτοιοι είτε κατέχουν τη θέση μιας εικονικής μειονότητας (βλ. προηγούμενο σχόλιο σχετικά με τους μαθητές αυτούς στη σελ. 137). Τα ποσοστά μεταβολής της δημοτικότητας είναι παρεμφερή, +3,77 % για την εικονική μειονότητα στη συνθήκη εισαγωγής ήπιας σύγκρουσης, έναντι +3,03 % για την εικονική μειονότητα σε συνθήκη έντονης σύγκρουσης ($p=0,929$ στην επεξεργασία T-test που έγινε για τα δύο δείγματα) και +3,54 % για την πλειονότητα ($p=0,660$) στην ίδια πειραματική συνθήκη. Αποδεικνύεται λοιπόν και στατιστικά ότι η ένταση της σύγκρουσης δεν έχει καμιά επίπτωση στη μεταβολή της δημοτικότητας των μαθητών της πλειονότητας, κατά την πειραματική διαδικασία, όποια κι αν είναι η θέση τους μέσα στο πειραματικό δείγμα (πλειονότητα, εικονική μειονότητα κλπ.).

Αυτό το πειραματικό εύρημα επιβεβαιώνει την αρχική τοποθέτηση ότι η ένταση της σύγκρουσης είναι αυτή που ρυθμίζει τη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες **και μόνο**. Για τις διάφορες πειραματικές συνθήκες ανάμεσα σε μαθητές της πλειονότητας η ένταση της σύγκρουσης δεν παίζει απολύτως κανένα ρόλο και, κατ' αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται πανηγυρικά η κρατούσα άποψη ότι η έννοια της σύγκρουσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μειονοτική επιρροή και αποτελεί το κυριότερο χαρακτηριστικό της. Απ' ότι φαίνεται λοιπόν, και αναφερόμαστε στην παιδική ηλικία πάντα, η συνθήκη της πρόκλησης από μέρους της μειονότητας μιας ήπιας μορφής σύγκρουσης αποβαίνει ευνοϊκή γι' αυτήν, ενώ αντίθετα η συνθήκη έντονης σύγκρουσης αποβαίνει τελικά εις βάρος της.

Πριν γίνει αναλυτικός σχολιασμός των παραπάνω ευρημάτων πρέπει να γίνει μια παρατήρηση σχετικά με ένα επιμέρους πειραματικό εύρημα, που αξίζει της προσοχής μας, γιατί αν δεν αποδοθεί στη σωστή του διάσταση, μπορεί να προκαλέσει λάθος εντυπώσεις και συμπεράσματα που δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 8.2α και β, η βελτίωση της δημοτικότητας των μαθητών της μειονότητας στη συνθήκη ήπιας σύγκρουσης (+7,78 %) ξεπέρασε κατά πολύ τη βελτίωση της αντίστοιχης ομάδας της πλειονότητας από την Ομάδα Ελέγχου (+3,77 %), αλλά και την αντίστοιχη βελτίωση όλων των υπόλοιπων υποκατηγοριών της πλειονότητας. Αυτό το πειραματικό εύρημα όμως δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε βιαστικά συμπεράσματα για το μέγεθος της μειονοτικής επιρροής, καθώς, όπως άλλωστε έχει τονιστεί, οι μαθητές των μειονοτήτων, όντας αποκλεισμένοι και απομονωμένοι από την πρώτη ψηφοφορία των συμμαθητών τους, ήταν αυτοί που είχαν τα μεγαλύτερα στατιστικά περιθώρια για να αυξήσουν τη δημοτικότητά τους κατά τη δεύτερη ψηφοφορία. Επομένως, η σαφώς μεγαλύτερη βελτίωση της δημοτικότητάς τους, σε σχέση με τους μαθητές

της πλειονότητας, θα πρέπει να αποδοθεί σε αυτή την αιτία και όχι σε κάποια ιδιαιτερότητα της μειονοτικής επιρροής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει μέσα από την πειραματική διαδικασία είναι η απομόνωση της μειονότητας από τους μαθητές της πλειονότητας, και αυτό δεν είναι καθόλου τυχαίο. Τις περισσότερες φορές οι μειονότητες έχουν την ατυχία να αντιμετωπίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο και μόνο κάτω από ορισμένες συνθήκες έχουν τη δυνατότητα να προσελκύουν την προσοχή των άλλων και, ακόμα δυσκολότερα, να παράγουν κοινωνική επιρροή. Πριν γίνει αναφορά στις διάφορες στρατηγικές της μειονοτικής επιρροής (σταθερότητα συμπεριφοράς, ευλύγιστο ή άκαμπτο ύψος διαπραγμάτευσης κλπ.) το πρώτο πράγμα που απαιτείται, σύμφωνα με τον Moscovici, από μια μειονότητα είναι ο ενεργός χαρακτήρας της. Μια μειονότητα πρέπει να προσπαζέται τις θέσεις της, πρέπει να έχει κάτι να πει. Μόνο έτσι επιτυγχάνει να προσελκύσει την προσοχή των άλλων και να κάνει το πρώτο βήμα για τη διάδοση του μειονοτικού μηνύματος και την άσκηση κοινωνικής επιρροής.

Ύστερα από αυτή τη θεώρηση της μειονοτικής παρουσίας δε θα πρέπει να μας ξενίζει η απομόνωση και η αδιαφορία, την οποία εισπράτουν οι μαθητές των μειονοτήτων του πειραματικού δείγματος, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις δεν εξασφαλίζονται οι αναγκαίες συνθήκες που θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν τις μειονότητες αυτές ενεργείς. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα, κάποιοι μαθητές των μειονοτήτων μπαίνουν από μόνοι τους στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής της σχολικής τάξης και απαιτείται κάποιος χρόνος για να βγούν από την αφάνεια. Αυτό συμβαίνει κυρίως με τους Τσιγγάνους και τους «προσφάτως εισελθόντες» μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι αντιμετωπίζουν αρκετά προ-

βλήματα, διαφορετικής φύσεως για την κάθε μειονότητα, από την πρώτη μέρα της παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη.

Για τους Τσιγγάνους μαθητές, τα κυριότερα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την παρουσία τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχουν σχέση με την ελλιπή φοίτηση και με τον διαφορετικό τρόπο ζωής και τη διαφορετική κουλτούρα τους. Εξ αιτίας αυτών των προβλημάτων αρκετοί Τσιγγάνοι μαθητές αδυνατούν ή, έστω, αργούν πολύ να ενσωματωθούν στην κοινωνική ομάδα της τάξης τους με αποτέλεσμα να παραμένουν αδρανείς και παραγκωνισμένοι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Το πρόβλημα της διαφορετικής κουλτούρας συνδέεται, σε μικρότερο όμως βαθμό, και με την παρουσία των μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Όμως γι' αυτούς το σπουδαιότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν κατά την είσοδό τους στη σχολική τάξη είναι το ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον, καθώς αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας και κυρίως στη γραπτή έκφραση. Το πρόβλημα της γλώσσας αποκόπτει τις διόδους επικοινωνίας και απομονώνει τους Ρωσοπόντιους μαθητές, όχι όμως για πολύ. Η ελληνική καταγωγή τους και κυρίως η διάθεσή τους για πλήρη ένταξη και ενσωμάτωση υπερνικά τελικά τα αρχικά προβλήματα αυτής της μειονότητας και βελτιώνει την εικόνα τους μέσα στην τάξη. Όμως, δεν παύει να απαιτείται ένα χρονικό διάστημα προσαρμογής και είναι φυσικό, για όσους μαθητές της μειονότητας βρίσκονται σ' αυτό το στάδιο, να αγνοούνται από τους συμμαθητές τους της πλειονότητας. Στα επόμενα κεφάλαια θα γίνει αναλυτικότερη διερεύνηση της στάσης της πλειοψηφίας απέναντι στους «προσφάτως εισελθόντες» και τους «παλαιούς» συμμαθητές τους της μειονότητας, οπότε και θα επανέλθουμε.

Το δεύτερο πειραματικό εύρημα της έρευνας έχει σχέση με την παρατηρούμενη διαφορά στην αντίδραση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη διάκριση των συμμαθητών τους στο Test I. Q., ανάλογα με την

υπαγωγή τους στην πλειονότητα ή τη μειονότητα. Έτσι για τους μαθητές της πλειονότητας η διάκριση αυτή επέφερε βελτίωση της δημοτικότητάς τους σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό (θετικό πρόσημο), ενώ για τους μαθητές της μειονότητας μειώθηκε ακόμα περισσότερο (αρνητικό πρόσημο).

Πριν κάνουμε οποιοδήποτε σχόλιο αυτών των ευρημάτων αξίζει τον κόπο να γίνει μια παρατήρηση σχετικά με τις ποσοστιαίες μεταβολές που σημειώθηκαν ανάλογα με την ηλικία των πειραματικών υποκειμένων. Για τους μαθητές των μεγάλων τάξεων οι μεταβολές αυτές ήταν πολύ μικρές (έως ανεπαίσθητες), τόσο για τους μαθητές της μειονότητας όσο και γι' αυτούς της πλειονότητας, και δεν ξεπέρασαν το 2%. Αντίθετα, για τους μαθητές της Α' τάξης οι μεταβολές ήταν σημαντικές και ιδιαίτερα ενδεικτικές των συνεπειών του πειραματικού χειρισμού. Η γενική κατεύθυνση της συμπεριφοράς των μαθητών του πειραματικού δείγματος ήταν ίδια (αύξηση δηλαδή της δημοτικότητας των μαθητών της πλειονότητας και μείωση της δημοτικότητας των μαθητών της μειονότητας), αλλά οι ποσοστιαίες μεταβολές ήταν περισσότερο εντυπωσιακές στους μαθητές της Α' τάξης.

Η ιδιαιτερότητα αυτή μας φέρνει στο νου κάτι ανάλογο, που είχε συμβεί πριν τριάντα περίπου χρόνια στις έρευνες των Rosenthal-Jacobson (1966 και μετά) σχετικά με τις προσδοκίες των δασκάλων, γνωστότερες και σαν «Ο Πυγμαλίων μες στην τάξη» ή ακόμα «Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (The self-fulfilling profecy).

Στις έρευνες αυτές οι δύο πειραματιστές προσπάθησαν, μέσα από ένα εικονικό test, να παραπλανήσουν τους δασκάλους μερικών τάξεων, λέγοντάς τους ότι κάποιοι μαθητές τους (που στην πραγματικότητα είχαν επιλεγεί τυχαία, ύστερα από κλήρωση), με βάση την επίδοσή τους στο test, παρουσίαζαν διανοητική ανωτερότητα και σε λίγους μήνες θα τους κατέπλησσαν με τις επιδόσεις τους. Πράγματι, ύστερα από οκτώ μήνες οι μαθητές αυτοί παρουσίασαν ιδιαίτερα μεγάλη πρόοδο και βελτίωση τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στο δείκτη νοημοσύνης τους, χάρη στις

προσπάθειες των δασκάλων τους, που πίστεψαν τους δύο ερευνητές, και με διάφορους τρόπους, που δεν είναι του παρόντος να τους αναλύσουμε, συνέβαλαν σ' αυτή τη βελτίωση.

Όμως, και εδώ έγκειται η ομοιότητα αυτών των ευρημάτων με τα δικά μας, η βελτίωση αυτή δεν ήταν ίδια για όλους τους μαθητές. Στις μικρές τάξεις (Πρώτη και Δευτέρα) η βελτίωση ήταν πολύ σημαντική, ενώ στις μεγάλες τάξεις σχεδόν ανύπαρκτη. Αυτό συνέβη γιατί στους μεγάλους μαθητές ήταν γνωστή η αξία του καθενός, ύστερα από τόσα χρόνια φοίτησης στο σχολείο, και οι δάσκαλοι δεν επηρεάστηκαν πολύ από τις κρίσεις των ερευνητών. Αντίθετα, στους μικρούς μαθητές δεν μπορούσε κανείς να είναι σίγουρος, καθώς ακόμα «δεν είχαν καταθέσει την ταυτότητά τους», κι έτσι οι δάσκαλοι πίστεψαν τους ερευνητές, συμβάλλοντας με τη σειρά τους στην πραγματική βελτίωση της σχολικής επίδοσης και του δείκτη νοημοσύνης τους.

Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στα δικά μας ευρήματα, καθώς οι μαθητές των μεγάλων τάξεων, ακριβώς επειδή γνωρίζονται αρκετό καιρό, ελάχιστα επηρεάστηκαν από τα αποτελέσματα του Test I. Q., αφού ήταν γνωστή η «ταυτότητα» του καθενός μέσα στη σχολική τάξη. Αντίθετα, οι μικροί μαθητές, εξ αιτίας ακριβώς της βραχυπρόθεσμης γνωριμίας τους μέσα στο σχολείο, επηρεάστηκαν περισσότερο από τα αποτελέσματα του Test και αντέδρασαν πιο έντονα στον πειραματικό χειρισμό.

Μια αιτία ακόμη, που συνηγορεί στην εμφάνιση αυτής της διαφοράς στις ποσοστιαίες μεταβολές της δημοτικότητας ανά ηλικία, είναι και το γεγονός ότι οι μεγάλοι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει τις φιλίες και τις προτιμήσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να μην επηρεάζονται αρκετά από την πειραματική διαδικασία, ενώ αντίθετα, οι σχέσεις των μικρών μαθητών μεταξύ τους είναι ακόμα ρευστές, εξ αιτίας του μικρού χρόνου της συνεύρεσής τους, και εύκολα μεταλλάξιμες από τους πειραματικούς χειρισμούς.

Όμως το κεντρικό θέμα της πειραματικής διαδικασίας ήταν η αντίδραση της πλειονότητας στην εισαγωγή συνθήκης υψηλού κύρους υπέρ των μαθητών της μειονότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα όχι μόνο δεν τη δέχθηκε θετικά αλλά μείωσε ακόμα περισσότερο τη δημοτικότητα των μαθητών της μειονότητας που διακρίθηκαν στο Test. Αυτό το εύρημα μπορεί να σχολιαστεί ποικιλότροπα, καθώς προήλθε ύστερα από πολυσχιδείς και, μερικές φορές, αντίρροπες διεργασίες και αντιδράσεις της πλειονότητας απέναντι στους πειραματικούς χειρισμούς. Η συνθετότητα της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, για την οποία πολύς λόγος έχει γίνει, δικαιολογεί αυτήν την ποικιλία των αντιδράσεων των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους πειραματικούς χειρισμούς. Θα ήταν άκρατος επιστημονικός ντετερμινισμός να πιστέψει κανείς ότι μια πειραματική διαδικασία, όσο καλά «στημένη» και προστατευμένη από την επιρροή άλλων ανεπιθύμητων παραγόντων κι αν είναι, θα προκαλούσε τις ίδιες αντιδράσεις σε όλο τον πειραματικό πληθυσμό, και τούτο γιατί αυτός χαρακτηρίζεται από αρκετές διατομικές και διομαδικές διαφορές και ιδιαιτερότητες.

Κατ' αρχήν δε θα πρέπει να γίνει αναγωγή αυτής της επιλεκτικής, σε βάρος των μειονοτήτων, αντίδρασης των μαθητών της πλειονότητας αποκλειστικά και μόνο στα αισθήματα απογοήτευσης και ζήλιας εξ αιτίας της δικής τους αποτυχίας. Οπωσδήποτε είναι και αυτή μια αιτία, αλλά είναι γνωστό ότι σ' αυτές τις περιπτώσεις η σύγκρουση στρέφεται προς τον πλησιέστερο, που δεν ήταν άλλος από τους μαθητές της πλειονότητας που διακρίθηκαν στο Test, πράγμα άλλωστε που έγινε σε μερικές τάξεις, κυρίως ανάμεσα στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση οι οποίοι δεν πέτυχαν να διακριθούν, περιορίζοντας τελικά το ποσοστό της βελτίωσης της δημοτικότητας των μαθητών της πλειονότητας (βλ. σχετική παρατήρηση στη σελ. 139 του παρόντος κεφαλαίου). Όμως, παρ' όλα αυτά οι διακριθέντες μαθητές της πλειονότητας επέτυχαν τελικά να

αυξήσουν τη δημοτικότητά τους, έστω και σε μικρότερο βαθμό. Γιατί δεν έγινε το ίδιο και με τους μαθητές των μειονοτήτων;

Ρίχνοντας μια προσεκτική ματιά στα πειραματικά ευρήματα, φαίνεται ότι την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δίνουν η προκατάληψη και τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα, που συνοδεύουν την παρουσία μιας μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη, καθώς έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην αποτυχία της μειονότητας να βελτιώσει τη δημοτικότητά της μέσα από τη διάκρισή της στο Test I. Q.

Αυτό γίνεται ευκολότερα αντιληπτό αν παρατηρήσουμε ότι η μείωση της δημοτικότητας των μαθητών των μειονοτήτων, ύστερα από τους χειρισμούς της πειραματικής διαδικασίας, ήταν εντονότερη στους μαθητές της Α' τάξης, σε αντίθεση με τους μαθητές των μεγάλων τάξεων, όπου η μείωση αυτή παίρνει τη μικρότερη τιμή της. Το υψηλό αρνητικό ποσοστό που «εισέπραξαν» οι μειονότητες στις μικρές τάξεις, σε αντίθεση με τους μαθητές της πλειονότητας που αύξησαν εντυπωσιακά τη δημοτικότητά τους, είναι απόρροια της προκατάληψης και των αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων που είχαν σχηματίσει οι μαθητές της πλειονότητας μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, του οποίου είναι φορείς και το οποίο παίζει ακόμα καθοριστικό ρόλο στη ζωή τους. Αντίθετα, χάρη στην πληρέστερη κοινωνικοποίηση των μεγαλύτερων μαθητών, την απαλλαγή τους από αρκετές προκαταλήψεις, τη συνεργατικότητα και, κυρίως, την καλλιέργεια ενδο-ομαδικής αντίληψης για τους συμμαθητές τους των μειονοτήτων, ελαχιστοποιήθηκαν οι απώλειες στη δημοτικότητα των μειονοτικών μαθητών στις μεγάλες τάξεις, χωρίς όμως και να εξλειφθούν τελείως.

Αυτό το τελευταίο, σχετικά με την καλλιέργεια ενδο-ομαδικής αντίληψης και τη σταδιακή απαλλαγή των μαθητών της πλειονότητας από τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα και την προκατάληψη κατά των μειονοτήτων, αποτέλεσε αντικείμενο παραπέρα επεξεργασίας με βάση τα ερωτηματολόγια, τα οποία συμπλήρωσαν οι μαθητές. Όπως θα δούμε στα

επόμενα κεφάλαια, επιβεβαιώνεται πλήρως η θέση ότι η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος και η συνύπαρξη πλειονότητας και μειονότητας στον ίδιο κοινωνικό χώρο συντελεί στη βελτίωση της εικόνας που έχουν οι μαθητές της πλειονότητας για τις μειονότητες και την εξάλειψη αρκετών αρνητικών φαινομένων και καταστάσεων που συνόδευαν αρχικά την παρουσία των μειονοτήτων.

Γεγονός πάντως παραμένει ότι η εισαγωγή συνθήκης υψηλού κύρους υπέρ των μαθητών των μειονοτήτων, δεν τους βοήθησε να αυξήσουν τη δημοτικότητά τους μέσα στη σχολική τάξη, ενώ αντίθετα, βοήθησε αρκετά τους μαθητές της πλειονότητας να επιτύχουν αυτό το στόχο, ιδιαίτερα δε στις μικρές τάξεις.

Αυτό σημαίνει ότι η χρήση μεθόδων και τεχνικών της πλειοψηφίας δεν έχει τα ανάλογα αποτελέσματα, όταν χρησιμοποιούνται υπέρ των μειονοτήτων, καθώς η φύση της μειονοτικής επιρροής είναι τέτοια που δεν επηρεάζεται από συνθήκες και μεθόδους, που μπορούν να προκαλέσουν κοινωνική ενδοτικότητα περισσότερο, παρά αλλαγή της κοινωνικής στάσης των υποκειμένων (μεταστροφή).

Το εύρημα αυτό έρχεται, κατά κάποιο τρόπο, σε συμφωνία με τα αποτελέσματα ενός πειράματος των Perez και Mugny (1993), σύμφωνα με το οποίο τα πειραματικά υποκείμενα απέφυγαν να αποδώσουν θετικά χαρακτηριστικά σε έναν Τσιγγάνο με κοινωνικά υψηλό καθεστώς. Πιο συγκεκριμένα, ο Τσιγγάνος αυτός τους εμφανίστηκε σαν διευθυντής ενός υποκαταστήματος μιας πολυεθνικής επιχείρησης, και μάλιστα είχε περισσότερους από 2000 εργαζόμενους στις διαταγές του (υψηλό καθεστώς). Όμως, τα πειραματικά υποκείμενα «αμάρτησαν με την παράλειψη», αρνούμενα να του αποδώσουν τα θετικά χαρακτηριστικά που απέρρεαν από το υψηλό ιεραρχικό του καθεστώς, εμφανίζοντας μια λανθάνουσα ρατσιστική στάση. Πάντως, θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο η στοχοθεσία του πειράματος, όσο και η ηλικία των πειραματικών υποκειμένων ήταν δια-

φορετικές, πράγμα που επιβάλλει τον τερματισμό της σύγκρισης και του παραλληλισμού των ευρημάτων τους.

Τελειώνοντας, πρέπει να γίνει αναφορά στο τελευταίο στάδιο της πειραματικής διαδικασίας, τη διαπραγμάτευση δηλαδή μέσα από πειραματικό χειρισμό της έντασης της σύγκρουσης, η οποία επιχειρείται για πρώτη φορά σε τόσο μικρές ηλικίες, και κατέδειξε μερικές πολύ ενδιαφέρουσες τάσεις, που αξίζει τον κόπο να απασχολήσουν μελλοντικές έρευνες.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.2.α η πρόκληση ήπιας σύγκρουσης από μέρους της μειονότητας είναι ευνοϊκή γι' αυτήν, τουλάχιστο σ' αυτές τις ηλικίες, καθώς προκαλεί σαφώς θετικότερη αντίδραση της πλειονότητας απέναντί της. Αντίθετα η έντονη σύγκρουση επιφέρει αρνητικά, για την μειονότητα, αποτελέσματα που είναι περισσότερο εντυπωσιακά στις μικρότερες ηλικίες και συγκεκριμένα στους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (πίνακας 8.1)¹.

Ίσως η πρόκληση έντονης σύγκρουσης να προκαλούσε μακροπρόθεσμα κάποια ευνοϊκά για τις μειονότητες αποτελέσματα, σύμφωνα μάλιστα με τη θέση ότι τα αποτελέσματα της μειονοτικής επιρροής δεν εκδηλώνονται σε άμεσο επίπεδο και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εκδηλωθούν, γεγονός άλλωστε που της απέδωσε τον χαρακτηρισμό της χρονικά βραδυφλεγούς κοινωνικής επιρροής. Πράγματι, η διάκριση των μαθητών των μειονοτήτων στο Test I. Q. αποτελεί στην ουσία μια διαδικασία αμφισβήτησης (κύριο χαρακτηριστικό της μειονοτικής επιρροής) της υπεροχής των μαθητών της πλειονότητας, περισσότερο δε γι' αυτούς που δε διακρίθηκαν στο Test, και θα μπορούσε μετά την παρέλευση μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος να εμφάνιζε διαφορετικά αποτελέσματα. Όμως η καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης δημιουργεί αρκετές επιφυλάξεις, καθώς οι συνθήκες τροποποιούνται διαρκώς και δημιουργούνται νέα

¹ Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει και δεύτερη προσέγγιση των συνεπειών της έντασης της προκαλούμενης σύγκρουσης μέσα από τη στάση της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, όπως αυτή διαφαίνεται από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

δεδομένα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι το γεγονός της διάκρισης στο Test I. Q. των μαθητών των μειονοτήτων θα ξεχνιόταν σε μερικές μέρες κάτω από το βάρος άλλων καινούριων γεγονότων.

Για τους μαθητές της πλειονότητας πάλι, η ένταση της προκαλούμενης σύγκρουσης δε φαίνεται να έχει καμία επίπτωση στην αναμενόμενη βελτίωση της δημοτικότητάς τους, ύστερα από την πειραματική διαδικασία, καθώς αυτή κυμαίνεται σε παραπλήσια ποσοστά τόσο στο σύνολο των μαθητών της πλειονότητας όσο και στις δύο εικονικές μειονότητες (μια για τη συνθήκη έντονης σύγκρουσης και άλλη μια, αντίστοιχα, για τη συνθήκη ήπιας σύγκρουσης), που απαρτίζοταν από μαθητές της πλειονότητας με μέτρια σχολική επίδοση και νωθρή παρουσία μέσα στη σχολική τάξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται και στις μικρές ηλικίες το γεγονός ότι η σύγκρουση είναι μια παράμετρος της μειονοτικής επιρροής, που δεν έχει καμία σχέση με τις πλειονότητες. Συμβαίνει δηλαδή ότι ακριβώς έγινε και με τη συνθήκη ενισχυμένου κύρους που, επειδή ακριβώς ήταν δανεισμένη από το οπλοστάσιο της πλειοψηφίας, δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα υπέρ των μειονοτήτων.

Τελικά, η ανίχνευση της ύπαρξης και δράσης μιας μορφής λανθάνοντος ρατσισμού στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, καθώς επίσης η επιβεβαίωση, και κατά την παιδική ηλικία, της επιλεκτικής δράσης των πλειοψηφικών και μειονοτικών μεθόδων και στρατηγικών, σύμφωνα με τα μέχρι τώρα πορίσματα της κοινωνικής ψυχολογίας, αποτελούν τα σπουδαιότερα αποτελέσματα αυτής της πειραματικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ.

Μια από τις αρχικές προβλέψεις αυτής της πειραματικής διαδικασίας ήταν ότι ο χρόνος παρουσίας (ένταξης) των μαθητών των μειονοτήτων μέσα στη σχολική τάξη θα λειτουργούσε υπέρ της θετικότερης αντιμετώπισής τους από τους μαθητές της πλειονότητας. Η πρόβλεψη αυτή στηριζόταν στην προσδοκία της ανάπτυξης ενδο-ομαδικής αντίληψης για τους μαθητές των μειονοτήτων και της άμβλυνσης των αντιθέσεων, μέσα από τη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών, των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας.

Στην αρχή της παρουσίας των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη ισχύει γι' αυτούς μία μόνο κατηγοριοποίηση, αυτή του μέλους της μειονότητας, η οποία προκαλεί αναγκαστικά αρνητική εικόνα στα μάτια της πλειοψηφίας, καθώς τονίζει την ετερότητα, αλλά και τον περιθωριακό χαρακτήρα, της μειονότητας. Όμως, θα ήταν αδύνατο τα μέλη της μειονότητας να συνεχίσουν να κρίνονται με βάση αυτή τη μονοδιάστατη αντίληψη.

Όπως τονίζει ο Doise (βλ. Παπαστάμου, 1990, σελ. 47), τα άτομα σπάνια ανήκουν σε μια και μόνο κοινωνική κατηγορία ή ομάδα, αλλά στην πραγματικότητα χαρακτηρίζονται από πολλαπλές κατηγοριακές υπαγωγές, οι οποίες αλληλοσυγκρούονται και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αλληλοαναιρούνται. Με την πάροδο του χρόνου λοιπόν, οι μαθητές των μειονοτήτων εκδηλώνουν διάφορες δεξιότητες, συμπεριφορές, προτιμήσεις κλπ., οι οποίες προκαλούν νέες κατηγοριακές υπαγωγές, κοινές όχι μόνο με τους άλλους μαθητές της μειονότητας, αλλά, το σπουδαιότερο, και με τους μαθητές της πλειονότητας. Παράλληλα, οι συνθήκες και οι

ανάγκες της σχολικής ζωής (κοινές ομάδες εργασίας, αθλητικές δραστηριότητες κλπ.) προκαλούν νέες κατηγοριοποιήσεις με συμμετοχή των μαθητών της μειονότητας και της πλειονότητας. Ποιές είναι όμως οι συνέπειες αυτής της διασταύρωσης των κατηγοριακών υπαγωγών των μαθητών των δύο ομάδων;

Την απάντηση σ' αυτό το ερώτημα έδωσαν οι Deschamps και Doise (1979) με το πείραμά τους πάνω στη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών. Οι δύο ερευνητές χώρισαν τον πειραματικό πληθυσμό σε δέκα ομάδες, οι μισές από τις οποίες ανήκαν στη συνθήκη «απλής κατηγοριοποίησης» (αγόρια-κορίτσια) και οι άλλες μισές στη συνθήκη «διασταυρωμένων κατηγοριοποιήσεων» (αγόρια-κορίτσια και κόκκινες-μπλε ομάδες με ισόποση συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών σε κάθε ομάδα). Στη συνθήκη «απλής κατηγοριοποίησης» παρατηρήθηκε η αναμενόμενη ενδο-ομαδική εύνοια, καθώς τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έκριναν θετικότερα τις επιδόσεις της ενδο-ομάδας απ' ότι τις επιδόσεις της εξω-ομάδας. Μάλιστα, η κατηγοριακή διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε ήταν περισσότερο έντονη στα αγόρια.

Όμως, το σημαντικότερο εύρημα αυτής της έρευνας προήλθε από τη συνθήκη των «διασταυρωμένων κατηγοριοποιήσεων», όπου αποδείχθηκε ότι η ευνοιοκρατία υπέρ των εκπροσώπων του ίδιου φύλου εξαφανίστηκε εντελώς. Έφτανε δηλ. μια μόνο επιπλέον κατηγοριακή υπαγωγή, αυτή της συμμετοχής αγοριών και κοριτσιών σε κοινές ομάδες με διαφορετικό χρώμα, για να εξαφανιστεί η κατηγοριακή διαφοροποίηση και να βαθμολογηθούν με την ίδια αντικειμενικότητα τόσο οι επιδόσεις των εκπροσώπων του δικού τους φύλου όσο και οι επιδόσεις των εκπροσώπων του άλλου φύλου.

Επομένως, η διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών, που συντελείται με την πάροδο του χρόνου μέσα στη σχολική τάξη και τη διομαδική αλληλεπίδραση, λειτουργεί υπέρ των μειονοτήτων, καθώς εξαφανίζει την

αρχική κατηγοριακή διαφοροποίηση και αίρει τις ιδιαιτερότητες της παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη.

Κατά τον ίδιο τρόπο αμβλύνονται μέσα στη σχολική τάξη και οι εντυπώσεις που δημιουργούνται από τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν για τις μειονότητες, αποτέλεσμα κυρίως της ξενόφοβης αντίληψης της εξωσχολικής κοινότητας.

Για να αναπτυχθεί ένα κοινωνικό στερεότυπο θα πρέπει πολλά μέλη μιας κοινωνικής ομάδας να τονίζουν τις διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στα μέλη της δικής τους ομάδας και τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Όπως γίνεται αντιληπτό, η ανάπτυξη και δράση των κοινωνικών στερεοτύπων (όπως άλλωστε και της κατηγοριακής διαφοροποίησης) ευνοείται περισσότερο στις διομαδικές σχέσεις παρά στις διατομικές, πράγμα που επιβεβαίωσε κατ' επανάληψη ο Doise (1976), χρησιμοποιώντας μάλιστα τη μικρότερη δυνατή σύνθεση ομάδων, αυτή των δύο μελών. Έτσι αποδείχθηκε ότι δύο διμελείς ομάδες, εκπρόσωποι διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, αντιμετώπιζαν η μια την άλλη με περισσότερο στερεοτυπική αντίληψη και συμπεριφορά απ' ό,τι δύο μεμονωμένοι εκπρόσωποι των ίδιων κοινωνικών κατηγοριών. Η ερμηνεία του παραπάνω φαινομένου έγκειται στη δράση πολλών και διασταυρωμένων κατηγοριακών υπαγωγών στην περίπτωση της διατομικής συνάντησης, ενώ αντίθετα, στη διομαδική συνάντηση υπερισχύει η κεντρική και συγκεκριμένη κατηγοριακή υπαγωγή, η οποία προκαλεί με τη σειρά της την όξυνση των διομαδικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων.

Παράλληλα, και για λόγους ενδο-ομαδικής συνοχής, υπερτονίζονται οι ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αυτής. Ήδη από το 1954 ο Allport είχε τονίσει ότι μεγαλοποιείται η ομοιογένεια που παρουσιάζουν τα μέλη της ενδο-ομάδας ή της εξω-ομάδας με αποτέλεσμα τη μείωση των πιθανοτήτων σύμπτωσης των δύο ομάδων. Οι έρευνες των Tajfel, Sheikh και Gardner (1979) και Doise, Deschamps και Meyer (1978) επιβεβαίωσαν, ανάμεσα στ' άλλα, και την εμφάνιση έντονης ενδο-

ομαδικής ομοιότητας και συνοχής, παράλληλα με την όξυνση των διομαδικών διαφορών. Μάλιστα, το γεγονός ότι τα πειραματικά υποκείμενα της έρευνας των Doise, Deschamps και Meyer ήταν παιδιά ηλικίας 10 ετών περίπου, ενισχύει τη χρήση αυτών των ευρημάτων και στην παρούσα έρευνα.

Στη Θεωρία της Επεξεργασίας της Σύγκρουσης των J. A. Perez και G. Mugny (1996, σελ. 146-154) γίνεται λόγος για ενδο-ομαδική ομοιογένεια και παράλυση. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο συγγραφείς διατείνονται ότι υπάρχει ένα ενδιάμεσο επίπεδο αυτοκατηγοριοποίησης του υποκειμένου με βάση τα πρότυπα της ομάδας του. Συνέπεια αυτής της διαδικασίας είναι η αυτο-απόδοση του υποκειμένου, η απόδοση δηλ. στον εαυτό του απαντήσεων που θεωρεί ότι είναι σύμφωνες με τα πρότυπα της ομάδας του. Αυτή η διαδικασία, εκτός από τη διατήρηση της ενδο-ομαδικής ομοιογένειας και την εξάρτηση του ατόμου από την ομάδα του, έχει και ένα λανθάνον αποτέλεσμα, την παράλυση της κοινωνιογνωστικής δραστηριότητας, προς όφελος της ενδο-ομαδικής συνοχής. Η παράλυση αυτή βάζει ένα φρένο στην καινοτομία και αυξάνει την αντίσταση στις μειονοτικές ή/και αντίπαλες ιδέες.

Η υπερτίμηση της ενδο-ομαδικής ομοιότητας και συνοχής και η όξυνση των διομαδικών διαφορών, μέσα από τη στερεοτυπική αντίληψη των κοινωνικών ομάδων, έχει σαν αποτέλεσμα την απομόνωση της αδύνατης ομάδας (μειονότητα) και, μερικές φορές, την εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς απέναντί της. Το πιο άδικο όμως, όπως δηλώνει ο D. Campbell (βλ. Παπαστάμου, 1990, σελ. 59), είναι η αιτιολόγηση της απομόνωσης των μειονοτήτων με βάση στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται και, ούτε λίγο ούτε πολύ, αναγορεύουν σε εγγενή γνωρίσματα των μειονοτήτων τα συμπτώματα που προκλήθηκαν από αυτήν την απομόνωση.

Σ' αυτό ακριβώς το σημείο έρχεται η διομαδική αλληλεπίδραση, που διαδραματίζεται μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης, να άρει ή έστω να

μειώσει τις συνέπειες αυτής της στερεοτυπικής αντιμετώπισης των μειονοτήτων, χάρη κυρίως στη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών και την καλλιέργεια ενδο-ομαδικής αντίληψης για τα οποία έγινε λόγος στην αρχή του κεφαλαίου. Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές της πλειονότητας διαπιστώνουν τη λανθασμένη βάση και την απόσταση από την πραγματικότητα των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών, που αποδίδονταν στη μειονότητα. Προς την ίδια κατεύθυνση οδηγούν και τα αποτελέσματα της ανάπτυξης διατομικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπροσώπους της πλειονότητας και της μειονότητας, αλλά και η συνειδητοποίηση και ο εθισμός των μαθητών της πλειονότητας στην παρουσία της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη.

Για όλους αυτούς τους λόγους κρίνεται ότι ο χρόνος ένταξης και παρουσίας των μειονοτήτων μέσα στη σχολική τάξη λειτουργεί υπέρ τους και θα συμβάλει στη θετικότερη αντιμετώπιση των εκπροσώπων τους από τους μαθητές της πλειονότητας παρά την, αναπόφευκτη, αρχική εκδήλωση ένταξης και διομαδικής αντιπαράθεσης.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Όπως έχει καταστεί ήδη σαφές, στόχος της παρούσας φάσης της πειραματικής διαδικασίας είναι η απόδειξη της θετικής επίδρασης υπέρ των μαθητών των μειονοτήτων του χρόνου ένταξης και παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη. Όσο μεγαλύτερος είναι δηλαδή ο χρόνος παρουσίας της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη τόσο θετικότερη θα είναι η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους.

Η πειραματική ομάδα συγκροτήθηκε από οχτώ (8) σχολικές τάξεις του Δημοτικού, στις μισές από τις οποίες οι μαθητές της μειονότητας είχαν ενταχθεί πρόσφατα (μέσα στην τελευταία διετία), ενώ στις άλλες μισές είχαν ενταχθεί παλιότερα (ο χρόνος παρουσίας της μειονότητας στην τάξη ήταν πάνω από δύο έτη). Για λόγους μεθοδολογικής καθαρότητας οι

μαθητές της μειονότητας ανήκαν όλοι στην ίδια κατηγορία (Ποντιόπουλα από την πρώην Σοβιετική Ένωση) και οι σχολικές τάξεις βρίσκονταν σε περιοχές με παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Καμίνια Πειραιά, Νίκαια και Παλιά Κοκκινιά).

Το πειραματικό δείγμα που συγκροτήθηκε αποτελούταν από 186 μαθητές του Δημοτικού ηλικίας 10-12 ετών, από τους οποίους οι 159 ανήκαν στην πλειονότητα και οι 27 (ποσοστό 14,5%) ανήκαν στη μειονότητα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από όλους τους μαθητές για να μην προδοθούν οι στόχοι της έρευνας, αλλά η στατιστική επεξεργασία έγινε πάνω στις απαντήσεις των μαθητών της πλειονότητας, που αποτελούσαν ουσιαστικά την πειραματική ομάδα.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού που συγκεντρώθηκε επιβεβαίωσαν πλήρως τους στόχους και τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτών θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι, για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς, επιχειρήθηκε κατανομή της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα σε τρεις κατηγορίες, όπως αυτή προέκυπτε από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια στάσης των μαθητών. Οι τρεις κατηγορίες ήταν:

α) **Θετική** στάση, για τις περιπτώσεις όπου ήταν φανερή η αποδοχή της μειονότητας και δεν προκαλούσε κανένα πρόβλημα ή δυσάρεστη κατάσταση στους μαθητές της πλειονότητας. Αυτό γινόταν αντιληπτό τόσο από τις απαντήσεις τους στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. κεφ. 7), όσο και από την τοποθέτησή τους στην ανοιχτή ερώτηση, η οποία λειτουργούσε σαν μια προβολική μέθοδος αποκάλυψης της στάσης τους απέναντι στη μειονότητα.

β) **Ενδιάμεση** στάση, στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές δεν είχαν ξεκάθαρη στάση και διατύπωναν ενδοιασμούς ή έθεταν όρους και προϋποθέσεις για την αποδοχή της μειονότητας χωρίς όμως και να την απορρίπτουν ή να εκφράζονται αρνητικά γι' αυτήν. Πρέπει να τονιστεί ότι στην κατηγορία αυτή δεν συμπεριλήφθηκαν οι μαθητές, οι οποίοι δε διευκρίνιζαν τη στάση τους μέσα από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Για τους μαθητές αυτούς επιδιώκονταν μια επιπλέον συνάντηση με σκοπό τη διευκρίνιση της στάσης τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9.1

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα ανάλογα με το χρόνο παρουσίας (ένταξης) των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη

Χρόνος παρουσίας της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη.	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Πάνω από 2 έτη	41	55,4	16	21,6	17	23,0	74	46,5
Κάτω από 2 έτη	27	31,8	18	21,2	40	47,1	85	53,5
Συνολικό Δείγμα	68	42,8	34	21,4	57	35,8	159	100,0

($p < .0007$)

γ) **Αρνητική** στάση, για τις περιπτώσεις όπου εκφράζονταν ανοιχτά ή συγκαλυμμένα η αποστροφή τους για τις μειονότητες ή/και διατυπώνονταν η άποψη ότι η παρουσία των μαθητών των μειονοτήτων προκαλούσε ή αποτελούσε πρόβλημα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα.

Από εδώ και στο εξής, και για όλες τις φάσεις της διεξαγωγής της έρευνας, η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες θα κατανέμεται σ' αυτές τις τρεις κατηγορίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Περνώντας στα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, βλέπουμε στον πίνακα 9.1 ότι οι αρχικές προβλέψεις μας δικαιώθηκαν πλήρως. Η στάση απέναντι στη μειονότητα ήταν περισσότερο θετική στις τάξεις με μακρόχρονη (πάνω από δύο χρόνια) εκπροσώπησή της μέσα στο σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με τις τάξεις όπου η μειονότητα είχε μικρό χρονικό διάστημα (μικρότερο των δύο χρόνων) ένταξης και παρουσίας. Μάλιστα, η στατιστική επεξεργασία κατέδειξε την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης των δύο μεταβλητών, του χρόνου παρουσίας δηλαδή της μειονότητας μέσα στην τάξη και της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της ($p < .0007$ στο Test Mantel - Haenszel for linear association).

Τα ποσοστά για τη θετική στάση ήταν 55,4 % έναντι 31,8 % και για την αρνητική 23,0 % έναντι 47,1 % προς όφελος πάντα της μειονότητας με μεγαλύτερη χρονική παρουσία. Τέλος, στις δύο πειραματικές συνθήκες παρουσιάστηκε η ίδια περίπου αναλογία (21,6 % και 21,2 %) μαθητών με ενδιάμεση στάση απέναντι στη μειονότητα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

Η είσοδος των μαθητών των μειονοτήτων στη σχολική τάξη, προκαλεί ένταση και ισχυρή σύγκρουση στην πλειοψηφία των μαθητών της πλειονότητας, που απορρέει από την προκατάληψη και την ξενόφοβη στάση τους, η οποία έχει καλλιεργηθεί, κυρίως, από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Φυσικά, δεν εννοούμε ότι κάποιοι γονείς διδάσκουν συνειδητά στα παιδιά τους να έχουν προκαταλήψεις. Η καλλιέργεια και η αναπαραγωγή των προκαταλήψεων γίνεται μέσα από έμμεσες διαδικασίες και ερεθίσματα, όπως είναι οι συζητήσεις, οι στάσεις και οι θέσεις των γονέων σε ανάλογα ζητήματα. Παράλληλα τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται τις στάσεις (και τις προκαταλήψεις) των γονέων τους, έτσι όπως αυτά τις αντιλαμβάνονται ή τις διαισθάνονται. Διάφορες προτροπές των γονέων για επιλογή φίλων ή συμπαικτών από την ενδο-ομάδα, υποτιμητικά ή/και εχθρικά σχόλια για τις μειονότητες κλπ. δεν περνούν απαρατήρητα από τα παιδιά και συμβάλλουν, αν όχι στην αναπαραγωγή της προκατάληψης, τουλάχιστο στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων, ακόμα και στεγανών, μέσα στο σχολείο.

Αυτόματα λοιπόν, και με την είσοδό τους στη σχολική τάξη, οι μαθητές των μειονοτήτων κατηγοριοποιούνται σε μια διαφορετική από την πλειονότητα ομάδα και γίνονται αποδέκτες όλων των αρνητικών συνεπειών αυτής της κατηγοριοποίησης. Είναι οι «άγνωστοι άλλοι» της τάξης, τους οποίους ελάχιστοι μαθητές προσπαθούν να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν οποιαδήποτε σχέση μαζί τους. Οι υπόλοιποι αδιαφορούν, κυρίως από το φόβο της απόδοσης σ' αυτούς (εξ αιτίας αυτής της συγκεκριμένης προσπάθειας προσέγγισης) όλων των άλλων μειονοτικών χαρακτηριστικών, πράγμα που θα έθετε σε κίνδυνο τη δική τους ταυτότητα και θα υποβάθμιζε τη θέση τους μέσα στην τάξη. Έτσι οι μαθητές της μειονότητας κατηγοριοποιούνται σε μια ξεχωριστή ομάδα και παρα-

μένουν αβοήθητοι και απομονωμένοι στην πιο δύσκολη φάση της ένταξής τους στο νέο περιβάλλον.

Αυτή η μονοδιάστατη και υπεραπλουστευμένη κατηγοριοποίηση των μαθητών των μειονοτήτων έχει αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους, πράγμα που φάνηκε καθαρά στα ευρήματα αυτής της έρευνας. Στην αρχή λοιπόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο ομάδες παρατηρήθηκε όξυνση των διομαδικών διαφορών και εκδήλωση αρνητικής στάσης απέναντι στη μειονότητα από τους μαθητές της πλειονότητας.

Η συνέχεια όμως ήταν πολύ διαφορετική για τις μειονότητες. Μέσα από τη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών και την αλλαγή της αρχικής εικόνας για τους μαθητές της μειονότητας παρατηρήθηκε μια θεαματική βελτίωση στη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Όσο κυλούσε ο χρόνος παρουσίας της μειονότητας μέσα στην τάξη η στάση των μαθητών της πλειονότητας γινόταν θετικότερη, και υπήρχαν αρκετοί λόγοι γι' αυτό.

Η συνεχής παρουσία της μειονότητας μέσα στην τάξη συνέβαλε στην καλλιέργεια ενδο-ομαδικής αντίληψης για τους εκπροσώπους τους, οι οποίοι έπαψαν να είναι απομονωμένοι, συμμετέχοντας σε διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες της μαθητικής κοινότητας. Πρόκειται για το γνωστό φαινόμενο της άμβλυσης της κατηγοριακής διαφοροποίησης και της διομαδικής σύγκρουσης μέσα από τη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών.

Σε ατομικό επίπεδο συντελείται μια διαδικασία απέκδυσης της δυναμικής των κοινωνικών στερεοτύπων μέσα από την καθημερινή επαφή και τη σύναψη διατομικών σχέσεων με μαθητές της μειονότητας. Η προκατάληψη, που ως ένα σημείο ξεπηδά από την άγνοια, δίνει τη θέση της στην αποδοχή και, σε πολλές περιπτώσεις, τη φιλία και τη συνεργασία, προϊόν της επαφής και της γνωριμίας με τη μειονότητα, αλλά και της διάθεσης της ίδιας να ενσωματωθεί ισότιμα στην κοινωνική ομάδα που ανήκει. Σ'

αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικός και ο ρόλος του δασκάλου, ενός «σημαντικού άλλου», που μπορεί και πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές της πλειονότητας στη σύναψη σχέσεων με τους συμμαθητές τους της μειονότητας.

Όμως και σε διομαδικό επίπεδο συντελείται μια χαλάρωση της αρχικής έντασης και αντιπαλότητας, μέσα από τη μείωση των διομαδικών διαφορών, που παρατηρείται χάρη στην καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση. Η άμβλυνση αυτή της διομαδικής έντασης ανοίγει το δρόμο για περισσότερες ατομικές πρωτοβουλίες στη σύναψη σχέσεων με μαθητές της μειονότητας. Και εδώ σημαντικό ρόλο παίζει το κλίμα που υπάρχει μέσα στην τάξη, το οποίο πρέπει να είναι συνεργατικό, όχι ανταγωνιστικό, και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.

Τέλος, οι λίγοι εκπρόσωποι της πλειονότητας που εμμένουν στην άρνηση και την προκατάληψη εναντίον της μειονότητας δε μένουν ασυγκίνητοι από τη μεταστροφή αυτή της πλειοψηφίας. Είτε κλείνονται στον εαυτό τους, απέχοντας από πολλές δραστηριότητες της ομάδας, είτε γίνονται περισσότερο επιθετικοί και εκδικητικοί εναντίον των συμμαθητών τους της μειονότητας, όπως αυτό γίνεται φανερό από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Πράγματι, στις τάξεις με μακρόχρονη παρουσία της μειονότητας, οι αρνητικές τοποθετήσεις, αν και λιγότερες, είναι περισσότερο ακραίες και επιθετικές για τους εκπροσώπους της. Στα επόμενα κεφάλαια θα ασχοληθούμε με την ιδιαιτερότητα αυτού του φαινομένου διεξοδικότερα.

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΜΦΟΙΤΗΣΗ ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ.

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ερωτήματα του ερωτηματολογίου ήταν αυτό που αναφέρονταν στην από κοινού (ή όχι) φοίτηση στην ίδια σχολική μονάδα των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας. Η σκοπιμότητα αυτού του ερωτήματος είναι προφανής καθώς, πέρα από την καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών σ' ένα τόσο σημαντικό θέμα της σχολικής ζωής, εξασφαλιζόνταν, ή μάλλον εκμαιεύονταν, μια πρώτη, ενδεικτική της στάσης τους απέναντι στη μειονότητα, τοποθέτηση των ανυποψίαστων πειραματικών υποκειμένων.

Η διατύπωση του σχετικού ερωτήματος ήταν: «Πιστεύεις ότι τα παιδιά της μειονότητας πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία;» και η απάντηση των μαθητών δίνονταν με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ. Στη συνέχεια, και μάλιστα στο επόμενο ερώτημα, τους δινόταν η ευκαιρία να αιτιολογήσουν την απάντησή τους και να καταστήσουν τη στάση τους απέναντι στη μειονότητα περισσότερο ξεκάθαρη.

Αν και η απάντηση στο ερώτημα σχετικά με τη συμφοίτηση ήταν ενδεικτική της στάσης τους απέναντι στη μειονότητα, δεν την προοιωνίζε κίόλας εκ του ασφαλούς, εξ αιτίας της επενέργειας κάποιων ιδιαιτεροτήτων που είχαν σχέση με την ενδο-ομαδική ή εξω-ομαδική υπαγωγή της μειονότητας, τη συμπεριφορά (διαγωγή) των εκπροσώπων της μέσα στη σχολική τάξη κλπ. Σύμφωνα με αυτές τις ιδιαιτερότητες στη συνθήκη της ενδο-ομαδικής μειονότητας οι μαθητές της πλειονότητας θα πρέπει να είναι περισσότερο αρνητικοί στην ξεχωριστή φοίτηση, γιατί θα τη συνέδεαν με ενδεχόμενη αποχώρηση των μαθητών της μειονότητας από την ομάδα. Παράλληλα όμως, εξ αιτίας του διομαδικού ανταγωνισμού, ίσως η γενικότερη στάση τους απέναντι στη μειονότητα να εμφανίζονταν περισσότερο αρνητική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9.2

Κατανομή της στάσης όλων των μαθητών του πειραματικού δείγματος πάνω στο θέμα της συμφοίτησης της πλειονότητας με τις μειονότητες ως προς την προέλευση-καταγωγή τους

Προέλευση των πειραματ. υποκειμένων	Συμφοίτηση πλειονότητας- μειονοτήτων						Συνολικό	
	Υπέρ		Κατά		Δεν απαντώ		Δείγμα	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Έλληνες Πειρ. Ομ.	496	50,6	484	49,3	1	0,1	981	53,3
Έλληνες Ομ.Ελέγ.	267	50,7	257	48,8	3	0,6	527	28,7
Ρωσοπόντιοι	37	97,4	1	2,6			38	2,1
Τσιγγάνοι	10	25,0	11	27,5	19	47,5	40	2,2
Βορειοηπειρώτες	35	100,0	0	-			35	1,9
Μουσουλμάνοι	28	96,6	1	3,4			29	1,6
Έλληνες μειοψηφία	44	73,3	16	26,7			60	3,3
Ρωσοπ.πλειοψηφία	124	96,1	5	3,9			129	7,0
Συνολικό Δείγμα	1041	56,6	775	42,1	23	1,3	1839	100,0

($p < 0,0001$)

Στον αντίποδα, οι μαθητές της εξω-ομαδικής συνθήκης (Ομάδα Ελέγχου) θα πρέπει να εμφανιστούν περισσότερο ουδέτεροι, καθώς δεν είχαν άμεση εμπειρία της μειονότητας, γεγονός αρκετά σημαντικό, αν αναλογιστούμε ότι σ' αυτή την ηλικία κρίνουν τη μειονότητα, περισσότερο, από τους αντιπροσώπους της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναμένεται να μείνουν αμέτοχοι στις επιρροές του διομαδικού ανταγωνισμού και της συναισθηματικής φόρτισης που πιθανόν να προκαλούσε η ενδο-ομαδική υπαγωγή της μειονότητας.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των πειραματικών υποκειμένων όλου του δείγματος φαίνονται στον πίνακα 9.2. Με την πρώτη ματιά βλέπουμε ότι οι μαθητές της πλειονότητας επέδειξαν μια καταπληκτική ισορροπία στις απαντήσεις τους, τόσο στη συνθήκη της ενδο-ομαδικής (Πειραματική Ομάδα), όσο και της εξω-ομαδικής υπαγωγής των μαθητών της μειονότητας. Φαίνεται τελικά ότι οι ιδιαιτερότητες των δύο συνθηκών, για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως, λειτούργησαν εξισορροπητικά, και μάλιστα με θαυμαστή ακρίβεια. Έτσι υπέρ της συμφοίτησης των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας τάχθηκε το 50,6 % της ενδο-ομαδικής συνθήκης έναντι 50,7 % της εξω-ομαδικής και, αντίστοιχα, κατά της συμφοίτησης τοποθετήθηκε το υπόλοιπο 49,3 % της ενδο-ομαδικής συνθήκης και το 48,8 % της εξω-ομαδικής.

Όσον αφορά τώρα στις απαντήσεις των εκπροσώπων των μειονοτήτων, η γενικότερη τάση ήταν υπέρ της συμφοίτησής τους με τους μαθητές της πλειονότητας και μάλιστα με εντυπωσιακά ποσοστά, που άγγιζαν ή έφτασαν το 100 %. Έτσι για τους Πόντιους από την πρώην Σοβιετική Ένωση το ποσοστό ήταν 97,4 %, για τους Βορειοηπειρώτες 100,0 % και για τους Μουσουλμάνους 96,6 % πάντα υπέρ της συμφοίτησης. Μοναδική

παραφωνία απετέλεσε η μειονότητα των Τσιγγάνων, η οποία μέσα από τις απαντήσεις της εμφανίστηκε διχασμένη και απρόθυμη να αποκαλύψει τις διαθέσεις της. Έτσι υπέρ της συμφοίτησης τάχθηκε το 25,0 %, κατά το 27,5%, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 47,5 % δεν έδωσε απάντηση.

Τέλος, κατά τη διάρκεια ενός πειραματικού χειρισμού διερευνήθηκε η στάση ενός «ειδικού» δείγματος, όπου οι μαθητές μιας μειονότητας (Ρωσοπόντιοι) συνιστούσαν, αριθμητικά, πλειοψηφία ενώ οι μαθητές της πλειονότητας μειοψηφία. Όμως, για τη στάση τους απέναντι στο ερώτημα, όπως και για τα άλλα αποτελέσματα της διαδικασίας θα γίνει λόγος στο κεφάλαιο 14.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ ΚΑΙ ΕΥΛΥΓΙΣΙΑ.

Η μειονοτική ακαμψία και ευλυγισία εντάσσονται στη συλλογιστική του **είδους της διαπραγμάτευσης** κατά τη διαδικασία της μειονοτικής επιρροής, το οποίο έχει απασχολήσει αρκετά τόσο την Κοινωνική Ψυχολογία όσο και την ίδια τη διατριβή αυτή (βλ. κεφ. 2), στα πλαίσια μιας γενικότερης τοποθέτησης πάνω στην ικανότητα των ενεργών μειονοτήτων να παράγουν κοινωνική επιρροή.

Από το 1975 που ο G. Mugny πρότεινε το είδος της διαπραγμάτευσης σαν μια δεύτερη στρατηγική της μειονοτικής επιρροής, σε αντιδιαστολή με το είδος της συμπεριφοράς, έχουν γίνει πάμπολλες έρευνες που χειρίστηκαν πειραματικά τη συνθήκη ακαμψίας ή ευλυγισίας της μειονότητας στην προσπάθειά της να διαδώσει τις θέσεις της και γενικά να ασκήσει κοινωνική επιρροή.

Στα πειράματα που έγιναν πάνω στο πειραματικό υπόδειγμα για τον Ελβετικό στρατό επιβεβαιώθηκαν πλήρως οι αρχικές υποθέσεις του ερευνητή, ότι δηλαδή μια άκαμπτη μειονότητα προσλαμβάνεται αρνητικά από τον πληθυσμό και τον οδηγεί σε μια άρνηση κάθε συμβιβασμού μαζί της, με φυσικό επακόλουθο την αισθητή μείωση της προκαλούμενης επιρροής. Μάλιστα τα πειραματικά ευρήματα απέδειξαν ότι η μειονοτική ακαμψία προκάλεσε μια έντονη διπολικότητα, τοποθετώντας απέναντί της τα πειραματικά υποκείμενα και εξωθώντας τα σε ακόμα πιο ακραίες θέσεις από τις αρχικές, πριν δηλαδή την αλληλεπίδραση με τη μειονότητα. Αντίθετα, μια ευλύγιστη μειονότητα προκαταλαμβάνει θετικά τον πληθυσμό, από τη στιγμή που η ίδια είναι πρόθυμη να προβεί σε ορισμένους συμβιβασμούς, και έτσι του δίνει την ευκαιρία να ασπαστεί τις μειονοτικές

απόψεις, επιτυγχάνοντας μια σαφώς μεγαλύτερη κοινωνική επιρροή από τη συνθήκη ακαμψίας.

Στη συνέχεια ο Mugny επεχείρησε μια δεύτερη προσέγγιση αυτών των ευρημάτων και με βάση τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της πηγής της μειονοτικής επιρροής, εισάγοντας συμπληρωματικές μετρήσεις στο πείραμά του. Το πρώτο του εύρημα ήταν ότι ο πιο καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία της μειονοτικής επιρροής είναι η **εικόνα** που σχηματίζει ο πληθυσμός για τη μειονότητα. Επομένως το αποτέλεσμα της προσπάθειας κάθε μειονότητας για να ασκήσει κοινωνική επιρροή καθορίζεται όχι τόσο από τη συμπεριφορά της μειονότητας, αλλά περισσότερο από τον τρόπο που προσλαμβάνεται, που γίνεται αντιληπτή δηλαδή, αυτή η συμπεριφορά από τον πληθυσμό. Με την έννοια αυτή λοιπόν, οι μειονότητες πρέπει να φροντίζουν περισσότερο για την εικόνα τους παρά για το περιεχόμενο του μηνύματός τους!

Η ανάλυση της μειονοτικής ακαμψίας και ευλυγισίας κάτω από τη νέα αυτή προσέγγιση έδειξε ότι μια άκαμπτη μειονότητα προσλαμβάνεται από τον πειραματικό πληθυσμό κυρίως με βάση το χαρακτηριστικό της ακαμψίας της, η οποία ανάγεται σε κεντρικό πυρήνα της εικόνας που σχηματίζει ο πληθυσμός για τη μειονότητα. Τα άλλα χαρακτηριστικά της μειονότητας περνάνε σε δεύτερη μοίρα με αποτέλεσμα η μειονοτική σταθερότητα συμπεριφοράς, απαραίτητη για την άσκηση μειονοτικής επιρροής, να γίνεται λιγότερο αντιληπτή στα μάτια του πληθυσμού. Προκαλείται δηλαδή ένα φαινόμενο «επισκίασμού» των άλλων χαρακτηριστικών της μειονοτικής πηγής από την κυρίαρχη διάσταση της ακαμψίας της. Αντίθετα, στις ευλύγιστες μειονότητες δεν παρατηρούνται τέτοια φαινόμενα, η σταθερότητα της συμπεριφοράς γίνεται πράγματι αντιληπτή και η ασκούμενη επιρροή, μοιραία, είναι μεγαλύτερη.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Οι τέσσερις μειονότητες που απασχόλησαν την πειραματική διαδικασία διέφεραν σε αρκετά σημεία μεταξύ τους, προκαλώντας, όπως ήταν φυσικό, διαφορετικές αντιδράσεις των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Πολλές από αυτές τις διαφορές τους προσέδιδαν σε κάθε μειονότητα στοιχεία μειονοτικής ακαμψίας ή ευλυγισίας, ανάλογα από τον ποιοτικό χαρακτήρα τους, αλλά και τον τρόπο πρόσληψης αυτών των διαφορών από τους μαθητές της πλειονότητας. Αναλυτικά για κάθε μειονότητα τα στοιχεία αυτά ήταν:

α) Βορειοηπειρώτες.

Η κατ' εξοχήν ευλύγιστη μειονότητα. Τα μέλη της έδειχναν μια εντυπωσιακή διάθεση προσαρμογής στο νέο τους περιβάλλον και μια ιδιαίτερη ικανοποίηση από την παρουσία τους σ' αυτό. Οι πιέσεις και οι διώξεις του Αλβανικού κράτους απέναντι στους Βορειοηπειρώτες και το πολύ χαμηλό βιωτικό επίπεδο της χώρας αυτής δημιούργησαν μέσα τους μια ισχυρή επιθυμία για ένταξη στην ελληνική πραγματικότητα χωρίς ίχνος νοσταλγίας για την προηγούμενη ζωή τους.

Σε μια πρόσφατη έρευνα (Γεώργας-Παπαστυλιανού, 1993) επιβεβαιώνεται τόσο η διάθεση των παιδιών αυτών για ένταξη στο νέο τους περιβάλλον όσο και η ικανοποίησή τους από τις συνθήκες που βρήκαν στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικό δείγμα της ευλύγιστης συμπεριφοράς τους αποτελεί και η στάση τους στο θέμα της αλβανικής γλώσσας, την οποία σε σχετικό ερώτημα της προηγούμενης έρευνας (Γεώργας-Παπαστυλιανού, 1993, σελ. 65) δηλώνουν ότι «δεν χρειάζεται», ενώ αντίθετα εκφράζουν έντονα τη θετική τους διάθεση προς την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, η απουσία εθνικών, θρησκευτικών κλπ. διαφορών, αλλά και η διάθεσή τους να αναπτύξουν φιλίες με τους μαθητές της πλειονότητας, συνέτειναν στη δημιουργία μιας θετικής εικόνας για τα παιδιά από τη Βόρειο Ήπειρο στα μάτια των μαθητών της πλειονότητας. Μοναδικό αρνητικό στοιχείο για

την εικόνα αυτής της μειονότητας απετέλεσαν οι άσχημες εντυπώσεις, που σποραδικά δημιουργούνται από τον Τύπο για την εισαγόμενη εγκληματικότητα από την Αλβανία.

β) Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

Και σ' αυτή τη μειονότητα υπάρχει έντονη επιθυμία ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά η παρουσία της μέσα στη σχολική τάξη συνοδεύεται από στοιχεία που άλλοτε τη χαρακτηρίζουν σαν άκαμπτη και άλλοτε σαν ευλύγιστη μειονότητα. Η ελληνική καταγωγή, η απουσία θρησκευτικών διαφορών και η διάθεση ένταξης και συμμετοχής στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης αποτελούν μερικά στοιχεία ευλυγισίας, ενώ αντίθετα, τα προβλήματα γλώσσας που αντιμετωπίζουν και οι αρκετά συχνές αναφορές τους στην πρώην Σοβιετική Ένωση συνιστούν στοιχεία μειονοτικής ακαμψίας.

Στην έρευνα για τους Πόντιους μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση της Κούλας Κασιμάτη (1992, σελ. 406) αναφέρεται ότι το 74,4% των Ποντίων μαθητών του Δημοτικού πιστεύει ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα της παρουσίας τους στο Δημοτικό Σχολείο είναι αυτό της ατελούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Πράγματι, εξ αιτίας αυτού του προβλήματος αποκόπτονται οι δίοδοι επικοινωνίας με τους μαθητές της πλειονότητας, ενώ οι αρκετά συχνές αναφορές τους στην πρώην Σοβιετική Ένωση συμβάλλουν στη θεώρηση της μειονότητας με στοιχεία ακαμψίας που έχουν σαν συνέπεια την μερική ή ολική απομόνωσή της. Τα στοιχεία αυτά είναι περισσότερο έντονα στην αρχή της παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη και της αλληλεπίδρασης με την πλειονότητα με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται όσοι μαθητές της πλειονότητας προσπαθούν να πλησιάσουν τους καινούριους τους συμμαθητές. Έτσι καλλιεργείται μια πόλωση ανάμεσά τους και αρκετά συχνά, από αντίδραση, οι μαθητές της πλειονότητας αποκαλούν «Ρωσάκια» τους μαθητές της μειονότητας. Με την πάροδο του χρόνου όμως, βελτιώνεται η εικόνα της μειονότητας μέσα

στην τάξη και σιγά σιγά επιτυγχάνεται η αλληλοεκτίμηση και η συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες.

γ) Τσιγγάνοι.

Η πιο άκαμπτη μειονότητα. Ο διαφορετικός τρόπος ζωής των Τσιγγάνων, η διαφορετική κουλτούρα και αντίληψη για τη ζωή, το ντύσιμο και τόσα άλλα κάνουν τα Τσιγγανόπουλα να ξεχωρίζουν αμέσως από τα υπόλοιπα παιδιά. Όμως, εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη σημασία για το χαρακτηρισμό τους σαν άκαμπτης μειονότητας είναι η ισχυρή τους άρνηση να κάνουν ένα βήμα προς την κατεύθυνση της μείωσης της απόστασης που τους χωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά και να αλλάξουν οτιδήποτε από αυτά που τους κάνουν να διαφέρουν.

Στο βιβλίο της Νίτσας Λουλέ-Θεοδωράκη «Εμείς οι Τσιγγάνοι» (σελ. 1980) γίνεται λόγος για τρεις κατηγορίες Τσιγγάνων. Πρόκειται για τους εμπόρους, που στέκονται καλύτερα οικονομικά, τους Τουρκόγυφτους και τους καλαθόγυφτους, που είναι και οι οικονομικά ασθενέστεροι. Από τις τρεις κατηγορίες μόνο οι πρώτοι κάνουν κάποιες προσπάθειες ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον, αλλά κι αυτοί απέχουν πολύ από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά ενός «κανονικού» μαθητή. Η ελλιπής φοίτηση και η πολύ χαμηλή σχολική τους επίδοση είναι τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της παρουσίας τους στο σχολείο.

δ) Μουσουλμάνοι.

Και σ' αυτή τη μειονότητα, όπως και στα Ποντιόπουλα από την πρώην Σοβιετική Ένωση, διασταυρώνονται χαρακτηριστικά μειονοτικής ακαμψίας και ευλυγισίας. Η θρησκευτική διαφορά με τους μαθητές της πλειονότητας, αλλά και η «γκετοποίηση» και ο διαφορετικός τρόπος ζωής των μαθητών αυτών συνθέτουν στοιχεία μειονοτικής ακαμψίας με περισσότερο έντονο το θρησκευτικό στοιχείο. Όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων η συμπεριφορά των μαθητών της μειονότητας αυτής μέσα στη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από μια αξιοσημείωτη διάθεση

προσαρμογής, που εγγίζει τα όρια της πλήρους αφομοίωσης, και που της προσδίδει ασφαλώς στοιχεία εξαιρετικά υψηλής μειονοτικής ευλυγισίας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες τάξεις τα μουσουλμανάκια επεδίωκαν τη φιλία και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους της πλειονότητας. Για το σκοπό αυτό, όπως προκύπτει από τα ερωτηματολόγια των μαθητών της πλειονότητας, δε δίστασαν να εκτελούν διάφορα μικρο-θελήματά τους ακόμα και να παρακαλάνε να πούνε αυτοί την προσευχή του «Πάτερ Ημών»!

Συμπερασματικά, μπορούμε να τονίσουμε ότι μόνο δύο μειονότητες συγκεντρώνουν ευδιάκριτα και κατάλληλα για πειραματική χρήση χαρακτηριστικά της μειονοτικής ακαμψίας ή ευλυγισίας. Πρόκειται για τη μειονότητα των Βορειοηπειρωτών, η οποία έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας ευλύγιστης μειονότητας και τη μειονότητα των Τσιγγάνων, η οποία μπορεί ανεπιφύλακτα να χαρακτηριστεί ως άκαμπτη μειονότητα. Αντίθετα, οι μειονότητες των Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και των Μουσουλμάνων που διαμένουν στην Αθήνα εμφανίζουν ανάμεικτα στοιχεία ακαμψίας και ευλυγισίας.

Μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν οι μαθητές της πλειονότητας¹ διαφαίνονταν η στάση τους απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων, αποτέλεσμα κυρίως της εικόνας της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη. Η πρόβλεψη είναι ότι η μειονότητα των Βορειοηπειρωτών μαθητών, εξ αιτίας της ευλυγισίας της, θα προκαλέσει τη θετικότερη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της, ενώ αντίθετα, η μειονότητα των Τσιγγάνων, λόγω της ακαμψίας της, θα τύχει αρνητικής αντιμετώπισης. Για τις άλλες δύο μειονότητες των Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και των μουσουλμάνων της Αθήνας δε μπορεί να γίνει ασφα-

¹ Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν και από τους μαθητές της μειονότητας, για να μη δημιουργηθούν προβλήματα, αλλά δε λαμβάνονταν υπόψη κατά την τελική επεξεργασία του δείγματος.

λής πρόβλεψη δεδομένου ότι, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζουν ανάμεικτα στοιχεία μειονοτικής ακαμψίας και ευλυγισίας.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων επιβεβαίωσε πλήρως και κατά τρόπο πανηγυρικό τις αρχικές προβλέψεις. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 10.1, η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους

Πίνακας 10.1

Αποτελέσματα του ύφους της μειονοτικής συμπεριφοράς στη στάση της πλειονότητας απέναντί της

Πηγή μειονοτικής επιρροής	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Ευλύγιστη μειον. (Βορειοηπειρώτες)	105	67,7	18	11,6	32	20,6	155	50,7
Άκαμπτη μειονότ. (Τσιγγάνοι)	15	9,9	15	9,9	121	80,1	151	49,3

$p < .0001$

Βορειοηπειρώτες συμμαθητές τους (ευλύγιστη μειονότητα) είναι πάρα πολύ θετική και σε ποσοστό 67,7% έναντι 20,6% της αρνητικής και 11,6 %

της ενδιάμεσης στάσης, σε αντίθεση με τη στάση τους απέναντι στα Τσιγγανάκια (άκαμπτη μειονότητα), όπου κυριαρχεί η αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα σε ποσοστό 80,1% έναντι 9,9% της θετικής και 9,9% της ενδιάμεσης στάσης.

Το εύρημα αυτό έρχεται στην ουσία να επιβεβαιώσει, και για την παιδική ηλικία, τις θέσεις του G. Mugny (1975) περί της μειονοτικής ακαμψίας και ευλυγισίας. Πράγματι, είναι αρκετά εντυπωσιακή η επιρροή που άσκησε η ευλύγιστη μειονότητα (67,7%) σε σχέση με τα ισχνά αποτελέσματα (9,9%) της άκαμπτης μειονότητας. Επομένως, η ευνοϊκή εικόνα, που κατά κανόνα σχηματίζει η πλειοψηφία για τις ευλύγιστες μειονότητες, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μειονότητα.

Τι συμβαίνει όμως και με τις υπόλοιπες μειονότητες (Ποντιόπουλα από την πρώην Σοβιετική Ένωση και μουσουλμανάκια); Ποια είναι η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες που εμφανίζουν ταυτόχρονα χαρακτηριστικά μειονοτικής ακαμψίας και ευλυγισίας και, επομένως, δεν προσφέρονται για πειραματικούς χειρισμούς πάνω σ' αυτή τη μεταβλητή της μειονοτικής συμπεριφοράς;

Ο πίνακας 10.2 περιγράφει αναλυτικά τη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι σε όλες τις μειονότητες του πειραματικού δείγματος. Στο συγκεκριμένο δείγμα περιγράφεται η στάση μόνο των μαθητών των μεγάλων τάξεων του σχολείου, καθώς στους μαθητές της Α' τάξης δεν υπήρχε αναλογική εκπροσώπηση όλων των μειονοτήτων και η συμμετοχή τους στο συνολικό δείγμα δεν θα ανταποκρίνονταν στην επιταγή για ομοιόμορφη και ισόποση εκπροσώπηση όλων των μειονοτήτων. Εξ άλλου η εισαγωγή των μαθητών των μικρών τάξεων στο πειραματικό δείγμα εξυπηρετούσε τη διερεύνηση άλλων πειραματικών στόχων και κυρίως την εμφάνιση της φυλετικής στάσης και την εξέλιξή

της στα χρόνια της επιρροής του σχολικού περιβάλλοντος πάνω στο παιδί, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια.

Πίνακας 10.2

Αναλυτική παρουσίαση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες του πειραματικού δείγματος

Είδος μειονότητας που υπήρχε μέσα στη σχολική τάξη	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Βορειοηπειρώτες	105	67,7	18	11,6	32	20,6	155	26,0
Μουσουλμάνοι	80	60,6	9	6,8	43	32,6	132	22,1
Ρωσοπόντιοι	68	42,8	34	21,4	57	35,8	159	26,6
Τσιγγάνοι	15	9,9	15	9,9	121	80,1	151	25,3
Συνολικό Δείγμα	268	44,9	76	12,7	253	42,4	597	100,0

$p < .0001$

Όπως φαίνεται λοιπόν στον πίν. 10.2 η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες των Μουσουλμάνων και των Ρωσοπόντιων συμμαθητών τους επιβεβαίωσε πλήρως τις αρχικές μας υποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, η στάση αυτή είναι σαφώς θετικότερη απ' αυτή των Τσιγγάνων (άκαμπτη μειονότητα), όχι όμως τόσο θετική όσο απέναντι

στην κατ' εξοχήν ευλύγιστη μειονότητα, τους Βορειοηπειρώτες. Τα ποσοστά για τους Ρωσοπόντιους ήταν 42,8% για τη θετική στάση έναντι 35,8% για την αρνητική και 21,4% για την ενδιάμεση, ενώ για τους Μουσουλμάνους ήταν αντίστοιχα 60,6% για τη θετική, 32,6% για την αρνητική και 6,8% για την ενδιάμεση στάση.

Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι η ταυτόχρονη εμφάνιση στοιχείων μειονοτικής ακαμψίας και ευλυγισίας στις μειονότητες αυτές οδήγησε τους μαθητές της πλειονότητας στην έκφραση μιας ενδιάμεσης στάσης, ανάμεσα στην πολύ θετική της ευλύγιστης μειονότητας και την πολύ αρνητική της άκαμπτης. Η γενική εικόνα των δεδομένων του πίνακα 10.2 αποτελεί στην ουσία μια επιβεβαίωση της προηγούμενης θέσης ότι η μειονοτική ευλυγισία επιφέρει θετικά για τις μειονότητες αποτελέσματα, ενώ, αντίθετα, η ακαμψία αρνητικά.

Εντύπωση ωστόσο προκαλεί η εξαιρετικά θετική στάση της πλειονότητας απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα, μιας άκαμπτης, γενικά, μειονότητας, αν αναλογιστεί κανείς τη θρησκευτική της διαφορά με την πλειονότητα και το διαφορετικό τρόπο ζωής των μελών της, αλλά και την προκατάληψη και τα αρνητικά στερεότυπα που τη συνοδεύουν. Όμως, τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι. Όπως έχει προαναφερθεί, η ακαμψία της συγκεκριμένης μειονότητας έχει σχέση με την αρχική μόνο επαφή, καθώς στη συνέχεια εξαφανίζεται χάρη στη διάθεση προσαρμογής, άρα και ευλυγισίας, των περισσότερων μελών της. Μέσα στη σχολική τάξη συντελείται μια αναθεώρηση της αρχικής εικόνας της μειονότητας, η οποία επιφέρει τελικά τη θεαματική βελτίωση της στάσης της πλειονότητας απέναντί της.

Επιπλέον, στη διαμόρφωση αρκετά θετικής στάσης της πλειονότητας απέναντι στη συγκεκριμένη μειονότητα συντελεί και η εμφάνιση κοινών κατηγοριοποιήσεων με την πλειονότητα μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης. Όπως έχει αποδειχθεί πειραματικά (βλ. Παπαστάμου, 1989β, σελ.432-449), η δημιουργία ισχυρής αίσθησης ομοιότητας με βάση τις

κοινές κατηγορίες ενισχύει περισσότερο την επιρροή των άκαμπτων μειονοτήτων και μάλιστα περισσότερο αποτελεσματικά για τα υποκείμενα που βρίσκονται πιο κοντά στη μειονοτική πηγή, ενώ, αντίθετα, επιφέρει ασήμαντες αλλαγές για τις ευλύγιστες μειονότητες.

Πράγματι, η μουσουλμανική μειονότητα είναι, στο ξεκίνημα τουλάχιστον της αλληλεπίδρασης, μια άκαμπτη μειονότητα για τους λόγους που προαναφέραμε. Η συνύπαρξη όμως και κυρίως η συνεργασία μέσα στο σχολικό περιβάλλον των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας, σε συνδιασμό με την ύπαρξη αλλά και την ανάπτυξη αρκετών κοινών κατηγοριοποιήσεων δημιουργεί στα πειραματικά υποκείμενα μια ισχυρή αίσθηση ομοιότητας, η οποία προκαλεί την αύξηση της μειονοτικής επιρροής, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες μειονότητες.

Σαν κοινές κατηγοριοποιήσεις για την πλειονότητα και τη μειονότητα θα μπορούσαν να αναφερθούν η συμφοίτηση στο ίδιο σχολείο και η καλλιέργεια ενδοομαδικής αντίληψης για όλους τους μαθητές, η κοινή γλώσσα, η συμμετοχή όλων των μαθητών σε κοινές ομάδες εργασίας, και εδώ θα πρέπει να επαινεθεί η προσπάθεια των εκπαιδευτικών της περιοχής, αλλά και κάτι ακόμα πολύ σημαντικό. Η μουσουλμανική μειονότητα είναι η μόνη, η οποία βρίσκεται σε παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο με την πλειονότητα, όχι επειδή έχει υψηλό επίπεδο η ίδια, αλλά επειδή είναι πάρα πολύ υποβαθμισμένο το επίπεδο της πλειονότητας. Υπενθυμίζεται ότι οι περιοχές που φιλοξενούν μουσουλμάνους μαθητές στα σχολεία τους είναι ο Βοτανικός, το Ρουφ, το Μεταξουργείο κλπ., περιοχές δηλαδή εξαιρετικά υποβαθμισμένες. Η ένταξη στο ίδιο περίπου κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας συνιστά μια επιπλέον κοινή κατηγοριοποίηση, η οποία δεν ισχύει για τις υπόλοιπες μειονότητες και πολλές φορές αποτελεί τροχοπέδη στην αύξηση της επιρροής τους και τη θετικότερη αντιμετώπισή τους από τους μαθητές της πλειονότητας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούμε σε μια ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των μουσουλμάνων μαθητών μέσα στη σχολική τάξη και, κατά συνέπεια, τη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Μέσα από την πειραματική διαδικασία διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των μαθητών της μειονότητας που υπήρχαν σε κάθε τάξη συνιστούσε καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους.

Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι στις τάξεις που φιλοξενούσαν μικρό αριθμό μουσουλμάνων μαθητών διαμορφώνονταν μια πολύ θετική στάση απέναντι στη μειονότητα. Αντίθετα, στις τάξεις που φοιτούσαν αρκετοί μουσουλμάνοι μαθητές η στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα γίνονταν περισσότερο αρνητική και μάλιστα με ποσοστά που δεν άφηναν περιθώρια για αμφιβολίες. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 10.3.α, στις τάξεις με μικρό αριθμό (μέχρι τρεις) μουσουλμάνων μαθητών το ποσοστό των μαθητών της πλειονότητας που είχαν θετική στάση απέναντι στη μειονότητα έφτασε στο 71,7 % έναντι 21,7 % για την αρνητική στάση και 6,5 % για την ενδιάμεση. Αντίθετα, στις τάξεις με μεγάλο αριθμό (από τέσσερις και πάνω) μαθητών της μειονότητας τα πράγματα άλλαζαν και η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα γίνονταν περισσότερο αρνητική, σε ποσοστό 57,5 % (σχεδόν τριπλάσιο σε σχέση με την προηγούμενη συνθήκη), ενώ έπεφτε στο 35,0 % το ποσοστό της θετικής στάσης και διατηρούνταν σε παρόμοια επίπεδα (7,5 %) το ποσοστό των μαθητών με ενδιάμεση στάση. Μάλιστα, η στατιστική επεξεργασία του συγκεκριμένου ευρήματος κατέδειξε την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης των δύο μεταβλητών ($p < .0001$ στο Test Mantel - Haenszel for linear association).

Στις άλλες τρεις μειονότητες του πειραματικού δείγματος δεν παρατηρήθηκε καμιά τέτοια συσχέτιση της στάσης απέναντι στη μειονότητα με τον αριθμό των εκπροσώπων της στη σχολική τάξη, είτε γίνει η στατιστική επεξεργασία συγκεντρωτικά είτε ξεχωριστά για κάθε μία μειονότητα.

Πίνακας 10.3

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας προς τις μειονότητες ανάλογα με τον αριθμό των εκπροσώπων τους μέσα στη σχολική τάξη

α) ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ

Αριθμός Μουσουλμάνων μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Μικρός (κάτω από 4)	66	71,7	6	6,5	20	21,7	92	69,7
Μεγάλος (πάνω από 4)	14	35,0	3	7,5	23	57,5	40	30,3
Συνολικό Δείγμα	80	60,6	9	6,8	43	32,6	132	100,0

($p < .0001$)

β) ΥΠΟΛΟΙΠΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ

Αριθμός μαθητών των υπόλοιπων μειονοτήτων μέσα στη σχολική τάξη	Στάση προς τις μειονότητες						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Μικρός (κάτω από 4)	190	51,2	52	14,0	129	34,8	371	59,4
Μεγάλος (πάνω από 4)	125	49,2	31	12,2	98	38,6	254	40,6
Συνολικό Δείγμα	315	50,4	83	13,3	227	36,3	625	100,0

($p = .4385$)

Πίνακας 10.4

Αναλυτική παρουσίαση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας προς τις υπόλοιπες μειονότητες ανάλογα με τον αριθμό των εκπροσώπων τους μέσα στη σχολική τάξη

α) ΡΩΣΟΠΟΝΤΙΟΙ

Αριθμός Ρωσοπόντιων μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Μικρός (κάτω από 4)	34	42,5	19	23,8	27	33,8	80	50,3
Μεγάλος (πάνω από 4)	34	43,0	15	19,0	30	38,0	79	49,7
Συνολικό Δείγμα	68	42,8	34	21,4	57	35,8	159	100,0

($p = .7932$)

β) ΤΣΙΓΓΑΝΟΙ

Αριθμός Τσιγγάνων μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Μικρός (κάτω από 4)	7	7,6	12	13,0	73	79,3	92	60,9
Μεγάλος (πάνω από 4)	8	13,6	3	5,1	48	81,4	59	39,1
Συνολικό Δείγμα	15	9,9	15	9,9	121	80,1	151	100,0

($p = .7122$)

γ) ΒΟΡΕΙΟΗΠΕΙΡΩΤΕΣ

Αριθμός Βορειοηπειρωτών μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Μικρός (κάτω από 3) ²	149	74,9	21	10,6	29	14,6	199	63,2
Μεγάλος (πάνω από 3)	83	71,6	13	11,2	20	17,2	116	36,8
Συνολικό Δείγμα	232	73,7	34	10,8	49	15,6	315	100,0

($p = .4916$)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10.3.β, στις υπόλοιπες μειονότητες δεν παρατηρήθηκε καμιά ουσιαστική τροποποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους εξ αιτίας του αριθμού των εκπροσώπων τους στη σχολική τάξη. Τα ποσοστά στις δύο πειραματικές συνθήκες είναι σχεδόν παρόμοια και δε βρέθηκε καμιά συσχέτιση της στάσης της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα με τον αριθμό των μαθητών της μειονότητας στην τάξη ($p = .4385$). Έτσι είχαμε 51,2 % έναντι 49,2 % για τη θετική στάση, 14,0 % έναντι 12,2 % για την ενδιάμεση και 34,8 % έναντι 38,6 % για την αρνητική στις δύο πειραματικές συνθήκες.

Στην εγκυρότητα των παραπάνω ευρημάτων συνηγορούν και τα αποτελέσματα της μεμονωμένης στατιστικής επεξεργασίας καθεμιάς από τις υπόλοιπες μειονότητες. Στους πίνακες 10.4.α, β και γ φαίνεται καθαρά η απουσία οποιασδήποτε συσχέτισης της στάσης απέναντι στη μειονότητα

² Ειδικά για τους Βορειοηπειρώτες μετατέθηκε κατά έναν μαθητή το όριο της εκπροσώπησης των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη εξ αιτίας της διασποράς της μειονότητας και της ολιγοπρόσωπης παρουσίας της στις σχολικές τάξεις.

με τον αριθμό των εκπροσώπων της στη σχολική τάξη ($p = .7932$ για τους Ρωσοπόντιους, $p = .7122$ για τους Τσιγγάνους και $p = .4916$ για τους Βορειοηπειρώτες).

Πού όμως οφείλεται αυτή η διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα; Γιατί ο αριθμός των εκπροσώπων μιας μειονότητας στην τάξη επηρέαζε τη στάση της πλειονότητας μόνο απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά με τις τοποθετήσεις τους στα ερωτηματολόγια, αλλά και από τους δασκάλους των τάξεων αυτών, οι οποίοι διέγνωσαν μια ιδιαιτερότητα στη συμπεριφορά των μουσουλμάνων μαθητών μέσα στην τάξη, που στη συνέχεια οδηγούσε τους μαθητές της πλειονότητας σ' αυτήν την ιδιότυπη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα:

Όταν υπήρχε πολυπρόσωπη εκπροσώπηση της μουσουλμανικής μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη, τα μέλη της απέκοπταν όλες τις διόδους επικοινωνίας με τους μαθητές της πλειονότητας, προχωρώντας ουσιαστικά σε μια «γκετοποίηση» της μειονότητας, που συνοδεύονταν από την εμφάνιση όλων των χαρακτηριστικών μιας άκαμπτης, ακόμα και εχθρικής, μειονότητας. Όπως περιγράφεται στις τοποθετήσεις των μαθητών της πλειονότητας στα ερωτηματολόγια τους, οι περισσότεροι μαθητές της μειονότητας δεν επιθυμούσαν τη σύναψη σχέσεων μαζί τους, ορίζοντας δικούς τους κανόνες συμπεριφοράς και αρνούμενοι οποιαδήποτε συνεργασία με αυτούς, είτε στις μαθητικές δραστηριότητες είτε στο παιχνίδι τους στα διαλείματα.

Αντίθετα, στις τάξεις με ολιγάριθμη εκπροσώπηση της μειονότητας η κατάσταση ήταν εντελώς διαφορετική. Η συμπεριφορά των μουσουλμάνων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους της πλειονότητας χαρακτηριζόταν από μια εξαιρετική ευλυγισία, που μερικές φορές έφτανε τα όρια της υποταγής. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι μουσουλμάνοι μαθητές αυτής της συνθήκης ανέφεραν στα ερωτηματολόγια ότι οι

φίλοι τους προέρχονταν από τους συμμαθητές τους της πλειονότητας, ενώ κανένας μαθητής της πλειονότητας δεν αναφέρθηκε στην πρόκληση οποιασδήποτε έντασης (θρησκευτικής, ανταγωνιστικής κλπ.) από την πλευρά της μειονότητας. Απεναντίας, αρκετοί μαθητές της πλειονότητας τόνισαν την συνεργασία τους με τους μουσουλμάνους μαθητές, κυρίως στο παιχνίδι, ενώ μερικοί άφησαν να εννοηθεί ότι τους εκμεταλλεύονταν κιάλας, στέλνοντάς τους για μικροθελήματα ή επιφορτίζοντάς τους με δικές τους αρμοδιότητες και ευθύνες (π.χ. υπηρεσία επιμελητών, καθαρισμός θρανίων κλπ.). Τέλος, σ' αυτές τις τάξεις παρατηρήθηκε και το (περιορισμένο) φαινόμενο της επιθυμίας των μουσουλμάνων μαθητών να λένε αυτοί την προσευχή του «Πάτερ Ημών»!

Όπως φαίνεται λοιπόν, η διαγωγή της ίδιας της μειονότητας ήταν η αιτία που προκάλεσε την ιδιόμορφη συμπεριφορά των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους, και όχι κάποια προκατάληψη ή εχθρική διάθεση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

Ο πειραματικός χειρισμός του είδους της διαπραγμάτευσης (ακαμψία-ευλυγισία) της σύγκρουσης που η μειονότητα προκαλεί στον πληθυσμό, με πειραματικά υποκείμενα μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, έφερε λίγο ως πολύ αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι υποθέσεις του G. Mugny επιβεβαιώθηκαν, και σ' αυτές τις ηλικίες, και η μειονοτική ευλυγισία ανταμείφθηκε με υψηλότερη επιρροή στο μαθητικό πληθυσμό, σε σχέση με την ακαμψία, επιρροή που μεταφράστηκε στην εκδήλωση θετικότερης στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στην ευλύγιστη μειονότητα (Βορειοηπειρώτες) σε σχέση πάντα με την άκαμπτη (Τσιγγάνοι). Σύμφωνα δε με τις απόψεις του Mugny και του Ricateau η ευνοϊκή εικόνα, που κατά κανόνα σχηματίζει η πλειοψηφία για τις ευλύγιστες μειονότητες, φαίνεται

ότι διεδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της θετικής στάσης απέναντι στη μειονότητα.

Δρώντας πιο πολύ στο πλαίσιο της άμβλυσης των διαφορών μέσα από κοινές και διασταυρωμένες κατηγοριοποιήσεις, η μειονοτική ευλυγισία λειτούργησε υπέρ των μειονοτήτων ακόμα και στις περιπτώσεις που αυτή άργησε να εκδηλωθεί, απαιτώντας ένα χρονικό διάστημα προσαρμογής. Πράγματι, στις περιπτώσεις των Ποντιόπουλων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και των μουσουλμάνων της Αθήνας, η πρώτη επαφή με τους μαθητές της πλειονότητας συνοδεύονταν από αρκετές εκδηλώσεις μειονοτικής ακαμψίας, έστω κι αν αυτό δεν ήταν επιδίωξη της μειονότητας. Η συνέχεια όμως, και χάρη στην εμφάνιση της μειονοτικής ευλυγισίας³, επεφύλασσε γι' αυτές την εκδήλωση μιας θετικότερης στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Η στάση αυτή έφτασε σε πολύ υψηλά επίπεδα στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας, εξ αιτίας των πρόσθετων κοινών κατηγοριοποιήσεων που αναπτύχθηκαν και της δημιουργίας μιας ισχυρής αίσθησης ομοιότητας με τα κοντινά πειραματικά υποκείμενα.

Αντίθετα, στην περίπτωση των Τσιγγάνων, της μόνης ουσιαστικά, και καθ' όλη τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, άκαμπτης μειονότητας, τα πράγματα ήταν πολύ διαφορετικά. Η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους ήταν εξαιρετικά αρνητική, σε βαθμό που να μας ωθήσει στην αναζήτηση και κάποιων άλλων αιτίων που θα μπορούσαν να συντελέσουν στην εκδήλωση μιας τόσο αρνητικής στάσης.

Σε μια τέτοια προσπάθεια θεωρήσαμε ότι η διαίρεσή τους σε τρεις μεγάλες κατηγορίες αφαιρούσε από τη μειονότητα το πλεονέκτημα της εσωτερικής ομοφωνίας και, κατά συνέπεια, της επίδειξης μειονοτικής σταθερότητας, της αναγκαίας δηλ. συνθήκης για την άσκηση μειονοτικής

³ Σε συνδιασμό με τα πορίσματα του κεφαλαίου 9 για την υπέρ των μειονοτήτων δράση της παράτασης του χρόνου παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη.

επιρροής. Όμως, αυτός ο συλλογισμός δε φαίνεται να ευσταθεί, δεδομένου ότι οι μαθητές της πλειονότητας δεν είχαν επίγνωση αυτής της διαίρεσης και, κάτι ακόμα σπουδαιότερο, στις τάξεις του πειραματικού δείγματος δεν είχαμε ταυτόχρονη παρουσία διαφορετικών κατηγοριών Τσιγγάνων μαθητών. Με δεδομένο δε ότι οι μαθητές της πλειονότητας κρίνουν τη μειονότητα, κυρίως, από τους αντιπροσώπους της μέσα στη σχολική τάξη, σε συνδιασμό πάντα και με την εικόνα που έχουν σχηματίσει από το οικογενειακό τους περιβάλλον, δεν υπήρχε περίπτωση να επηρεαστούν από την εσωτερική διαίρεση της μειονότητας ούτε να την κρίνουν με βάση αυτή την ιδιαιτερότητά της.

Φαίνεται τελικά ότι η επίδειξη εξαιρετικά αδιάλλακτης στάσης από τους εκπροσώπους αυτής της μειονότητας ήταν η μόνη αιτία που προκάλεσε αυτήν την τόσο αρνητική στάση της πλειονότητας απέναντί της. Η ορθότητα του παραπάνω συλλογισμού ενισχύεται και από το γεγονός της απουσίας άλλων, ανασταλτικών για την επιρροή των μειονοτήτων, παραγόντων, όπως είναι η θρησκευτική διαφορά, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας κλπ., πράγμα που δε συνέβαινε στις άλλες μειονότητες, οι οποίες όμως, παρ' όλα αυτά, αντιμετώπιστηκαν θετικότερα από τους μαθητές της πλειονότητας.

Τέλος θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στην ιδιομορφία, που παρατηρήθηκε στη στάση της πλειονότητας απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα, όπου φάνηκε καθαρά ότι στις τάξεις με μικρό αριθμό μουσουλμάνων μαθητών η στάση αυτή ήταν εξαιρετικά θετική, ενώ αντίθετα, στις τάξεις με πολυπρόσωπη παρουσία της μειονότητας η στάση των μαθητών της πλειονότητας ήταν μάλλον αρνητική.

Όπως έδειξε η στατιστική επεξεργασία, το απρόσμενο αυτό φαινόμενο παρατηρήθηκε μόνο στη μουσουλμανική μειονότητα και οφείλονταν σε μια ιδιαιτερότητά της, που χαρακτήριζε τις διομαδικές σχέσεις της με την πλειονότητα. Συγκεκριμένα, η παρουσία πολλών μαθητών της

μειονότητας σε μία τάξη συνοδεύονταν από την αποκοπή όλων των διόδων επικοινωνίας με την πλειονότητα, την εγκαθίδρυση ενός δικού της πλαισίου αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς και, γενικά, την εμφάνιση όλων εκείνων των στοιχείων που χαρακτηρίζουν την ακαμψία, πολύ δε περισσότερο, τη «γκετοποίηση» μιας μειονότητας. Αντίθετα, στις τάξεις με ολιγάριθμη εκπροσώπηση της μειονότητας παρατηρήθηκε μια εντελώς διαφορετική συμπεριφορά, που χαρακτηρίζονταν από την επίδειξη μειονοτικής ευελιξίας και την αναζήτηση ομοιότητας με τους μαθητές της πλειονότητας, ακόμα και σε θέματα που κανείς δε θα μπορούσε να το περιμένει (εκτέλεση θρησκευτικών καθηκόντων).

Αναζητώντας τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς της μουσουλμανικής μειονότητας, θα πρέπει να σταθούμε στις επισημάνσεις της Μ. Σακαλάκη⁴ για τους παράγοντες που ευνοούν την αναζήτηση της διαφοροποίησης και της ομοιότητας. Μέσα από το έργο των Lemaine, Codol, Moser κ.ά. η συγγραφέας κάνει ορισμένες παρατηρήσεις, οι οποίες ταιριάζουν απόλυτα στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας και συνθέτουν την καλύτερη ερμηνεία αυτής της ιδιαιτερότητας στη συμπεριφορά της. Πιο συγκεκριμένα:

- Η κοινωνική διαφοροποίηση συνδέεται είτε με το φόβο απώλειας της κοινωνικής ταυτότητας είτε με την επιδίωξη κοινωνικής αναβάθμισης μέσα από την αξιοποίηση αυτής της ταυτότητας. Στην περίπτωση των μουσουλμάνων μαθητών ισχύει περισσότερο ο φόβος απώλειας της ταυτότητας, που τους οδηγεί στη διαφοροποίηση από τους μαθητές της πλειονότητας και την επίδειξη μειονοτικής ακαμψίας, καθώς δεν είναι ορατή κάποια κοινωνική τους αναβάθμιση μέσα από την υποστήριξη της ετερότητάς τους, εκτός ίσως από κάποια ενδοομαδική αναβάθμιση και έπαρση, η οποία τελικά δεν προσφέρει στη μειονότητα τίποτε περισσότερο από τη συσπείρωση των μελών της και την προστασία της ταυτότητάς της για την οποία έγινε λόγος και προηγουμένως.

⁴ Βλ. Μ. Σακαλάκη, *Ετερότητες*, 1996, σελ. 26-30.

Επομένως, στις τάξεις με πολυπρόσωπη παρουσία της μειονότητας γίνεται προσπάθεια από τα μέλη της για προστασία της ταυτότητάς τους, όπως έχουν κάθε λόγο να το κάνουν, αδιαφορώντας για τις συνέπειες αυτής της τακτικής στην εικόνα που σχηματίζει η πλειονότητα γι' αυτούς και κατά συνέπεια στη στάση της απέναντί τους. Η πολυπρόσωπη παρουσία τους στην τάξη και η ενδοομαδική συσπείρωση αμβλύνει τις συνέπειες της απομόνωσής τους. Αντίθετα:

- Η ομοιότητα επιδιώκεται, όταν έχει ευεργετικό χαρακτήρα για το άτομο, όταν ικανοποιεί τις ανάγκες του για εμπιστοσύνη, ασφάλεια, κοινωνική επιθυμητότητα κλπ. Η αναζήτηση της ομοιότητας αποτελεί συχνά μια στρατηγική άμυνας του ατόμου ή της ομάδας ενάντια σε άβολες ή απειλητικές καταστάσεις. Βασική προϋπόθεση γι' αυτή τη συμπεριφορά είναι η επίγνωση της αδυναμίας του ή έστω η πεποίθηση ότι η θέση του βελτιώνεται μέσα από την αναζήτηση της ομοιότητας παρά από την εμμονή στον διαχωρισμό και την ετερότητα.

Στις τάξεις με ολιγομελή παρουσία της μουσουλμανικής μειονότητας, οι συνθήκες είναι τέτοιες που ευνοούν την αναζήτηση της ομοιότητας με την πλειονότητα, γιατί διαφορετικά θα κινδύνευαν να χαρακτηριστούν «διαφορετικοί» ή «παρεκκλίνοντες». Κάτι τέτοιο θα σήμαινε αποκλεισμό τους από την κοινωνική ομάδα, συνέπεια που, σ' αυτή τη συνθήκη, είναι περισσότερο οδυνηρή, αν αναλογιστεί κανείς τον μικρό αριθμό των «ομοίων», οι οποίοι θα μπορούσαν να συνεχίσουν να τους αποδέχονται. Έτσι η μειονότητα επιλέγει την οδό της αναζήτησης ομοιότητας, της ευλυγισίας και της επίδειξης «αρεστής συμπεριφοράς» απέναντι στην πλειονότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η εικόνα της μειονότητας στα μάτια των μαθητών της πλειονότητας με άμεση συνέπεια την εκδήλωση θετικότερης στάσης απέναντί της.

Μια δεύτερη ερμηνεία της συμπεριφοράς των μαθητών της ολιγομελούς μειονότητας προσφέρεται από τη θεωρία της «κοινωνικογνωστικής μάθησης» του A. Bandura, και μάλιστα μέσα από τις νεότερες θέσεις του (βλ.

Bandura A., 1989α και 1991 και Κολιάδης Εμ., 1994). Σύμφωνα με αυτές τις θέσεις, δια μέσου της συμπεριφοράς των προτύπων, προσλαμβάνονται πληροφορίες από τα άτομα, οι οποίες γίνονται αντικείμενα επεξεργασίας και κωδικοποίησης με στόχο τη χρησιμοποίησή τους εν όψει της κατάλληλης αμοιβής ή επιτυχίας. Με άλλα λόγια, η προσδοκία της κατάλληλης αμοιβής (στην περίπτωση μας, η αποδοχή και η ένταξη στην κοινωνική ομάδα) οδηγεί τους μαθητές της μειονότητας στην υιοθέτηση της συμπεριφοράς των προτύπων της πλειονότητας (συμμαθητές, δάσκαλοι κλπ.) και την άμβλυνση των διαφορών που τους χωρίζουν.

Η ένστασή μας σ' αυτήν την άποψη συνοψίζεται στη διατύπωση αμφιβολίας κατά πόσον αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές της μειονότητας οι συμμαθητές (και οι δάσκαλοι) της πλειονότητας, με δεδομένες τις διομαδικές αντιθέσεις και διαφορές. Μήπως τελικά η αναζήτηση της ομοιότητας είναι επίπλαστη και φαινομενική, στοχεύοντας στην άρση της (πολύ πιθανής) απομόνωσής τους;

Ανεξάρτητα από την ορθότητα των παραπάνω προβληματισμών, ένα ερώτημα εξακολουθεί να μένει αναπάντητο. Γιατί αυτή η ιδιόμορφη συμπεριφορά παρατηρήθηκε μόνο στη μουσουλμανική μειονότητα και όχι και σε κάποια άλλη; Άποψή μας είναι ότι, για να δοθεί απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, απαιτείται περαιτέρω πειραματική διερεύνηση του φαινομένου, όμως θα υποκύψουμε στον πειρασμό μιας πρώτης ερμηνείας, με βάση τα στοιχεία που διαθέτουμε.

Η συγκεκριμένη μειονοτική συμπεριφορά εκδηλώθηκε μόνο στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας, επειδή μόνο σ' αυτή συνέτρεχαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκδήλωσή της. Πιο συγκεκριμένα, μόνο σ' αυτή τη μειονότητα υπάρχει πρόθεση για διατήρηση της κοινωνικής ταυτότητας αφ' ενός και επίδειξης ευλύγιστης στάσης αφ' ετέρου. Στην περίπτωση της πολυπρόσωπης παρουσίας της μειονότητας υπερισχύει η πρόθεση για διατήρηση της κοινωνικής ταυτότητας, ενώ στην ολιγάριθμη παρουσία, κάτω από τον φόβο της απομόνωσης και της έλλειψης

υποστηρικτών, υπερισχύει η διάθεση για επίδειξη μειονοτικής ευλυγισίας. Στις άλλες μειονότητες όμως τα πράγματα είναι διαφορετικά.

Τα Βορειοηπειρωτάκια δεν ενδιαφέρονται για τη διατήρηση της κοινωνικής τους ταυτότητας, το αντίθετο μάλιστα, και από την πρώτη στιγμή της αλληλεπίδρασης με την πλειονότητα καθίσταται σαφής η μειονοτική ευλυγισία και η προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στο νέο περιβάλλον. Το ίδιο συμβαίνει, μετά την παρέλευση ενός μικρού χρονικού διαστήματος προσαρμογής, και με τα Ποντιόπουλα από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Αντίθετα, στην περίπτωση των Τσιγγάνων η προσπάθεια για διατήρηση της ταυτότητας και η επίδειξη έντονης μειονοτικής ακαμψίας εκδηλώνεται σε όλους τους εκπροσώπους της μειονότητας, και σε υψηλό βαθμό μάλιστα, μην αφήνοντας περιθώρια για τη δράση άλλων μεταβλητών, όπως είναι το μέγεθος της μειονοτικής παρουσίας μέσα στη σχολική τάξη. Επαναλαμβάνουμε όμως την ανάγκη παραπέρα πειραματικής διερεύνησης του αντικειμένου, καθώς τα μέχρι τώρα στοιχεία δεν επαρκούν για την υποστήριξη των τελευταίων υποθέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η παρουσία των μειονοτήτων μέσα στη σχολική τάξη προκαλεί διομαδική ένταση και σύγκρουση στους μαθητές της πλειονότητας. Η σύγκρουση αυτή είναι μεγαλύτερη στο ξεκίνημα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο ομάδες, στον πρώτο καιρό δηλαδή της παρουσίας της μειονότητας στην τάξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα του κεφ. 9 η ένταση μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς αναπτύσσεται ένα καθεστώς ενδοομαδικής αντίληψης και για τους μαθητές των μειονοτήτων. Όμως και πάλι η συνύπαρξη των δύο ομάδων δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αρμονική σε όλες τις περιπτώσεις. Πάντα υπάρχουν στιγμές, όπου τονίζονται οι διομαδικές διαφορές και κορυφώνεται η ένταση μέσα στην τάξη.

Αντίθετα, στην Ομάδα Ελέγχου δεν υπάρχει καθόλου ένταση, που να οφείλεται στην παρουσία μειονοτήτων, κατά συνέπεια δεν υπάρχει και αρνητικό κλίμα εναντίον τους. Τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία στρέφονται κατά των μειονοτήτων, επηρεάζουν οπωσδήποτε τους μαθητές αυτούς, αλλά την ίδια επιρροή δέχονται και οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, καθώς η δράση των κοινωνικών στερεοτύπων είναι κοινή για όλους. Άλλοι παράγοντες που να επηρεάζουν επιλεκτικά τη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών των δύο ομάδων, θα πρέπει να αποκλειστούν, γιατί υπήρξε μέριμνα τόσο για την ομοιόμορφη συμπεριφορά του ερευνητή μέσα στη σχολική τάξη, όσο και για την εγγύτητα της κοινωνικοοικονομικής, πολιτιστικής, μορφωτικής κλπ. κατάστασης των μελών των δύο ομάδων. Επομένως, η αναμενόμενη στάση των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου απέναντι στις μειονότητες θα

πρέπει να είναι θετικότερη από αυτή των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας.

Η προσέγγιση αυτή των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης είναι σύμφωνη, από άποψη μεθοδολογίας, με τα υποδείγματα πειραματικού έργου της Θεωρίας Επεξεργασίας της Σύγκρουσης (Θ.Ε.Σ.), (βλ. Perez και Mugny, 1993 και ελληνική έκδοση 1996, σελ. 37,38). Οι Perez και Mugny διακρίνουν τέσσερις τύπους πειραματικών έργων της επιρροής, με βάση:

α) την υψηλή ή χαμηλή θεμελίωση του λάθους κατά την πειραματική διαδικασία και

β) την κοινωνική παγίωση ή όχι του υποκειμένου, με την έννοια του ορισμού της υπαγωγής του ή την κατάταξή του σε κάποια ιεραρχημένη θέση μιας κατηγορίας.

Οι τέσσερις τύποι πειραματικών έργων, που προκύπτουν από τον συνδυασμό των παραπάνω διαστάσεων είναι:

α) **έργα αντικειμενικά μη διαφορούμενα**, όπου το υποκείμενο γνωρίζει ότι μόνο μια απάντηση είναι σωστή και περιμένει να συναντήσει πλήρη συναίνεση, όπως στο κλασικό πείραμα του Asch (1956),

β) **έργα ικανοτήτων**, όπου το υποκείμενο γνωρίζει ότι υπάρχει μια σωστή (ή έστω καλύτερη από τις άλλες) απάντηση και με βάση τις ικανότητες του προσπαθεί να την ανακαλύψει,

γ) **έργα γνώμης**, όπου το υποκείμενο εκφράζει τις απόψεις και τις κρίσεις του πάνω σε κοινωνικά θέματα και αναμένεται μια ποικιλία και ένας πλουραλισμός θέσεων, και

δ) **έργα μη εμπλοκής**, όπου το υποκείμενο εκφράζει τη γνώμη του ή την κρίση του, χωρίς όμως αυτή του η ενέργεια να προδίδει κάποια κοινωνική τοποθέτηση, ούτε να το εμπλέκει σε κάποια κοινωνική διαδικασία (βλ. περισ. Perez και Mugny, 1996, σελ. 37-44)

Σύμφωνα με τα όσα έχουν αποκαλυφθεί μέχρι τώρα για το σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, δεν είναι δύσκολο να την κατατάξει κανείς στα έργα γνώμης, καθώς ζητείται η τοποθέτηση των πει-

ραματικών υποκειμένων πάνω σε ένα κοινωνικό θέμα και αναμένεται μεγάλη ποικιλία απαντήσεων. Όπως παρατηρούν οι δύο συγγραφείς, στο συγκεκριμένο τύπο πειραματικού έργου ο στόχος της επιρροής εξετάζει κυρίως την κοινωνική προέλευση (το κοινωνικό Background, όπως τονίζουν οι Jones και Gerard, 1967) της πηγής. Αυτό λοιπόν που είναι πρωτεύον για το στόχο είναι η κατηγοριακή υπαγωγή της πηγής επιρροής, που μπορεί να την χαρακτηρίσει σαν ενδο-ομαδική ή εξω-ομαδική.

Έτσι λοιπόν, για μεν την Πειραματική Ομάδα, η μειονοτική πηγή επιρροής είναι ενδοομαδική, για δε την Ομάδα Ελέγχου, η πηγή είναι εξω-ομαδική. Βέβαια, στην αρχή της παρουσίας των μαθητών της μειονότητας στις σχολικές τάξεις της Πειραματικής Ομάδας και της προκαλούμενης διομαδικής αλληλεπίδρασης, μόνο σαν ενδοομαδική δεν αντιμετωπίζεται η μειονότητα, καθώς περισσεύει ο ανταγωνισμός, η υποτίμηση και η απομόνωση της μειονότητας. Όμως αυτό συμβαίνει μόνο στην αρχή της αλληλεπίδρασης, γιατί, όπως αποδείχθηκε και στο κεφ. 9, η κατάσταση εξελίσσεται αρκετά ευνοϊκά για τη μειονότητα, η οποία κερδίζει όχι μόνο τη θέση της μέσα στην τάξη, αλλά και την αποδοχή και την εκτίμηση των περισσότερων εκπροσώπων της πλειονότητας. Εξ άλλου, όποια κι αν είναι η στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα, αυτή δεν παύει να είναι μέλος της ομάδας της σχολικής τάξης, αφού συμμετέχει στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις της.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Όπως είδαμε παραπάνω, η τοποθέτηση του πειραματικού έργου της παρούσας έρευνας στα Έργα Γνώμης ανοίγει το δρόμο για την επεξεργασία της σύγκρουσης ως προς την κατηγοριακή υπαγωγή της πηγής της μειονοτικής επιρροής. Με άλλα λόγια, το πρωτεύον επίπεδο επεξεργασίας της σύγκρουσης είναι η ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της μειονοτικής πηγής επιρροής.

Ήδη ο σχεδιασμός της έρευνας προέβλεπε, για κάθε μια μειονότητα που εξετάζοταν, την παράλληλη επεξεργασία μιας Πειραματικής Ομάδας, όπου υπήρχε παρουσία της μειονότητας, και μιας Ομάδας Ελέγχου, για τη συνθήκη απουσίας της μειονότητας. Επομένως, στο συνολικό δείγμα της πειραματικής διαδικασίας τηρούνται οι προϋποθέσεις για τη διαίρεσή του σε δύο υποομάδες, με βάση την ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της μειονοτικής πηγής επιρροής.

Όπως τονίστηκε και παραπάνω, αναμένεται ότι η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες θα είναι θετικότερη στη συνθήκη εξωομαδικής υπαγωγής της μειονότητας απ' ό,τι στη συνθήκη ενδοομαδικής υπαγωγής της, για το λόγο ότι στην πρώτη συνθήκη απουσιάζει η ένταση και η ισχυρή σύγκρουση, που προκαλεί η παρουσία της μειονότητας στην τάξη. Όμως, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη μια διευκρίνιση, που σχετίζεται με τη μουσουλμανική μειονότητα και τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα που τη συνοδεύουν. Λόγω της αρνητικής δράσης των συγκεκριμένων στερεοτύπων, υπήρχε πρόβλεψη για την εκδήλωση αντίστροφης συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, μόνο στη συγκεκριμένη μειονότητα, ήταν μάλιστα αυτή η πρόβλεψη μια από τις αρχικές εισηγήσεις για την ανάληψη αυτής της διατριβής.

Είναι γεγονός ότι η λέξη «μουσουλμάνος» συνδέεται στην Ελλάδα με τη λέξη «Τούρκος» και, κατ' επέκταση, με όλα τα αρνητικά στερεότυπα που τη συνοδεύουν, τα οποία μάλιστα ενισχύονται σε μερικές τάξεις από τη διδασκαλία μαθημάτων όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά κλπ. Η σύνδεση της μουσουλμανικής μειονότητας με την αρνητική φόρτιση που προκαλούν αυτά τα στερεότυπα είναι περίπου η ίδια, τόσο για τη συνθήκη της ενδοομαδικής μειονότητας, όσο και γι' αυτήν της εξωομαδικής. Όμως, στη συνθήκη της ενδοομαδικής μειονότητας η επενέργεια αυτών των στερεοτυπικών αντιλήψεων αμβλύνεται σταδιακά από τη διομαδική και διατομική αλληλεπίδραση και, σε αρκετές περιπτώσεις, εξαφανίζεται. Αντίθετα, στη

συνθήκη της εξωομαδικής μειονότητας (Ομάδα Ελέγχου) δεν παρατηρείται καμιά τέτοια άμβλυνση και γι' αυτό το λόγο αναμένεται η εκδήλωση πιο αρνητικής στάσης από τους μαθητές της πλειονότητας.

Τέλος, ένας πολύ ενδιαφέρον πειραματικός χειρισμός επιχειρήθηκε στις τάξεις που φιλοξενούσαν μαθητές από τη Βόρειο Ήπειρο πάνω στη διαπραγμάτευση της έντασης της προκαλούμενης σύγκρουσης εξ αιτίας της διάκρισης των μαθητών της μειονότητας στο Test I. Q. (βλ. περισσ. κεφ 8). Μετά το τέλος της πειραματικής διαδικασίας οι μαθητές συμπλήρωναν ερωτηματολόγια στάσης, η στατιστική επεξεργασία των οποίων έδωσε μερικά ενδιαφέροντα ευρήματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων, όχι μόνο επιβεβαίωσαν τις προβλέψεις που διατυπώθηκαν, αλλά τις ενίσχυσαν ακόμη περισσότερο, χάρη στα υψηλά επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας που προέκυψαν.

Πράγματι, όπως φαίνεται στον πίνακα 11.1, οι μαθητές της πλειονότητας στη συνθήκη εξωομαδικής μειονότητας (Ομάδα Ελέγχου) επέδειξαν θετικότερη στάση απέναντί τους απ' ότι στη συνθήκη ενδοομαδικής μειονότητας (Πειραματική Ομάδα). Τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 67,0 % έναντι 40,4 % για τη θετική στάση και 17,8 % έναντι 45,2 % για την αρνητική, ενώ μετρήθηκε και ένα ποσοστό 15,2 % έναντι 14,4 % για την ενδιάμεση στάση ($p < 0,0001$). Τα ευρήματα αυτά αναφέρονται στις τάξεις του πειραματικού δείγματος που φιλοξενούσαν όλες τις άλλες μειονότητες πλην της μουσουλμανικής, για την οποία υπήρχαν αντίθετες προβλέψεις για τη στάση της πλειονότητας απέναντί της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11.1

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες ανάλογα με την ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της κάθε μειονότητας

Πειραματική Συνθήκη	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα f %	
	Θετική f %		Ενδιάμεση f %		Αρνητική f %			
Συνθήκη ενδοομαδικής μειονότητας	188	40,4	67	14,4	210	45,2	465	70,9
Συνθήκη εξωομαδικής μειονότητας	128	67,0	29	15,2	34	17,8	191	29,1
Συνολικό Δείγμα	316	48,2	96	14,6	244	37,2	656	100,0

($p < 0,0001$)

Οι προβλέψεις αυτές, που αναφέρονταν σε εκ διαμέτρου αντίθετη συμπεριφορά των μαθητών της πλειονότητας και αφορούσαν τις τάξεις που φιλοξενούσαν τη μουσουλμανική μειονότητα, επιβεβαιώθηκαν πλήρως, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 11.2. Έτσι λοιπόν οι μαθητές της πλειονότητας εξεδήλωσαν θετικότερη στάση απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα στη συνθήκη ενδοομαδικής υπαγωγής της μειονότητας και όχι σ' αυτήν της εξωομαδικής υπαγωγής της, σε αντίθεση με ότι συνέβη στις άλλες μειονότητες. Η ποσοστιαία διαφοροποίηση των δύο πειραματικών συνθηκών ήταν, και σ' αυτήν την περίπτωση, αρκετά εύγλωττη και έφτασε στο 60,6 % έναντι 32,6 % για τη θετική στάση απέναντι στη μειονότητα, το 32,6 % έναντι 56,2 % για την αρνητική στάση.

Ακόμα μετρήθηκε και ένα ποσοστό 6,8 % έναντι 11,2 % για τους μαθητές που εξεδήλωσαν ενδιάμεση στάση απέναντι στη μειονότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11.2

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα, ανάλογα με την ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της

Πειραματική Συνθήκη	Στάση απέναντι στη μειονότητα						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Συνθήκη ενδοομαδικής μειονότητας	80	60,6	9	6,8	43	32,6	132	59,7
Συνθήκη εξωομαδικής μειονότητας	29	32,6	10	11,2	50	56,2	89	40,3
Συνολικό Δείγμα	109	49,3	19	8,6	93	42,1	221	100,0

($p < 0,0001$)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

Κατά την επεξεργασία των πειραματικών Έργων Γνώμης δίδεται προτεραιότητα, κυρίως, στην ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της μειονοτικής πηγής επιρροής. Άλλες μεταβλητές, όπως είναι για παράδειγμα το επίπεδο ικανότητας της πηγής ή η αριθμητική της διάσταση, αν και δεν είναι ασήμαντες, αντιμετωπίζονται σαν δευτερεύουσες. Εκείνο που ενδια-

φέρει περισσότερο είναι το κοινωνικό πλαίσιο υπαγωγής της μειονοτικής πηγής, καθώς η προκαλούμενη απ' αυτήν σύγκρουση παίρνει διαφορετικές διαστάσεις, ανάλογα με την ομάδα υπαγωγής της.

Έτσι λοιπόν, όταν αναφερόμαστε σε κάποια ενδοομαδική μειονοτική πηγή, η προκαλούμενη σύγκρουση μπορεί να είναι **κανονιστική**, όταν το υποκείμενο περιμένει μια συμφωνία και αυτό δε γίνεται, ή σύγκρουση **ταύτισης**, όταν η ταύτιση με τη μειονότητα ενέχει αρνητική φόρτιση και κίνδυνο αυτο-απόδοσης των χαρακτηριστικών της πηγής πάνω στη γενική εικόνα του εαυτού του.

Αντίθετα, στην περίπτωση της εξωομαδικής μειονοτικής πηγής, ο χαρακτήρας της προκαλούμενης σύγκρουσης είναι περισσότερο **διομαδικός** και, κατά συνέπεια, περισσότερο απορριπτικός για τη μειονότητα, χάρη στην απλή λειτουργία της κατηγοριοποίησης (βλ. περισ. Perez και Mugny, 1996, σελ. 47,48).

Μια ιδιαίτερη περίπτωση εξωομαδικών μειονοτήτων είναι αυτές που χαρακτηρίζονται **«διπλές μειονότητες»** (βλ. Maass και Clark, 1984), στις οποίες τονίζεται τόσο ο εξωομαδικός όσο και ο μειονοτικός χαρακτήρας τους. Στις διπλές μειονότητες η σύγκρουση που προκαλείται ονομάζεται **πολιτιστικο-γνωστική** και χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις: α) Μια γνωστική, που στηρίζεται στην ισχυρή λειτουργία της κατηγοριοποίησης και ωθεί το υποκείμενο στη διαφοροποίηση από την έξω-ομάδα και τη δημιουργία μιας απορριπτικής τάσης γι' αυτήν, και β) Μια πολιτιστική, που προστατεύει τις μειονότητες από τις εις βάρος τους διακρίσεις, σύμφωνα με το *Zeitgeist* (πνεύμα των καιρών) και τις αξίες ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που υπάρχουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αναμενόμενη στάση απέναντι στις μειονότητες θα έπρεπε να ήταν θετικότερη στη συνθήκη της ενδοομαδικής μειονοτικής εκπροσώπησης, πράγμα που δεν έγινε, όπως έχει συμβεί και σε αρκετές άλλες έρευνες με παρόμοιους πειραματικούς χειρισμούς. Η αρχική ερμηνεία αυτής της παράξενης συμπεριφοράς της πλειονότητας στη-

ρίχτηκε στην αρνητική δράση του κλίματος έντασης που επικρατεί, τουλάχιστον στην αρχή της παρουσίας των μειονοτήτων μέσα στη σχολική τάξη, και στην απροθυμία των μαθητών της πλειονότητας να ταυτιστούν με τις θέσεις των μειονοτήτων, πράγμα που θα έθετε σε «κίνδυνο» τη δική τους ταυτότητα μέσα στην τάξη. Με βάση αυτές τις δύο σκέψεις διατυπώθηκε και η αρχική μας πρόβλεψη γι' αυτή τη συμπεριφορά της πλειονότητας, που δικαιώθηκε από τα αποτελέσματα. Όμως υπάρχουν κι άλλες προσεγγίσεις και ερμηνείες του παράδοξου αυτού φαινομένου, που αξίζει τον κόπο να τις παρουσιάσουμε.

Εκτός από τις δύο μεγάλες προσεγγίσεις της επιρροής, την κανονιστική και την πληροφοριακή, υπάρχει και μια άλλη, η **γνωστική** επιρροή, που στηρίζεται στην τάση του ατόμου να συγκρατεί τις όσο το δυνατόν σωστότερες απόψεις. Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης και με βάση την αναπαράσταση του έργου (βλ. Abric, 1987) αποδείχθηκε ότι οι πλειονότητες, και γενικότερα οι πηγές υψηλού καθεστώτος, ευνοούνται στις περιπτώσεις της μιας και μοναδικής λύσης του πειραματικού έργου (αναπαράσταση της μοναδικότητας κατά τον Brandstatter κ. ά., 1991). Αντίθετα, οι μειονότητες και οι εξω-ομάδες ευνοούνται στις περιπτώσεις έργων που επιδέχονται μια πολλαπλότητα απόψεων και κρίσεων, όπως είναι τα Έργα Γνώμης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η πηγή χαμηλότερου καθεστώτος δεν επιδιώκει μια απλή ενδοτικότητα, αλλά μια αποκέντρωση και μια περισσότερο αποκλίνουσα σκέψη, όπου πολλές απόψεις λαμβάνονται υπ' όψη. Κατ' αυτόν τον τρόπο η συνθήκη της εξωομαδικής μειονότητας είναι περισσότερο ευνοημένη κι έτσι εξηγείται η θετικότερη αντιμετώπισή της από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου σε σχέση με τη συνθήκη της ενδοομαδικής μειονότητας.

Τέλος, μια ακόμη ερμηνεία του παράδοξου αυτού φαινομένου δίδεται από τους Perez και Mugny (1985, 1986 και 1993), οι οποίοι το προσεγγίζουν από την πλευρά των ενδοομαδικών πηγών και επισημαίνουν τη μη παραγωγή (απουσία) έκδηλης ή/και λανθάνουσας επιρροής από τις πηγές

αυτές σε αρκετά πειράματα. Οι δύο συγγραφείς χαρακτηρίζουν σαν **απόκρυψη** αυτή τη γενικευμένη αντίσταση στις ενδοομαδικές πηγές και την ερμηνεύουν με βάση τον κίνδυνο της ταύτισης του πληθυσμού με την μειονοτική πηγή. Σε αρκετές δηλαδή περιπτώσεις ο στόχος της επιρροής επιθυμεί τη διαφοροποίηση της θέσης του από την πηγή, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτή η πηγή είναι χαμηλότερου καθεστώτος (π.χ. μειονότητα). Με άλλα λόγια, εξ αιτίας των κατηγοριακών ή ιδεολογικών δεσμών προσέγγισης ανάμεσα στην ενδοομαδική πηγή και το στόχο, ο τελευταίος επιζητεί τη διαφοροποίησή του από την πηγή χαμηλότερου καθεστώτος, για να αποφύγει έστω και τον ελάχιστο κίνδυνο ταύτισής του με την πηγή. Όπως τονίζουν και οι Mugny και Papastamou (1983), σαν να ήθελαν οι στόχοι να διασαφηνίσουν ότι «εμείς δεν έχουμε καμιά σχέση με τέτοιου είδους τοποθετήσεις».

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ.

Σύμφωνα με έναν από τους τελευταίους πειραματικούς χειρισμούς της διατριβής αυτής, επιχειρήθηκε διαπραγμάτευση της έντασης της προκαλούμενης σύγκρουσης μέσα στη σχολική τάξη εξ αιτίας της διάκρισης των μαθητών της μειονότητας στο Test I.Q., που υποβάλλονταν όλοι οι μαθητές της τάξης (βλ. κεφ. 8). Επειδή διαπιστώθηκε ότι ο συγκεκριμένος πειραματικός χειρισμός προκαλούσε έντονη σύγκρουση στους μαθητές της πλειονότητας, επιχειρήθηκε η δημιουργία μιας ηπιότερης συνθήκης, όπου η διάκριση του μαθητή της μειονότητας προέκυπτε από τον υποτιθέμενο διαγωνισμό του με μαθητές εκπροσώπους άλλων σχολείων, που συμμετείχαν κι αυτοί στο Test.

Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν δύο πειραματικές συνθήκες διαπραγμάτευσης της σύγκρουσης, μία έντονη και μία ήπια, με ισόποση περίπου συμμετοχή μαθητών σε κάθε μία. Για καλύτερη παρακολούθηση των

χειρισμών αυτών δημιουργήθηκαν και δύο Ομάδες Ελέγχου (τάξεις χωρίς την παρουσία μειονοτήτων), όπου ακολουθήθηκε η ίδια πειραματική διαδικασία. Όλοι οι μαθητές των συνθηκών αυτών συμπλήρωναν ένα ερωτηματολόγιο στάσης απέναντι στη μειονότητα, ίδιο με αυτά που χρησιμοποιήθηκαν και στους άλλους πειραματικούς χειρισμούς, και στη συνέχεια γινόταν στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων της Πειραματικής Ομάδας έδειξε ότι στη συνθήκη ήπιας σύγκρουσης οι μαθητές της πλειονότητας οδηγήθηκαν στην εκδήλωση περισσότερο θετικής στάσης απέναντι στη μειονότητα σε σχέση με τη συνθήκη έντονης σύγκρουσης.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 11.3

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα ανάλογα με την ένταση της σύγκρουσης που προκαλείται

Βαθμός έντασης της σύγκρουσης που προκαλεί η μειονότητα	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Συνθήκη έντονης σύγκρουσης	105	67,7	18	11,6	32	20,6	155	49,2
Συνθήκη ήπιας σύγκρουσης	127	79,4	16	10,0	17	10,6	160	50,8

($p = 0,0100$)

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 11.3, το ποσοστό των μαθητών της πλειονότητας που εξεδήλωσε θετική στάση απέναντι στη μειονότητα ήταν 79,4 % για τη συνθήκη ήπιας σύγκρουσης έναντι 67,7 % της συνθήκης έντονης σύγκρουσης. Ανάλογη ήταν και η διαφοροποίηση των δύο συνθηκών και στην εκδήλωση αρνητικής στάσης, όπου τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 10,6 % έναντι 20,6 % ($p = 0,01$). Τα ευρήματα αυτά αποδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της έντασης της σύγκρουσης που προκαλείται από τη μειονότητα στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11.4

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου απέναντι στη μειονότητα ανάλογα με την ένταση της σύγκρουσης που προκαλείται

Βαθμός έντασης της σύγκρουσης που προκαλεί η εικον. μειονότητα	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Συνθήκη έντονης σύγκρουσης	48	87,3	4	7,3	3	5,5	55	49,5
Συνθήκη ήπιας σύγκρουσης	49	87,5	5	8,9	2	3,6	56	50,5

($p = 0,8182$)

Αντίθετα, στη συνθήκη χωρίς την παρουσία μειονοτήτων (Ομάδα Ελέγχου), δεν παρατηρήθηκε καμιά τέτοια διαφοροποίηση, γεγονός που επιβεβαιώνει για μια ακόμη φορά τη σύνδεση της σύγκρουσης με τη μειονοτική

επιρροή. Τα αποτελέσματα λοιπόν της πειραματικής διαδικασίας στις δύο συνθήκες που διαπραγματεύονταν την ένταση της προκαλούμενης σύγκρουσης, ήταν σχεδόν πανομοιότυπα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 11.4. Έτσι λοιπόν τα ποσοστά των μαθητών της πλειονότητας που εξεδήλωσαν θετική στάση απέναντι στη μειονότητα ήταν 87,5 % για τη συνθήκη ήπιας σύγκρουσης έναντι 87,3 % της συνθήκης έντονης σύγκρουσης, ενώ για τους μαθητές που εξεδήλωσαν αρνητική στάση τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 3,6 % έναντι 5,5 % ($p = 0,8182$). Είναι φανερό ότι η ένταση της προκαλούμενης σύγκρουσης δεν επηρέασε καθόλου τους μαθητές της πλειονότητας.

Τέλος για μια ακόμη φορά επιβεβαιώθηκε η θετικότερη στάση των μαθητών της πλειονότητας στη συνθήκη χωρίς την παρουσία της μειονότητας (Ομάδα Ελέγχου) και για τις δύο συνθήκες της διαπραγμάτευσης της έντασης της σύγκρουσης (έντονη/ήπια).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Ο τελευταίος πειραματικός χειρισμός επιβεβαίωσε για μια ακόμη φορά τη σύνδεση της έννοιας της σύγκρουσης με τη μειονοτική επιρροή. Έτσι λοιπόν, στις συνθήκες όπου διαπραγματεύονταν η ένταση της μειονοτικής σύγκρουσης παρατηρήθηκε διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα, ενώ δεν παρατηρήθηκε ανάλογο φαινόμενο στην Ομάδα Ελέγχου, όπου τη θέση της μειονότητας κατείχαν μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση από την πλειονότητα. Με άλλα λόγια η διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας έλαβε χώρα μόνο στη συνθήκη, όπου η προκαλούμενη σύγκρουση προέρχονταν από τη μειονότητα. Όσον αφορά το είδος της διαφοροποίησης αυτής στη στάση των μαθητών της πλειονότητας, ήταν σαφώς ευνοϊκότερη για τη μειονότητα στη συνθήκη της ήπιας σύγκρουσης.

Το εύρημα αυτό, σε συνδιασμό με τα ευρήματα του κεφαλαίου 8 υπέρ της ήπιας σύγκρουσης, αλλά και την εύνοια της πλειονότητας υπέρ της συνθήκης της μειονοτικής ευλυγισίας έναντι της ακαμψίας, φανερώνουν ότι η πλειονότητα, κατά την παιδική ηλικία πάντα, προτιμά μια ήρεμη και ήπια παρουσία των μειονοτήτων μέσα στην τάξη. Μόνο έτσι τους αποδέχεται και είναι πρόθυμη να συνεργαστεί μαζί τους. Αντίθετα, σε συνθήκες μειονοτικής ακαμψίας ή έντονης σύγκρουσης εκφράζει ανοιχτά τη δυσφορία της με την εκδήλωση περισσότερο αρνητικής στάσης απέναντι στη μειονότητα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η πλειονότητα λειτουργεί σύμφωνα με τη θεωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου», ψάχνοντας να βρει εξιλαστήρια θύματα μέσα στις μειονότητες.

Πριν ολοκληρωθεί η αναφορά μας στην έννοια της σύγκρουσης είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά σε ένα εύρημα που προέκυψε από την επεξεργασία της στάσης των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (βλ. κεφ. 13), στο τελευταίο στάδιο της έρευνας, και έρχεται να ενισχύσει τις παραπάνω θέσεις μας.

Όπως τονίστηκε αρκετές φορές σ' αυτό το κεφάλαιο, η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες ήταν θετικότερη στη συνθήκη εξωομαδικής υπαγωγής της μειονότητας απ' ότι στη συνθήκη ενδοομαδικής υπαγωγής της. Η αιτία αυτής της διαφοροποίησης αποδόθηκε στο γεγονός ότι στη συνθήκη της εξωομαδικής μειονότητας απουσιάζει η ένταση και η ισχυρή σύγκρουση, που προκαλείται από την εμφάνιση και παρουσία της μειονότητας στην τάξη. Πράγματι, η είσοδος στην τάξη των μαθητών των μειονοτήτων (κυρίως των παλινοστούντων από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση) γίνεται σε μια χρονική περίοδο όπου τα υπόλοιπα παιδιά έχουν αναπτύξει τις προσωπικές σχέσεις και φιλίες τους, ενώ παράλληλα έχει διαμορφωθεί συνείδηση ομάδας για τους μαθητές της τάξης. Όπως είναι φυσικό λοιπόν, οι μαθητές των μειονοτήτων αντιμετωπίζονται σαν παρείσακτοι και, αρκετές φορές, ανεπιθύ-

μητοι. Έτσι λοιπόν η παρουσία τους στην τάξη προκαλεί ένταση και σύγκρουση στους μαθητές της πλειονότητας.

Αντίθετα, η ένταξη στην Α' τάξη των μαθητών των μειονοτήτων είναι πολύ πιο ομαλή και, το κυριότερο, απαλλαγμένη από δυσάρεστη συναισθηματική φόρτιση των μαθητών της πλειονότητας, δεδομένου ότι πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς για τη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν προκαλείται κανενός είδους ένταση ή σύγκρουση στους μαθητές της πλειονότητας εξ αιτίας της παρουσίας των μαθητών των μειονοτήτων, τους οποίους αντιμετωπίζουν σαν συμμαθητές τους από την αρχή της παρουσίας τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 11.5

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου απέναντι στις μειονότητες ανάλογα με την ενδοομαδική ή εξωομαδική υπαγωγή της κάθε μειονότητας

α) Στις μεγάλες τάξεις.

Πειραματική Συνθήκη	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Συνθήκη ενδοομαδικής μειονότητας	188	40,4	67	14,4	210	45,2	465	70,9
Συνθήκη εξωομαδικής μειονότητας	128	67,0	29	15,2	34	17,8	191	29,1
Συνολικό Δείγμα	316	48,2	96	14,6	244	37,2	656	100,0

($p < 0,0001$)

β) Στην Α' τάξη.

Πειραματική Συνθήκη	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Συνθήκη ενδοομαδικής μειονότητας	55	24,6	11	4,9	158	70,5	224	63,6
Συνθήκη εξωομαδικής μειονότητας	26	20,3	10	7,8	92	71,9	128	36,4
Συνολικό Δείγμα	81	23,0	21	6,0	250	71,0	352	100,0

($p = 0,5505$)

Η ιδιαιτερότητα αυτή της ένταξης των μαθητών των μειονοτήτων στην Α' τάξη του Δημοτικού, από όπου απουσιάζει το στοιχείο της έντασης και της σύγκρουσης, είχε σαν συνέπεια την ομοιόμορφη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες στις δύο συνθήκες της ενδοομαδικής και εξωομαδικής υπαγωγής της μειονότητας.

Πράγματι, όπως φαίνεται στον πίνακα 11.5.β, δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστικά σημαντική ($p = 0,5505$) διαφοροποίηση στην εκδήλωση της φυλετικής στάσης των μαθητών της πλειονότητας της Α' τάξης στις δύο συνθήκες της ενδοομαδικής και της εξωομαδικής υπαγωγής των εκπροσώπων των μειονοτήτων. Αντίθετα, όπως φαίνεται στον πίνακα 11.5.α, η διαφοροποίηση αυτή ήταν πολύ σημαντική ($p < 0,0001$) για τους μαθητές των μεγάλων τάξεων, όπου και υπήρχε ισχυρή ένταση και σύγκρουση από την είσοδο και παρουσία στην ομάδα των μαθητών των μειονοτήτων. Το

στοιχείο της σύγκρουσης λοιπόν ήταν η αιτία για την πρόκληση αυτής της ανομοιομορφίας στη στάση των μαθητών της πλειονότητας στις δύο συνθήκες της ενδοομαδικής και εξωομαδικής μειονότητας.

Όμως το πιο αξιόλογο εύρημα των πινάκων 11.5.α και 11.5.β είναι η αρκετά θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες που διατύπωσαν οι μαθητές των μεγάλων τάξεων σε σχέση με αυτή των μαθητών της Α' τάξης. Όμως, αυτό το εύρημα δεν έχει καμιά σχέση με την σύγκρουση, αλλά οφείλεται, όπως θα δούμε στο κεφ. 13, στην ιδιότητα του σχολικού περιβάλλοντος να περιορίζει τη δράση των φυλετικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων και να συντελεί, μέσα από τη γενικότερη συμβολή του στην ορθότερη κοινωνικοποίηση του παιδιού, στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ.

Ένα από τα πρώτα πειραματικά ευρήματα αυτής της διατριβής, το οποίο επαναλαμβανόταν συνέχεια τόσο στην Πειραματική Ομάδα όσο και στην Ομάδα Ελέγχου, ήταν η υψηλή συνάφεια της σχολικής επίδοσης των μαθητών της πλειονότητας με την εκδήλωση της στάσης τους απέναντι στους μαθητές της μειονότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της μειονότητας με υψηλή σχολική επίδοση εξεδήλωναν σαφώς θετικότερη στάση απέναντι στους μαθητές της μειονότητας από τους μαθητές που είχαν μέτρια ή χαμηλή επίδοση.

Πρόκειται για ένα πρωτότυπο εύρημα, η εγκυρότητα του οποίου δε μπορεί να αμφισβητηθεί για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος είναι η συχνή επανάληψη και επαλήθευσή του στις διάφορες υπο-ομάδες του πειραματικού δείγματος και ο δεύτερος οι υψηλοί στατιστικοί δείκτες, που επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Πρέπει ακόμα να τονιστεί ότι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών της πλειονότητας και τη στάση τους απέναντι στις μειονότητες ήταν ένας από τους αρχικούς στόχους της έρευνας, γι' αυτό άλλωστε συμπεριλήφθηκε και η σχολική επίδοση στις υπό έλεγχο μεταβλητές. Όμως, ο τρόπος και η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου μας υποχρεώνει να το εξετάσουμε με περισσότερη προσοχή και σοβαρότητα.

Επιπλέον, το εύρημα αυτό αναπόφευκτα οδηγεί στη διατύπωση ορισμένων σκέψεων και ερωτημάτων, τα οποία θα πρέπει να απαντηθούν μέσα από την ανάλυση και ξεχωριστή επεξεργασία των πειραματικών δεδομένων. Θα μπορούσε για παράδειγμα να αναρωτηθεί κανείς, αν η παρατηρούμενη διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών με διαφορετική επί-

δοση είναι όντως αληθινή ή μήπως είναι επίπλαστη. Στα πλαίσια αυτής της λογικής θα μπορούσε να αποδοθεί στην προσπάθεια μιας μερίδας μαθητών (στην προκειμένη περίπτωση, των καλών μαθητών) να εναρμονίσουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με αυτό που πίστευαν ότι ήταν κοινωνικά παραδεκτό ή ακόμα σύμφωνα με αυτό που πίστευαν ότι θα ικανοποιούσε τον ερευνητή.

Αλλά, κι αν ακόμα υποθέσουμε ότι όντως ισχύει αυτή η διαφοροποίηση, ποιά είναι τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές σε μια τέτοια συμπεριφορά; Η διαφοροποίηση αυτή ισχύει σε όλες τις ηλικίες; Είναι της ίδιας έντασης ή μήπως παρατηρούνται κάποιες διαφορές ανάλογα με την ηλικία των μαθητών; Αυτά και άλλα πολλά ερωτήματα που προκαλούνται θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε παρακάτω. Πρώτα όμως ας ξεκινήσουμε με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Το πειραματικό δείγμα αποτελούταν συνολικά από 1839 μαθητές. Από αυτούς οι 1568 ανήκαν στην πλειονότητα και οι υπόλοιποι 271 ανήκαν σε διάφορες μειονότητες. Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των ευρημάτων πρέπει να τονιστεί ότι η σχολική επίδοση των μαθητών δίδονταν από τους δασκάλους τους και ότι, για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς έγινε κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση τη σχολική τους επίδοση σε τρεις κατηγορίες:

- α) Άριστοι, με επίδοση 10 ή 9.
- β) Καλοί, με επίδοση 8 ή 7. Και
- γ) Μέτριοι, με επίδοση 6 και κάτω.

Στον πίνακα 12.1 γίνεται παρουσίαση της στάσης όλων των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση. Ο συγκεκριμένος πίνακας είναι συγκεντρωτικός, καθώς συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές της πλειονότητας ανεξάρτητα από την

ηλικία τους ή την υπαγωγή τους στην Πειραματική Ομάδα ή την Ομάδα Ελέγχου. Στη συνέχεια, και για την καλύτερη και αναλυτικότερη εξέταση του φαινομένου, θα γίνει παρουσίαση της στάσης απέναντι στις μειονότητες διάφορων υπο-ομάδων του δείγματος, τονίζοντας τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές που πιθανώς θα υπάρχουν και εξάγοντας τα ανάλογα συμπεράσματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.1

Κατανομή της στάσης του συνόλου των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων ως προς τη σχολική επίδοση

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	376	51,8	235	42,0	111	39,2	722	46,0
Ενδιάμεση	74	10,2	69	12,3	23	8,1	166	10,6
Αρνητική	276	38,0	255	45,6	149	52,7	680	43,4
Σύνολα	726	46,3	559	35,7	283	18,0	1568	100,0

($p < .0001$)

Όπως είναι φανερό, τα ευρήματα του πίνακα 12.1 δεν αφήνουν περιθώρια για αμφιβολίες. Η σχολική επίδοση και η στάση απέναντι στις μειονότητες είναι συμμεταβλητές, καθώς όσο υψηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών τόσο βελτιώνεται η στάση τους απέναντι στις μειονότητες. Έτσι το ποσοστό των μαθητών που εξεδήλωσαν θετική στάση ήταν πολύ υψηλό

(51,8 %) για τους άριστους μαθητές και χαμηλότερο για τους υπόλοιπους (42,0 % για τους καλούς και 39,2 % για τους μέτριους). Αντίθετα, στην εκδήλωση αρνητικής στάσης τα ποσοστά ήταν αντιστρόφως ανάλογα προς τη σχολική επίδοση και έφτασαν το 52,7 % για τους μέτριους μαθητές, έναντι 45,6 % των καλών και μόνο 38,0 % των άριστων μαθητών.

Όμως, όσο εύγλωττα κι αν είναι τα δεδομένα του πίνακα 12.1, επιβάλλεται, για λόγους μεθοδολογικής καθαρότητας και αναλυτικότερης προσέγγισης του φαινομένου, να γίνει κατάτμηση του δείγματος στις επιμέρους κατηγορίες του και παρουσίαση των ευρημάτων ανά κατηγορία και συνθήκη, με στόχο την αποκάλυψη των αιτίων που προκάλεσαν αυτή τη διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 12.2

Κατανομή της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων ως προς τη σχολική επίδοση

α) Πειραματική Ομάδα

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	204	59,6	128	46,5	63	45,0	395	52,2
Ενδιάμεση	41	12,0	37	13,5	14	10,0	92	12,2
Αρνητική	97	28,4	110	40,0	63	45,0	270	35,7
Σύνολα	342	45,2	275	36,3	140	18,5	757	100,0

($p = 0,0001$)

β) Ομάδα Ελέγχου

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	103	69,6	68	53,5	35	57,4	206	61,3
Ενδιάμεση	16	10,8	23	18,1	5	8,2	44	13,1
Αρνητική	29	19,6	36	28,3	21	34,4	86	25,6
Σύνολα	148	44,0	127	37,8	61	18,2	336	100,0

($p = 0,0140$)

Στους πίνακες 12.2.α και β καταγράφεται η διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στις μειονότητες των μαθητών της πλειονότητας που φοιτούσαν στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και αποτελούσαν το μεγαλύτερο μέρος του πειραματικού δείγματος. Παρατηρούμε ότι, τόσο στην Πειραματική Ομάδα¹ όσο και στην Ομάδα Ελέγχου, επιβεβαιώνεται η τάση των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση να αντιμετωπίζουν θετικότερα τις μειονότητες από τους υπόλοιπους μαθητές. Τα ποσοστά των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας με θετική στάση απέναντι στις μειονότητες ήταν 59,6 % για τους άριστους

¹ Υπενθυμίζεται ότι η Πειραματική Ομάδα αποτελείται από τάξεις όπου υπάρχει παρουσία μαθητών των μειονοτήτων, ενώ η Ομάδα Ελέγχου από τάξεις όπου οι μειονότητες απουσιάζουν.

μαθητές, έναντι 46,5 % των καλών και 45,0 % των μέτριων. Στην Ομάδα Ελέγχου τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 69,6 % για τους άριστους, 53,5 % για τους καλούς και 57,4 % για τους μέτριους. Στους ίδιους πίνακες φαίνεται ότι οι κακοί (μέτριοι) μαθητές εκφράζονται αρνητικά για τις μειονότητες σε ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από αυτό των άριστων μαθητών (45,0 % έναντι 28,4 % για την Πειραματική Ομάδα και 34,4 % έναντι 19,6 % για την Ομάδα Ελέγχου).

Αναλυτικά, για κάθε μειονότητα του δείγματος, η διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών ως προς τη σχολική επίδοση εμφανίζεται στα δεδομένα του πίνακα 12.3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.3

Κατανομή της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι σε κάθε μια μειονότητα χωριστά ως προς τη σχολική επίδοση

α) Απέναντι στους Ρωσοπόντιους

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	38	52,8	23	35,4	7	31,8	68	42,8
Ενδιάμεση	10	13,9	17	26,2	7	31,8	34	21,4
Αρνητική	24	33,3	25	38,5	8	36,4	57	35,8
Σύνολα	72	45,3	65	40,9	22	13,8	159	100,0

($p = 0,1412$)

β) Απέναντι στους Μουσουλμάνους

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	42	62,7	25	54,3	13	68,4	80	60,6
Ενδιάμεση	6	9,0	2	4,3	1	5,3	9	6,8
Αρνητική	19	28,4	19	41,3	5	26,3	43	32,6
Σύνολα	67	50,8	46	34,8	19	14,4	132	100,0

(p = 0,8404)

γ) Απέναντι στους Τσιγγάνους

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	10	16,1	5	8,9	0	-	15	9,9
Ενδιάμεση	9	14,5	4	7,1	2	6,1	15	9,9
Αρνητική	43	69,4	47	83,9	31	93,9	121	80,1
Σύνολα	62	41,1	56	37,1	33	21,9	151	100,0

(p = 0,0024)

δ) Απέναντι στους Βορειοηπειρώτες

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	52	77,6	34	63,0	19	55,9	105	67,7
Ενδιάμεση	8	11,9	8	14,8	2	5,9	18	11,6
Αρνητική	7	10,4	12	22,2	13	38,2	32	20,6
Σύνολα	67	43,2	54	34,8	34	21,9	155	100,0

(p = 0,0030)

ε) Απέναντι στην «ειδική» πειραματική ομάδα με έναν Βορειοηπειρώτη

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	62	83,8	41	75,9	24	75,0	127	79,4
Ενδιάμεση	8	10,8	6	11,1	2	6,3	16	10,0
Αρνητική	4	5,4	7	13,0	6	18,8	17	10,6
Σύνολα	74	46,3	54	33,8	32	20,0	160	100,0

(p = 0,0817)

Όπως φαίνεται καθαρά από τα στατιστικά ευρήματα, επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές θέσεις μας για το ρόλο της σχολικής επίδοσης, η οποία αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι σε όλες τις μειονότητες. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση εμφάνισαν σαφώς θετικότερη στάση απέναντί τους, και μάλιστα με πολύ υψηλά ποσοστά που, σε αρκετές περιπτώσεις, ξεπέρασαν το 75 %.

Ύστερα απ' όλα αυτά καθίσταται πλέον φανερό ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση εκδηλώνουν θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες και, αντίστροφα, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση μια πιο αρνητική στάση, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, τόσο στην Πειραματική Ομάδα όσο και στην Ομάδα Ελέγχου. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι η εκδήλωση θετικότερης, συνολικά, στάσης στην Ομάδα Ελέγχου απ' ότι στην Πειραματική Ομάδα, πράγμα που, όπως θα δούμε και στα επόμενα κεφάλαια είναι γενικότερο φαινόμενο και θα μας απασχολήσει αναλυτικά.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

Η σχολική επίδοση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες της σχολικής ζωής που, σε αρκετές περιπτώσεις, ρυθμίζει ή έστω επηρεάζει τους κανόνες λειτουργίας της. Πρώτα πρώτα καθορίζει το βαθμό επιτυχίας των μαθητών στους σκοπούς της μάθησης, όπως αυτοί ορίζονται από τους αρμόδιους φορείς. Κατά δεύτερον όμως, γίνεται η αιτία που κινητοποιεί μηχανισμούς και διαμορφώνει ρόλους, συμπεριφορές και στάσεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μας ενδιαφέρει περισσότερο στην παρούσα φάση, καθώς δίνει απαντήσεις σε πολλά ζητήματα της κοινωνικής ζωής των παιδιών.

Η αναγωγή της σχολικής επίδοσης σε πρωτεύοντα στόχο και επιδίωξη της πλειοψηφίας των μαθητών προκαλεί πολλές ενδοατομικές αντιδρά-

σεις, που αναφέρονται στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνικοποίηση και, γενικά, την ισόρροπη και ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Η αίσθηση επιτυχίας ή αποτυχίας, που προκαλείται στο παιδί είναι καθοριστική για την παραπέρα εξέλιξή του, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω και μετά απ' αυτό. Παράλληλα, σε διομαδικό επίπεδο, η σχολική επίδοση κατηγοριοποιεί τους μαθητές και μάλιστα με έναν τρόπο ιεραρχικό και αξιολογικό που δεν επιδέχεται πολλών αμφιβολιών και αμφισβητήσεων. Η κατηγοριοποίηση αυτή επιφέρει διάφορα αποτελέσματα, και σαν τέτοια θα μπορούσαν να αναφερθούν η δημιουργία μικρών ομάδων (φίλοι, παρέες κλπ.) μέσα στην τάξη, η άμιλλα και ο ανταγωνισμός, η απομόνωση και ο αποκλεισμός κάποιων μελών της ομάδας κλπ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι άριστοι μαθητές κατηγοριοποιούνται σε διαφορετικές ομάδες από τους μαθητές των μειονοτήτων, αφού η σχολική επίδοση των τελευταίων ελάχιστες φορές φτάνει σε τόσο υψηλά επίπεδα (βλ. πίνακα 12.4). Έτσι, τις περισσότερες φορές, οι μαθητές των μειονοτήτων παραμένουν αποκομμένοι από τις παρέες των άριστων μαθητών, και θα ανέμενε κανείς μια πιο αρνητική στάση των τελευταίων απέναντί τους. Αντίθετα όμως, οι άριστοι μαθητές εξεδήλωσαν την περισσότερο θετική στάση απέναντι στις μειονότητες, πράγμα που προαναγγέλει τη δράση άλλων παραγόντων, περισσότερο ισχυρών, όπως αποδείχθηκε στην πράξη, από την διαφορετική κατηγοριοποίηση και την απουσία διομαδικών σχέσεων. Σαν τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να αναφερθούν η ταχύτερη αποδοχή της παρουσίας των μειονοτήτων μέσα στην τάξη τους και η διάγνωση της αδυναμίας των μαθητών των μειονοτήτων να απειλήσουν τα πρωτεία τους.

Πράγματι, σύμφωνα με τον Piaget, οι ευφυείς (και κατά συνέπεια οι άριστοι) μαθητές έχουν υψηλότερες προσαρμοστικές λειτουργίες έναντι των υπολοίπων. Επομένως, αποδέχονται ταχύτερα και περισσότερο ανώδυνα την παρουσία των μειονοτήτων μέσα στην τάξη τους. Χωρίς να αναπτύσσουν κάποια ιδιαίτερη διομαδική ή διατομική σχέση μαζί τους, δε δείχνουν

να ενοχλούνται ιδιαίτερα από την παρουσία τους. Εξάλλου, δεν αισθάνονται κανένα κίνδυνο, σε ότι αφορά την περίοπτη θέση τους μέσα στην τάξη, από τους μαθητές των μειονοτήτων, αφού βρίσκονται σε ανώτερη, από πλευράς σχολικής επίδοσης πάντα, κατηγορία και το ξέρουν. Έτσι η στάση των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση, έχοντας σαν αφετηρία την αρχική αποδοχή, ή έστω ανοχή, της παρουσίας των μαθητών της μειονότητας μέσα στην τάξη, έχει όλες τις προϋποθέσεις να εξελιχθεί στη συνέχεια σε μια περισσότερο θετική στάση, ύστερα από την επίδραση όλων των θετικών συνεπειών της ενδο-ομαδικής αντίληψης που αναπτύσσεται κατά τη συνεχιζόμενη παρουσία τους, σύμφωνα με τα ευρήματα του κεφαλαίου 9.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.4

Παρουσίαση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών του πειραματικού δείγματος ως προς την προέλευση

Προέλευση των πειραμ. υποκειμένων	Σχολική Επίδοση						Συνολικό Δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Έλληνες	726	46,3	559	35,7	283	18,0	1568	85,3
Ρωσοπόντιοι	34	20,4	56	33,5	77	46,1	167	9,1
Τσιγγάνοι	1	2,5	6	15,0	33	82,5	40	2,2
Βορειοηπειρώτες	4	11,4	11	31,4	20	57,1	35	1,9
Μουσουλμάνοι	2	6,9	6	20,7	21	72,4	29	1,6
Σύνολα	767	41,7	638	34,7	434	23,6	1839	100,0

Για τους «μέτριους» (κακούς) μαθητές τα πράγματα είναι διαφορετικά. Όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία του δείγματος, αυτοί εξεδήλωσαν την πιο αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων, και μάλιστα με ποσοστά που δεν επιδέχονται αμφιβολιών, τόσο στην Πειραματική Ομάδα, όσο και στην Ομάδα Ελέγχου.

Πριν γίνει οποιαδήποτε απόπειρα ερμηνείας αυτής της συμπεριφοράς τους απέναντι στις μειονότητες θα πρέπει να γίνει αναφορά στη δυσμενή γι' αυτούς κατάσταση, που βιώνουν καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη, εξ αιτίας αυτής ακριβώς της υστέρησης τους στον τομέα της σχολικής επίδοσης. Η σχολική αποτυχία προκαλεί απογοήτευση και άγχος στο παιδί. Τα υποτιμητικά σχόλια, που συνοδεύουν αρκετές φορές τις αποτυχίες του, η κοινωνική απομόνωση, φαινόμενο επίσης πολύ συχνό, και η διάψευση των προσδοκιών του συνθέτουν μια πολύ αρνητική και δυσάρεστη για το παιδί κατάσταση.

Στην ατομική ψυχολογία η κατάσταση αυτή ονομάζεται αποστέρηση (frustration) και, αρκετές φορές, οδηγεί το παιδί στην επιθετική συμπεριφορά, η οποία, όπως είδαμε και στο κεφ. 4, είναι μια από τις αιτίες της προκατάληψης και του ρατσισμού. Το απογοητευμένο και απομονωμένο παιδί δηλαδή ξεσπάει κατά των «αποδιοπομπαίων τράγων», που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές των μειονοτήτων. Οπωσδήποτε, αυτή η θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου είναι ορθή και παρέχει μια ερμηνεία της στάσης των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς φαινόμενα επιθετικότητας των μαθητών αυτών παρατηρούνται και στις τάξεις όπου δεν υπάρχουν μαθητές μειονοτήτων. Όμως αυτή η ερμηνεία δεν είναι και η μοναδική.

Στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας υπάρχουν αρκετές θεωρίες και έρευνες, οι οποίες παρέχουν το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την προσέγγιση, επεξεργασία και ερμηνεία του συγκεκριμένου φαινομένου

μέσα από την ιδιαιτερότητα του «κοινωνιοψυχολογικού βλέμματος» που τη διακρίνει.

Ήδη από το 1954, η θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης του Festinger, στηρίχτηκε στην έννοια της αμφιβολίας και της αβεβαιότητας του υποκειμένου σχετικά με τις ικανότητες και τις αντιλήψεις του. Ο Festinger κάνει λόγο για «φυσική» και «κοινωνική» πραγματικότητα. Κύριο χαρακτηριστικό της φυσικής πραγματικότητας είναι η ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων, με βάση τα οποία κρίνεται η ορθότητα των απόψεων ενός ατόμου ή αξιολογούνται ακριβώς οι ικανότητές του. Αντίθετα, η κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την απουσία αντικειμενικών κριτηρίων, βασίζεται στην κοινωνική συναίνεση ή άλλα υποκατάστατα κριτήρια και, κατά κάποιο τρόπο, έρχεται σε αντίθεση με τη φυσική πραγματικότητα. Ο Festinger διετύπωσε την άποψη ότι σ' αυτές τις περιπτώσεις επικρατεί μια τάση για ομοιομορφία και κοινωνική συμμόρφωση. Αντίθετα ο LeMayne διετύπωσε την άποψη ότι η διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης μπορεί να οδηγήσει και στη διαφοροποίηση και την ανομοιογένεια.

Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση έχουν να αντιμετωπίσουν μια πολύ δυσάρεστη, γι' αυτούς, φυσική πραγματικότητα εξ αιτίας ακριβώς της χαμηλής τους επίδοσης, η οποία τους κάνει να αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους και να αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους άλλους συμμαθητές τους. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν η κατάσταση αυτή συντελεί στην εμφάνιση τάσεων για ομοιομορφία και κοινωνική συμμόρφωση ή για διαφοροποίηση, καθώς δεν προβλέπονταν στους αρχικούς στόχους της έρευνας. Εκείνο για το οποίο μπορούμε να είμαστε σίγουροι είναι ότι επιζητούν τρόπους για να ξεφύγουν από τη δυσάρεστη γι' αυτούς κατάσταση και την κατηγοριοποίησή τους στη χαμηλότερη, από πλευράς σχολικής επίδοσης, βαθμίδα.

Η παρουσία των μαθητών των μειονοτήτων μέσα στην τάξη τους δίνει την ευκαιρία που ζητούσαν. Στρεφόμενοι εναντίον των μαθητών αυτών επιτυγχάνουν αυτό που τους φαινόταν ακατόρθωτο. Κατηγοριοποιούνται

στην ίδια κατηγορία με τους καλούς μαθητές και τούτο γιατί όλοι αυτοί μαζί διαφέρουν από τους μαθητές των μειονοτήτων. Αυτή η νέα κατηγοριοποίηση, επειδή ακριβώς τους εξυπηρετεί, τους παρέχει το κίνητρο για μια αρνητική έως εχθρική στάση απέναντι στις μειονότητες. Κύριο μέλημά τους δεν είναι πλέον η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, αλλά η αποστασιοποίηση και η διατήρηση των στεγανών ανάμεσα στους μαθητές της πλειονότητας και της μειονότητας. Όπως παρατηρεί ο Lemaine, επιχειρείται η θέσπιση νέων κριτηρίων και η κατάργηση των παλιών με στόχο να ανατραπεί ο συσχετισμός δυνάμεων και ο υποβαθμισμένος κοινωνικός φορέας να αναβαθμιστεί.

Στα πειράματα του Lemaine, τα οποία εξελίχθηκαν σε μια παιδική κατασκήνωση με πειραματικά υποκείμενα παιδιά 11 έως 13 ετών, παρατηρήθηκε αυτό ακριβώς το πράγμα. Στα πλαίσια ενός διομαδικού ανταγωνισμού ανάμεσα σε μια υποβαθμισμένη και μια ευνοημένη ομάδα, τα μέλη της υποβαθμισμένης ομάδας ξεπερνούσαν την κατωτερότητά τους αλλάζοντας τα κριτήρια σύγκρισης. Έτσι, ενώ για παράδειγμα τους είχε ζητηθεί να κατασκευάσουν μια καλύβα, αυτοί κατασκεύασαν έναν κήπο, διαισθανόμενοι ότι η ευνοημένη ομάδα (είχε επιπλέον ένα κουβάρι σπάγγο) θα πετύχαινε σαφώς ανώτερο αποτέλεσμα. Χάρη σ' αυτή τη μεθόδευση η υποβαθμισμένη ομάδα ξεπέρασε την κατωτερότητά της, δεδομένου ότι δε συγκρίνεται πια στο ίδιο πράγμα με την ευνοημένη ομάδα, αλλά σε κάτι νέο, τον κήπο.

Αν επιχειρούσαμε μια μεταφορά του πειράματος του Lemaine στις συνθήκες της σχολικής τάξης, θα βλέπαμε ότι η διάκριση των μαθητών και η αναγνώριση των ικανοτήτων τους, μέσα από την υψηλή σχολική επίδοση είναι ο πρώτος στόχος, η κατασκευή της καλύβας δηλαδή. Στην επίτευξη αυτού του στόχου υπάρχει μια ευνοημένη ομάδα (καλοί μαθητές) και μια υποβαθμισμένη (κακοί μαθητές). Κάτω από αυτές τις συνθήκες η υποβαθμισμένη ομάδα αποδεσμεύεται από τα σημεία αναφοράς και σύγκρισης, στα οποία εμφανώς υστερεί, και θεσπίζει νέα κριτήρια, με βάση τα οποία

παρακάμπτει την αρχική κατωτερότητά της. Στο πείραμα του Lemaine λοιπόν, η υποβαθμισμένη ομάδα προχωρεί στην κατασκευή ενός κήπου, ενώ στη σχολική τάξη απομονώνει τους μαθητές της μειονότητας, αρκετές φορές μάλιστα εκδηλώνει την αποστροφή της γι' αυτούς, και γίνεται έτσι υπερασπιστής της «καθαρότητας» της σχολικής τάξης από την παρουσία των μειονοτήτων.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΣΤΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ.

Μετά τη συλλογή του πειραματικού υλικού από τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ακολούθησε η διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας και στους μαθητές της Α' τάξης. Αν οι παραπάνω υποθέσεις για τη σύνδεση της σχολικής επίδοσης με τη στάση απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων είναι σωστές, θα πρέπει να έχουμε μείωση του φαινομένου στους μαθητές της Α' τάξης και τούτο γιατί δεν έχουν προλάβει να αναπτυχθούν τα φαινόμενα και οι δυναμικές που προαναφέραμε, εξ αιτίας της σύντομης παρουσίας και της βραχυχρόνιας επαφής και αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, οι κακοί μαθητές δεν έχουν πέσει ακόμα θύματα αρνητικών κατηγοριοποιήσεων και αποκλεισμών από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ούτε έχουν προλάβει να νιώσουν έντονη απογοήτευση και αποστέρηση (frustration). Με άλλα λόγια, η ομαλή και ανώδυνη παρουσία τους, μέχρι στιγμής, στην τάξη αποκλείει ή έστω μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης αρνητικών αντιδράσεων απέναντι στις μειονότητες και τους εκπροσώπους τους. Επομένως, αναμένεται μείωση της διαφοροποίησης, που παρατηρήθηκε ανάλογα με τη σχολική επίδοση, της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του πειραματικού υλικού δικαίωσαν τις παραπάνω προβλέψεις μας. Όπως βλέπουμε και στους πίνακες 12.5.α και β, η επίδραση της σχολικής επίδοσης στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες έχει μειωθεί σημαντικά. Έτσι λοιπόν παρατηρείται μια πολύ μικρή διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι στις μειονότητες ως προς τη σχολική επίδοση, η οποία είναι στατιστικά ασήμαντη (βαθμός συσχέτισης των δύο μεταβλητών: $p = 0,4398$).

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 12.5

Κατανομή της στάσης του συνόλου των μαθητών της Α' τάξης της πλειονότητας απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων ως προς τη σχολική επίδοση

α) Πειραματική Ομάδα

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Θετική	29	25,7	17	23,9	9	22,5	55	24,6
Ενδιάμεση	8	7,1	2	2,8	1	2,5	11	4,9
Αρνητική	76	67,3	52	73,2	30	75,0	158	70,5
Σύνολα	113	50,4	71	31,7	40	17,9	224	100,0

($p = 0,4398$)

β) Ομάδα Ελέγχου

Στάση της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα	Σχολική Επίδοση						Συνολικό δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Θετική	17	27,4	8	19,0	1	4,2	26	20,3
Ενδιάμεση	3	4,8	4	9,5	3	12,5	10	7,8
Αρνητική	42	67,7	30	71,4	20	83,3	92	71,9
Σύνολα	62	48,4	42	32,8	24	18,8	128	100,0

($p = 0,0531$)

Στην Πειραματική Ομάδα η θετική στάση των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους των μειονοτήτων φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται από τη σχολική επίδοση και τα ποσοστά για τις τρεις κατηγορίες είναι παρόμοια (22,5 % έως 25,7 %). Μια πιο σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στο ποσοστό των μαθητών που εξεδήλωσαν αρνητική στάση για τις μειονότητες, όπου τα ποσοστά ήταν 67,3 % για τους άριστους μαθητές, έναντι 73,2 % των καλών και 75,0 % των μέτριων. Και πάλι όμως δεν εμφανίζεται η υψηλή συνάφεια ανάμεσα στη στάση απέναντι στις μειονότητες και τη σχολική επίδοση, που παρατηρήθηκε στους μαθητές των μεγάλων τάξεων. Πάντως η όποια συνάφεια παρατηρείται είναι προς την αυτή φορά, δηλαδή όσο βελτιώνεται η σχολική επίδοση των μαθητών της πλειονότητας τόσο θετικότερη, ή έστω λιγότερο αρνητική, γίνεται και η στάση τους απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων.

Στην Ομάδα Ελέγχου παρατηρείται μια μεγαλύτερη διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών ως προς τη σχολική επίδοση, αλλά και πάλι τα αποτελέσματα δεν είναι τόσο θεαματικά όσο στο αντίστοιχο δείγμα με μαθητές των μεγάλων τάξεων (βλ. πίνακα 12.2.β). Ίσως η απουσία των μειονοτήτων και το μικρό, σχετικά, δείγμα συνέβαλαν στη λιγότερο θεαματική εμφάνιση του φαινομένου.

Μια τελευταία παρατήρηση, σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της Α' τάξης, έχει σχέση με τον χρόνο ένταξης των μαθητών των μειονοτήτων στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, που όπως είδαμε στο κεφάλαιο 9, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές των μειονοτήτων, που φοιτούν στην Α' τάξη, εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον από την αρχή της σχολικής χρονιάς κι έτσι δεν αντιμετωπίζονται σαν παρείσακτοι σε ένα ήδη διαμορφωμένο status. Αυτό το γεγονός θα ανέμενε κανείς να μεταφραστεί σε εκδήλωση θετικότερης στάσης απέναντι στους εκπροσώπους των μειονοτήτων, καθώς αμβλύνεται αισθητά η αντίληψη της διαφορετικής κατηγοριακής υπαγωγής τους. Όμως, όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα του πίνακα 12.5.α, συνέβη ακριβώς το αντίθετο. Οι λόγοι που οδήγησαν τα πειραματικά υποκείμενα σε αυτή τη συμπεριφορά, μαζί με περισσότερα στατιστικά δεδομένα, θα μας απασχολήσουν στο επόμενο κεφάλαιο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Ο ρόλος της σχολικής επίδοσης στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης εμφανίζεται, αν και αγνοημένος, αρκετά σημαντικός. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία τους, η σχολική επίδοση δεν αποτελεί απλά έναν δείκτη πρόβλεψης της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, αλλά και μια από τις γεννε-

σιουργές αιτίες της προκατάληψης, τουλάχιστον όσον αφορά τη στάση των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, οι οποίοι πρωτοστατούν σε ενέργειες αποκλεισμού και αρνητικής θεώρησης και κατηγοριοποίησης των μειονοτήτων, εξασφαλίζοντας με αυτή τη συμπεριφορά τους «έναν οικονομικό θρίαμβο» επί ενός ανίσχυρου, θεωρητικά, αντιπάλου, σαν αντιστάθμισμα της δυσάρεστης κατάστασης στην οποία βρίσκονται εξ αιτίας της αποτυχίας τους στα μαθήματα. Αντίθετα, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δε δείχνουν να ενοχλούνται από την παρουσία των μειονοτήτων στην τάξη τους και τις αντιμετωπίζουν θετικά.

Σ' αυτό το σημείο είναι αναγκαία μια παρατήρηση. Δεν πρέπει να σχηματιστεί ποτέ η αντίληψη ότι η σχολική τάξη διέπεται από τους κανόνες κάποιου φυσικού δικαίου που διαιρεί τους μαθητές σε άριστους, καλούς και μέτριους. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε μια μονοδιάστατη, και οπωσδήποτε λανθασμένη, θεώρηση του σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί μέσα στην τάξη. Είναι αυτονόητο ότι μέσα σε μια δυναμική και ενεργό κοινωνική ομάδα, όπως είναι η σχολική τάξη, αναπτύσσονται πολλές στάσεις, αξίες και δυναμικές, οι οποίες, όλες μαζί, συνθέτουν την γενική εικόνα της τάξης. Η απομόνωση της σχολικής επίδοσης έγινε για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς, αλλά η επεξεργασία των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε πάντα με βάση το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι εξελίξεις.

Κάτω απ' αυτή τη λογική, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η σχολική επίδοση δεν αποτελεί παρά έναν παράγοντα της όλης διαδικασίας, ο οποίος προσθέτει ή αφαιρεί στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών και συμβάλλει στην ολοκληρωμένη συγκρότησή τους, σαν μέλη του κοινωνικού συνόλου. Φυσικά, αυτές οι διαδικασίες επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το κλίμα της τάξης ακόμα και η εξωτερική εμφάνιση των μαθητών των μειονοτήτων.

Σε τελική ανάλυση, όπως ακριβώς η απουσία οικογενειακής θαλπωρής και κοινωνικής γαλήνης, ή η ύπαρξη κοινωνικοοικονομικών και άλλων προβλημάτων συντελούν στην εμφάνιση της προκατάληψης, έτσι ακριβώς και η σχολική αποτυχία δρα σαν ένας αποσταθεροποιητικός παράγοντας της ομαλής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, με αποτέλεσμα την εμφάνιση αρνητικών κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση η φυλετική προκατάληψη, σαν αντίδοτο στη δυσάρεστη κατάσταση που βιώνει καθημερινά.

Αντίθετα, η υψηλή σχολική επίδοση αποτρέπει την εμφάνιση προκαταλήψεων ή άλλων αρνητικών φαινομένων, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις υπόλοιπες θετικές συνθήκες και προοπτικές της ανάπτυξης του παιδιού, οι οποίες του προσδίδουν ένα πρόσθετο «ειδικό βάρος» στην αντιμετώπιση παρόμοιων συνθηκών. Τις περισσότερες φορές μάλιστα, η σχολική επιτυχία είναι αποτέλεσμα όλων των υπολοίπων ευνοϊκών συνθηκών και προϋποθέσεων, οπότε τα αποτελέσματα μεγιστοποιούνται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

Όπως ήδη γνωρίζουμε, η φυλετική στάση αρχίζει να αναπτύσσεται στο παιδί από την ηλικία των τριών ετών. Διάφορες έρευνες πάνω σ' αυτό το θέμα, οι οποίες χρησιμοποίησαν ποικίλες ερευνητικές μεθόδους, έχουν επανειλημμένα αποδείξει ότι η φυλετική συνειδητοποίηση εμφανίζεται αιφνιδιαστικά στην ηλικία των τριών ετών ή λίγο νωρίτερα και συνοδεύεται από τις πρώτες εκδηλώσεις θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων πάνω στις φυλετικές διαφορές των ανθρώπων.

Όμως, τις περισσότερες φορές, η στάση των μικρών παιδιών απέναντι στους εκπροσώπους των άλλων φυλών είναι αρνητική, αν όχι εχθρική. Ο Martin Herbert (1989) παραλληλίζει αυτή την αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στους «άλλους» με την τάση που υπάρχει σε αρκετά είδη του ζωικού βασιλείου, και ιδιαίτερα στους πιθήκους, να δείχνουν απέχθεια προς κάθε τι ξένο που εισβάλλει στην ομάδα τους. Μάλιστα, προχωρώντας αυτό το συλλογισμό του, υποστηρίζει ότι αυτή η απέχθεια μπορεί να προκαλέσει διαβρωτικά φαινόμενα για την κοινωνία, όπως η ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά καλλιεργούνται με στόχο την προάσπιση της ανωτερότητας της ομάδας τους απέναντι στους άλλους. Είναι δε τέτοια η υπεραπλούστευση και η τυπολογική δυσκαμψία που χαρακτηρίζει αυτές τις κρίσεις για τους άλλους, που δε διστάζει να μιλήσει για καθολική «τυφλότητα» απέναντι σε κάθε τι διαφορετικό, αποτέλεσμα της οποίας είναι η απογύμνωση του άλλου από κάθε θετικό χαρακτηριστικό και η εναρμόνισή του με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν (βλ. Martin Herbert, 1989, σελ. 205-206 και 239-245).

Σ' αυτή την πρώτη φάση της διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης του παιδιού καθοριστικός είναι ο ρόλος της οικογένειας, που αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης για όλη την προσχολική ηλικία. Ανάλογα από την παιδεία και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων αρχίζει να συντελείται μια πρώτη προσέγγιση και τοποθέτηση του παιδιού απέναντι σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα, ένα από τα οποία είναι και η φυλετική στάση.

Όμως, είναι αλήθεια, ότι η οικογένεια σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να ενισχύει αντί να μετριάξει την «κοινωνική απόκλιση» και να προκαλεί, χωρίς να το θέλει, ανεπιθύμητη συμπεριφορά και αντικοινωνικά πρότυπα στο παιδί. Η αγωγή του υπερκαταναλωτή ή του αδιάφορου για τους άλλους πολίτη, έχει εδώ τις ρίζες της (βλ. Τζάνη Μαρία, 1992, σελ. 18). Οι περισσότεροι γονείς διακατέχονται από την αγωνία να προσφέρουν στα παιδιά τους, όσα μπορούν περισσότερα από εκείνα που στερήθηκαν αυτοί με αποτέλεσμα την παραγωγή τέτοιων φαινομένων και τη δημιουργία ανασφαλών παιδιών.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η πρώτη αγωγή και κοινωνικοποίηση των παιδιών, η οποία συντελείται μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, δεν είναι πάντα η ιδανική, και κατ' επέκταση, η πρώιμη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης δεν είναι πάντα η επιθυμητή, πολύ δε περισσότερο σε περιπτώσεις απαίδευτων, κοινωνικά ανάλγητων, αυταρχικών και γενικά προβληματικών γονέων.

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί μια καινούρια περίοδο της ζωής του, σημαντική από κάθε άποψη, που θα γίνει η αιτία για πολλές μεταβολές και αναδομήσεις της κοινωνικής του ταυτότητας. Το παιδί ξεφεύγει από το οικογενειακό περιβάλλον και εισέρχεται στη σχολική κοινότητα με τη διττή ιδιότητα του **μαθητή** και του **συμμαθητή**. Μέσα στο νέο περιβάλλον δρομολογούνται ουσιαστικές εξελίξεις και πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και την εν γένει κοινωνικοποίησή του. Θα μπορούσαμε άφοβα να ισχυριστούμε ότι

στο χώρο του σχολείου μετριάζονται ή/και αντισταθμίζονται οι μονομέρειες και οι ιδιορυθμίες της οικογένειας. Αυτή η διαδικασία συντελείται μέσα από την ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του, οι οποίοι είναι φορείς των αρχών και των ιδεών του δικού τους οικογενειακού περιβάλλοντος. Κατ' αυτόν τον τρόπο συντελείται μια κοινωνική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων, σε διατομικό και διομαδικό επίπεδο, ικανή να μεταβάλλει και να τροποποιήσει τις αρχικές τοποθετήσεις και στάσεις του παιδιού.

Παράλληλα, η καταλυτική παρουσία του δασκάλου, ενός από τους «σημαντικότερους άλλους» της ζωής του παιδιού, συμβάλλει στην απόρριψη ορισμένων ακραίων και αντικοινωνικών τοποθετήσεων του και την υιοθέτηση και επικύρωση άλλων θέσεων και στάσεων, περισσότερο σύμφωνων με τις απαιτήσεις της ομαλής και εποικοδομητικής κοινωνικής συμβίωσης και συνεργασίας.

Με άλλα λόγια το σχολείο, εκτός από τη δυνατότητα άσκησης και επικύρωσης των γνωστικών λειτουργιών, προσφέρει το πλαίσιο για μια υγιή και περισσότερο ισορροπημένη κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, στηριγμένη τόσο στην οργανωτική και παρεμβατική παρουσία του δασκάλου, όσο και στη δυναμική και αλληλεπιδραστική λειτουργία της ομάδας των συνομηλίκων. Ύστερα από αυτές τις επισημάνσεις αναμένεται ότι ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού θα είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Μια πρώτη διερεύνηση του ρόλου του σχολείου, και γενικότερα του σχολικού περιβάλλοντος, στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού προσφέρεται μέσα από τη σύγκριση της φυλετικής στάσης των νεοεισερχόμενων στο σχολείο μαθητών (μαθητές Α' τάξης) και των μαθητών με μεγαλύτερη χρονική παρουσία στο περιβάλλον του σχολείου (μαθητές

των μεγάλων τάξεων). Οι όποιες διαφορές παρατηρηθούν στη φυλετική στάση των δύο πειραματικών ομάδων θα οφείλονται, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στη δράση του σχολικού περιβάλλοντος, και τούτο γιατί οι μαθητές της Α' τάξης είναι φορείς των αρχών και του αξιολογικού πλαισίου του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, ενώ οι μαθητές των μεγάλων τάξεων έχουν δεχθεί και την επίδραση ενός δεύτερου παράγοντα, του σχολικού περιβάλλοντος.

Μια δεύτερη προσέγγιση της διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης του παιδιού, κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας του, επιχειρήθηκε με στόχο την αποκάλυψη, από τα ίδια τα παιδιά, των αιτιών που τα ώθησαν στην εκδήλωση της όποιας φυλετικής στάσης, όπως αυτή αποκαλύπτονταν μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν. Για το σκοπό αυτό, και σε μικρότερο αριθμητικά πειραματικό δείγμα, συγκεντρώθηκαν ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών της Α' τάξης, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν, ως προς τα αίτια που επικαλούνταν οι μαθητές και το είδος της φυλετικής στάσης που προκαλούσαν, και έγιναν αντικείμενο αναλυτικής στατιστικής επεξεργασίας.

Τέλος, σε μια ενδιαφέρουσα παραλλαγή της πειραματικής διαδικασίας, παρακολουθήθηκαν οι μεταβολές που σημειώθηκαν στη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους μαθητές μιας μειονότητας ύστερα από ένα χρόνο συνύπαρξης μ' αυτήν. Συγκεκριμένα, παρακολουθήθηκαν όλες οι Α' τάξεις του πειραματικού δείγματος, που φιλοξενούσαν Ποντιόπουλα από την πρώην Σοβιετική Ένωση, τόσο κατά την πρώτη σχολική χρονιά της συνύπαρξής τους, όσο και κατά την επόμενη χρονιά, όταν πλέον οι μικροί μαθητές φοιτούσαν στην Β' τάξη του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι επιχειρήθηκε η παρακολούθηση των ίδιων τάξεων και για τρίτη σχολική χρονιά, όταν πλέον οι μικροί μαθητές φοιτούσαν στην Γ' τάξη, αλλά οι σημαντικές αλλοιώσεις που είχαν εν τω μεταξύ επέλθει στη σύνθεση των τάξεων ήταν απαγορευτικές σε οποιαδήποτε προσπάθεια για συνέχιση της έρευνας.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Όπως κατέστη φανερό και από την προηγούμενη παράγραφο, η ερευνητική προσπάθεια πάνω στη διαμόρφωση ή/και τροποποίηση της φυλετικής στάσης των παιδιών κατά τη σχολική ηλικία επικεντρώθηκε σε τρία κύρια σημεία:

α) τον ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης των παιδιών,

β) την αιτιολόγηση της στάσης από τα ίδια τα παιδιά και

γ) τον εντοπισμό των μεταβολών της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων, ύστερα από ένα χρόνο συμβίωσης μέσα στην ίδια σχολική τάξη.

Για την καλύτερη παρουσίαση λοιπόν των αποτελεσμάτων της παρούσας φάσης της έρευνας, θα γίνει κατάτμηση των ευρημάτων σε τρία υποκεφάλαια και αξιολόγηση και αναλυτικός σχολιασμός των ευρημάτων χωριστά σε κάθε υποκεφάλαιο.

α) Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού.

Η στατιστική επεξεργασία των πειραματικών δεδομένων κατέδειξε την ύπαρξη μιας αρκετά σημαντικής διαφοροποίησης στη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, ανάλογα με την χρονική διάρκεια της παρουσίας τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 13.1.α, οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Δ', Ε' και ΣΤ') εξέφρασαν σαφώς θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες απ' ότι οι μαθητές της Α' τάξης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.1

Διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στις μειονότητες των μαθητών της πλειονότητας ως προς τον χρόνο φοίτησής τους στο σχολείο

α) Σε όλο το δείγμα

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Μαθητές Δ', Ε', ΣΤ' (9 ετών και άνω)	395	52,2	92	12,2	270	35,7	757	77,2
Μαθητές Α' τάξης (κάτω των 6 ετών)	55	24,6	11	4,9	158	70,5	224	22,8

($p < 0,0001$)

β) Στις μειονότητες των Τσιγγάνων και των Ρωσοπόντιων

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Μαθητές Δ', Ε', ΣΤ' (9 ετών και άνω)	83	26,8	49	15,8	178	57,4	310	58,1
Μαθητές Α' τάξης (κάτω των 6 ετών)	55	24,6	11	4,9	158	70,5	224	41,9

($p = 0,0436$)

Αυτή η σαφής ($p < 0,0001$) διαφοροποίηση των μαθητών των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού υπέρ των μειονοτήτων εκφράστηκε με ποσοστά περίπου διπλάσια από αυτά των μαθητών της Α' τάξης. Έτσι, για τη θετική στάση απέναντι στις μειονότητες τα ποσοστά ήταν 52,2 % έναντι 24,6 % και για την αρνητική στάση ήταν 35,7 % έναντι 70,5 %.

Στο σημείο αυτό όμως, είναι αναγκαίο να γίνει μια παρατήρηση. Για τους μαθητές της Α' τάξης, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών (π.χ. περιορισμένη εκπροσώπηση της μειονότητας, ανεπαρκής αριθμός τάξεων κλπ.), η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε δύο μειονότητες, αυτές των Ποντιόπουλων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και των Τσιγγάνων. Επειδή όμως κάθε μειονότητα προκαλούσε διαφορετική στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της, επιβάλλεται, για λόγους μεθοδολογικής καθαρότητας, να επανεξεταστούν τα παραπάνω ευρήματα, και μόνο για τις δύο αυτές μειονότητες, με στόχο την εξασφάλιση ποιοτικής ισορροπίας στη σύνθεση του δείγματος ανάμεσα στους μαθητές της Α' τάξης και αυτούς των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα αυτής της δεύτερης προσέγγισης εμφανίζονται στον πίνακα 13.1.β και, αν και σε μικρότερο βαθμό, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα του προηγούμενου πίνακα. Η στάση των μαθητών των μεγάλων τάξεων απέναντι στις μειονότητες εμφανίζεται ελαφρώς θετικότερη, με ποσοστά 26,8 % έναντι 24,6 %, αλλά σαφώς **λιγότερο αρνητική** από αυτή των μαθητών της Α' τάξης, με ποσοστά 57,4 % έναντι 70,5% ($p = 0,0436$). Τα αίτια της υποχώρησης της έντασης του φαινομένου θα πρέπει να αναζητηθούν στην παρουσία της μειονότητας των Τσιγγάνων, η οποία, έχοντας αντιμετωπιστεί ιδιαίτερα αρνητικά από την μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών της πλειονότητας, σχεδόν εξίσου σε όλες τις τάξεις, προκαλεί την άμβλυνση της έντασης του φαινομένου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.2

Διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στις μειονότητες των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου ως προς τον χρόνο φοίτησής τους στο σχολείο

α) Σε όλο το δείγμα

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Μαθητές Δ', Ε', ΣΤ' (9 ετών και άνω)	206	61,3	44	13,1	86	25,6	336	72,4
Μαθητές Α' τάξης (κάτω των 6 ετών)	26	20,3	10	7,8	92	71,9	128	27,6

($p < 0,0001$)

β) Στις μειονότητες των Τσιγγάνων και των Ρωσοπόντιων

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Μαθητές Δ', Ε', ΣΤ' (9 ετών και άνω)	80	58,8	25	18,4	31	22,8	136	51,5
Μαθητές Α' τάξης (κάτω των 6 ετών)	26	20,3	10	7,8	92	71,9	128	48,5

($p < 0,0001$)

Όπως βλέπουμε και στους πίνακες 13.2.α και 13.2.β, το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και στις Ομάδες Ελέγχου (τάξεις χωρίς την παρουσία μαθητών των μειονοτήτων στο δυναμικό τους) της πειραματικής διαδικασίας και μάλιστα με υψηλότερη στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,0001$ και στις δύο περιπτώσεις). Έτσι, στη συνθήκη που αφορούσε όλο το δείγμα, οι μαθητές των μεγάλων τάξεων εξεδήλωσαν πιο θετική στάση απέναντι στις μειονότητες από τους μαθητές της Α' τάξης, με ποσοστά 61,3 % έναντι 20,3 %, και, αντίστοιχα, λιγότερο αρνητική με ποσοστά 25,6 % έναντι 71,9 % (βλ. πίνακα 13.2.α).

Τα ίδια περίπου ποσοστά μετρήθηκαν και στο τμήμα του δείγματος που αναφέρονταν μόνο στις μειονότητες των Τσιγγάνων και των Ποντιόπουλων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, όπου σύμφωνα με την παρατήρηση της σελίδας 236, εξασφαλιζόνταν η περισσότερο ισορροπημένη ποιοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι τα ποσοστά για τους μαθητές των μεγάλων τάξεων ήταν 58,8 % έναντι 20,3 % των μαθητών της Α' τάξης για την θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες και 22,8 % έναντι 71,9 % για την λιγότερο αρνητική.

Μια πρώτη παρατήρηση που απορρέει από αυτά τα δεδομένα είναι ότι στην Ομάδα Ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστική διαφοροποίηση των ευρημάτων των δύο συνθηκών, όπως είχε συμβεί στην περίπτωση με τις δύο μόνο μειονότητες της Πειραματικής Ομάδας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την ορθότητα της αρχικής μας τοποθέτησης ότι δηλαδή το φαινόμενο αυτό οφείλονταν στην παρουσία της μειονότητας των Τσιγγάνων, η οποία ακριβώς επειδή είχε αντιμετωπιστεί πολύ αρνητικά σε όλες τις συνθήκες, προκάλεσε τη μείωση της έντασης των φαινομένων, δηλαδή της παρατηρούμενης διαφοροποίησης στη στάση απέναντι στις μειονότητες των μαθητών των μεγάλων τάξεων και αυτών της Α' τάξης. Αντίθετα, στην Ομάδα Ελέγχου, όπου δεν υπήρχαν μαθητές μειονοτήτων,

δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφορά ανάμεσα στη στάση των μαθητών όλου του πειραματικού δείγματος και αυτής των μαθητών που αναφέρθηκαν μόνο στις δύο μειονότητες.

Μια δεύτερη παρατήρηση, που προκύπτει από τα ευρήματα αυτά, αναφέρεται στην εκδήλωση σαφώς θετικότερης στάσης απέναντι στις μειονότητες από τους μαθητές των μεγάλων τάξεων σε αντίθεση με τους μαθητές της Α' τάξης που αντιμετώπισαν αρνητικά τους μαθητές των μειονοτήτων. Πράγματι, σε όλες τις πειραματικές συνθήκες, τόσο της Πειραματικής Ομάδας όσο και της Ομάδας Ελέγχου, ήταν ολοφάνερο ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων αντιμετώπιζαν πιο θετικά τις μειονότητες και μάλιστα με ποσοστά που, σε μερικές περιπτώσεις ήταν τριπλάσια από αυτά των μαθητών της Α' τάξης. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα γίνει αναλυτικότερη προσέγγιση του φαινομένου και εξαγωγή συμπερασμάτων που απορρέουν από τα ευρήματα αυτά.

Συζήτηση.

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους αυτής της διατριβής ήταν η διερεύνηση του ρόλου της ηλικίας του παιδιού στην εκδήλωση της φυλετικής του στάσης, καθώς η ανάπτυξη, η ωρίμανση και η προοδευτική κοινωνικοποίησή του επιφέρουν μεταβολές στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τις γνώσεις, τις έννοιες, τους ρόλους και τις κοινωνικές στάσεις που ανακαλύπτει μέσα στη δομή της κοινωνίας.

Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (βλ. Παπαστάμου Στ., 1990, σελ. 82-87) προκύπτει η θέση ότι όσο μεγαλώνει ένα παιδί τόσο περισσότερο σχηματίζει αρνητικά στερεότυπα και εκδηλώνει συχνότερα την εχθρική του διάθεση απέναντι στις μειονότητες. Οι πληροφορίες και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, που έρχονται να εμπλουτίσουν τις υποτυπώδεις αρχικές στάσεις του, συνήθως εμπεριέχουν τις κοινωνικές διακρίσεις και τα στερεότυπα των ενηλίκων και ωθούν το παιδί στην υιοθέτηση της δικής

τους φυλετικής στάσης. Μάλιστα, προς αυτήν την κατεύθυνση συνηγορεί και η θέση ότι μεγαλώνοντας ένα παιδί συνειδητοποιεί τους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς και συμμορφώνεται περισσότερο σ' αυτούς. Σαν ενισχυτικό στοιχείο αυτής της άποψης αναφέρεται και το γεγονός ότι πολλά μεγαλύτερα παιδιά και έφηβοι διακόπτουν τις φιλικές σχέσεις τους με συνομηλίκους τους, εκπροσώπους άλλων φυλών, ακριβώς σαν έμπρακτη απόδειξη αυτής της συμμόρφωσης στο υπάρχον κοινωνικό καθεστώς.

Όμως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις παραπάνω θέσεις, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά (μαθητές μεγάλων τάξεων) επέδειξαν θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες σε σχέση με τους μικρούς μαθητές της Α' τάξης. Δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς ότι η αιτία αυτής της διαφορετικής συμπεριφοράς ήταν η **κοινή υπαγωγή** των μαθητών της πλειονότητας και των μειονοτήτων **στο ίδιο σχολικό περιβάλλον**.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπρόσωποι των μειονοτήτων είναι συμμαθητές των μαθητών της πλειονότητας, επομένως δε μπορούμε να μιλήσουμε για «αποπροσωποποίηση του άλλου» και για «μονοδιάστατη κοινωνική κατηγοριοποίηση» των μαθητών των μειονοτήτων, καθώς αυτοί είναι ενταγμένοι στο ίδιο περιβάλλον με τους μαθητές της πλειονότητας, και μάλιστα ένα περιβάλλον με ξεχωριστή δυναμική και ενέργεια, όπως αυτό του σχολείου. Το σχολικό περιβάλλον λοιπόν παρέχει τις ευκαιρίες για διασταύρωση κατηγοριακών υπαγωγών, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων κλπ. και ανάγεται τελικά σε κυρίαρχο παράγοντα της διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης του παιδιού σ' αυτή την περίοδο της ζωής του.

Ακόμη και στην περίπτωση των τάξεων της Ομάδας Ελέγχου οι μαθητές των μειονοτήτων αντιμετωπίζονται σαν «πιθανοί συμμαθητές», οπότε συντελείται μια, κατά κάποιο τρόπο, νοερή ένταξη των μαθητών αυτών στο δυναμικό της σχολικής τάξης (σχολικό περιβάλλον), η οποία μάλιστα είναι ιδεώδης, καθώς είναι απαλλαγμένη από όλες εκείνες τις αρνητικές

παρενέργειες της παρουσίας των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη, όπως είναι διάφορες αντιπαλότητες και αντιζηλίες, μικροκαβγάδες κλπ. Έτσι ερμηνεύεται και η ελαφρά θετικότερη στάση των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου απέναντι στις μειονότητες σε σχέση με τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας.

Για την καλύτερη κατανόηση του ρόλου του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, θα πρέπει να γίνει μια λεπτομερής παρακολούθηση όλης της διαδρομής του παιδιού μέσα από το σχολείο και των μεταβολών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διαδρομής αυτής σε πολλούς τομείς της ανάπτυξής του, κατά συνέπεια και στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του.

Όταν λοιπόν ο μαθητής εμφανίζεται για πρώτη φορά στο σχολείο είναι φορέας των αξιών και των στάσεων του οικογενειακού του, κυρίως, περιβάλλοντος, το οποίο δεν είναι πάντα φιλικό απέναντι στις μειονότητες. Είναι λοιπόν αναμενόμενο η πρώτη στάση του απέναντί τους να είναι, αν όχι εχθρική, τουλάχιστον αρνητική. Σ' αυτή την άποψη συνηγορούν και τα πειράματα του Doise (1969 και 1972-73), τα οποία απέδειξαν ότι πριν τη διομαδική αλληλεπίδραση τα υποκείμενα αποδίδουν στην άλλη ομάδα τέτοια κίνητρα και χαρακτηριστικά που δικαιολογούν μια ανταγωνιστική συμπεριφορά και μια αίσθηση αντιπαλότητας απέναντί της.

Η προοδευτική κοινωνικοποίηση του παιδιού και η (πολύ πιθανή) επαφή του με τους εκπροσώπους διάφορων μειονοτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, του παρέχουν τις ευκαιρίες για έναν επαναπροσδιορισμό της στάσης του απέναντί τους. Αυτό μπορεί να συμβεί τόσο μέσα από την αλλαγή του πλαισίου ορισμού και αξιολόγησης των στάσεών του όσο και μέσα από τη διατομική και διομαδική αλληλεπίδραση με τους εκπροσώπους των μειονοτήτων. Παράλληλα, μέσα από τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, καλλιεργείται ένα πνεύμα ενδο-ομαδικής αντίληψης για

τους συμμαθητές του των μειονοτήτων, το οποίο συμβάλλει στην προοδευτική βελτίωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες.

Ύστερα απ' όλα αυτά, ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού εμφανίζεται εξαιρετικά ευνοϊκός για τις μειονότητες. Ίσως λοιπόν μια ευκαιρία για την εξάλειψη ή έστω την άμβλυση των φυλετικών προκαταλήψεων να προσφέρεται μέσα από την ένταξη των μειονοτήτων στο σχολικό περιβάλλον του παιδιού και τη συνειδητοποίηση και αποδοχή της παρουσίας τους από τα πρώτα βήματα της ζωής του.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να σταθούμε σε ένα τελευταίο εύρημα, που προκύπτει από την προσεκτικότερη εξέταση των αποτελεσμάτων και συνηγορεί ή μάλλον, για να ακριβολογήσουμε, είναι φυσική συνέπεια της άποψης ότι η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος είναι η αιτία που διαμορφώνει αυτή τη διαφοροποίηση υπέρ των μειονοτήτων στη στάση των μαθητών των μεγάλων τάξεων.

Πιο συγκεκριμένα, σε όλες τις πειραματικές συνθήκες αποδείχθηκε ότι η συντελούμενη βελτίωση της στάσης απέναντι στις μειονότητες των μαθητών των μεγάλων τάξεων είναι αποτέλεσμα, κυρίως, της μεταβολής που παρατηρείται στη στάση των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση. Αν πάρουμε για παράδειγμα τη συνθήκη με τις μειονότητες των Τσιγγάνων και των Ποντιόπουλων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, όπου εξασφαλίζεται και η πιο ισορροπημένη ποιοτική σύνθεση του δείγματος ανάμεσα στους μαθητές της Α' τάξης και αυτούς των μεγάλων τάξεων, καθίσταται φανερή η ορθότητα αυτής της άποψης.

Όπως προκύπτει και από τα στοιχεία του πίνακα 13.3, η βελτίωση της στάσης απέναντι στις μειονότητες των μαθητών των μεγάλων τάξεων, σε σχέση με τους μαθητές της Α' τάξης, έχει στατιστικά σημαντική αξία μόνο στην περίπτωση των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση ($p = 0,0179$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.3

Διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στις μειονότητες των μαθητών της πλειονότητας ως προς τον χρόνο φοίτησής τους στο σχολείο και τη σχολική τους επίδοση

α) Μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Μαθητές Δ',Ε',ΣΤ' (9 ετών και άνω)	48	35,8	19	14,2	67	50,0	134	54,3
Μαθητές Α' τάξης (κάτω των 6 ετών)	29	25,7	8	7,1	76	67,3	113	45,7

($p = 0,0179$)

β) Μαθητές με μέτρια και χαμηλή σχολική επίδοση

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Μαθητές Δ',Ε',ΣΤ' (9 ετών και άνω)	35	19,9	30	17,0	111	63,1	176	61,3
Μαθητές Α' τάξης (κάτω των 6 ετών)	26	23,4	3	2,7	82	73,9	111	38,7

($p = 0,4657$)

Αντίθετα, στην περίπτωση των μαθητών με μέτρια ή χαμηλή σχολική επίδοση δεν παρατηρείται καμιά στατιστικά σημαντική μεταβολή ($p = 0,4657$) και η στάση απέναντι στις μειονότητες των μαθητών των μεγάλων τάξεων και αυτών της Α' τάξης, είναι περίπου η ίδια.

Οι μαθητές λοιπόν με υψηλή σχολική επίδοση, οι οποίοι είναι εξ ορισμού **περισσότερο δεκτικοί στις επιρροές του σχολείου**, είναι αυτοί που επηρεάστηκαν περισσότερο από την ιδιότητα του σχολικού περιβάλλοντος να περιορίζει τη δράση των φυλετικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων και να συντελεί στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά και έρχονται να προστεθούν στα ευρήματα του κεφαλαίου 9, όπου αποδείχθηκε η πολύ σημαντική, υπέρ της θετικότερης αντιμετώπισης των μειονοτήτων, επίδραση του χρόνου ένταξης και παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη. Όχι μόνο η συνεύρεση, λοιπόν, και η αλληλεπίδραση των μαθητών της μειονότητας και της πλειονότητας, αλλά και από μόνη της η επίδραση και η συμβολή του σχολείου στην κοινωνικοποίηση του παιδιού συντελεί στην εξάλειψη ή την αποδυνάμωση της φυλετικής προκατάληψης και των αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων. Αυτός είναι και ο λόγος που τα φαινόμενα αυτά παρατηρήθηκαν και στις τάξεις της Ομάδας Ελέγχου, όπου δεν υπήρχαν μαθητές των μειονοτήτων αλλά και πάλι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων είχαν θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες απ' ότι οι μαθητές της Α' τάξης (βλ. πίνακες 13.2.α και 13.2.β).

Θα πρέπει όμως να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι μια σχολική τάξη επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η στάση του δασκάλου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής, ο αριθμός των μαθητών στην τάξη κλπ., που είναι δυνατόν να παράγουν ανομοιομορφίες στην εικόνα που δίνει η κάθε τάξη σε σχέση με τις υπόλοιπες. Ακόμη, επειδή ο χώρος του σχολείου δεν είναι ένα στεγανό ή ένα τέλμα

που μένει αδρανές και ανεπηρέαστο από τις εξελίξεις και τα δρώμενα του έξω κόσμου, είναι δυνατόν η ίδια σχολική τάξη, μετά την παρέλευση ενός χρονικού διαστήματος ή/και κάτω από το βάρος σημαντικών εξελίξεων να μεταβάλλει τις στάσεις της ή τη γενική εικόνα της σε σχέση με παλιότερες τοποθετήσεις της. Όμως, η γενική κατεύθυνση, η οποία απορρέει από ένα αρκετά ικανοποιητικό δείγμα, είναι ότι το περιβάλλον της σχολικής τάξης ευνοεί σαφώς τη θετικότερη αντιμετώπιση των μειονοτήτων και την άμβλυνση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

β) Αιτιολόγηση της στάσης από τα ίδια τα παιδιά.

Η αναζήτηση των αιτίων που οδηγούν τα παιδιά στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης τους δε θα μπορούσε να παραλείψει την τοποθέτηση των ίδιων των παιδιών πάνω στο θέμα, μέσα από ατομικές συνεντεύξεις, που δόθηκαν στο τέλος της πειραματικής διαδικασίας.

Επειδή η όλη διαδικασία με τις συνεντεύξεις ήταν χρονοβόρα και γινόταν σε βάρος των μαθημάτων των παιδιών, έστω κι αν αυτά αποχωρούσαν τμηματικά από την τάξη τους, αποφασίστηκε να διενεργηθεί σε ένα μέρος μόνο του πειραματικού δείγματος και συγκεκριμένα στους μαθητές της Α' τάξης, οι οποίες φιλοξενούσαν Ποντιόπουλα από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Παράλληλα, η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε και στην αντίστοιχη Ομάδα Ελέγχου με στόχο αφ' ενός τη διενέργεια συγκρίσεων ανάμεσα στα αποτελέσματα των δύο ομάδων, αφ' ετέρου δε την παρακολούθηση της εξέλιξης, στα επόμενα χρόνια, της διατυπωθείσας στάσης των παιδιών και τη σύνδεση των όποιων μεταβολών σημειωθούν με αυτή την αιτιολόγηση της στάσης τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο παρακολούθηθηκε η εξέλιξη της στάσης απέναντι στις μειονότητες συνολικά 170 μαθητών από 9 τάξεις. Από αυτούς 11 μαθητές ήταν εκπρόσωποι της μειονότητας και 12 άλλαξαν σχολείο στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Τελικά, σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας έλαβαν μέρος 147 μαθητές της

πλειονότητας, από τους οποίους οι 92 ανήκαν στην Πειραματική Ομάδα και οι 55 στην Ομάδα Ελέγχου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.4

Αιτιολόγηση της στάσης απέναντι στη μειονότητα όλων των μαθητών της Α' τάξης της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου από τα ίδια τα πειραματικά υποκείμενα

Αιτιολόγηση της στάσης απέναντι στη μειον. από τους ίδιους τους μαθητές	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου		Συνολικό Δείγμα	
	f	%	f	%	f	%
Από προσωπική προδιάθεση	18	19,6	33	60,0	51	34,7
Από τη διαγωγή της μειον.	49	53,3	-	-	49	33,3
Από την οικογένειά του	15	16,3	5	9,1	20	13,6
Επειδή μιλούν ξένη γλώσσα	9	9,8	16	29,1	25	17,0
Από το δάσκαλό του	1	1,1	-	-	1	0,7
Από το καθηγητικό	-	-	1	1,8	1	0,7
Συνολικό Δείγμα	92	62,6	55	37,4	147	100,0

Όπως φαίνεται στα αποτελέσματα του πίνακα 13.4, για τους μικρούς μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, οι πιο συνηθισμένες αιτιολογίες για τη στάση τους απέναντι στη μειονότητα ήταν η διαγωγή και η συμπερι-

φορά των εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στο σχολείο και η αρχική τους προδιάθεση και εκτίμηση, όπως αυτή είχε διαμορφωθεί από διάφορους παράγοντες που δε μπορούσαν να προσδιορίσουν.

Το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό (53,3 %) των μαθητών της πλειονότητας που απέδωσαν τη στάση τους απέναντι στη μειονότητα στη συμπεριφορά και τη διαγωγή των εκπροσώπων της στην τάξη αποτελεί αδιάψευστο μάρτυρα της τάσης που παρατηρείται σ' αυτήν την ηλικία να κρίνουν τη μειονότητα από τους αντιπροσώπους της, γεγονός που έχει επισημανθεί και αλλού (βλ. σχετ. κεφ. 10, σχετικά με την πρόσληψη της μειονοτικής ακαμψίας).

Για τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, όπου δε θα μπορούσε να αναφερθεί σαν αιτία η συμπεριφορά των μαθητών της μειονότητας, εξ αιτίας ακριβώς της απουσίας τους από το δικό τους σχολικό περιβάλλον, τη μερίδα του λέοντος πήρε η ατομική προδιάθεση και εκτίμησή τους, όπως αυτή προέκυπτε από το γενικότερο πλαίσιο αξιών και αρχών του παιδιού. Είναι προφανές ότι σ' αυτήν την αιτιολογία εμπεριέχεται και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο δεν προτιμήθηκε στις απαντήσεις των μαθητών, όσο θα περίμενε κανείς και όσο ίσως του αναλογούσε. Όμως, είναι περισσότερο από βέβαιο ότι στη διαμόρφωση της ατομικής προδιάθεσης ή στάσης του παιδιού απέναντι στις μειονότητες ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός. Απλώς το παιδί αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να την προσδιορίσει και να την κατονομάσει, πράγμα που, όπως θα δούμε και παρακάτω, συμβαίνει και με άλλες πηγές επιρροών, όπως είναι για παράδειγμα οι δάσκαλοί του.

Μια ενδιαφέρουσα δυνατότητα αξιοποίησης των στοιχείων που προέκυψαν από τις ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών της Α' τάξης είναι η απόπειρα σύνδεσης και συνεπεξεργασίας της αιτιολόγησης της στάσης των πειραματικών υποκειμένων με το είδος της στάσης τους απέναντι στην μειονότητα, όπως αυτό επιχειρείται στους πίνακες 13.5.α και 13.5.β.

Μας παρέχεται λοιπόν η ευκαιρία να διερευνήσουμε την πιθανότητα συσχέτισης της αιτίας που επικαλέστηκαν τα πειραματικά υποκείμενα με το είδος της στάσης που επέδειξαν απέναντι στη μειονότητα. Όμως, από τα στοιχεία των δύο πινάκων, δεν προκύπτει κάποιο αξιόλογο στατιστικά στοιχείο, πλην ίσως της αρνητικής επίδρασης της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές της μειονότητας στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους, πράγμα φυσιολογικό και αναμενόμενο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.5

Σύνδεση της στάσης απέναντι στη μειονότητα των μαθητών της πλειονότητας της Α' τάξης με την αιτιολόγησή της από τα ίδια τα πειραματικά υποκείμενα

α) Πειραματική Ομάδα.

Αιτιολόγηση της στάσης από τα ίδια τα πειραμ. υποκείμ.	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Ατομική προδιάθεση	11	61,1	2	11,1	5	27,8	18	19,6
Διαγωγή μειονότητας	20	40,8	3	6,1	26	53,1	49	53,3
Οικογένεια	7	46,7	2	13,3	6	40,0	15	16,3
Ξένη Γλώσσα			2	22,2	7	77,8	9	9,8
Δάσκαλος της τάξης	1	100,0					1	1,1
Συνολικό Δείγμα	39	42,4	9	9,8	44	47,8	92	100,0

β) Ομάδα Ελέγχου.

Αιτιολόγηση της στάσης από τα ίδια τα πειραμ. υποκείμ.	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ατομική προδιάθεση	17	51,5	4	12,1	12	36,4	33	60,0
Οικογένεια	4	80,0			1	20,0	5	9,1
Ξένη Γλώσσα			3	18,8	13	81,3	16	29,1
Κατηχητικό	1	100,0					1	1,8
Συνολικό Δείγμα	22	40,0	7	12,7	26	47,3	55	100,0

Ακόμα θα μπορούσε να τονιστεί ότι η προσωπική προδιάθεση των μαθητών απέναντι στη μειονότητα παρήγαγε θετικότερη στάση σε σχέση με την πρώτη εντύπωση των μειονοτήτων που δημιουργήθηκε με βάση τη συμπεριφορά και τη διαγωγή τους μες στην τάξη.

Τα ποσοστά γι' αυτές τις δύο κατηγορίες αιτιολόγησης της στάσης απέναντι στη μειονότητα ήταν, όσον αφορά την επίδειξη θετικής στάσης, 61,1 % για τους μαθητές που επικαλέστηκαν την ατομική τους προδιάθεση έναντι 40,8 % για τους μαθητές που απέδωσαν τη στάση τους στη συμπεριφορά και διαγωγή της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη. Για την αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 27,8 % έναντι 53,1 %, πράγμα που επιβεβαιώνει την παραπάνω επισήμανση ότι, στην αρχή της αλληλεπίδρασης, η προδιάθεση των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους, συμπεριλαμβανομένων και

αυτών της μειονότητας, προκαλεί θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες απ' ό τι η ίδια η διαγωγή των εκπροσώπων της.

Τέλος, από τους μαθητές που επικαλέστηκαν σαν αίτιο της στάσης τους την ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας των μαθητών της μειονότητας ούτε ένας δεν εξέφρασε θετική στάση για τη μειονότητα. Αντίθετα, εξέφρασαν αρνητική στάση σε ποσοστό 77,8 % για την Πειραματική Ομάδα και 81,3 % για την Ομάδα Ελέγχου.

Συζήτηση.

Οι ατομικές συνεντεύξεις από τους μαθητές της Α' τάξης ήρθαν να συμπληρώσουν τις μέχρι τώρα γνώσεις μας για τα αίτια που συντελούν στη διαμόρφωση της πρώτης φυλετικής στάσης του παιδιού ύστερα από την επαφή και αλληλεπίδραση με τους εκπροσώπους μιας μειονότητας. Όπως προέκυψε από τα στατιστικά δεδομένα, η διατομική, κυρίως, αλληλεπίδραση του παιδιού μαζί τους αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης του, καθώς, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές επικαλέστηκαν τη διαγωγή των μαθητών της μειονότητας σαν αιτία για τη διατύπωση της όποιος στάσης τους.

Όπως ήταν φυσικό, σε αρκετές περιπτώσεις επηρεάστηκαν από την εξωτερική εμφάνιση, το ντύσιμο, τον γοητευτικό ή όχι χαρακτήρα του εκπροσώπου της μειονότητας, για να εκδηλώσουν τη στάση τους μέσα από απλοϊκές συσχετίσεις και γενικεύσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες τάξεις με ευπαρουσίαστα, έξυπνα και ελκυστικά παιδιά της μειονότητας η γενικότερη στάση της τάξης απέναντι στη μειονότητα ήταν πολύ πιο θετική από άλλες τάξεις με εκπροσώπους της μειονότητας επιθετικούς, αντικοινωνικούς ή ακόμα και κακοντυμένους.

Η ατομική προδιάθεση του παιδιού απέναντι στη μειονότητα και γενικότερα τους συμμαθητές του ήταν ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της όποιος στάσης του. Αυτή η προδιάθεση ήταν

προϊόν του οικογενειακού, κυρίως, περιβάλλοντος και ήταν σύννομη με τις αρχές, τις αξίες και τις στάσεις του. Αυτός ήταν και ο λόγος που δεν έγινε ιδιαίτερα συχνή αναφορά στην επιρροή της οικογένειας παρά μόνο σε περιπτώσεις που αυτή ήταν πρόσφατη ή/και επιτακτική (του στυλ π.χ. «να αλλάξεις αμέσως θρανίο»).

Εντύπωση ωστόσο προκαλεί το γεγονός ότι μόνο ένας μαθητής αναφέρθηκε στην επιρροή που δέχθηκε από τους δασκάλους του, αν και σε αρκετές τάξεις του δείγματος είναι απόλυτα εξακριβωμένο ότι έγινε μεγάλη προσπάθεια από τους δασκάλους για ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στο πρόβλημα των μειονοτήτων με στόχο την υπέρβαση των αρχικών αντιδράσεών τους στην παρουσία των εκπροσώπων της μειονότητας στην τάξη τους. Υπάρχουν χαρακτηριστικές περιπτώσεις παιδιών, τα οποία έκλαιγαν και αντιδρούσαν στη θέα των συμμαθητών τους της μειονότητας και χάρη στην προσπάθεια της δασκάλας τους έγιναν στο τέλος φίλοι. Στο ερώτημα λοιπόν ποιος τους επηρέασε στη διατύπωση θετικής στάσης απέναντι στη μειονότητα εκείνα απαντούσαν «πάντα τους συμπαθούσα» ή «από μόνος μου». Πρόκειται για μια χαρακτηριστική περίπτωση κρυπτομνησίας αλλά όχι μόνο.

Ο δάσκαλος είναι ένα από τα πρόσωπα που χαρακτηρίζονται ως «σημαντικοί άλλοι» της ζωής του παιδιού. Είναι φυσικό λοιπόν οι γνωστικές διαδικασίες του παιδιού στα λεγόμενα του δασκάλου να είναι περιορισμένες και πολλές φορές να εξαντλούνται στην απλή υιοθέτηση και τον ενστερνισμό των απόψεών του. Η άμεση αποδοχή λοιπόν του περιεχομένου του μηνύματος συμβάλλει στην αποσύνδεση του από τον πομπό. Έτσι το παιδί θυμάται το περιεχόμενο του μηνύματος, αλλάζει τη στάση του, δε θυμάται όμως την πηγή του.

Σαν επίλογο σ' αυτήν την περένθεση παραθέτουμε μια φράση του Δημόκριτου που ταιριάζει απόλυτα στην περίπτωση:

«Διδαχή και φύσις παραπλήσιον εστί. Και γαρ η διδαχή μεταρυσμοί (μεταμορφώνει) την φύσιν, μεταρυσμούσα δε φυσιοποιεί».

Τέλος, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας συνιστά ένα πρόβλημα για τους μαθητές της μειονότητας, όχι μόνο σαν εμπόδιο στην επικοινωνία και την πρόοδό τους, αλλά και σαν αιτία εκδήλωσης αρνητικής στάσης απέναντί τους από τους μαθητές της πλειονότητας. Αποδεικνύεται έτσι, για μια ακόμη φορά, η τεράστια σημασία της γλώσσας στην κοινωνική ζωή γενικότερα, αλλά και στη σχολική ζωή που εξετάζουμε. Εκτός από μέσο επικοινωνίας η γλώσσα αποτελεί σημαντικότερο εκπαιδευτικό εφόδιο και εργαλείο, συνιστά δε την πρώτιστη αιτία για τη σχολική αποτυχία των μαθητών των μειονοτήτων και την χαμηλή τους σχολική επίδοση.

Μέχρι πριν μερικά χρόνια η σχολική αποτυχία αποτελούσε πρόβλημα της ψυχολογίας και όχι της κοινωνιολογίας. Σήμερα είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε ότι η σχολική αποτυχία εξαρτάται πριν και πάνω απ' όλα από την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Πάνω σ' αυτό το θέμα ο Basil Bernstein κάνει λόγο για **απλό** ή **περιορισμένο** (restricted code) και **επεξεργασμένο** (elaborated code) γλωσσικό κώδικα των μαθητών, ο οποίος αποτελεί τελικά το σπουδαιότερο κριτήριο για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Όμως τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα ή την αστική τάξη χειρίζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, σε αντίθεση με τα παιδιά των κατώτερων τάξεων, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες και περιορίζονται στον απλό (περιορισμένο) κώδικα, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητές τους για σχολική επιτυχία.

Κατά τον ίδιο τρόπο σχεδόν εκμηδενίζονται οι πιθανότητες για σχολική επιτυχία των μαθητών των μειονοτήτων, οι οποίοι αδυνατούν να χειριστούν όχι τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, αλλά ούτε καν έναν υποτυπώδη κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας τουλάχιστο στην πρώτη περίοδο της παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη. Λειτουργεί τότε εναντίον τους η λεγόμενη «Θεωρία της ετικέτας», η οποία συνοδεύει τον μαθητή με χαρακτηρισμούς όπως του έξυπνου ή αργόστροφου, του ικανού ή ανίκανου

κλπ. Στην περίπτωση των μαθητών των μειονοτήτων οι χαρακτηρισμοί αυτοί επηρεάζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις και συμβάλλουν στη δημιουργία αρνητικής εικόνας για τους μαθητές αυτούς. Το χειρότερο δε είναι ότι με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές προσαρμόζονται ή/και συμβιβάζονται μ' αυτήν την ετικέτα και δεν καταβάλουν προσπάθειες για τη βελτίωσή τους.

Τελικά στο σύγχρονο σχολείο δε συντελείται τίποτε περισσότερο από τη νομιμοποίηση της κοινωνικής αδικίας.

γ) Εξέλιξη της στάσης απέναντι στις μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου βελτιώνουν σταδιακά τη στάση τους απέναντι στις μειονότητες χάρη στην καλλιέργεια ενδοομαδικής αντίληψης για τους μαθητές των μειονοτήτων και τη γενικότερη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στην ορθότερη κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Πάνω στον έλεγχο αυτής της υπόθεσης προγραμματίστηκε η παρακολούθηση της εξέλιξης της στάσης των μαθητών των 9 τάξεων, που είχαν αιτιολογήσει τη στάση τους απέναντι στη μειονότητα στις ατομικές συνεντεύξεις που παραχώρησαν. Η στάση των μαθητών αυτών των τάξεων παρακολουθήθηκε στην Α' και τη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, ύστερα από ένα χρόνο σχολικής ζωής δηλαδή και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές της μειονότητας. Δεν κατέστη δυνατό να συνεχιστεί η παρατήρηση και στην Γ' τάξη του Δημοτικού εξ αιτίας των αλλοιώσεων που είχαν εν τω μεταξύ επέλθει στη σύνθεση των τάξεων με σπουδαιότερη απ' όλες τη μεταγραφή αρκετών μαθητών της μειονότητας σε άλλα σχολεία, γεγονός που αποτελούσε ριζική αλλαγή του πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονταν η στάση των μαθητών της πλειονότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.6

Διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στη μειονότητα των μαθητών της πλειονότητας ύστερα από ένα χρόνο φοίτησης στο σχολείο

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Μαθητές της Α' τάξης του Δημοτ.	61	41,5	16	10,9	70	47,6	147	50,0
Μαθητές της Β' τάξης του Δημοτ.	75	51,0	10	6,8	62	42,2	147	50,0

Όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα του πίνακα 13.6, η στάση των ίδιων μαθητών απέναντι στη μειονότητα έγινε σαφώς θετικότερη στη Β' τάξη, γεγονός που επιβεβαιώνει πλήρως τόσο τις αρχικές μας υποθέσεις για το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης, όσο και τα προηγούμενα ευρήματα της έρευνας αυτής. Πράγματι, σημειώθηκε μια αύξηση των μαθητών που διατύπωσαν θετική στάση απέναντι στη μειονότητα και αφορούσε στο 10 % του συνόλου των μαθητών του δείγματος. Έτσι, στη Β' τάξη το ποσοστό των μαθητών που διατύπωσαν θετική στάση απέναντι στη μειονότητα έφτασε στο 51,0 % από 41,5 % που ήταν στην Α' τάξη του Δημοτικού. Ανάλογη φυσικά ήταν και η μείωση του ποσοστού των μαθητών που διατύπωσαν αρνητική ή ενδιάμεση στάση. Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι ένας χρόνος σχολικής ζωής ήταν αρκετός για να τροποποιήσει τη στάση των μαθητών της πλειονότητας προς την κατεύθυνση της θετικότερης αντιμετώπισης της μειονότητας.

Αναλυτικά, οι μεταβολές που σημειώθηκαν στη στάση απέναντι στη μειονότητα των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου εμφανίζονται στα δεδομένα του πίνακα 13.7.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.7

Διαφοροποίηση της μεταβολής της στάσης απέναντι στη μειονότητα των μαθητών της πλειονότητας ως προς την παρουσία ή όχι των μαθητών της μειονότητας στην τάξη

Σχολική τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Πιο Θετική		Αμετάβλητη		Πιο αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Τάξεις με παρουσία μειονοτήτων	10	10,9	74	80,4	8	8,7	92	62,6
Τάξεις χωρίς την παρουσία μειονοτ.	12	21,8	41	74,5	2	3,6	55	37,4
Συνολικό Δείγμα	22	15,0	115	78,2	10	6,8	147	100,0

($p = 0,0416$)

Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι και στις δύο συνθήκες το ποσοστό των μαθητών που βελτίωσε τη στάση του απέναντι στη μειονότητα ήταν μεγαλύτερο απ' αυτό των μαθητών που η στάση τους έγινε πιο αρνητική απέναντί της. Όμως, στην Ομάδα Ελέγχου (τάξεις χωρίς την παρουσία μειονοτήτων) η βελτίωση αυτή της στάσης απέναντι στη μειονότητα ήταν σαφώς θετικότερη. Έτσι το ποσοστό των μαθητών που βελτίωσαν τη

στάση τους απέναντι στη μειονότητα ήταν 21,8 % έναντι 10,9 % στις τάξεις όπου υπήρχε παρουσία των μαθητών της μειονότητας. Αντίστοιχα, τα ποσοστά της αύξησης της αρνητικής στάσης ήταν 3,6 % για την Ο.Ε. έναντι 8,7 % της Π.Ο. ($p = 0,0416$).

Επιβεβαιώνεται τελικά κι εδώ το γεγονός ότι η παρουσία των μαθητών των μειονοτήτων προκαλεί ισχυρή ένταση και σύγκρουση στους μαθητές της πλειονότητας, την οποία δεν είναι διατεθειμένοι να ανεχθούν, κι έτσι αντιδρούν αρνητικά απέναντί της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.8

Σύνδεση της μεταβολής της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα με την αιτιολόγησή της από τα ίδια τα πειραματικά υποκείμενα

α) Πειραματική Ομάδα

Αιτιολόγηση της στάσης απέναντι στη μειον. από τους ίδιους τους μαθητές	Περισσότερο Θετική		Αμετάβλητη		Περισσότερο Αρνητική	
	f	%	f	%	f	%
Από προσωπική προδιάθεση	1	5,6	17	94,4	-	-
Από τη διαγωγή της μειον.	8	16,3	37	75,5	4	8,2
Από την οικογένειά του	-	-	12	80,0	3	20,0
Επειδή μιλούν ξένη γλώσσα	1	11,1	7	77,8	1	11,1
Από το δάσκαλό του	-	-	1	100,0	-	-
Συνολικό Δείγμα	10	10,9	74	80,4	8	8,7

β) Ομάδα Ελέγχου.

Αιτιολόγηση της στάσης απέναντι στη μειον. από τους ίδιους τους μαθητές	Περισσότερο Θετική		Αμετάβλητη		Περισσότερο Αρνητική	
	f	%	f	%	f	%
Από προσωπική προδιάθεση	10	30,3	23	69,7	-	-
Από την οικογένειά του	1	20,0	3	60,0	1	20,0
Επειδή μιλούν ξένη γλώσσα	1	6,3	14	87,5	1	6,3
Από το καθηγητικό	-	-	1	100,0	-	-
Συνολικό Δείγμα	12	21,8	41	74,5	2	3,6

Ξεχωριστό ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει η σύνδεση των μεταβολών που επήλθαν με την **αιτιολόγηση** της στάσης απέναντι στη μειονότητα, όπως αυτή είχε δοθεί στους πίνακες 13.5.α και 13.5.β για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου αντίστοιχα. Ήταν άραγε ίδια η μεταβολή της στάσης των μαθητών σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες αιτιολόγησής της ή μήπως υπήρχαν κατηγορίες που ευνοούσαν διαφορετικές συμπεριφορές και αντιδράσεις;

Στον πίνακα 13.8.α, όπου εμφανίζονται οι μεταβολές στη στάση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, φαίνεται αρκετά καθαρά η επίδραση του ενός έτους ένταξης και υπαγωγής στην ομάδα των εκπροσώπων της μειονότητας στη βελτίωση της εικόνας τους στα μάτια των μαθητών της πλειονότητας. Έτσι στους μαθητές που αιτιολόγησαν τη στάση τους με βάση τη διαγωγή/συμπεριφορά της μειονότητας μέσα στην τάξη παρα-

τηρήθηκε ότι αυτοί που μετέβαλαν τη στάση τους ευνοϊκότερα για τη μειονότητα ήταν διπλάσιοι από αυτούς που τη μετέβαλαν δυσμενέστερα. Τα ποσοστά ήταν 16,3 % έναντι 8,2 %, ενώ το υπόλοιπο 75,5 % της κατηγορίας αυτής δε μετέβαλε την αρχική στάση του.

Ένα από τα πιο αξιοπρόσεχτα ευρήματα αυτού του πίνακα είναι και το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές που δήλωσαν ότι μετέβαλαν τη στάση τους επηρεαζόμενοι από την πίεση του οικογενειακού περιβάλλοντός τους τη μετέβαλαν εις βάρος της μειονότητας (ποσοστό 20 % των μαθητών της κατηγορίας αυτής). Αντίθετα, στην Ομάδα Ελέγχου (βλ. πίν. 13.8.β) δεν παρατηρήθηκε καμία τέτοια συμπεριφορά σε βάρος της μειονότητας. Είναι προφανές ότι η διαφοροποίηση αυτή θα πρέπει να αποδοθεί στην παρουσία των μαθητών της μειονότητας μέσα στις τάξεις της Πειραματικής Ομάδας, γεγονός που δε συνέβαινε στις τάξεις της Ομάδας Ελέγχου. Φαίνεται λοιπόν ότι μερικοί γονείς επηρεασμένοι από την παρουσία στην τάξη των μαθητών της μειονότητας ώθησαν με τη συμπεριφορά τους (περιορισμοί στην επιλογή φίλων και συμπαικτών, υποτιμητικά σχόλια για τη μειονότητα κλπ.) τα παιδιά στη διατύπωση εχθρικότερης στάσης απέναντί τους.

Συζήτηση.

Είναι κοινός τόπος να διαβάζουμε ότι ο εγωκεντρισμός του παιδιού της προσχολικής ηλικίας το καθιστά ανίκανο να αποδεχθεί την άποψη ή/και την ετερότητα του άλλου είτε αυτός είναι παιδί είτε ενήλικος. Όπως επισημαίνει ο Piaget, το παιδί της προσχολικής ηλικίας διακρίνεται για τον εγωκεντρισμό του και την τάση του να κρίνει πρόσωπα και γεγονότα στο πλαίσιο της δικής του λογικής, που στηρίζεται, κυρίως, στην εξωτερική τους εμφάνιση. Παράλληλα επικρατεί μια τάση ομοιομορφοποίησης των άλλων και υποταγής τους στις δικές του φόρμες και καλούπια. Η ιδιαιτερότητα αυτή του παιδιού της προσχολικής ηλικίας το καθιστά αρνητικό

στην αποδοχή της ιδιαιτερότητας του «άλλου», πολύ δε περισσότερο, όταν η εικόνα και η εξωτερική του εμφάνιση δεν είναι ιδιαίτερα αρεστή και ελκυστική για το παιδί.

Παράλληλα, αυτή η αρχική του τοποθέτηση ενισχύεται από τα στερεότυπα και τις αρνητικές κρίσεις του οικογενειακού του περιβάλλοντος, του μόνου ουσιαστικά παράγοντα κοινωνικοποίησης και αγωγής γι' αυτή την περίοδο της ζωής του, με αποτέλεσμα η διαμόρφωση της πρώτης φυλετικής προσέγγισης ή/και στάσης του παιδιού να είναι αρνητική για τις μειονότητες.

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να γίνουν μερικές διευκρινίσεις ως προς το ρόλο και τη στάση της οικογένειας. Πρώτον, δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι όλες οι οικογένειες καλλιεργούν στα παιδιά αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις για τις μειονότητες. Ανάλογα από το μορφωτικό, οικονομικό κλπ. επίπεδο των γονέων, καλλιεργείται η στάση του παιδιού απέναντι στις μειονότητες, χωρίς μάλιστα αυτά τα δύο να συνδέονται με σχέση αιτίας - αποτελέσματος. Δεύτερο, όταν το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά απέναντι στις μειονότητες αυτό δε γίνεται με τη μορφή άμεσης παραίνεσης, όπως ίσως συμβαίνει στις θετικές παρεμβάσεις, αλλά μέσα από έμμεσες διαδικασίες και ερεθίσματα, όπως είναι οι συζητήσεις, οι στάσεις και οι θέσεις των γονέων σε ανάλογα ζητήματα. Άλλωστε το παιδί είναι «μιμητικό όν» και η θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης μέσα από τη **μίμηση προτύπων**, του A. Bandura, έχει εδώ τη θέση της.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι πολύ φυσιολογικό και, κατά κάποιο τρόπο, αναμενόμενο το αρχικό εύρημα ότι οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού διετύπωσαν αρκετά αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα. Ο εγωκεντρισμός του παιδιού και η ανεπαρκής κοινωνικοποίησή του είναι οι βασικοί υπεύθυνοι γι' αυτό.

Όμως κάτι έχει αρχίσει να αλλάζει. Με την ένταξη του παιδιού στο σχολείο η κοινωνική του πείρα διευρύνεται ολοένα και περισσότερο. Αν

μάλιστα αναλογιστεί κανείς ότι οι αντιλήψεις μας για ομάδες ατόμων (όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση οι μειονότητες) στηρίζονται αφ' ενός στην τάση για γνωστική κατηγοριοποίηση και αφ' ετέρου στις εμπειρίες μας, είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη σημασία αυτής της απόκτησης κοινωνικής πείρας που προσφέρει το σχολείο. Πολύ δε περισσότερο, και μάλιστα σε ικανό αριθμό περιπτώσεων, το σχολείο προσφέρει μια επιπλέον δυνατότητα, αυτή της επαφής και αλληλεπίδρασης με τους εκπροσώπους των διάφορων μειονοτήτων, με ότι αυτό σημαίνει για τη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού.

Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν μπορεί να ερμηνευτεί η βελτίωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας του πειραματικού δείγματος απέναντι στις μειονότητες μετά τη συμπλήρωση ενός έτους συμφοίτησης στην ίδια τάξη, με βάση την κοινή υπαγωγή και συνεργασία μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Όπως προκύπτει άλλωστε και από τις ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών της πλειονότητας, εκείνοι που αιτιολόγησαν τη στάση τους απέναντι στη μειονότητα με βάση τη συμπεριφορά των εκπροσώπων της μέσα στην τάξη, βελτίωσαν τελικά τη στάση τους σε ποσοστό διπλάσιο από αυτούς που τη μετέβαλαν εις βάρος της μειονότητας. Δε μπορούμε να ισχυριστούμε όμως, ότι είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν η αναμφισβήτητη βελτίωση της εικόνας των μαθητών της μειονότητας στα μάτια της πλειονότητας ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, σαν αποτέλεσμα καλύτερης προσαρμογής στο καινούριο τους περιβάλλον, ή μήπως οφείλεται απλά στην ενδοομαδική ευνοιοκρατία που εν τω μεταξύ έχει αναπτυχθεί γι' αυτούς. Το πιο πιθανό είναι να συντρέχουν και οι δύο λόγοι μαζί, καθώς λειτουργεί ένα είδος φαύλου κύκλου ανάμεσα στη διαγωγή της μειονότητας και την αντιμετώπισή της από την πλειονότητα.

Παράλληλα, το οικογενειακό περιβάλλον δεν παύει να επιδρά ακόμη στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού. Στην περίπτωση μάλιστα της παρουσίας της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη, η

παρέμβαση της οικογένειας ήταν άμεση και αρνητική για τη μειονότητα. Φαίνεται ότι αρκετοί γονείς, όταν ανακαλύπτουν το «πρόβλημα» της παρουσίας των μειονοτήτων μέσα στη σχολική τάξη αποτρέπουν τα παιδιά τους από τη σύναψη σχέσεων με τους εκπροσώπους τους.

Σ' αυτό το σημείο, ιδιαίτερα αποφασιστικός είναι ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει τα παιδιά προς τη σωστή κατεύθυνση, παρεμποδίζοντας την ανάπτυξη προκαταλήψεων και αρνητικών στερεοτύπων για τις μειονότητες. Για καλύτερη διερεύνηση του ρόλου του δασκάλου, αλλά και της πιθανότητας σύνδεσης της προσωπικής του στάσης με τη γενικότερη στάση της τάξης του, συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από όλους τους δασκάλους των τάξεων του δείγματος. Όμως η συνεισφορά τους στους σκοπούς της έρευνας, αν και πολύ πρόθυμη και φιλότιμη, δε μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική, καθώς αρκετοί απ' αυτούς επεχείρησαν να δώσουν ψεύτικη εικόνα των απόψεών τους και του κλίματος της τάξης τους προς την κατεύθυνση που πίστευαν ότι θα ικανοποιούσε τον ερευνητή.

Το σίγουρο πάντως είναι, και τελειώνουμε εδώ την αναφορά μας στο ρόλο του δασκάλου, ότι σε όλες τις περιπτώσεις, που συναντήσαμε τον ίδιο δάσκαλο σε διαφορετικές τάξεις, του ίδιου ή διαφορετικών σχολείων¹, οι τάξεις αυτές είχαν να επιδείξουν, χωρίς καμία εξαίρεση, την ίδια στάση απέναντι στις μειονότητες (θετική ή αρνητική). Το γεγονός αυτό, χωρίς να αποτελεί απόδειξη, σίγουρα αποτελεί ένδειξη για το ρόλο του δασκάλου στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στις μειονότητες και το γενικότερο κλίμα της τάξης.

Σαν επίλογο θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ότι η διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας επηρεάζεται σχεδόν αποκλειστικά από το δίπολο σχολείο-οικογένεια. Χωρίς

¹ Υπενθυμίζεται ότι η έρευνα διήρκεσε δύο σχολικά έτη και ήταν φυσικό στα διάφορα σχολεία που επισκεφτήκαμε να συναντήσουμε αρκετούς δασκάλους, που είχαν εν τω μεταξύ αλλάξει τάξη ή σχολείο, για δεύτερη φορά.

να αποκλείεται η δράση και η συνεισφορά άλλων παραγόντων κοινωνικοποίησης, όπως είναι για παράδειγμα η τηλεόραση, πιστεύουμε ότι τη μεγαλύτερη ευθύνη φέρουν αυτοί οι δύο φορείς. Η οικογένεια είναι το βασικό κύτταρο της κοινωνίας, το «σχολείο του συναισθήματος», όπως έχει αποκληθεί, και το σχολείο είναι ο χώρος όπου το παιδί μαθαίνει να εκπορθεί τα σκοτάδια της αμάθειας και της προκατάληψης. Αν σε κάποια σημεία της διατριβής τέθηκαν αντιμέτωποι, αυτό έγινε για λόγους μεθοδολογίας και αξιολόγησης των ευρημάτων. Όμως, το αίτημα για σωστή ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού επιτάσσει την αρμονική συνεργασία και αλληλοσυμπλήρωση των δύο αυτών φορέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

ΟΤΑΝ Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΕΙΟΨΗΦΙΑ. Η ΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ.

Όταν μια κοινωνική ομάδα ορίζεται ή αποκαλείται με τον όρο «μειονότητα», προκαλεί αναπόφευκτα συνειρμούς, που έχουν σχέση, αφ' ενός μεν με την **αντινομιστική** ποιοτική ή ιδεολογική της τοποθέτηση, αφ' ετέρου δε με την **αριθμητική** της κατωτερότητα. Σύμφωνα μάλιστα με τον Moscovici, ο ακριβέστερος καθορισμός της γίνεται όταν παίρνονται υπ' όψη και οι δύο αυτοί παράγοντες. Τι γίνεται όμως όταν, εξ αιτίας διάφορων περιστάσεων ή πειραματικών δεδομένων, δεν συντρέχει ο ένας απ' αυτούς τους δύο παράγοντες; Ο ίδιος ο Moscovici, με την επανερμηνεία του φαινομένου του Asch που επεχείρησε, άφησε να εννοηθεί ότι δεν είναι απαραίτητη η αριθμητική διάσταση του όρου, όταν είναι εξασφαλισμένος ο ποιοτικός χαρακτήρας της μειονότητας.

Υπενθυμίζεται ότι στην αρχική ερμηνεία του πειράματος από τον Asch θεωρήθηκε ότι ένα πειραματικό υποκείμενο **συμμορφώνονταν** στην καταφανώς λανθασμένη απάντηση μιας πλειοψηφίας έξι περίπου πειραματικών συνεργών, σχετικά με το μήκος τριών γραμμών, και έδινε και το ίδιο την λανθασμένη απάντηση. Ήταν μια ερμηνεία σύμφωνη με τις αρχές του Λειτουργικού Μοντέλου, το οποίο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην υπακοή και την κοινωνική συμμόρφωση.

Αντίθετα, ο Moscovici εξέλαβε την ομάδα των πειραματικών συνεργών ως μειονότητα (ποιοτικά), αν και δεν συνέτρεχε αριθμητική επαλήθευση αυτού του συλλογισμού, και απέδωσε την μετατροπή της κρίσης των πειραματικών υποκειμένων, ως προς το μήκος των γραμμών, στην ενδοομαδική συνοχή και τη διαχρονική σταθερότητα των απαντήσεων των πειραματικών συνεργών, στοιχεία που αποτελούν και τα κύρια χαρακτη-

ριστικά της μειονοτικής επιρροής. Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι, αν και δεν συνέτρεχαν τα αριθμητικά δεδομένα, ο Moscovici δε δίστασε να χαρακτηρίσει σαν μειονότητα μια πλειοψηφία αρκετών ατόμων, που όμως συνιστούσαν μειονότητα ως προς τον ποιοτικό χαρακτήρα των απαντήσεών τους σε ένα αντιληπτικό ερέθισμα.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Σε δύο Δημοτικά Σχολεία των Αχαρνών (το 18ο και το 24ο), εξ αιτίας της ιδιαίτερα αυξημένης παρουσίας Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην περιοχή, παρατηρήθηκε το φαινόμενο οι μαθητές της μειονότητας να αποτελούν αριθμητική πλειοψηφία σε όλες τις τάξεις. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις, το ποσοστό των μαθητών της μειονότητας υπερέβαινε σε αναλογία το 80 με 90 % του συνόλου των μαθητών της κάθε τάξης.

Η συγκεκριμένη συγκυρία μας προσέφερε την ευκαιρία για μια αντιμετάθεση ρόλων στην πειραματική διαδικασία, δεδομένου ότι, αριθμητικά τουλάχιστον, οι μαθητές της μειονότητας αποτελούσαν την πλειοψηφία του πειραματικού δείγματος και οι μαθητές της πλειονότητας την μειοψηφία. Άραγε η αλλαγή αυτή των ρόλων και των αναλογιών, και μάλιστα σε τόσο εκτετεμένη περιοχή, θα ήταν ικανή να επιφέρει από μόνη της αλλαγές στην εικόνα και την επιρροή της κάθε ομάδας πάνω στους εκπροσώπους της άλλης ή μήπως η στερεοτυπική και κοινωνικά παγιωμένη θεώρηση της καθεμιάς από τις δύο ομάδες θα υπερίσχυε, τελικά, αυτής της συγκυρίας, πιστοποιώντας την υπεροχή της έναντι όλων των άλλων μεταβλητών και υποθέσεων;

Για τον έλεγχο των παραπάνω υποθέσεων προγραμματίστηκε η συγκριτική αντιπαράθεση στοιχείων που αφορούσαν τόσο στην εικόνα της μιας ομάδας για την άλλη, όσο και στις μεταβολές που επέφερε η συγκεκριμένη ιδιαιτερότητα του δείγματος πάνω στα προηγούμενα αποτελέσματα

της πειραματικής διαδικασίας που είχαν προκύψει από την επεξεργασία του «κανονικού» δείγματος. Έχοντας εξασφαλίσει τη διατήρηση στα ίδια επίπεδα όλων των άλλων μεταβλητών, που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των πειραματικών αποτελεσμάτων και της στάσης των πειραματικών υποκειμένων, όπως για παράδειγμα το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής, το ύφος του ερευνητή κλπ., είναι φυσικό να αποδοθεί η όποια ιδιομορφία και μεταβολή των αποτελεσμάτων στην ιδιαιτερότητα της αριθμητικής σύνθεσης του δείγματος. Σε ποιές μεταβολές όμως εστιάστηκε η προσοχή μας;

Όπως επαληθεύτηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας, οι μαθητές της μειονότητας αντιμετώπιζαν θετικότερα τους συμμαθητές τους της πλειονότητας, απ' ότι τους αντιμετώπιζαν εκείνοι, κατά τη διάρκεια της διομαδικής τους αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη. Το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε σε όλες τις μειονότητες πλην ίσως αυτής των Τσιγγάνων, όπου εξ αιτίας της οικειοθελούς τους απομόνωσης, μερικοί εκπρόσωποι της μειονότητας εμφανίζονταν αρνητικοί απέναντι στους εκπροσώπους της πλειονότητας.

Είναι φυσικό, οι μαθητές της μειονότητας, οι οποίοι αγωνίζονται και αγωνιούν να γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, να κάνουν αυτοί το πρώτο βήμα για την αρχική προσέγγιση και τη σύναψη στη συνέχεια φιλικών σχέσεων με τους εκπροσώπους της πλειονότητας, οι οποίοι περιβάλλονται από αυξημένο κύρος μέσα στη μικρή κοινωνία της σχολικής τάξης. Τις περισσότερες φορές λοιπόν, οι μαθητές της μειονότητας επέλεξαν¹ τους φίλους τους ή αυτούς που θα ήθελαν για φίλους τους, από τους εκπροσώπους της πλειονότητας, αδιαφορώντας για την παρουσία στην τάξη των άλλων μαθητών της μειονότητας με τους οποί-

¹ Για τις ανάγκες της πειραματικής διαδικασίας, η οποία προέβλεπε κάτι ανάλογο.

ους είχαν, ίσως, περισσότερα κοινά ενδιαφέροντα και περισσότερες ευκαιρίες για σύναψη φιλικών σχέσεων.

Αντίθετα, οι μαθητές της πλειονότητας, όπως έδειξαν και τα ευρήματα του κεφ. 8, είτε αδιαφορούσαν για την παρουσία της μειονότητας είτε απέφευγαν να συνάψουν σχέσεις με τους εκπροσώπους της. Σαν κυριότερη αιτία αυτής της συμπεριφοράς τους θα πρέπει να θεωρηθεί η προκατάληψη αλλά και ο φόβος της ταύτισης και της πιθανής απόδοσης μειονοτικών χαρακτηριστικών στους ίδιους από τα άλλα μέλη της πλειοψηφίας.

Πράγματι, όπως έδειξε ο Tajfel και οι συνεργάτες του, η ταυτότητα ενός ατόμου δεν ορίζεται μόνο απ' τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας ή της ιδιοτυπίας του. Η ένταξη και η υπαγωγή του σε διάφορες κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες συνθέτουν ένα δεύτερο στοιχείο, αυτό που αποκαλείται **κοινωνική ταυτότητα** και είναι πολύ σημαντικό. Η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου λοιπόν, ορίζεται από το σύνολο των κοινωνικών ταυτίσεων στις οποίες έχει προβεί ή μπορεί να προβεί ακόμα (βλ. Παπαστάμου, 1983, σελ. 91). Είναι φυσικό λοιπόν, η ταύτιση ορισμένων μαθητών της πλειονότητας με τις αρχές και τις απόψεις μιας μειονότητας ή η σύναψη φιλικών σχέσεων με μερικούς από τους εκπροσώπους της να σημαίνει την απόδοση σ' αυτούς ορισμένων στερεοτυπικών χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων της μειονότητας, πράγμα που, κατά κανόνα, επιθυμούν να αποφύγουν.

Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου δείγματος και η αλλαγή των ρόλων της μειοψηφίας και της πλειοψηφίας προσφέρονται για τον έλεγχο αρκετών υποθέσεων και πειραματικών χειρισμών. Πρώτα πρώτα ποια είναι η στάση της καθεμιάς ομάδας απέναντι στην άλλη; Η αλλαγή στην αριθμητική αναλογία των δύο ομάδων επηρέασε ή όχι τις μεταξύ τους σχέσεις; Κι ακόμα, ποιες μεταβολές σημειώθηκαν στη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα, τώρα που η εκπροσώπησή τους στο δείγμα έγινε μειοψηφική; Τέλος, στο κρίσιμο ερώτημα του ερωτηματολογίου πάνω στη συμφοίτηση των μαθητών της πλειονότητας και της

μειονότητας στις (ίδιες (κοινές) σχολικές μονάδες, παρουσιάζει ενδιαφέρον η διερεύνηση τυχόν τροποποιήσεων στις κρίσεις και τις απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων στο αρχικό δείγμα και στη νέα συνθήκη με την αλλαγή της αριθμητικής αναλογίας των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Στο αρχικό ερώτημα, αν η αλλαγή της αριθμητικής αναλογίας των μαθητών τις πλειονότητας και της μειονότητας προκάλεσε κάποια αλλαγή στη στάση της μιας ομάδας απέναντι στην άλλη, η απάντηση είναι αρνητική, καθώς, όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 14.1, επικράτησαν οι ίδιες ακριβώς τάσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.1

Κατανομή της στάσης της μειονότητας απέναντι στην πλειονότητα και αντίστροφα, όταν η μειονότητα συνιστά αριθμητική πλειοψηφία και η πλειονότητα μειοψηφία

Ποιοτική ανάλυση του πειραματικού δείγματος	Στάση προς την άλλη ομάδα						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Πλειονότητα σε συνθήκη μειοψηφ.	37	61,7	8	13,3	15	25,0	60	31,7
Μειονότητα σε συνθήκη πλειοψηφ.	99	76,7	18	14,0	12	9,3	129	68,3

($p = 0,0069$)

Έτσι λοιπόν οι μαθητές της μειονότητας, άσχετα αν αριθμητικά συνιστούσαν πλειοψηφία, διατήρησαν την αρχική τους τάση, να αντιμετωπίζουν θετικότερα τους μαθητές της πλειονότητας, απ' ότι εκείνοι αντιμετώπιζαν τους ίδιους, και να επιδιώκουν τη φιλία τους. Τα ποσοστά για τη θετικότερη στάση απέναντι στην άλλη ομάδα ήταν 76,7 % για τη μειονότητα έναντι 61,7 % της πλειονότητας που βρίσκονταν σε συνθήκη μειοψηφίας. Αντίστοιχα, τα ποσοστά για την αρνητική στάση απέναντι στην άλλη ομάδα ήταν 9,3 % για τη μειονότητα και 25,0 % για τους μαθητές της πλειονότητας. Φαίνεται λοιπόν καθαρά, και με αρκετά αξιόλογη στατιστική σημαντικότητα ($p = 0,0069$ στο Test Mantel - Haenszel for linear association) ότι οι μαθητές της μειονότητας εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν θετικότερα τους συμμαθητές τους της πλειονότητας παρά την αριθμητική τους αναβάθμιση σε πλειοψηφία.

Όμως, πέρα από τη διατήρηση της γενικής τάσης, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να γνωρίζαμε τις όποιες μεταβολές σημειώθηκαν στην ποσοστιαία αναλογία των μαθητών που εξέφρασαν την ίδια στάση απέναντι στην άλλη ομάδα, τόσο σε συνθήκη πλειοψηφίας όσο και μειοψηφίας. Για το σκοπό αυτό αποφασίστηκε να καταγραφεί αναλυτικά η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα στις δύο διαφορετικές συνθήκες. Δεν κατέστη δυνατόν να υλοποιηθεί το ίδιο εγχείρημα και για τους μαθητές της μειονότητας λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος στη συνθήκη της μειοψηφίας, αλλά και της χρονικής στιγμής της διεξαγωγής της πειραματικής διαδικασίας στην ίδια συνθήκη, που ήταν προγενέστερη της επινόησης του συγκεκριμένου χειρισμού.

Όπως είναι ευνόητο, και για λόγους μεθοδολογικής καθαρότητας και αξιοπιστίας, η σύγκριση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα περιορίστηκε μόνο στο τμήμα του πειραματικού δείγματος που αφορούσε στη μειονότητα των Ποντιόπουλων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, δεδομένου ότι είχε παρατηρηθεί αρκετά σημα-

ντική διαφοροποίηση στη στάση των μαθητών της πλειονότητας ανάλογα από τη μειονότητα στην οποία αναφέρονταν. Έτσι λοιπόν η σύγκριση της στάσης απέναντι στη μειονότητα περιορίστηκε ανάμεσα στο συγκεκριμένο τμήμα του πειραματικού δείγματος και το «ειδικό» πειραματικό δείγμα, όπου η πλειονότητα συνιστούσε, αριθμητικά, μειοψηφία και η μειονότητα πλειοψηφία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.2

Κατανομή της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα ως προς την πλειοψηφική ή μειοψηφική εκπροσώπηση της πλειονότητας μέσα στο δείγμα

Ποιοτική ανάλυση του πειραματικού δείγματος	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Πλειονότητα σε συνθήκη πλειοψηφ.	68	42,8	34	21,4	57	35,8	159	72,6
Πλειονότητα σε συνθήκη μειοψηφ.	37	61,7	8	13,3	15	25,0	60	27,4

($p = 0,0270$)

Από τα δεδομένα του πίνακα 14.2 προκύπτει ότι τελικά επήλθε κάποια διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα ανάλογα από την πλειοψηφική ή μειοψηφική εκπροσώπηση τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και, κατ' επέκταση, στο πειραματικό δείγμα. Η διαφοροποίηση αυτή δεν ήταν τόσο μεγάλη ώστε να

ανατρέψει τον γενικότερο κανόνα ότι οι μαθητές της πλειονότητας αποφεύγουν τους μαθητές της μειονότητας και εμφανίζουν λιγότερο θετική στάση απέναντί τους (βλ. και στα δεδομένα του πίνακα 14.1), αλλά όμως είναι αρκετά σημαντική στατιστικά ($p = 0,0270$) ως προς το ποσοστό των μαθητών της πλειονότητας, το οποίο μετέβαλε τη στάση του απέναντι στη μειονότητα, ανάλογα από την πλειοψηφική ή μειοψηφική της εκπροσώπηση στο δείγμα.

Η γενικότερη τάση που παρατηρήθηκε ήταν η θετικότερη αντιμετώπιση της μειονότητας στη συνθήκη της αριθμητικής πλειοψηφίας της. Έτσι λοιπόν οι μαθητές της πλειονότητας εξέφρασαν πιο θετική στάση απέναντι στη μειονότητα, όταν συνιστούσαν μειοψηφία, σε ποσοστό 61,7 % έναντι 42,8 % για τη συνθήκη της πλειοψηφίας τους. Αντίστοιχα, τα ποσοστά για την αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα ήταν 25,0 % για τη συνθήκη της μειοψηφίας και 35,8 % για τη συνθήκη της πλειοψηφίας των μαθητών της πλειονότητας.

Όσον αφορά τώρα στο κρίσιμο ερώτημα του ερωτηματολογίου πάνω στη συμφοίτηση των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας σε κοινές σχολικές μονάδες, παρουσιάστηκε μια αρκετά σημαντική διαφοροποίηση τόσο στις απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων, όσο και στη συγκριτική αντιπαράθεση των απαντήσεών τους στις δύο διαφορετικές πειραματικές συνθήκες, σ' αυτές δηλαδή που στοιχειοθετούσε η πλειοψηφική ή η μειοψηφική τους εκπροσώπηση στο δείγμα.

Στον πίνακα 14.3 φαίνεται καθαρά ότι και οι δύο ομάδες επιθυμούν τη συμφοίτηση. Για τα Ποντιόπουλα από την πρώην Σοβιετική Ένωση όμως, η επιθυμία είναι σφοδρότερη, καθώς το 96,1 % τάχθηκε υπέρ της συμφοίτησης, έναντι του 73,3 % των εκπροσώπων της πλειονότητας, των μαθητών δηλαδή που γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.3

Καταγραφή της στάσης των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας του «ειδικού» πειραματικού δείγματος πάνω στο θέμα της συμφοίτησής τους σε κοινές τάξεις

Καταγωγή και αριθμητική εκπροσώπηση των πειραματικών υποκειμένων	Τοποθέτηση στο ερώτημα της κοινής συμφοίτησης				Συνολικό Δείγμα	
	Υπέρ		Κατά		f	%
	f	%	f	%		
Έλληνες μειοψηφία	44	73,3	16	26,7	60	31,7
Ρωσοπόν.πλειοψηφία	124	96,1	5	3,9	129	68,3
Συνολικό Δείγμα	168	88,9	21	11,1	189	100,0

($p < 0,0001$)

Το παραπάνω εύρημα έρχεται να επιβεβαιώσει την τάση των εκπροσώπων της μειονότητας για θετικότερη στάση² απέναντι στην άλλη ομάδα, ακόμα και στην περίπτωση της αριθμητικής πλειοψηφίας τους. Γεννάται όμως το ερώτημα αν η στάση αυτή και, κυρίως, η ποσοστιαία αναλογία των πειραματικών υποκειμένων που τάχθηκαν υπέρ ή κατά της συμφοίτησης, παρέμεινε αναλλοίωτη κατά τη διάρκεια του χειρισμού της αριθμητικής αναλογίας των εκπροσώπων της πλειονότητας και της

² Υπενθυμίζεται ότι η ερώτηση σχετικά με τη γνώμη των πειραματικών υποκειμένων στο θέμα της συμφοίτησης των δύο ομάδων ήταν από τις πλέον ενδεικτικές της στάσης τους απέναντι στην άλλη ομάδα (βλ. περ. στο κεφ. 7).

μειονότητας μέσα στο δείγμα. Για το σκοπό αυτό επιχειρήθηκε η συγκριτική αντιπαράθεση των απαντήσεων των εκπροσώπων των δύο ομάδων στις δύο διαφορετικές συνθήκες που συνέθεσε η αριθμητική τους αναλογία στο πειραματικό δείγμα.

Στους πίνακες 14.4 και 14.5 φαίνεται η διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της μειονότητας και της πλειονότητας, αντίστοιχα, ανάλογα από την αριθμητική τους παρουσία μέσα στη σχολική τάξη. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η διαφοροποίηση αυτή είναι μηδενική για τους μαθητές της μειονότητας και σημαντική στατιστικά ($p = 0,0028$) για τους μαθητές της πλειονότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.4

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της μειονότητας πάνω στο θέμα της συμφοίτησής τους με τους μαθητές της πλειονότητας ως προς την αριθμητική τους εκπροσώπηση μέσα στη σχολική τάξη

Αριθμητική εκπροσώπηση των μαθητών της μειονότητας στη σχολική τάξη	Τοποθέτηση στο ερώτημα της κοινής συμφοίτησης				Συνολικό Δείγμα	
	Υπέρ		Κατά			
	f	%	f	%	f	%
Συνθήκη μειοψηφίας	26	96,3	1	3,7	27	17,3
Συνθήκη πλειοψηφίας	124	96,1	5	3,9	129	82,7
Συνολικό Δείγμα	150	96,2	6	3,8	156	100,0

Πιο αναλυτικά, στους μαθητές της μειονότητας δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφοροποίηση στην επιθυμία τους για κοινή φοίτηση με τους μαθητές της πλειονότητας, μιας επιθυμίας που διατυπώθηκε με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο, δεδομένου ότι τα ποσοστά των μαθητών στις δύο συνθήκες έφτασαν το 96,3 % και 96,1 %. Αντίθετα, στους μαθητές της πλειονότητας σημειώθηκε κάποια σημαντική διαφοροποίηση, καθώς το 50,9 % (σχεδόν ένας στους δύο) της συνθήκης πλειοψηφίας αυξήθηκε σε 73,3 % (περίπου τρεις στους τέσσερις) στη συνθήκη της αριθμητικής μειοψηφίας της πλειονότητας υπέρ της θέσης για κοινή συμφοίτηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.5

Διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας πάνω στο θέμα της συμφοίτησής τους με τους μαθητές της μειονότητας ως προς την αριθμητική τους εκπροσώπηση μέσα στη σχολική τάξη

Αριθμητική εκπροσώπηση των μαθητών της πλειονότητας στη σχολική τάξη	Τοποθέτηση στο ερώτημα της κοινής συμφοίτησης				Συνολικό Δείγμα	
	Υπέρ		Κατά		f	%
	f	%	f	%		
Συνθήκη μειοψηφίας	44	73,3	16	26,7	60	27,4
Συνθήκη πλειοψηφίας	81	50,9	78	49,1	159	72,6
Συνολικό Δείγμα	125	57,1	94	42,9	219	100,0

($p = 0,0028$)

Επιβεβαιώνεται δηλαδή, για μια ακόμη φορά, ότι η αύξηση στην αναλογία των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη προκάλεσε τη θετικότερη αντιμετώπισή της από τους μαθητές της πλειονότητας, με την επιφύλαξη πάντα ότι το εύρημα αυτό ισχύει για τους μαθητές της συγκεκριμένης μειονότητας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

Τα μέχρι τώρα ευρήματα της πειραματικής διαδικασίας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν εύγλωττα και φυσιολογικά. Εύγλωττα, γιατί επιβεβαιώθηκαν από αξιόλογους δείκτες στατιστικής σημαντικότητας, που δεν αφήνουν περιθώρια για αμφιβολίες, και φυσιολογικά, γιατί δεν έρχονται σε αντίθεση με την κοινή λογική. Είναι, για παράδειγμα, φυσιολογικό να αντιμετωπίζουν θετικότερα οι μαθητές της μειονότητας τους συμμαθητές τους της πλειονότητας απ' ότι τους αντιμετωπίζουν εκείνοι. Η αναγωγή της μειονότητας σε συνθήκη, αριθμητικής, πλειοψηφίας δε μπορεί να μεταβάλει αυτήν την τάση και τη στάση της, η οποία απορρέει από την κοινωνικά παγιωμένη θεώρησή της ή/και τη νοοτροπία της και τη χαμηλή της αυτοεκτίμηση.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές της πλειονότητας εκδηλώνουν μια αίσθηση υπεροχής και ανωτερότητας απέναντι στους συμμαθητές τους της μειονότητας, η οποία μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι, για παράδειγμα, το ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η υψηλότερη σχολική επίδοση (βλ. σχετικά στα δεδομένα του πίνακα 14.6), η καλύτερη προσαρμογή στο χώρο του σχολείου, η τελειότερη χρήση της γλώσσας κλπ. Προϊόν αυτής της δυσάρεστης, για τους μαθητές της μειονότητας, κατάστασης είναι η εκδήλωση αρνητικής ή έστω λιγότερο θετικής στάσης απέναντί τους από τους μαθητές της πλειονότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.6

Κατανομή της σχολικής επίδοσης των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας του «ειδικού» πειραματικού δείγματος

Καταγωγή των πειραματικών υποκειμένων	Σχολική Επίδοση						Συνολικό Δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Έλληνες μειοψηφ.	35	58,3	19	31,7	6	10,0	60	31,7
Ρωσοπ. πλειοψηφ.	30	23,3	47	36,4	52	40,3	129	68,3
Συνολικό Δείγμα	65	34,4	66	34,9	58	30,7	189	100,0

Τα πράγματα δεν αλλάζουν, για τους μαθητές της μειονότητας, ούτε με την αναγωγή τους σε αριθμητική πλειοψηφία. Οι μαθητές της μειονότητας, επηρεασμένοι και οι ίδιοι από τη στερεοτυπική θεώρησή τους εξακολουθούν να έχουν σαφώς θετικότερη αντίληψη για τους μαθητές της πλειονότητας. Όμως, κάτι φαίνεται να αλλάζει στην εικόνα και την αντίληψη που έχουν για τη μειονότητα οι μαθητές της πλειονότητας. Όπως πολύ εύγλωττα δείχνουν τα πειραματικά ευρήματα, η ιδιαίτερα αυξημένη παρουσία των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη προκάλεσε τη θετικότερη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους και **όχι το αντίθετο**, πιθανό αποτέλεσμα ενός, ίσως, εντονότερου διομαδικού ανταγωνισμού.

Ακόμα, πάνω στο θέμα της συμφοίτησης των μαθητών της μειονότητας και της πλειονότητας, εκδηλώθηκε η σαφέστατα ευνοϊκή τοποθέτηση των μαθητών της μειονότητας σ' αυτό το ενδεχόμενο. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η στάση των μαθητών της πλειονότητας έγινε σαφώς θετικότερη απέναντι σ' αυτήν την εκδοχή στη συνθήκη με την αυξημένη παρουσία των μαθητών της μειονότητας.

Τα αίτια αυτής της θετικής για τη μειονότητα εξέλιξης θα πρέπει να αναζητηθούν στις αυξημένες ευκαιρίες για εποικοδομητική αλληλεπίδραση και διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών, που προσφέρει αυτή η συνθήκη. Όπως τονίσαμε και αλλού, οι ανάγκες της σχολικής ζωής (κοινές ομάδες εργασίας, αθλητικές δραστηριότητες κλπ.) προκαλούν νέες κατηγοριοποιήσεις με συμμετοχή των μαθητών της μειονότητας και της πλειονότητας. Όπως απέδειξαν και οι Deschamps και Doise (1979) με το πείραμά τους, αυτή η διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών καταργεί την ευνοιοκρατία υπέρ των εκπροσώπων της ίδιας ομάδας και συντελεί στην αντικειμενικότερη θεώρηση των εκπροσώπων της άλλης. Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν αίρονται οι ιδιαιτερότητες της παρουσίας των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη και αμβλύνονται οι εντυπώσεις που δημιουργούνται από τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα και την ξενόφοβη αντίληψή της.

Ζώντας λοιπόν μέσα σ' ένα περιβάλλον χρωματισμένο από την έντονη παρουσία της μειονότητας οι μαθητές της πλειονότητας βελτίωσαν τη στάση τους απέναντί της, και αυτό είναι το σημαντικότερο εύρημα του συγκεκριμένου πειραματικού χειρισμού.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΕΚΠΡΟΣΩΠΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ.

Ο συγκεκριμένος πειραματικός χειρισμός με την αναγωγή της μειονότητας σε αριθμητική πλειοψηφία μας δίνει την ευκαιρία για μια συνολική θεώρηση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας ανάλογα με την εκπροσώπηση της μειονότητας στο πειραματικό δείγμα.

Σύμφωνα με τα πειραματικά δεδομένα, και αναφερόμενοι πάντα στη μειονότητα των Ποντιόπουλων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, δημιουργήθηκαν τρεις διαφορετικές συνθήκες, αναφορικά με τη θέση της μειονότητας σε σχέση με την πλειονότητα:

α) Ενδο-ομαδική μειονότητα σε συνθήκη αριθμητικής μειοψηφίας, όπου η πλειονότητα αποτελεί και την πλειοψηφία.

β) Ενδο-ομαδική μειονότητα σε συνθήκη αριθμητικής πλειοψηφίας, όπου η πλειονότητα συνιστά αριθμητική μειοψηφία. Και

γ) Εξω-ομαδική μειονότητα, όπου η πλειονότητα αποτελεί την Ομάδα Ελέγχου.

Από τη συγκεντρωτική επεξεργασία των τριών παραπάνω συνθηκών προκύπτει μια συνολική θεώρηση της διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης του παιδιού με βάση την αριθμητική παρουσία και τη θέση της μειονότητας στην τάξη, που είναι άλλωστε και η μοναδική ανεξάρτητη μεταβλητή αυτού του χειρισμού.

Όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 14.7, η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα διαφοροποιήθηκε αρκετά, ανάλογα από τη θέση της μειονότητας. Όπως ήταν αναμενόμενο (βλ. κεφ. 11), στη συνθήκη της εξω-ομαδικής μειονότητας παρατηρήθηκε η θετικότερη στάση των μαθητών της πλειονότητας σε ποσοστό 77,3 % του δείγματος, επειδή απουσίαζε η ένταση που προκαλείται από την παρουσία της μειονότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.7

Κατανομή της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους μαθητές των μειονοτήτων ως προς την αριθμητική εκπροσώπηση της πλειονότητας στην τάξη

Αριθμητική εκπροσώπηση της πλειονότη- τας στην τάξη	Στάση απέναντι στη μειονότητα.						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Πλειοψηφία	68	42,8	34	21,4	57	35,8	159	54,1
Μειοψηφία	37	61,7	8	13,3	15	25,0	60	20,4
Ομάδα Ελέγχου	58	77,3	10	13,3	7	9,3	75	25,5
Σύνολα	163	55,4	52	17,7	79	26,9	294	100,0

($p = 0,0008$)

Το γεγονός ότι στη συνθήκη της εξω-ομαδικής μειονότητας σημειώθηκε η θετικότερη στάση των μαθητών της πλειονότητας δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε επαγωγικούς συλλογισμούς του τύπου «όσο μικρότερη είναι η παρουσία της μειονότητας στην τάξη τόσο θετικότερη θα είναι και η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της». Πράγματι, όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του ίδιου πίνακα, η μικρή (αριθμητικά) εκπρο-

σώπιση των μαθητών της μειονότητας οδήγησε την πλειονότητα στη λιγότερο θετική στάση απέναντί της, με ποσοστό 42,8 %. Αντίθετα, στη συνθήκη της αυξημένης, πάντα αριθμητικά, εκπροσώπησης της μειονότητας της τάξης, όπου είχαμε αναγωγή της μειονότητας σε πλειοψηφία και της πλειονότητας σε μειοψηφία, η στάση των μαθητών της πλειονότητας ήταν αρκετά πιο θετική, φτάνοντας στο αξιόλογο 61,7 %, που αποτελεί ένα από τα πιο υψηλά ποσοστά αποδοχής και θετικής αντιμετώπισης μιας μειονότητας σε όλο το δείγμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.8

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών της πλειονότητας στο ερώτημα της συμφοίτησής τους με τους μαθητές της μειονότητας στην τάξη

Αριθμητική εκπροσώπηση της πλειονότη- τας στην τάξη	Τοποθέτηση των μαθητών της πλειονότητας στο θέμα της συμφοίτησης με τη μειονότητα				Συνολικό δείγμα	
	Υπέρ της συμφοίτ.		Κατά της συμφοίτ.		f	%
	f	%	f	%	f	%
Πλειοψηφία	81	50,9	78	49,1	159	54,1
Μειοψηφία	44	73,3	16	26,7	60	20,4
Ομάδα Ελέγχου	64	85,3	11	14,7	75	25,5
Σύνολα	189	64,3	105	35,7	294	100,0

($p < 0,0001$)

Πριν γίνει οποιαδήποτε απόπειρα για την ερμηνεία αυτών των ευρημάτων καλό θα είναι να ρίξουμε μια ματιά και στα δεδομένα του πίνακα 14.8 σχετικά με τη στάση των μαθητών της πλειονότητας στο θέμα της συμφοίτησης με τους μαθητές της μειονότητας.

Όπως προκύπτει λοιπόν από τη συγκεντρωτική και συγκριτική επεξεργασία της τοποθέτησης των μαθητών της πλειονότητας πάνω στο συγκεκριμένο ερώτημα, η κατάσταση παραμένει λίγο ως πολύ η ίδια, ενισχύοντας τα ευρήματα του πίνακα 14.7. Έτσι λοιπόν, στη συνθήκη της εξω-ομαδικής μειονότητας εξακολουθεί να εμφανίζεται η θετικότερη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της, με ποσοστό 85,3 % υπέρ της συμφοίτησης, ενώ από τις δύο συνθήκες της ενδο-ομαδικής μειονότητας, η θετικότερη στάση απέναντι στη μειονότητα σημειώθηκε στην αυξημένη αριθμητικά εκπροσώπησή της, με ποσοστό 73,3 %, έναντι του 50,9 % που σημειώθηκε στη συνθήκη της μειωμένης παρουσίας της μειονότητας.

Στα αξιοσημείωτα ευρήματα του πίνακα θα πρέπει να αναφερθεί και ο διχασμός, κυριολεκτικά, της πλειοψηφίας στη συνθήκη της μειωμένης παρουσίας της μειονότητας, όπου οι μισοί μαθητές της πλειονότητας τάχθηκαν υπέρ της συμφοίτησης των δύο ομάδων και οι άλλοι μισοί εναντίον. Αντίθετα, στη συνθήκη της πλειοψηφικής εκπροσώπησης της μειονότητας οι μαθητές που τάχθηκαν υπέρ της συμφοίτησης ήταν τριπλάσιοι απ' αυτούς που ήταν κατά (εναντίον) και, στη συνθήκη της εξω-ομαδικής μειονότητας, εξαπλάσιοι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Οι τρεις διαφορετικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν, αναφορικά με την ενδο-ομαδική ή εξω-ομαδική υπαγωγή της μειονότητας και την πλειοψηφική ή μειωμένη εκπροσώπησή της στη συνθήκη της ενδο-ομαδικής

μειονότητας, οδήγησαν την έρευνα σε μερικά αρκετά σημαντικά ευρήματα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, σχετικά με τη σύνδεση της διαμόρφωσης της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα και της αριθμητικής της παρουσίας μέσα στη σχολική τάξη.

Η αιτιολόγηση αυτών των ευρημάτων είναι προφανής, σύμφωνα με τις θέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου και στα ευρήματα του κεφαλαίου 11 αναφορικά με την παρουσία ή όχι της μειονότητας στην τάξη. Έτσι λοιπόν επιβεβαιώθηκε η σαφώς θετικότερη στάση των πειραματικών υποκειμένων στη συνθήκη της εξω-ομαδικής μειονότητας, απόρροια της απουσίας έντασης και σύγκρουσης, την οποία προκαλεί η παρουσία της μειονότητας και η οποία φαίνεται ότι είναι ανεπιθύμητη σ' αυτές τις ηλικίες.

Μια δεύτερη προσέγγιση και ερμηνεία του ίδιου φαινομένου μπορεί να γίνει με βάση τον κίνδυνο της ταύτισης του πληθυσμού με την μειονοτική πηγή. Όταν η εξουσία αντιμετωπίζει αρνητικά μια μειονοτική πηγή ή μια πηγή χαμηλότερου καθεστώτος, τότε ο πληθυσμός γίνεται αρκετά διστακτικός ή/και αρνητικός απέναντι στην προσπάθειά της για άσκηση επιρροής, περισσότερο δε όταν η μειονοτική πηγή είναι ενδο-ομαδική και, επομένως πλησιέστερη. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι ο πληθυσμός, ο οποίος αποτελεί το στόχο και το έπαθλο της ανταγωνιστικής σχέσης ανάμεσα στις μειονότητες και την εξουσία, είναι περισσότερο δεκτικός στις εξω-ομαδικές πηγές χαμηλότερου καθεστώτος, απ' ό,τι στις ενδο-ομαδικές, όπου επιθυμεί τη διαφοροποίηση της θέσης του, κάτω από το πρίσμα του κινδύνου της ταύτισής του με αυτές.

Όσον αφορά την εκδήλωση θετικότερης στάσης της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα, όταν αυτή συνιστούσε αριθμητική πλειοψηφία, τα πράγματα είναι απλά. Η τάση και η συμπεριφορά αυτή των μαθητών της πλειονότητας θα πρέπει να αποδοθεί, κυρίως, στην ευεργετική για τη μειονότητα επίδραση της αύξησης των ευκαιριών για διομαδική και δια-

τομική αλληλεπίδραση, που είχε σαν συνέπεια τη μείωση της προκατάληψης και της στερεοτυπικής θεώρησης των μαθητών της μειονότητας, μέσα από τη συντελούμενη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας.

Εκείνο που έχει σημασία είναι ότι η μετατροπή της πλειονότητας σε αριθμητική μειοψηφία και της μειονότητας σε πλειοψηφία δεν άλλαξε καθόλου τους ρόλους τους και την αυτοαντίληψη των μαθητών και των δύο ομάδων, όπως φάνηκε και από τις αντιδράσεις τους στους χειρισμούς της πειραματικής διαδικασίας. Παρά την ενίσχυση της αριθμητικής τους εκπροσώπησης μέσα στην τάξη οι μαθητές της μειονότητας εξακολουθούν να έχουν τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά, η οποία προσιδιάζει στη στερεοτυπική τους θεώρηση σαν μειονότητα και, αντίστροφα, οι μαθητές της πλειονότητας εξακολουθούν να έχουν μια αίσθηση υπεροχής και ανωτερότητας, παρά τη μειωμένη παρουσία τους μέσα στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

ΑΛΛΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

Φτάνοντας προς το τέλος των παρατηρήσεων και των πειραματικών χειρισμών μας, σχετικά με τη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης των μαθητών και τη μειονοτική επιρροή κατά την παιδική ηλικία, δε μπορούμε να μείνουμε αδιάφοροι σε μερικά ακόμη ευρήματα που σχετίζονται με το αντικείμενο. Η αναφορά μας στα ευρήματα αυτά θα μπορούσε να είναι αρκετά εκτενής, άλλωστε το μέγεθος και η πλουραλιστική σύθεση του δείγματος θα δικαιολογούσε κάτι τέτοιο, αλλά εμείς θα σταθούμε μόνο σε δύο, σημαντικά κατά την άποψή μας ευρήματα, που αναφέρονται α) στο ρόλο της απόστασης - εγγύτητας της μειονοτικής πηγής από το στόχο, ουσιαστικά δηλαδή ένα ζήτημα κοινωνικών αναπαραστάσεων και β) στο ρόλο του φύλου των πειραματικών υποκειμένων αλλά και των εκπροσώπων της μειονότητας.

Α. ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΠΗΓΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΤΟΧΟ.

Η εγγύτητα ή η απόσταση της μειονοτικής πηγής από το στόχο είναι μια μεταβλητή των διαμαδικών σχέσεων με αυτονόητη σημασία και σπουδαιότητα. Είναι ένας από τους πιο σημαντικούς, ρυθμιστικούς θα λέγαμε καλύτερα, παράγοντες κοινωνιοψυχολογικών φαινομένων, όπως η μειονοτική επιρροή, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, η ψυχολογιοποίηση κλπ. Ειδικά στο χώρο του Γενετικού Μοντέλου της Κοινωνικής Ψυχολογίας, όπου η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο στόχο και την πηγή είναι καθοριστι-

κής σπουδαιότητας, ο ρόλος της απόστασης που τους χωρίζει αποκτά εξαιρετική σημασία.

Στη διαμόρφωση των στερεοτύπων, όπως υποστηρίζει ο D. Campbell (1967), κάποιες ιδιαιτερότητες της εξω-ομάδας είναι δυνατό να περάσουν εντελώς απαρατήρητες ή να αποτελέσουν βασικά χαρακτηριστικά της στερεοτυπικής απεικόνισής της, ανάλογα από ορισμένες συνθήκες και περιστάσεις των διομαδικών σχέσεων.

Σύμφωνα με την παραπάνω τοποθέτηση, όσο περισσότερες ευκαιρίες υπάρχουν για παρατήρηση της εξω-ομάδας και αλληλεπίδραση με αυτήν, τόσο μεγαλύτερος είναι ο ρόλος των πραγματικών διαφορών των δύο ομάδων στα στερεότυπα. Αυτό συνεπάγεται ότι τα στερεότυπα των πλησιέστερων εξω-ομάδων και αυτών που έχουν περισσότερες ευκαιρίες για διομαδική αλληλεπίδραση θα είναι ακριβέστερα. Αντίθετα, για τις μακρινές εξω-ομάδες τα στερεότυπα θα είναι περισσότερο ανακριβή και αποτέλεσμα προβολικών διαδικασιών.

Όμως, σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί και η εμφάνιση και δράση της προκατάληψης, σαν παράγοντα που βρίσκεται σε ευθεία αναλογία με την απόσταση των δύο ομάδων. Συχνά καλλιεργείται ένα κλίμα υποτίμησης της εξω-ομάδας, το οποίο είναι αδύνατο να παραμείνει αμέτοχο κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας. Όπως αναφέρει πάλι ο Campbell: «όσο περισσότερο έχει συνηθίσει κανείς να κάνει προκατειλημμένες δηλώσεις τόσο πιο εύκολα θα προβεί σε παρόμοιες δηλώσεις σε μια δεδομένη περίπτωση ή τόσο πιο εύκολα θα γίνεται αντιληπτή η στερεότυπη διαφοροποίηση» (βλ. Παπαστάμου, 1990, σελ. 57).

Στο χώρο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, που θα μας απασχολήσει περισσότερο, η συγκεκριμένη μεταβλητή επηρεάζει αρκετά τις συνθήκες ανάδυσης, το περιεχόμενο και τη δυναμική τους. Όπως γνωρίζουμε, οι συνθήκες ανάδυσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι: η διάχυση της πληροφορίας, η εστία προσοχής και η πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος (βλ. Παπαστάμου-Μαντόγλου, 1995, σελ. 22). Είναι προφανές ότι η

απόσταση του υποκειμένου (ατομικού ή συλλογικού) από το αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης επηρεάζει και τις τρεις αυτές συνθήκες, περισσότερο όμως την εστία προσοχής, η οποία μεταβάλλεται σύμφωνα με το ενδιαφέρον, το βαθμό εμπλοκής και τους ενδόμυχους προσανατολισμούς του υποκειμένου.

Τέλος, όσον αφορά το ρόλο της απόστασης πάνω στο περιεχόμενο, τη δυναμική αλλά και τη μεταμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, είναι φανερή η επίδρασή της πάνω στη σχέση που εγκαθιδρύεται ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης, μια σχέση που, όπως γνωρίζουμε (Abric, 1987), έχει σοβαρό αντίκτυπο στη συγκρότηση του κεντρικού πυρήνα της και, κατ' επέκταση ολόκληρης της αναπαράστασης.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Τα θέματα με τα οποία καταπιάνεται η Κοινωνική Ψυχολογία δεν είναι απλά κι ούτε μονοδιάστατα. Για την εκδήλωση ενός φαινομένου, μιας στάσης ή μιας αναπαράστασης συντρέχουν αρκετοί, και μερικές φορές αντίρροποι, παράγοντες και μεταβλητές. Έτσι κατά τη μελέτη ή την ανάλυση αυτών των φαινομένων απαιτούνται προσεκτικοί χειρισμοί και απομόνωση όλων των άλλων μεταβλητών που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο.

Με στόχο την εξυπηρέτηση της παραπάνω σκοπιμότητας, αποφασίστηκε να περιοριστεί η έρευνα στη μελέτη μιας μόνο μειονότητας, καθώς τα στερεότυπα και οι στάσεις απέναντί τους, όπως έχουμε ήδη αποδείξει, ποικίλουν ανάλογα με το είδος της μειονότητας. Ακόμα αποφασίστηκε η μειονότητα αυτή να είναι οι Τσιγγάνοι, δεδομένου ότι είναι μια μειονότητα που βρίσκεται συγκεντρωμένη σε ορισμένες περιοχές και δεν είναι διάσπαρτη σ' όλα τα σχολεία της Αθήνας, όπως είναι για παράδειγμα οι Βορειοηπειρώτες. Τέλος, προς αποφυγή διομαδικών εντάσεων, συγκρούσεων και διενέξεων, προτιμήθηκε η συνθήκη της εξω-ομαδικής

μειονότητας (Ομάδα Ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας). Το κόστος αυτών των επιλογών ήταν η δραστική μείωση του δείγματος, αλλά ήταν αναπόφευκτο για μια αντικειμενική και μεθοδολογικά σωστή προσέγγιση του αντικειμένου.

Με βάση τον τόπο διαμονής της μειονότητας, ο χειρισμός της απόστασης έγινε ανάμεσα σε μαθητές των σχολείων της Νίκαιας (μακρινή περιοχή) και των Άνω Λιουσίων (κοντινή περιοχή), δύο περιοχών με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις τάξεις, στις οποίες διενεργήθηκε η έρευνα, αλλά και στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου των Άνω Λιουσίων, δε φοιτούσε, κι ούτε είχε φοιτήσει κατά το παρελθόν, μαθητής της μειονότητας. Αυτή η ιδιαιτερότητα εξασφάλιζε τον εξω-ομαδικό, για το σχολικό τουλάχιστον περιβάλλον, χαρακτήρα της μειονότητας.

Το σκεπτικό της διαδικασίας συνίσταται στην ανίχνευση και την επεξεργασία της, όποιας, διαφοροποίησης στη στάση απέναντι στους Τσιγγάνους, των μαθητών της πλειονότητας, ανάλογα από την εγγύτητα ή την απόστασή τους από την περιοχή της μειονότητας. Για μια περισσότερο σφαιρική παρουσίαση του θέματος, η έρευνα επεκτάθηκε τόσο σε μαθητές των μεγάλων τάξεων, όσο και σε μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού με στόχο την επεξεργασία μιας ακόμα μεταβλητής, της ηλικίας των πειραματικών υποκειμένων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ευρημάτων έδειξαν μια σημαντική διαφοροποίηση στη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους Τσιγγάνους, ανάλογα με την απόστασή τους από την περιοχή της μειονότητας. Η διαφοροποίηση αυτή ήταν ευνοϊκότερη για τη μειονότητα στη συνθήκη των μακρινών υποκειμένων και κρίνεται σαν πολύ σημαντική στατιστικά ($p < 0,00001$).

Όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 15.1, οι μαθητές της πλειονότητας της κοντινής περιοχής (Άνω Λιόσια) εκδήλωσαν αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα σε ποσοστό 95,3 %, ενώ το ποσοστό της θετικής στάσης ήταν μόλις 4,7 %. Αντίθετα, για τους μαθητές της μακρινής περιοχής (Νίκαια) το ποσοστό της αρνητικής στάσης ήταν 39,3 %, της θετικής 36,1 % και της ενδιάμεσης 24,6 %. Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι η εγγύτητα των περιοχών διαβίωσης των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας είχε αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πρώτης απέναντι στη δεύτερη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.1

Κατανομή της στάσης απέναντι στη μειονότητα των Τσιγγάνων των μαθητών της πλειονότητας (των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού) ως προς την απόστασή τους από την περιοχή της μειονότητας

Απόσταση των πειραματικών υποκειμ. από την εξω-ομαδική μειονότητα	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Κοντινή περιοχή	2	4,7	0	-	41	95,3	43	41,3
Μακρινή περιοχή	22	36,1	15	24,6	24	39,3	61	58,7
Συνολικό Δείγμα	24	23,1	15	14,4	65	62,5	104	100,0

($p < 0,00001$)

Τα πράγματα ήταν εντελώς διαφορετικά στη συνθήκη των μικρών μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Εδώ δεν υπήρξε καμιά διαφοροποίηση στην εκδήλωση της στάσης τους απέναντι στη μειονότητα, ανάλογα με την εγγύτητα ή την απόσταση του τόπου διαμονής τους από αυτόν της μειονότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.2

Κατανομή της στάσης απέναντι στη μειονότητα των Τσιγγάνων των μαθητών της πλειονότητας (της Α' τάξης του Δημοτικού) ως προς την απόστασή τους από την περιοχή της μειονότητας

Απόσταση των πειραματικών υποκειμ. από την εξω-ομαδική μειονότητα	Στάση προς τη μειονότητα						Συνολικό δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Κοντινή περιοχή	1	5,0	1	5,0	18	90,0	20	22,5
Μακρινή περιοχή	4	5,8	1	1,4	64	92,8	69	77,5
Συνολικό Δείγμα	5	5,6	2	2,2	82	92,1	89	100,0

($p = 0,8728$)

Όπως βλέπουμε και στα δεδομένα του πίνακα 15.2, οι μαθητές και των δύο συνθηκών εκδήλωσαν πολύ αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα των Τσιγγάνων με ποσοστά 90,0 % για τους μαθητές της κοντινής περιοχής (Άνω Λιόσια) και 92,8 % γι' αυτούς της μακρινής περιοχής (Νίκαια).

Παραπλήσια ήταν και τα ποσοστά των μαθητών που εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στη μειονότητα και έφτασαν στο 5,0 % και 5,8 % αντίστοιχα. Φυσικά, αυτές οι ελάχιστες ποσοστιαίες διαφορές δεν παρουσιάζουν καμιά στατιστική αξία ($p = 0,8728$), αλλά, αντίθετα, ενισχύουν την άποψη ότι ουσιαστικά δεν υπήρξε καμιά διαφοροποίηση στη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στην κοντινή ή μακρινή εξω-ομαδική μειονότητα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

Ο πειραματικός χειρισμός της απόστασης ή της εγγύτητας των μαθητών της πλειονότητας από τον τόπο διαμονής της μειονότητας έδωσε μερικά αξιόλογα ευρήματα που ουσιαστικά επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τις διατυπωθείσες απόψεις μας και τα ευρήματα άλλων χειρισμών μας. Όμως, πριν περάσουμε στο σχολιασμό αυτών των ευρημάτων, καλό θα ήταν να κάνουμε μερικές παρατηρήσεις και επισημάνσεις:

α) Η μειονότητα των Τσιγγάνων ήταν αυτή που αντιμετώπιστηκε περισσότερο αρνητικά από τους μαθητές της πλειονότητας και τα χαμηλά ποσοστά αποδοχής της, που προέκυψαν από τους χειρισμούς αυτού του κεφαλαίου, δε θα πρέπει να μας προβληματίσουν και να μας απασχολήσουν ιδιαίτερα, καθώς αυτό έχει ήδη γίνει στο κεφάλαιο 10 κατά την επεξεργασία του είδους της διαπραγμάτευσης.

β) Η επιχειρηματολογία μας πάνω στα ευρήματα αυτού του κεφαλαίου θα πρέπει να στηριχτεί στις ερωτήσεις «κλειδιά» του ερωτηματολογίου, μέσα από τις οποίες ανιχνεύονταν η στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα. Με άλλα λόγια, όπως έγινε και σε άλλες περιπτώσεις, οι αναλύσεις και οι ερμηνείες μας θα πρέπει να γίνουν σε συνάρτηση με το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτέλεσε και το ερέθισμα των μαθητών της πλειονότητας για τη διατύπωση της στάσης τους απέναντι στη μειονότητα.

Περνώντας τώρα στο σχολιασμό των ευρημάτων αυτού του κεφαλαίου, θα πρέπει να ξεκινήσουμε τις αναφορές μας από την πολύ μεγάλη διαφοροποίηση των μαθητών των μεγάλων τάξεων στην εκδήλωση της στάσης τους απέναντι στη μειονότητα. Οι μαθητές που ζούσαν κοντά στην περιοχή της μειονότητας, επηρεασμένοι περισσότερο από τα στερεότυπα, την προκατάληψη και τη διομαδική ένταση, εκδήλωσαν πολύ περισσότερο αρνητική στάση από τους μαθητές που ζούσαν μακριά από την περιοχή της μειονότητας.

Εκτός από την πολύ μεγάλη ποσοστιαία διαφοροποίηση στη διατύπωση της στάσης απέναντι στη μειονότητα, εντύπωση προκάλεσε επίσης και η άνεση με την οποία οι μαθητές της κοντινής περιοχής μεταχειρίζονταν αρνητικούς χαρακτηρισμούς για τη μειονότητα, γεγονός που επιβεβαιώνει πλήρως τις θέσεις του Campbell, που διατυπώθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλές φορές διαφαίνονταν μια έπαρση και μια υπερηφάνεια που το σχολείο τους δεν είχε καθόλου Τσιγγάνους μαθητές, σε αντίθεση με τα άλλα σχολεία της περιοχής. Αντίθετα, οι μαθητές της μακρινής περιοχής ήταν περισσότερο προσεκτικοί και ήπιοι στους χαρακτηρισμούς τους.

Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαφορά στην κοινωνική αναπαράσταση της μειονότητας στα μάτια των μαθητών της πλειονότητας των δύο διαφορετικών συνθηκών. Όπως απέδειξε ο Mugny (1975), η «εικόνα» που σχηματίζουν τα υποκείμενα για τη μειονότητα είναι ο καθοριστικός παράγοντας της διαδικασίας της μειονοτικής επιρροής. Όμως, για τα υποκείμενα της κοντινής περιοχής, η εικόνα αυτή είναι επηρεασμένη από την προκατάληψη και τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα που προκαλεί η διομαδική αντιπαλότητα στην περιοχή. Αντίθετα, στα υποκείμενα της μακρινής περιοχής, η διομαδική ένταση απουσιάζει και η συγκεκριμένη μειονότητα, χωρίς να είναι ιδιαίτερα επιθυμητή, αντιμετωπίζεται λιγότερο αρνητικά και με περισσότερη επιείκεια.

Γιατί όμως δεν παρατηρήθηκε το ίδιο φαινόμενο και στους μαθητές της Α' τάξης του δείγματος; Γιατί δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφοροποίηση στη στάση τους ανάλογα από την απόστασή τους από τον τόπο διαμονής της μειονότητας; Για την απάντηση σ' αυτό το ερώτημα είναι απαραίτητη η συνδρομή ορισμένων ευρημάτων των προηγούμενων κεφαλαίων αυτής της εργασίας. Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή:

Η πολύ αρνητική στάση απέναντι στη μειονότητα των Τσιγγάνων και η έλλειψη οποιασδήποτε διαφοροποίησης στη στάση των μαθητών της κοιντικής και της μακρινής περιοχής είναι φαινόμενα μάλλον φυσιολογικά. Όπως έχουμε επισημάνει και στο κεφάλαιο 13, το παιδί αυτής της ηλικίας μόλις έχει περάσει το εγωκεντρικό στάδιο, το οποίο, σύμφωνα με τον Piaget, το ωθεί στο να κρίνει πρόσωπα και γεγονότα στο πλαίσιο της δικής του λογικής και βασιζόμενο στην εξωτερική τους εμφάνιση. Η ωρίμανση και η κοινωνικοποίησή του δεν έχουν προχωρήσει ακόμα σε τέτοιο βαθμό ώστε να εξαλείψουν τις συνέπειες του εγωκεντρισμού αυτού. Έτσι, απόλυτα φυσιολογικά, η στάση του απέναντι στην όχι και τόσο ελκυστική (σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια) μειονότητα των Τσιγγάνων είναι αρνητική, με δεδομένη μάλιστα την τάση του για ομοιομορφοποίηση και την ανικανότητά του να αποδεχθεί την ετερότητα του «άλλου».

Με την προοδευτική κοινωνικοποίηση του παιδιού, αλλάζει η στάση του απέναντι στις μειονότητες και γίνεται περισσότερο ευνοϊκή γι' αυτές (βλ. πίνακα 13.1). Το παιδί γίνεται περισσότερο δεκτικό και λιγότερο αρνητικό απέναντί τους. Όμως, η μεταβολή αυτή της στάσης του παιδιού επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι τα στερεότυπα, η γνώμη και η στάση των γονέων, η διομαδική ένταση κλπ. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο προκαλείται η διαφοροποίηση των μαθητών της πλειονότητας, η οποία εντοπίστηκε, σε συνάρτηση με την απόσταση από την περιοχή της μειονότητας (βλ. πίνακα 15.1).

Στα κοντινά υποκείμενα η προοδευτική βελτίωση της στάσης απέναντι στη μειονότητα παρεμποδίζεται (ουσιαστικά αναστέλλεται αν ρίξουμε μια ματιά στα δεδομένα των πινάκων 15.1 και 15.2) από τη δράση όλων αυτών των παραγόντων, που απορρέουν από τη διομαδική ένταση και αντιπαλότητα που παρατηρείται στην περιοχή. Αντίθετα, για τους μαθητές των μακρινών περιοχών δεν ισχύουν αυτές οι ιδιαιτερότητες στον τρόπο που προσλαμβάνεται η μειονότητα, κι έτσι η στάση τους απέναντί της, φυσιολογικά, βελτιώνεται.

Όσον αφορά στην ιδιαιτερότητα μερικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αυτές επιτείνουν το φαινόμενο της σταδιακής διατύπωσης θετικότερης στάσης απέναντι στη μειονότητα, καθώς προχωράει η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, στην τελευταία ερώτηση επιχειρείται η ανίχνευση της στάσης απέναντι στη μειονότητα μέσα από την τοποθέτηση των μαθητών της πλειονότητας στο ζήτημα της κοινής φοίτησης με τους μαθητές της μειονότητας και την αιτιολόγηση αυτής της άποψής τους. Επειδή όμως έχει ήδη καλλιεργηθεί στο παιδί η νοοτροπία της ομάδας και η ενδο-ομαδική συνείδηση, αυτό αντιδρά σε οποιαδήποτε επέμβαση στη σύνθεσή της. Έτσι διαφωνεί (κατά ένα ποσοστό βέβαια) με την ιδέα της ξεχωριστής φοίτησης. Όμως, τελικά, η επιχειρούμενη αιτιολόγηση της απάντησής του στο ερώτημα αυτό αποκαλύπτει, σε μεγάλο βαθμό, την πραγματική του στάση.

Ουσιαστικά λοιπόν, η διαφοροποίηση της στάσης ως προς την απόσταση από την περιοχή της μειονότητας επέρχεται με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, η οποία συντελείται σε μεγαλύτερες ηλικίες, και γι' αυτό το λόγο παρατηρείται μόνο στους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

B. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ.

Το φύλο είναι ένας σημαντικότερος παράγοντας της παιδικής ηλικίας ο οποίος επηρεάζει και, ως ένα βαθμό, καθορίζει τις διατομικές και διομαδικές σχέσεις των μαθητών της σχολικής ηλικίας. Η συγκεκριμένη έρευνα δε θα μπορούσε να αδιαφορήσει μπροστά σ' έναν τόσο σημαντικό παράγοντα της παιδικής ηλικίας και να μην επεξεργαστεί τον, όποιο, ρόλο διαδραματίζει στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού. Αλλά, ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή.

Η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου, σύμφωνα με όλες τις θεωρίες, συντελείται γύρω στο 4ο ή 5ο έτος της ζωής του και ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο από τις διάφορες ψυχολογικές θεωρίες (βλ. Παρασκευόπουλος Ι., 1985, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμ. β, σελ. 103-110).

Η **Ψυχαναλυτική Θεωρία** δέχεται ότι ο κύριος μηχανισμός χάρη στον οποίο το παιδί αποκτά το ρόλο που αντιστοιχεί στο φύλο του είναι η **ταύτιση**. Γύρω στο 4ο ή 5ο έτος της ζωής του το παιδί ταυτίζεται με το γονέα του ίδιου φύλου και, κατ' ακολουθία, υιοθετεί όλα τα χαρακτηριστικά του γονέα αυτού, συμπεριλαμβανομένου και του φύλου.

Η **Κοινωνική Μάθηση** πρεσβεύει ότι ο κύριος μηχανισμός διαμόρφωσης του ρόλου του φύλου είναι η **μίμηση προτύπων** και η **ενίσχυση**. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, το παιδί αντιγράφει (μιμείται) τη συμπεριφορά των άλλων, οι οποίοι λειτουργούν σαν πρότυπα. Μάλιστα, η προθυμία και η διάθεση του παιδιού για μίμηση ρυθμίζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η δύναμη που διαθέτει το πρότυπο, η πρόθεση και η δυνατότητά του για παροχή αμοιβών κλπ.

Η διαφορά της μίμησης των συμπεριφοριστών και της ταύτισης της Ψυχανάλυσης έγκειται στη χρονική διάρκεια και τον εσωτερικό ή όχι χαρακτήρα της διαδικασίας διαμόρφωσης του ρόλου του φύλου. Έτσι, για μεν την Ψυχανάλυση, η ταύτιση είναι μια ασυνείδητη, εσωτερική διεργασία

κατά την οποία το παιδί οικειοποιείται όλα τα χαρακτηριστικά του προτύπου μονομιάς και σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ζωής του. Αντίθετα, η μίμηση προτύπων δεν προϋποθέτει εσωτερικές διεργασίες και δεν είναι περιορισμένη χρονικά, ενώ λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν το ρόλο της αμοιβής στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς.

Η **Γενετική-Γνωστική Θεωρία** παραλληλίζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου με την πορεία ανάπτυξης της **έννοιας**, δεδομένου ότι και αυτό είναι μια έννοια. Έτσι λοιπόν, πρώτα το παιδί μαθαίνει τις ονομασίες «αγόρι» και «κορίτσι», που αντιπροσωπεύουν τις προένοιες της αντίληψης του φύλου, και στη συνέχεια, γύρω στο 5ο ή 6ο έτος, όπου αρχίζει η συστηματική λογική σκέψη, το παιδί διαπιστώνει ότι το φύλο είναι σταθερό και ανεξάρτητο από τις εξωτερικές φαινομενικές μεταβολές. Έτσι, μέσω ενός εγγενούς μηχανισμού, ανάλογου με αυτόν της εκμάθησης της γλώσσας, το παιδί αναλύει τις εμπειρίες του σχετικά με την τυπική συμπεριφορά του κάθε φύλου και δημιουργεί ένα γενικευμένο πρότυπο συμπεριφοράς για κάθε φύλο, την έννοια της ταυτότητας του ρόλου του φύλου.

Πάντως, ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο εστιάζει την προσοχή της η κάθε θεωρία, φαίνεται ότι, τελικά, η ανάπτυξη του ρόλου του φύλου στο παιδί είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Οι βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, όσον αφορά την διαφορετική κυτταρολογική σύσταση, την αναλογία ορμονών του φύλου, το ρόλο στην τεκνοποιία κλπ., συνθέτουν το μισό κομμάτι της αντίληψης του ρόλου του φύλου από το παιδί και οι διαφορετικοί ρόλοι (όσο κι αν αυτές οι διαφορές τροποποιούνται), τους οποίους αναθέτει η κοινωνία στα δύο φύλα, συνθέτουν το άλλο μισό.

Όπως τονίστηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, ο ρόλος του φύλου είναι αρκετά σημαντικός στη διαμόρφωση των διατομικών και διομαδικών σχέσεων των παιδιών της σχολικής ηλικίας. Έτσι, ενώ στα πρώτα στάδια

της ζωής του παιδιού ουδεμία σημασία δίνεται στο φύλο των συμπαικτών, με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, και αφού προηγουμένως έχει διαμορφωθεί η αντίληψη του φύλου, οι συναναστροφές γίνονται **ομόφυλες**. Γύρω στο 10ο έτος της ηλικίας υπάρχει σαφής διαχωρισμός των ομάδων με βάση το φύλο: τα αγόρια συναναστρέφονται αποκλειστικά με αγόρια και τα κορίτσια μόνο με κορίτσια (βλ. Παρασκευόπουλος Ι., 1985, τόμ. γ, σελ. 140).

Αν και το ετερόφυλο ενδιαφέρον είναι παρόν καθ' όλη τη σχολική ηλικία, μόνο μετά το 14ο έτος της ηλικίας οι ομάδες των συνομιλικών γίνονται ετερόφυλες και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών τους πολυπληθέστερες και πολυπλοκότερες.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν για το ρόλο του φύλου στη διαμόρφωση των παιδικών συναναστροφών, αναμένεται ότι αυτός θα είναι αρκετά σημαντικός και στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, δεδομένου ότι η στάση αυτή επηρεάζεται ή/και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την υπαγωγή του ατόμου στην ομάδα του. Ο έλεγχος αυτού του ρόλου κινήθηκε σε δύο βασικούς άξονες:

α) Εντοπισμός τυχόν διαφοροποιήσεων ως προς το φύλο στη γενικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες των μαθητών της πλειονότητας της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Ο Έλεγχος αυτός επεκτάθηκε και ως προς μια μεταβλητή ακόμα, αυτή της ηλικίας των πειραματικών υποκειμένων, διαιρώντας το πειραματικό δείγμα σε δύο ομάδες ανάλογα με την ηλικία τους.

β) Ανίχνευση του ρόλου του φύλου των εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της. Είναι γνωστό ότι, σ' αυτήν την ηλικία, τα παιδιά κρίνουν τη μειονότητα από τους εκπροσώπους της στην τάξη. Παρου-

σιάζει λοιπόν ενδιαφέρον ο έλεγχος τυχόν διαφοροποίησης της στάσης τους απέναντι στη μειονότητα ανάλογα από το φύλο των εκπροσώπων της στη σχολική τάξη.

Από τη διαίρεση όλου του δείγματος, με βάση το φύλο των εκπροσώπων της μειονότητας στην τάξη, δημιουργήθηκαν τρεις διαφορετικές πειραματικές συνθήκες:

- α) Όταν οι εκπρόσωποι της μειονότητας ήταν αγόρια.
- β) Όταν οι εκπρόσωποι της μειονότητας ήταν κορίτσια. Και
- γ) Όταν υπήρχαν εκπρόσωποι της μειονότητας στην τάξη που ανήκαν και στα δύο φύλα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δύο πρώτες συνθήκες, όπου υπάρχει σαφής διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπροσώπων της μειονότητας στην τάξη. Σε μια πρώτη προσέγγιση, θα εξεταστεί τυχόν διαφοροποίηση της συνολικής στάσης των μαθητών της πλειονότητας ανάλογα από το φύλο των εκπροσώπων της μειονότητας στην τάξη τους.

Σε μια δεύτερη προσέγγιση, θα ανιχνευθεί η ύπαρξη τυχόν ευνοιοκρατίας στους μαθητές της πλειονότητας υπέρ των εκπροσώπων της μειονότητας του ίδιου φύλου με αυτούς. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν τέσσερις διαφορετικές συνθήκες στο πειραματικό δείγμα, ανάλογα από το φύλο των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας:

- α) Στάση των αγοριών της πλειονότητας απέναντι σε μειονότητα που εκπροσωπείται από αγόρια.
- β) Στάση των κοριτσιών της πλειονότητας απέναντι σε μειονότητα που εκπροσωπείται από αγόρια.
- γ) Στάση των αγοριών της πλειονότητας απέναντι σε μειονότητα που εκπροσωπείται από κορίτσια.
- δ) Στάση των κοριτσιών της πλειονότητας απέναντι σε μειονότητα που εκπροσωπείται από κορίτσια.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της Πειραματικής Ομάδας, από τις 34 συνολικά σχολικές τάξεις της, στις 13 είχαμε εκπροσώπηση της μειονότητας μόνο από αγόρια, στις 6 μόνο από κορίτσια και στις 15 από εκπροσώπους και των δύο φύλων. Απομένει να δούμε κατά πόσο δικαιώθηκαν από τα αποτελέσματα οι διάφοροι πειραματικοί χειρισμοί που εφαρμόστηκαν σ' αυτές τις τάξεις.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Το πρώτο θέμα προς διερεύνηση ήταν η επίδραση του φύλου των μαθητών της πλειονότητας στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στις μειονότητες του δείγματος.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 15.3

Κατανομή της στάσης όλων των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες ως προς το φύλο τους

Φύλο των μαθητών της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Αγόρι	190	50,8	38	10,2	146	39,0	374	49,4
Κορίτσι	205	53,5	54	14,1	124	32,4	383	50,6
Συνολικό Δείγμα	395	52,2	92	12,2	270	35,7	757	100,0

($p = 0,1620$)

Όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 15.3, το φύλο των μαθητών της πλειονότητας δε φαίνεται να παίζει κάποιο σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στις μειονότητες. Τα κορίτσια εμφανίζουν μια ελαφρά θετικότερη στάση με 53,5 % έναντι 50,8 % των αγοριών, αλλά η διαφοροποίηση αυτή δεν είναι μεγάλη, ούτε σημαντική στατιστικά ($p = 0,1620$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.4

Κατανομή της στάσης όλων των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου απέναντι στις μειονότητες ως προς το φύλο τους

Φύλο των μαθητών της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Αγόρι	93	58,1	22	13,8	45	28,1	160	47,6
Κορίτσια	113	64,2	22	12,5	41	23,3	176	52,4
Συνολικό Δείγμα	206	61,3	44	13,1	86	25,6	336	100,0

($p = 0,2468$)

Το ίδιο ακριβώς αποτέλεσμα παρατηρήθηκε και στις 17 τάξεις της Ομάδας Ελέγχου, όπου το μόνο που άλλαξε ήταν τα υψηλότερα ποσοστά της

θετικής στάσης απέναντι στη μειονότητα, σύμφωνα και με τα ευρήματα του κεφαλαίου 11. Όπως βλέπουμε και στον πίνακα 15.4, τα ποσοστά της θετικής στάσης των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου ήταν 64,2 % για τα κορίτσια και 58,1 % για τα αγόρια, όμως η διαφορά των 6 ποσοστιαίων μονάδων δεν κρίνεται σημαντική στατιστικά ($p = 0,2468$).

Για να κλείσει ο κύκλος αυτής της πρώτης προσέγγισης του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης σε όλα τα επιμέρους τμήματα του πειραματικού δείγματος, παραθέτουμε στους πίνακες 15.5.α και 15.5.β τα ευρήματα που αναφέρονται στους μικρούς μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, τόσο για την Πειραματική Ομάδα, όσο και για την Ομάδα Ελέγχου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.5

Κατανομή της στάσης απέναντι στις μειονότητες όλων των μαθητών της Α' τάξης της πλειονότητας ως προς το φύλο τους

α. Πειραματική Ομάδα

Φύλο των μαθητών της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα f %	
	Θετική f %		Ενδιάμεση f %		Αρνητική f %			
Αγόρι	24	22,0	7	6,4	78	71,6	109	48,7
Κορίτσι	31	27,0	4	3,5	80	69,6	115	51,3
Συνολικό Δείγμα	55	24,6	11	4,9	158	70,5	224	100,0

($p = 0,5473$)

β. Ομάδα Ελέγχου.

Φύλο των μαθητών της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Αγόρι	12	18,8	9	14,1	43	67,2	64	50,0
Κορίτσι	14	21,9	1	1,6	49	76,6	64	50,0
Συνολικό Δείγμα	26	20,3	10	7,8	92	71,9	128	100,0

($p = 0,6637$)

Η ιδιαιτερότητα αυτής της συνθήκης έγκειται στην μικρή ηλικία των πειραματικών υποκειμένων, τα οποία μόλις έχουν διαμορφώσει την αντίληψη του φύλου και αρχίζουν να το θέτουν σαν κριτήριο των σχέσεών τους, οι οποίες τώρα αρχίζουν να γίνονται ομόφυλες. Παρ' όλα αυτά η κατάσταση παραμένει η ίδια, με τα κορίτσια να εμφανίζουν ελαφρά θετικότερη στάση, αλλά όχι στατιστικά σημαντική ($p = 0,5473$ για την Πειραματική Ομάδα και $p = 0,6637$ για την Ομάδα Ελέγχου).

Και στις δύο συνθήκες τα ποσοστά των πειραματικών υποκειμένων που εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στη μειονότητα είναι χαμηλότερα των μαθητών των μεγάλων τάξεων, σύμφωνα και με τα ευρήματα του κεφαλαίου 13. Τα κορίτσια πάντως εμφανίζουν θετικότερη στάση με ποσοστά 27,0 % έναντι 22,0 % για την Πειραματική Ομάδα και 21,9 % έναντι 18,8 % για την Ομάδα Ελέγχου.

Ανακεφαλαιώνοντας τα ευρήματα αυτής της πρώτης προσέγγισης του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, θα πρέπει να σταθούμε στο γεγονός ότι, σε όλες ανεξαιρέτως τις συνθήκες, τα κορίτσια εμφάνισαν μια θετικότερη στάση απέναντι στις μειονότητες, της τάξης του 3 % με 6 %, η οποία όμως, σε καμία περίπτωση, δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στους επόμενους χειρισμούς θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε διεξοδικότερα τη συμπεριφορά αυτή των κοριτσιών και να την ερμηνεύσουμε. Επειδή όμως είναι δύσκολη για μας η απέκδυση της εκπαιδευτικής μας ιδιότητας, θα σταθούμε και πάλι στην επίδραση της σχολικής επίδοσης των πειραματικών υποκειμένων, η οποία παρέχει μια πρώτη ερμηνεία του φαινομένου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.6

Κατανομή της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών της πλειονότητας του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο των πειραματικών υποκειμένων	Σχολική Επίδοση						Συνολικό Δείγμα	
	Άριστα		Καλά		Μέτρια			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Αγόρια	314	41,2	283	37,1	166	21,8	763	48,7
Κορίτσια	412	51,2	276	34,3	117	14,5	805	51,3
Σύνολα	726	46,3	559	35,7	283	18,0	1568	100,0

($p < 0,0001$)

Είναι γνωστό ότι τα κορίτσια, σ' αυτές τουλάχιστον τις ηλικίες, υπερτερούν των αγοριών ως προς τη σχολική επίδοση. Αδιάψευστο μάρτυρα της άποψης αυτής αποτελούν και τα δεδομένα του πίνακα 15.6, σχετικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος, όπου τα κορίτσια βαθμολογήθηκαν με άριστα¹ σε ποσοστό 51,2 %, έναντι ποσοστού 41,2 % των αγοριών. Η υπεροχή αυτή των κοριτσιών στον τομέα της σχολικής επίδοσης θα πρέπει να προκάλεσε τη θετικότερη στάση τους απέναντι στις μειονότητες ή έστω να συνετέλεσε σ' αυτό, σύμφωνα και με τα ευρήματα του κεφαλαίου 12.

Οι λόγοι που αιτιολογούν αυτή τη συμπεριφορά είναι προφανείς, καθώς οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση αισθάνονται, γενικά, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δε νιώθουν ότι απειλούνται τα πρωτεία τους από τους μαθητές των μειονοτήτων, οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα, κατά κανόνα, να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός τέτοιου ανταγωνισμού. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με άλλους λόγους που μπορεί να κρύβονται ή/και να προκαλούν τη σχολική τους επιτυχία (π.χ. ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μορφωμένοι γονείς, ομαλή προσωπικότητα κλπ.) τους κάνει περισσότερο δεκτικούς και διαλλακτικούς απέναντι στην παρουσία των μαθητών των μειονοτήτων στην τάξη τους με άμεσο αποτέλεσμα την εκδήλωση θετικότερης στάσης.

Ας περάσουμε όμως στην παρουσίαση των ευρημάτων που αναφέρονται στο ρόλο του φύλου των μαθητών της μειονότητας στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δημιουργήθηκαν τρεις διαφορετικές συνθήκες (μόνο αγόρια, μόνο κορίτσια και ανάμεικτα), ανάλογα με το φύλο των εκπροσώπων της μειονότητας στις τάξεις του δείγματος. Εκείνο που παρου-

¹ Από τους δασκάλους των τάξεών τους.

σιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι η ανίχνευση τυχόν διαφοροποίησης, ως προς το φύλο, της στάσης των μαθητών της πλειονότητας, ανάλογα με το φύλο των μαθητών της μειονότητας που φιλοξενούνταν στην τάξη τους.

Όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 15.7, στην πρώτη συνθήκη, όπου οι εκπρόσωποι της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη ήταν αγόρια, δεν παρατηρήθηκε σχεδόν καμία διαφοροποίηση στην εκδήλωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Τα κορίτσια εμφανίζουν και πάλι μια ελαφρά θετικότερη στάση με ποσοστό 42,7 %, έναντι 40,0 % των αγοριών, αλλά η διαφοροποίηση αυτή δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ($p = 0,5715$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.7

Διαφοροποίηση, ως προς το φύλο, της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, στις τάξεις όπου αυτές εκπροσωπούνταν μόνο από αγόρια

Φύλο των μαθητών της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Αγόρι	46	40,0	12	10,4	57	49,6	115	49,6
Κορίτσι	50	42,7	14	12,0	53	45,3	117	50,4
Συνολικό Δείγμα	96	41,4	26	11,2	110	47,4	232	100,0

($p = 0,5715$)

Τα πράγματα όμως γίνονται τελείως διαφορετικά, όταν οι εκπρόσωποι της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη είναι κορίτσια. Όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 15.8, υπήρξε μια πολύ μεγάλη διαφοροποίηση, ως προς το φύλο, στην εκδήλωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.8

Διαφοροποίηση, ως προς το φύλο, της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, στις τάξεις όπου αυτές εκπροσωπούνταν μόνο από κορίτσια

Φύλο των μαθητών της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Αγόρι	11	22,0	10	20,0	29	58,0	50	49,0
Κορίτσι	30	57,7	6	11,5	16	30,8	52	51,0
Συνολικό Δείγμα	41	40,2	16	15,7	45	44,1	102	100,0

($p < 0,0006$)

Για μεν τα κορίτσια επικράτησε ένα καθεστώς ενδο-ομαδικής εύνοιας, που μεταφράστηκε στην εκδήλωση πολύ θετικής στάσης απέναντι στις

μειονότητες με το εντυπωσιακό ποσοστό 57,7 %, για δε τα αγόρια αναπτύχθηκε ένα είδος διομαδικής αντιπαλότητας, το οποίο οδήγησε με τη σειρά του σε πολύ χαμηλό ποσοστό την εκδήλωση θετικής στάσης απέναντι στη μειονότητα, μόλις 22,0 % και, αντίστοιχα, στην αύξηση της αρνητικής στάσης σε ποσοστό 58,0 %. Η συνολική ποσοστιαία διαφορά στην εκδήλωση θετικής στάσης απέναντι στις μειονότητες, της τάξεως του 35 %, που παράτηρείται ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια του δείγματος, είναι πολύ σημαντική στατιστικά ($p < 0,0006$) και θα μας απασχολήσει περισσότερο κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων στο τέλος του κεφαλαίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15.9

Διαφοροποίηση, ως προς το φύλο, της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, στις τάξεις όπου αυτές εκπροσωπούνταν και από αγόρια και από κορίτσια

Φύλο των μαθητών της πλειονότητας	Στάση απέναντι στις μειονότητες						Συνολικό Δείγμα	
	Θετική		Ενδιάμεση		Αρνητική			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Αγόρι	68	53,5	12	9,4	47	37,0	127	48,3
Κορίτσι	63	46,3	22	16,2	51	37,5	136	51,7
Συνολικό Δείγμα	131	49,8	34	12,9	98	37,3	263	100,0

($p = 0,4999$)

Όσον αφορά στις τάξεις του δείγματος, όπου οι εκπρόσωποι της μειονότητας ανήκαν και στα δύο φύλα, η κατάσταση δεν παρουσίασε κάτι το ξεχωριστό. Όπως φαίνεται και στα δεδομένα του πίνακα 15.9, στη συνθήκη αυτή τα αγόρια παρουσίασαν ελαφρά θετικότερη στάση, σε σχέση με τα κορίτσια, με ποσοστό 53,5 % έναντι 46,3 %. Όμως, η διαφορά αυτή δεν είναι σημαντική στατιστικά, ιδίως αν αναλογιστεί κανείς ότι στην εκδήλωση της αρνητικής στάσης απέναντι στις μειονότητες οι δυο ομάδες εμφάνισαν σχεδόν το ίδιο ποσοστό με 37,0 % για τα αγόρια και 37,5 % για τα κορίτσια ($p = 0,4999$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

Η επεξεργασία του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού κινήθηκε πάνω σε δύο άξονες. Πρώτον, στο ρόλο του φύλου των μαθητών της πλειονότητας και δεύτερον, στο ρόλο του φύλου των μαθητών της μειονότητας.

Η πρώτη προσέγγιση του θέματος δεν έδωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, πλην ίσως της σταθερά θετικότερης στάσης απέναντι στις μειονότητες των κοριτσιών έναντι των αγοριών, αλλά με πολύ μικρές ποσοστιαίες διαφορές, οι οποίες δε δικαιολογούν κάποια ιδιαίτερη ενασχόληση και φιλολογία πάνω στο θέμα. Ίσως να είναι ικανοποιητική η δικαιολογία ότι τα κορίτσια, σ' αυτήν την ηλικία, εμφανίζουν μια πιο ήπια διάθεση και συμπεριφορά και μια «φυσική συστολή», η οποία τις αποτρέπει από την εκδήλωση αρνητικών στάσεων ή συναισθημάτων και αυτό είναι φανερό και από τον χαρακτήρα που έχουν τα παιχνίδια των κοριτσιών αυτής της ηλικίας. Ίσως πάλι να δικαιούται μερίδιο στην αλήθεια και η διατυπωθείσα άποψη ότι το αίτιο αυτής της, έστω ελαφρά, θετικότερης στάσης των κοριτσιών απέναντι στις μειονότητες να είναι η σαφώς υψηλότερη σχολική τους επίδοση η οποία προϋποθέτει ή/και

αποκαλύπτει τη δράση άλλων παραμέτρων και μεταβλητών, που πιθανώς να οδήγησαν τα κορίτσια σ' αυτή τη διαφοροποίηση.

Η δεύτερη προσέγγιση του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού έδωσε μερικά σημαντικότερα αποτελέσματα, μέσα από τη διαπραγμάτευση του φύλου των μαθητών της μειονότητας στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Αν και δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφοροποίηση στις τρεις διαφορετικές συνθήκες, όσον αφορά τη συνολική εκδήλωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες, εν τούτοις ανιχνεύτηκαν σημαντικές διαφορές στην επιμέρους στάση των μαθητών της πλειονότητας ανά φύλο.

Το σημαντικότερο εύρημα προήλθε από τη συνθήκη των κοριτσιών σαν μοναδικών εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη. Παρατηρήθηκε λοιπόν μια έντονη κατηγοριακή διαφοροποίηση, ως προς το φύλο, της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια της πλειονότητας αντιμετώπισαν εξαιρετικά θετικά τις συμμαθήτριες τους των διάφορων μειονοτήτων του δείγματος, ενώ τα αγόρια της πλειονότητας τις αντιμετώπισαν με τη σειρά τους ιδιαίτερα αρνητικά.

Το εύρημα αυτό δε θα είχε ιδιαίτερη αξία αν παρατηρούνταν ανάλογη ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία και στη συνθήκη των αγοριών, σαν μοναδικών εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη. Πάρα πολλές έρευνες, που έγιναν στο παρελθόν πάνω στις διομαδικές σχέσεις, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα κοινωνικά στερεότυπα κλπ., απέδειξαν ότι είναι αρκετά συνηθισμένη η εύνοια και η διαστρεβλωμένη εκτίμηση των πειραματικών υποκειμένων, προς όφελος πάντα της ομάδας στην οποία ανήκουν. Όμως, στη συγκεκριμένη συνθήκη της εκπροσώπησης της μειονότητας από αγόρια, δεν παρατηρήθηκε ανάλογη διαφοροποίηση ως προς το φύλο της στάσης των μαθητών της πλειονότητας. Τέλος, καμιά διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε και στην τρίτη συνθήκη της ανάμεικτης

εκπροσώπησης της μειονότητας στην τάξη από μαθητές και των δύο φύλων. Επομένως, η έντονη κατηγοριακή διαφοροποίηση ως προς το φύλο των μαθητών της πλειονότητας παρατηρήθηκε μόνο στη συνθήκη της εκπροσώπησης της μειονότητας αποκλειστικά από κορίτσια και αυτό είναι που την καθιστά ενδιαφέρουσα.

Πριν γίνει οποιαδήποτε απόπειρα ερμηνείας αυτής της ιδιόμορφης συμπεριφοράς των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στα κορίτσια εκπροσώπους της μειονότητας, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι όλες οι υπόλοιπες συνθήκες και οι παράγοντες, οι οποίοι διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης (ηλικία μαθητών, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής κλπ.), ήταν πανομοιότυποι σε όλες τις πειραματικές συνθήκες και η μόνη διαφορά που υπήρχε εστιάζονταν στο φύλο των εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη. Επομένως, σ' αυτό θα πρέπει να αναζητηθεί η ερμηνεία του φαινομένου.

Πράγματι, τα κορίτσια εμφανίζονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον περισσότερο συγκρατημένα, μετριοπαθή, και συνεσταλμένα. Η όλη τους συμπεριφορά και διαγωγή υπαγορεύεται σε μεγάλο βαθμό από τα κοινωνικά στερεότυπα και τους ρόλους που τους έχει αναθέσει η κοινωνία και φροντίζει, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, να αναπαράγει. Η κατάσταση αυτή επιτείνεται στην περίπτωση των κοριτσιών που ανήκουν στις διάφορες μειονότητες του δείγματος, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν πλείστα όσα προβλήματα ένταξης και προσαρμογής στο νέο τους περιβάλλον. Έτσι, η συμμετοχή τους στις κοινές δραστηριότητες και τα ομαδικά παιχνίδια, αντίθετα με ότι συμβαίνει με τα αγόρια, είναι αρκετά περιορισμένη και σε αρκετές περιπτώσεις ανύπαρκτη. Τα κορίτσια κλείνουν στον εαυτό τους και αποκόπτουν όλες τις διόδους επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους.

Η αδυναμία αυτή των κοριτσιών των μειονοτήτων να ορίσουν και να προσδιορίσουν την κοινωνιοψυχολογική τους ταυτότητα με βάση τις όσο το δυνατόν περισσότερες και διασταυρωμένες κατηγοριακές υπαγωγές

τους είναι η αιτία, που προκαλεί τη στερεοτυπική και μονοδιάστατη αντιμετώπισή τους από τους μαθητές της πλειονότητας. Υπενθυμίζεται ότι με βάση τα πειραματικά ευρήματα των Deschamps και Doise (1979), η κατηγοριακή διαφοροποίηση εξαφανίζεται εντελώς στις συνθήκες των διασταυρωμένων κατηγοριοποιήσεων, πράγμα που δε συμβαίνει με τα κορίτσια των μειονοτήτων. Έτσι, η ταυτότητά τους μέσα στη σχολική τάξη προσδιορίζεται από δύο κύρια στοιχεία, αυτά του φύλου και της υπαγωγής στη μειονότητα. Άμεση συνέπεια αυτής της μονομέρειας στον προσδιορισμό της κοινωνιοψυχολογικής τους ταυτότητας ήταν η επίδειξη της ενδο-ομαδικής εύνοιας από την πλευρά των κοριτσιών και της διομαδικής διαφοροποίησης από την πλευρά των αγοριών της πλειονότητας, η οποία παρατηρήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Στις λίγες σελίδες αυτού του κεφαλαίου επιχειρείται μια συνολική διαπραγμάτευση των ευρημάτων της πειραματικής διαδικασίας και των πορισμάτων που προέκυψαν από τη μελέτη και επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων. Δεν πρόκειται ούτε για απολογισμό ούτε για απολογία, αλλά για έναν επανορισμό του αντικειμένου, με βάση τα καινούρια ευρήματα, τα οποία προσθέτουν ένα λιθαράκι στο όλο οικοδόμημα και ανοίγουν το δρόμο για νέες έρευνες.

Πραγματικά, έχουμε την εντύπωση ότι, σε μια από τις ελάχιστες έρευνες Κοινωνικής Ψυχολογίας στη χώρα μας με πειραματικά υποκείμενα μικρούς μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, απαντήθηκαν αρκετά από τα αρχικά ερωτήματα αλλά και από όσα δημιουργήθηκαν στην πορεία της εργασίας, καθώς υπήρχε αλληλεπίδραση και κλιμακωτή σχέση ευρημάτων και στοχοθεσίας της έρευνας. Παράλληλα, ήρθαν στο φως αρκετές παράμετροι και μεταβλητές μιας, ούτως ή άλλως, πολυσχιδούς διαδικασίας, όπως είναι η διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, η οποία βρίσκεται στο σταυροδρόμι κοινωνικών, ψυχολογικών, εθνικών κλπ. παραγόντων.

Οι κεντρικοί άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκε ολόκληρη η εργασία ήταν δύο: Η **μειονοτική επιρροή** και η διαμόρφωση της **φυλετικής στάσης**. Η διαπραγμάτευση αυτών των δύο στόχων πραγματοποιήθηκε είτε μέσα από την πειραματική διαδικασία είτε μέσα από την επεξεργασία των πραγματικών συνθηκών που επικρατούσαν στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες εξυπηρετούσαν από μόνες τους τις ανάγκες και τις σκοπιμότητες της ερευνητικής πρακτικής και δημιουργούσαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επεξεργασία αυτής της πραγ-

ματικότητας, μέσα από διάφορους χειρισμούς και ομαδοποιήσεις, έδωσε μερικά πολύ αξιόλογα ευρήματα και μάλιστα χωρίς να επιβαρύνει ιδιαίτερα τους μικρούς μαθητές με επιπλέον κούραση ή/και διομαδική ένταση και συναισθηματική φόρτιση.

Όσον αφορά την πειραματική διαδικασία, πρέπει να τονιστεί ότι ήταν και αυτή συμβατή με την ηλικία και την αντιληπτική ικανότητα των πειραματικών υποκειμένων. Η ιδιαιτερότητα αυτή του δείγματος ήταν, σε αρκετές περιπτώσεις, περιοριστική και δεν άφηνε μεγάλα περιθώρια για πολύπλοκους πειραματικούς χειρισμούς και μεθοδεύσεις, οι οποίοι θα κινδύνευαν να μη γίνουν κατανοητοί απ' όλους τους μαθητές, θέτοντας κατ' αυτόν τον τρόπο υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία της διαδικασίας και, κυρίως, των ευρημάτων. Όμως, παρ' όλους αυτούς τους αναγκαίους περιορισμούς, η πειραματική διαδικασία έδωσε μερικά πολύ αξιόλογα και αρκετά διαφωτιστικά ευρήματα.

Το πρώτο, και αναμενόμενο άλλωστε, αποτέλεσμα από τη φάση προ-τεστ της πειραματικής διαδικασίας ήταν η επιβεβαίωση της αρνητικής, αρχικά, στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στους εκπροσώπους των μειονοτήτων και η απομόνωση των τελευταίων, ιδίως στις περιπτώσεις εκείνων που είχαν βραχυχρόνια παρουσία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η συμπεριφορά αυτή των μαθητών της πλειονότητας επιβεβαιώνει την άποψη ότι, αν και οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν περάσει το εγωκεντρικό στάδιο του Piaget, εν τούτοις, εξακολουθούν να κρίνουν πρόσωπα και γεγονότα στα πλαίσια της δικής τους λογικής και να αντιλαμβάνονται τα πράγματα με βάση την εξωτερική τους εμφάνιση. Έτσι, εξ αιτίας της τάσης τους για υποταγή των άλλων στις δικές τους φόρμες και καλούπια, αρνούνται ουσιαστικά να αποδεχτούν την ιδιαιτερότητα του «άλλου» και τον απορρίπτουν.

Η συμπεριφορά αυτή των μαθητών της πλειονότητας επιβεβαιώθηκε και σε άλλες φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, όπως θα δούμε παρακάτω, και αποτελεί ένα από τα πιο σταθερά ευρήματα σε όλη την πορεία

αυτής της εργασίας. Οι μαθητές των μειονοτήτων λοιπόν, τουλάχιστον στην αρχή της παρουσίας τους στη σχολική τάξη, αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους συμμαθητές τους της πλειονότητας. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε κατά πόσο μπορεί να έχει σχέση αυτή η αντίδραση με την επιθετικότητα που παρατηρείται σε αρκετούς εκπροσώπους του ζωικού βασιλείου, και ιδιαίτερα στους πιθήκους, απέναντι σε κάθε παρείσακτο που προσπαθεί να παρεισφρήσει στην ομάδα (αγέλη), αλλά μπορούμε ανεπιφύλακτα να πούμε ότι στα αρχικά στάδια της διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης του παιδιού και πριν η ωρίμανση και η κοινωνικοποίησή του προχωρήσει αρκετά, αυτό εμφανίζει αρκετά συμπτώματα φυλετικής προκατάληψης.

Όμως, η πειραματική διαδικασία έφερε στο φως και άλλα, σημαντικότερα, ευρήματα. Μέσα από τον πειραματικό χειρισμό της διάκρισης σ' ένα Test I.Q., μερικοί εκπρόσωποι των μειονοτήτων περιβλήθηκαν με συνθήκη υψηλού κύρους, χωρίς όμως αυτή η αναβάθμισή τους να βελτιώσει τη στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους. Αντίθετα, παρατηρήθηκε μια επιδείνωση της θέσης τους, μέσα από την εκδήλωση ακόμα πιο αρνητικής στάσης, η οποία ήταν περισσότερο εντυπωσιακή στους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού.

Δύο είναι τα κύρια συμπεράσματα που απορρέουν από από τα παραπάνω ευρήματα. Πρώτον, οι μικροί μαθητές της Α' τάξης είναι περισσότερο αρνητικοί απέναντι στους εκπροσώπους των μειονοτήτων και, δεύτερον, η συνθήκη ενισχυμένου κύρους δεν έφερε, για τους μαθητές των μειονοτήτων, τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Για μεν το πρώτο, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι είναι πολύ φυσιολογικό οι μαθητές της Α' τάξης να είναι περισσότερο αρνητικοί απέναντι στις μειονότητες, εξ αιτίας της ελλειπούς κοινωνικοποίησής τους και της υπεραπλουστευμένης και μονοδιάστατης αντίληψής τους για τους εκπροσώπους των μειονοτήτων. Αντίθετα, οι μεγάλοι μαθητές του σχολείου είχαν περισσότερες ευκαιρίες για διατομική και διομαδική αλληλεπίδραση

με τους εκπροσώπους των μειονοτήτων και για διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών, η οποία αμβλύνει τη διομαδική αντιπαλότητα και συμβάλλει στην καλλιέργεια ενδοομαδικής αντίληψης για τους μαθητές των μειονοτήτων. Η διαφοροποίηση αυτή στην εκδήλωση της στάσης των μαθητών της πλειονότητας, ανάλογα με την ηλικία τους και την τάξη που φοιτούσαν, επιβεβαιώθηκε και κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, που συμπλήρωσαν οι μαθητές, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο την αξία αυτού του ευρήματος.

Όσον αφορά το δεύτερο συμπέρασμα, αφ' ενός αποκαλύπτει μια ρατσιστική λανθάνουσα στάση των μαθητών της πλειονότητας, αφ' ετέρου δε επιβεβαιώνει και για την παιδική ηλικία, τον χαρακτήρα και, κυρίως, τη στρατηγική και τη διαδικασία παραγωγής της μειονοτικής επιρροής. Όπως έδειξαν οι εργασίες του Moscovici, η δυνατότητα των μειονοτήτων να παράγουν κοινωνική επιρροή οφείλεται στην έννοια της σύγκρουσης. Πράγματι, οι μειονότητες, επειδή ακριβώς δεν έχουν μεγάλη δύναμη ούτε υψηλή κοινωνική θέση, δεν είναι σε θέση να παράγουν κοινωνική επιρροή στηριζόμενες ή αντιγράφοντας τις στρατηγικές της πλειοψηφίας. Στην ουσία λοιπόν, η μόνη δύναμη που έχουν είναι η άρνηση της κοινωνικής συναίνεσης και η συνακόλουθη πρόκληση της σύγκρουσης. Η σύγκρουση αυτή προκαλεί αρχικά ένα μπλοκάρισμα, το οποίο, μπροστά στην αναγκαιότητα της επίλυσής της, επιφέρει αργά ή γρήγορα την αλλαγή.

Η πειραματική διαδικασία λοιπόν έδειξε ότι οι μειονότητες δε μπορούν να ενισχύσουν την επιρροή, που είναι σε θέση να παράγουν, όταν μετέρχονται μεθόδους και πρακτικές, οι οποίες ταιριάζουν περισσότερο στις πλειοψηφίες. Η ενίσχυση του κύρους των εκπροσώπων τους στην τάξη, μέσα από τη διάκριση στο Test I.Q., δεν ήταν ένας χειρισμός συμβατός με τη στρατηγική των μειονοτήτων ούτε με το χαρακτήρα της επιρροής που είναι σε θέση να παράγουν, γι' αυτό και αποδείχθηκε αναποτελεσματικός στην πράξη. Αντίθετα, ο χειρισμός αυτός ενίσχυσε τη

θέση των εκπροσώπων της πλειονότητας, που διακρίθηκαν στο Test I.Q., επιβεβαιώνοντας τους παραπάνω ισχυρισμούς μας.

Ανάλογο φαινόμενο επιλεκτικής δράσης και λειτουργίας μιας στρατηγικής της κοινωνικής επιρροής είχαμε και στην περίπτωση της πειραματικής διαπραγμάτευσης της έντασης της σύγκρουσης. Πράγματι, επειδή ακριβώς η έννοια της σύγκρουσης αναφέρεται στη μειονοτική επιρροή, δεν επηρέασε καθόλου τις πειραματικές συνθήκες με μαθητές της πλειονότητας. Αντίθετα, η επίδρασή της ήταν πολύ σημαντική σε όσες πειραματικές συνθήκες αναφέρονταν σε μαθητές της μειονότητας και έδειξαν ότι η εισαγωγή μιας ήπιας μορφής σύγκρουσης από μέρους των μειονοτήτων προκαλούσε θετικότερες αντιδράσεις γι' αυτές από τους μαθητές της πλειονότητας.

Βέβαια, όλα αυτά τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από πολυσχιδείς, ποικιλότητες και, μερικές φορές, αντίρροπες διεργασίες, οι οποίες έλαβαν χώρα μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Η συνθετότητα της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, για την οποία πολύς λόγος έχει γίνει, κάνει αισθητή την παρουσία της και στα φαινόμενα μειονοτικής επιρροής και διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης του παιδιού, που διαπραγματεύεται αυτή εδώ η εργασία. Σε μια προσπάθεια αναλυτικότερης προσέγγισης και διεξοδικότερης επεξεργασίας των παραπάνω φαινομένων επιχειρήθηκε η απομόνωση και ξεχωριστή επεξεργασία μερικών σημαντικών μεταβλητών, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την εξέλιξη των φαινομένων αυτών και δικαιούνται και δικαιολογούν την αυξημένη προσοχή μας.

Η πρώτη μεταβλητή που μελετήθηκε ήταν ο χρόνος εισόδου και παρουσίας των εκπροσώπων των μειονοτήτων μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, η μακρόχρονη παρουσία μιας μειονότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί υπέρ της θετικότερης αντιμετώπισής της και μάλιστα, όπως έδειξε η στατιστική επεξεργασία αυτών των αποτελεσμάτων, υπάρχει

υψηλή συσχέτιση του χρόνου παρουσίας των μειονοτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον και της εκδηλούμενης στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντί τους.

Πράγματι, η παρατεινόμενη παρουσία των εκπροσώπων των μειονοτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει πολλές ευκαιρίες για διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών, με αποτέλεσμα την αλλαγή της «εικόνας» της μειονότητας, την άρση της κατηγοριακής διαφοροποίησης και την απέκδυση της δυναμικής των κοινωνικών στερεοτύπων. Παράλληλα, καλλιεργείται μια ενδο-ομαδική αντίληψη για τους μαθητές των μειονοτήτων και αργά ή γρήγορα, ανάλογα και από τη στάση των τελευταίων, μειώνονται δραστικά οι αρνητικές συνέπειες της αρχικής διομαδικής αντιπαράθεσης.

Το είδος της διαπραγμάτευσης, σαν μηχανισμός διευθέτησης της σύγκρουσης, διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην προσπάθεια των μειονοτήτων για άσκηση κοινωνικής επιρροής και κατά την παιδική ηλικία. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας, η μειονοτική ευλυγισία γίνεται θετικότερα αποδεκτή από τους μαθητές της πλειονότητας (πληθυσμός) και προκαλεί μεγαλύτερη κοινωνική επιρροή. Αντίθετα, η μειονοτική ακαμψία προκαλεί την αρνητική στάση των μαθητών της πλειονότητας και μάλιστα με πολύ υψηλές ποσοστιαίες διαφορές. Εμφανίζεται δηλαδή και εδώ το φαινόμενο «επισκιασμού» των υπόλοιπων χαρακτηριστικών της μειονοτικής πηγής (λ.χ. σταθερότητα) από την κυρίαρχη και καταλυτική επίδραση της ακαμψίας της.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε πλήρη συμφωνία με όσα απέδειξαν οι G. Mugny και Σ. Παπαστάμου, σε μια σειρά πειραματικών ερευνών με πειραματικά υποκείμενα ενήλικες. Φαίνεται λοιπόν, ότι εξ αιτίας αυτού του μηχανισμού (δηλ. του είδους της διαπραγμάτευσης), η εικόνα μιας μειονότητας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή στα μάτια του πληθυσμού, ανάγονται σε κυρίαρχους παράγοντες και παραμέτρους

της μειονοτικής επιρροής και, κατ' επέκταση, της στάσης της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα.

Τα θετικότερα, για τους εκπροσώπους της μειονότητας, αποτελέσματα στη συνθήκη της μειονοτικής ευλυγισίας, σε συνδιασμό με την ευνοϊκότερη στάση της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες στη συνθήκη της ήπιας σύγκρουσης, αναδεικνύουν μια προτίμηση των μικρών μαθητών στην ήπια, διακριτική και ευλύγιστη παρουσία των μαθητών των μειονοτήτων μέσα στην τάξη.

Η επεξεργασία του είδους της διαπραγμάτευσης ανέδειξε και μια ιδιαιτερότητα στη συμπεριφορά των εκπροσώπων μόνο της μουσουλμανικής μειονότητας, η οποία και θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικότερης επεξεργασίας στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα, η πολυπρόσωπη παρουσία των μαθητών της μειονότητας στην τάξη συνοδεύονταν από την επίδειξη άκαμπτης συμπεριφοράς και τη «γκετοποίηση» της μειονότητας, στοχεύοντας προφανώς στην προστασία της κοινωνικής τους ταυτότητας, μέσα από την κοινωνική διαφοροποίηση. Αντίθετα, στις τάξεις που φιλοξενούσαν λίγους εκπροσώπους της μειονότητας το σκηνικό μεταβάλλονταν εξ ολοκλήρου, καθώς οι τελευταίοι επεδείκνυαν μια εξαιρετικά ευλύγιστη συμπεριφορά, επιζητώντας τη φιλία και, κυρίως, την εξομοίωσή τους με τους μαθητές της πλειονότητας, σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τη θέση τους μέσα στη σχολική τάξη. Κι αν η ερμηνεία αυτής της ιδιόμορφης συμπεριφοράς κρίνεται ικανοποιητική, το θέμα χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση, κυρίως, πάνω στη μη εμφάνιση ανάλογου φαινομένου στις υπόλοιπες μειονότητες.

Άλλη μια διαφοροποίηση της μουσουλμανικής μειονότητας παρατηρήθηκε στην επεξεργασία της ενδοομαδικής ή εξωομαδικής υπαγωγής της μειονοτικής πηγής. Σε όλες τις άλλες μειονότητες οι μαθητές της πλειονότητας επέδειξαν αρνητικότερη στάση απέναντι στην ενδοομαδική μειονότητα, σε σχέση με την εξωομαδική, εξ αιτίας, κυρίως, της διατομικής και διομαδικής αντιπαλότητας μέσα στη σχολική τάξη και της επιθυμίας

τους για διαφοροποίηση της θέσης τους από τη μειονοτική πηγή, ακριβώς επειδή η πηγή αυτή είναι χαμηλότερου καθεστώτος. Ο κίνδυνος δηλαδή της ταύτισης ή/και της κοινής κατηγοριοποίησης με την ενδοομαδική μειονότητα ήταν η αιτία που προκάλεσε την αρνητική στάση των μαθητών της πλειονότητας απέναντί της. Αντίθετα, στην εξωομαδική μειονότητα δεν υπήρχε κανένας τέτοιος κίνδυνος, γι' αυτό και οι μαθητές της πλειονότητας αντέδρασαν θετικότερα.

Όμως, στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας, οι μαθητές της πλειονότητας επέδειξαν αρνητικότερη στάση απέναντι στην εξωομαδική μειονότητα, κυρίως εξ αιτίας της σύνδεσης της έννοιας «μουσουλμάνος» με την έννοια «Τούρκος» και την αρνητική φόρτιση και τα στερεότυπα που τη συνοδεύουν για μας τους Έλληνες. Αντίθετα, στην ενδοομαδική συνθήκη η αρνητική αυτή φόρτιση περιορίζονταν εξ αιτίας της διατομικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και της άμβλυνσης των αντιθέσεων, μέσα από τη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών και την ενδοομαδική συνύπαρξη.

Ένα από τα πιο πρωτότυπα ευρήματα της έρευνας ήταν η ανίχνευση υψηλής συσχέτισης της στάσης των μαθητών της πλειονότητας απέναντι στις μειονότητες με τη σχολική τους επίδοση. Όσο υψηλότερη ήταν η σχολική επίδοση των μαθητών της πλειονότητας, τόσο θετικότερη ήταν και η στάση τους απέναντι στις μειονότητες είτε αυτές ήταν ενδοομαδικές είτε εξωομαδικές.

Για τους άριστους μαθητές, η εκδήλωση θετικότερης στάσης απέναντι στις μειονότητες θα πρέπει να αποδοθεί στις υψηλότερες προσαρμοστικές λειτουργίες τους και στην έγκαιρη διάγνωση ότι οι μαθητές της μειονότητας δεν είναι σε θέση να απειλήσουν τα πρωτεία τους στην τάξη. Αντίθετα, για τους κακούς και τους μέτριους μαθητές, η σχολική αποτυχία, όντας δυσάρεστη και ανεπιθύμητη, δρα σαν ένας αποσταθεροποιητικός παράγοντας της ομαλής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησής τους. Η δυσάρεστη κατάσταση την οποία βιώνουν καθημερινά στο σχολείο τους

ωθεί να στραφούν κατά των «αποδιοπομπαίων τράγων» (μειονότητες), εξασφαλίζοντας έναν «οικονομικό θρίαμβο» επί ενός ανίσχυρου, θεωρητικά, αντιπάλου. Η θέσπιση νέων κριτηρίων, όπως για παράδειγμα η «προστασία» από τους «παρείσακτους», συνιστά μια μέθοδο διαφυγής από τα παλιά (κριτήρια), χάρη στην οποία ανατρέπεται ο συσχετισμός δυνάμεων και παρακάμπτεται η αρχική κατωτερότητά τους.

Η παρακολούθηση της διαμόρφωσης και της εξέλιξης της φυλετικής στάσης των μικρών μαθητών ως προς την ηλικία τους, ήταν αναμενόμενο να επηρεαστεί και από την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος πάνω τους, δεδομένου ότι η παρακολούθηση αυτή συντελέστηκε μέσα στο χώρο του σχολείου. Έτσι λοιπόν οι μικροί μαθητές της Α' τάξης (6 ετών) εκδήλωσαν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στις μειονότητες, σε σχέση με τους μαθητές των μεγάλων τάξεων (10-12 ετών).

Μέσα από το εύρημα αυτό αναδύεται η ευνοϊκή, για τις μειονότητες, επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, σαν πολύ σημαντικού κοινωνικοποιητικού παράγοντα. Πράγματι, οι μικροί μαθητές της Α' τάξης αντιμετωπίζουν αρνητικά τις μειονότητες επηρεασμένοι από την ξενόφοβη αντίληψη της εξωσχολικής κοινότητας. Αυτές οι επιρροές μειώνονται σταδιακά από την κοινωνικοποιητική επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την εκδήλωση θετικότερης, ή έστω λιγότερο αρνητικής, στάσης απέναντι στις μειονότητες από τους μαθητές των μεγάλων τάξεων. Μάλιστα το γεγονός ότι η βελτίωση της στάσης απέναντι στις μειονότητες είναι περισσότερο σημαντική στους άριστους μαθητές, εξ ορισμού περισσότερο δεκτικών στις επιδράσεις του σχολείου, επιβεβαιώνει την άποψη ότι το σχολικό περιβάλλον αμβλύνει τα αρνητικά στερεότυπα και την ξενόφοβη στάση κατά των μειονοτήτων.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η επενέργεια αυτή του σχολικού περιβάλλοντος είναι ανεξάρτητη από την παρουσία ή όχι των εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη, αφού ανιχνεύθηκε τόσο στη συνθήκη της ενδοομαδικής, όσο και στη συνθήκη της εξωομαδικής μειονότητας. Μάλι-

στα, στη συνθήκη της εξωομαδικής μειονότητας τα αποτελέσματα ήταν περισσότερο θεαματικά, επειδή εξέλειπε τόσο η ένταση και η διομαδική αντιπαλότητα, που προκαλείται, αρχικά, από την παρουσία των εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη, όσο και ο «κίνδυνος» της πιθανής ταύτισης του πληθυσμού με αυτή.

Η προοδευτική βελτίωση της στάσης των μαθητών του Δημοτικού απέναντι στις μειονότητες επιβεβαιώθηκε και από τη διαχρονική παρακολούθηση της στάσης τους σε ένα δείγμα εννέα σχολικών τάξεων και για χρονικό διάστημα δύο ετών (Α' και Β' τάξη). Η διαχρονική αυτή μελέτη δε μπόρεσε να συνεχιστεί και στην Γ' τάξη εξ αιτίας των αλλοιώσεων που είχαν επέλθει στη σύνθεση τόσο των μαθητών της πλειονότητας, όσο, κυρίως, της μειονότητας.

Στο ίδιο δείγμα μαθητών επιχειρήθηκε η αυτοαπόδοση και αιτιολόγηση της στάσης τους απέναντι στις μειονότητες, μέσα από ατομικές συνεντεύξεις με όλα τα παιδιά. Το γεγονός ότι περισσότερα από τα μισά υποκείμενα απέδωσαν τη στάση τους στη διαγωγή των εκπροσώπων της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη επιβεβαιώνει την άποψη ότι, σ' αυτή την ηλικία, κρίνουν τη μειονότητα από τους αντιπροσώπους της, πράγμα που είχε επισημανθεί και στον πειραματικό χειρισμό της μειονοτικής ακαμψίας. Η τάση αυτή των μικρών παιδιών διαφέρει από τη «συνήθη πρακτική» των ενηλίκων, οι οποίοι, ειδικά σε περιπτώσεις εκδήλωσης της ρατσιστικής/φυλετικής προκατάληψης, αποπροσωποποιούν τις μειονότητες. Θλιβερή όσο και μελαγχολική επιβεβαίωση αυτής της πρακτικής αποτελούν τα νούμερα στα χέρια των Εβραίων στα στρατόπεδα της ναζιστικής Γερμανίας.

Ο πειραματικός χειρισμός της μειοψηφικής ή πλειοψηφικής εκπροσώπησης (αριθμητικά) των μαθητών της μειονότητας μέσα στη σχολική τάξη απέδειξε ουσιαστικά πόσο δύσκολο είναι να αλλάξουν οι ρόλοι στο παιχνίδι της επιρροής και της εξουσίας. Η αναγωγή της μειονότητας σε συνθήκη, αριθμητικής, πλειοψηφίας δε μετέβαλε την κοινωνικά παγιωμένη

θεώρησή της, ούτε καν τη νοοτροπία και την χαμηλή αυτοεκτίμηση των ίδιων των εκπροσώπων της. Έτσι αυτοί συνέχισαν να έχουν θετικότερη αντίληψη για τους συμμαθητές τους της πλειονότητας, να επιζητούν τη φιλία και τη συμφοίτηση μαζί τους κλπ.

Το πιο ενδιαφέρον όμως εύρημα ήρθε από την πλευρά των μαθητών της πλειονότητας, οι οποίοι συνιστούσαν, αριθμητικά, μειοψηφία. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, αν και ζούσαν σ' ένα σχολικό περιβάλλον που το χαρακτήριζε η έντονη παρουσία της μειονότητας, εκδήλωσαν σαφώς θετικότερη στάση απέναντι σ' αυτή, σε σχέση με τη συνθήκη της μειοψηφικής εκπροσώπησης της μειονότητας. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει, για μια ακόμη φορά, τη δυνατότητα της διατομικής και διομαδικής επαφής, μέσα από τη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών και την καλλιέργεια ενδοομαδικής αντίληψης, στην καταπολέμηση της προκατάληψης και την άμβλυνση της στερεοτυπικής θεώρησης μιας μειονότητας.

Τελειώνοντας, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι μέσα από μια, όσο το δυνατόν πιο σφαιρική και πλουραλιστική θεώρηση του αντικειμένου, αναδείξαμε αρκετές πτυχές της μειονοτικής επιρροής και της διαμόρφωσης της φυλετικής στάσης κατά την παιδική ηλικία. Όμως, πιστεύουμε ότι η προσπάθεια μόλις τώρα ξεκίνησε. Υπάρχουν αρκετές διαστάσεις και μεταβλητές του αντικειμένου που παραμένουν ανεξερεύνητες, ενώ άλλες χρήζουν περισσότερης εμβάθυνσης και λεπτομερέστερης επεξεργασίας. Οι εξελίξεις αναμένονται ραγδαίες και σε καμιά περίπτωση δε θα θέλαμε να είμαστε απλοί θεατές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abric J., Cooperation, competition et representations sociales, Cousset, Del Val, 1987.
- Adam B., Inferiorisation and «Self Esteem», Social Psychology, 1978.
- Allport G.W., Social Psychology. Boston, Mass.: Houghton, Mifflin, 1924.
- Allport G.W., The nature of prejudice, Cambridge, Maas.: Addison-Wesley, 1954.
- Asch, S.E., Social psychology, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1952.
- Asch, S.E., Studies on independence and conformity: a minority of one against an unanimous majority, Psychological Monographs, 1956.
- Balibar Etienne, Wallerstein Immanuel, Race, nation, class. Les identites ambiguës, Paris, 1988.
- Bandura A., Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart, Klett-Cotta, 1979.
- Bandura A., Perceived Self-Efficacy in the exercise of Personal Agency, in The Psychologist, Bulletin of the British Psychological Society, 1989a.
- Banks W.C., White preference in blacks: a paradigm in search of a phenomenon, Psychological Bulletin, 1976.
- Billig M., Social psychology and intergroup relations, London: Academic Press, 1976.
- Billig M., Fascists: A social psychological view of the National Front, London: Academic Press, 1978.
- Βοσνιάδου Στέλλα, Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας (Β' τόμ. Σκέψη), Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1992.
- Boswell D.A., An Empirical Study of Some Theoretical Components of Racial Bias in Young Children, Master's Thesis, Wake Forest University, North Carolina, 1974a.

- Βουϊδάσκη Βασίλης, Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1987.
- Bourdieu P., L' opinion publique n' existe pas, Temps Modernes, 1973.
- Brandstatter V., Ellemers N., Gaviria E., Mugny G., Perez J.A. κ.ά., Indirect majority and minority influence, An exploratory study, European Journal of Social Psychology, 1991.
- Campbell D., Stereotypes and the perception of group differences, American Psychologist, 1967.
- Clark K.B. & Clark M.P., Racial identification and preference in negro children, in T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds), Readings in Social Psychology, New York: Holt, 1947.
- Coleman J., et al., Equality of educational opportunity, U.S. dep. of HEW, Office of Education, Washington, 1966.
- Γεώργας Δημήτριος, Κοινωνική ψυχολογία, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1990.
- Γεώργας Δημήτριος, Παπαστυλιανού Άννα, Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1993.
- Δαναασής-Αφεντάκης Αντ., Μάθηση και ανάπτυξη, εκδ. Μαυρομμάτη, 1994.
- Deschamps J.C. & Doise W., Crossed category membership in intergroup relations, in Tajfel H. (Ed.), Differentiation between social groups, London, Academic Press, 1979.
- Δημητρίου Ανδρέας, Γνωστική ανάπτυξη: Μοντέλα μέθοδοι εφαρμογές, Θεσσαλονίκη, εκδ. Art of text, 1993.
- Diab L.N., A study of intragroup and intergroup relations among experimentally produced small groups, Genetic Psychology Monographs, 1970.
- Doise W., Strategie de jeu a l'interieur et entre groupes de nationalites differentes, Bulletin du CERP, 1969.
- Doise W., Rencontres et representations intergroupes, Archives de Psychologie, 1972.

- Doise W., L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes, Bruxelles De Boeck, 1976.
- Doise W., L'explication en psychologie sociale, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.
- Doise W., Les Représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds), L'étude des représentations sociales. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.
- Doise W., Cognition et représentations sociales. In Jodelet D., (ed.) Les Représentations sociales, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.
- Doise W. & Moscovici S., Approche et évitement dans des groupes de cohésion différente, Bulletin de Psychologie, 1969-1970.
- Doise W., Deschamps J.C. & Meyer G., The accentuation of intracategory similarities, in H. Tajfel (Ed.), Differentiation between social groups, New York, Academic Press, 1978.
- Doise Willem, Mugny Gabriel, Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, 1987.
- Dollard J., Dood L.W., Miller N.E., Mowrer O.H. & Sears R.R., Frustration and Aggression, New Haven: Yale University Press, 1939.
- Dovidio J.F. & Gaertner S.L., Prejudice, discrimination and racism, Orlando, Academic Press, 1986.
- Ehrlich H.J., The social psychology of prejudice, New York, John Wiley & Sons, 1973.
- Erazo Anita, Self-efficacy, defensive pessimism and social support: Relationships to the college adjustment of minority students, Loyola University of Chicago, 1991.
- Faucheux, C. & Moscovici, S., Le style de comportement d'une minorité et son influence sur les réponses d'une majorité, Bulletin du Centre d'Etudes et de Recherches Psychologiques, 1967.
- Faucheux, C. & Moscovici, S. (Eds), Psychologie sociale, théorique et expérimentale, Paris Mouton, 1971.

- Festinger L., A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 1954.
- Flament C., Structure et dynamique de representations sociales: nouvelles reflexions, *Communication au seminaire de psychologie sociale*, Universte de Provance, 1989.
- Φραγκουδάκη Άννα, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985.
- Φρέιρε Πάουλο, Η αγωγή του καταπιεζομένου, Αθήνα, εκδ. Ράππα, 1977.
- Goodman M.E., *Race Awareness in Young Children*, New York: Collier Books, 1964.
- Greenberg B.S. & Atkins C.K., Learning about Minorities from Television. Paper presented to the Minorities and Communication Division, Association for Education in Journalism Annual Convention, 1978.
- Greenfield Patricia, Μέσα ενημέρωσης και παιδί, Αθήνα, εκδ. Κουτσουμπός, 1988.
- Gurwitz, G., Μελέτες για τις κοινωνικές τάξεις (από τον Marx μέχρι σήμερα), επιμ. Δ. Γ. Τσαούσης, εκδ. Gutenberg, 1986.
- Harding J.B., Proshansky H., Kutner B. & Chein I., Prejudice and ethnic relations, in G. Lindzey & E. Aronson (Eds), *The Handbook of Social Psychology*, Volume 5. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1969.
- Harris M.B., James J., Chavez J., Fuller M.L., Kent S., Massanari C. & Walsh F., Clothing: communication, compliance and choice, *Journal of Applied Social Psychology*, 1983.
- Herbert Martin, Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1989.
- Hollander, E.P., Competence and conformity in the Acceptance of influence, *Journal of Abnormal And Social Psychology*, 1960.
- Hopkins Layton, Janet Kay, The relationships between student achievement and the characteristics of perceived leadership behavior and teacher morale in minority, low socio-economic and urban schools, Houston, 1981.

- Hraba J. & Grant C., Black is beautiful: a re-examination of racial identification and preference, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970.
- Husband C. (Ed.), *White Media and Black Britain*, London, Arrow Books, 1975.
- Jahoda G., Thomson S.S. & Bhatt S., Ethnic identity and preference among Asian imigrant children in Glasgow, *European Journal of Social Psychology*, 1972.
- Jodelet D., Reflexions sur le traitement de la notion de representations sociales en psychologie sociale. *Communication Information*, 1984.
- Jodelet D., *Les Representations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.
- Jodelet D., *Folies et representations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.
- Jones E.E. & Gerard H.B., *Foundations of social psychology*, New York, Wiley, 1967.
- Jones E.E. & Sigall H., The bogus pipeline: A new paradigme for measuring affect and attitudes, *Psychological Bulletin*, 1971.
- Judy Lewis Allen, An analysis of the relationship between the black students' perception of their college environment, sense of powerlessness and academic achievement at a predominantly white state college in Pennsylvania, New Brunswick, 1980.
- Κανακίδου Ελένη, Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, Αθήνα, 1994.
- Κασιμάτη Κούλα, Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1992.
- Κατερέλος Γιάννης, Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1996.
- Κάτσικας Σωκράτης, Ο Ελληνισμός της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1996.

- Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ.Κ., Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996.
- Katz P.A., Towards the Elimination of Racism, New York: Pergamon Press, 1976.
- Kelley, H.H. & Shapiro, M.M., An experiment on conformity to group norms where conformity is determinental to group Achievement, American Sociological Review, 1954.
- Κολιάδης Εμμανουήλ, Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη τομ. Β' (Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες), Αθήνα, 1994.
- Kovel J., White racism: A psychohistory, New York, Pantheon, 1983.
- Le Bon G., La psychologie des foules, Paris, Alcan, 1895.
- Lewis, I.M., Ecstatic Religion: A study of Shamanism and Spirit Possession, Routledge, London and New York, 1989.
- Λίποβατς Θάνος, Η απάρνηση του πολιτικού, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1988.
- Λίποβατς Θάνος, Η ψυχοπαθολογία του πολιτικού, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1990.
- Λίποβατς Θάνος, Ζητήματα πολιτικής ψυχολογίας, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1991.
- Lommel Andreas, Προϊστορικός και Πρωτόγονος Άνθρωπος (μετάφ. Έρης Κανδρή), Αθήνα, εκδ. Χρυσός Τύπος, 1967.
- Λουλέ-Θεοδωράκη Νίτσα, Εμείς οι Τσιγγάνοι, Αθήνα, εκδ. Καραμπερόπουλος, 1980.
- Maass A. & Clark R.D., The hidden impact of minorities: Fourteen years of minority influence research, Psychological Bulletin, 1984.
- McConahay J.B., Modern racism and modern discrimination, Personality and Social Psychology Bulletin, 1983.
- Milgram, S., Obedience to authority, New York, Harper and Row, 1974.
- Milner D., Children and Race, Harmondsworth: Penguin Books, 1975.
- Milner D., Racial prejudice, in John C. Turner-Howard Giles (ed.), Intergroup Behaviour, Oxford, Basil Blackwell, 1981.

- Minard, R.D., Race relationships in the Pocahontas coal field, *Journal of Social Issues*, 1952.
- Mircea Eliade, *Shamanism and Archaic Techniques of Ecstasy*, 1951.
- Moliner P., *La representation sociale comme grille de lecture*, These de doctorat de l'Universite de Provence, Aix-en-Provence, 1988.
- Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961 (2e ed. 1976).
- Moscovici, S., *Social influence and social change*, London, Academic Press, 1976.
- Moscovici, S., *Psychologie des minorites actives*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
- Moscovici, S., *Le deni*, In Moscovici S. & Mugny G., (Eds), *Psychologie de la conversion*, Cousset, Delval, 1987.
- Moscovici, S., Lage, E. & Naffrechoux, M., *Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a color perception task*, *Sociometry*, 1969.
- Moscovici Serge, Mugny Gabriel & Eddy Van Avermaet, *Perspectives on minority influence*, Cambridge University Press, 1985.
- Moscovici S., Mugny G. & Perez J.A., *Les effects pervers du deni (par la majorite) des opinions d' une minorite*, *Bulletin de Psychologie*, 1985.
- Moscovici S. & Personnaz B., *Studies on latent influence using spectrometer method I: Psychologization effect upon conversion by a minority and a majority*, *European Journal of Social Psychology*, 1986.
- Moscovici, S. & Ricateau, P., *Conformite, minorite et influence sociale*, στο S. Moscovici (Ed.), *Introduction a la psychology sociale*, Paris, Larousse, 1972.
- Μουσοῦρου Λουκία, *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1991.
- Μπαλάσκας Κώστας, *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1989.

- Μπαλιμπάρ Ετιέν, Βαλλερστάιν Ιμμανουέλ, Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Ο Πολίτης, 1991.
- Mugny G., Negotiations, image of the other and the process of minority influence, *European Journal of Social Psychology*, 1975.
- Mugny G. & Carugati F., L' intelligence au pluriel: les representations sociales de l' intelligence et de son developement, Cousset, Del Val, 1985.
- Mugny G., Kaiser C. & Papastamou S., Influence minoritaire, identification et relations entre groupes: Etude experimentale autour d'une votation, *Cahiers de Psychologie Sociale*, 1983.
- Mugny G. & Papastamou S., When rigidity does not fail: individualization and psychologization as resistances to the diffusion of minority innovations, *European Journal of Social Psychology*, 1980.
- Mugny G. & Papastamou S., Minority influence and psycho-social identity, *European Journal of Social Psychology*, 1982.
- Mugny G. & Papastamou S., Les styles de comportement et leur representations sociale, In S. Moscovici (Ed) *Psychologie sociale*, Paris PUF, 1984.
- Νακρατζάς Γεώργιος, Η στενή εθνολογική συγγένεια των σημερινών Ελλήνων, Βουλγάρων και Τούρκων, Θεσσαλονίκη, 1992.
- Nickell Ted, A study of the relationship between white teacher attitudes toward minorities and their opinions about the effects of integration, Missouri Columbia, 1979.
- Παπαστάμου Στάμος, Μιούνι Γκαμπριέλ, Μειονότητες και εξουσία, Αθήνα, εκδ. Αλέτρι, 1983.
- Παπαστάμου Στάμος, Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1989α.
- Παπαστάμου Στάμος, Η κοινωνική επιρροή, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1989β.
- Παπαστάμου Στάμος, Ψυχολογιοποίηση, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1989γ.
- Παπαστάμου Στάμος, Διομαδικές σχέσεις, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1990.
- Παπαστάμου Στάμος, Μαντόγλου Άννα, Κοινωνικές αναπαραστάσεις, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1995.

- Papastamou S., *Strategies d' influence minoritaire et majoritaire*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, these de doctorat de 3eme cycle, 1979.
- Papastamou S., *Effets de la psychologisation sur l'influence d'un groupe et d'un «leader» minoritaires*, *L'Annee Psychologique*, 1985.
- Papastamou S., *Psychologization and processes of minority and majority influence*, *European Journal of Social Psychology*, 1986.
- Papastamou S., Mugny G. & Kaiser C., *Echec a l' influence minoritaire: la psychologisation*, *Recherches de Psychologie Sociale*, 1980.
- Papastamou S. & Mugny G., *Psychologisation, conflit, et influence minoritaire*, *Anuario de Psicologia*, 1987.
- Παρασκευόπουλος Ιωάννης, *Εξελικτική ψυχολογία*, Αθήνα, 1985.
- Πασσάκος Κων/νος, *Το πρόσωπο στην πορεία του γίνεσθαι*, Αθήνα, 1994.
- Perez J.A. & Mugny G., *Categorization et influencia minoritaria*, *Anuario de Psicologia*, 1985.
- Perez J.A., Mugny G. & Moscovici S., *Les effets paradoxaux du deni dans l' influence sociale*, *Cahiers de Psychologie Sociale*, 1986.
- Perez, J.A. & Mugny, G., *Influences Sociales, La Theorie de l' Elaboration du Conflit* Neuchatel, Delachaux et Niestle, 1993, Ελλην. μετ. Η θεωρία της επεξεργασίας της σύγκρουσης, επιμ. Παπαστάμου Σ. - Μαντόγλου Άννα, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1996.
- Personnaz B. et Personnaz M., *Un paradigme pour l' etude experimentale de la conversion*, 1987.
- Πετρινώτη Ξανθή, *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1993.
- Petrovsky A.V., *Psychologitscheskaya teoriya grupi kollektivon na novom etape*, 1977.
- Pettigrew Thomas, *Personality and socio-cultural factors in inter-group attitudes: a cross-national comparison*, *Journal of Conflict Resolution*, 1958.

- Pettigrew Thomas, *A Profile of the Negro American*, Princeton, Van Nostrand, 1964.
- Pettigrew Thomas, *Racially Separate or Together?* New York: McGraw-Hill, 1971.
- Piaget J., *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1988.
- Pistoì Paolo, *Εθνική ταυτότητα και πολιτική κινητοποίηση (μετάφρ. Κων/νος Κατσουρός)*, Αθήνα, εκδ. Λεβιάθαν, 1991.
- Ποταμιάνου Άννα, *Τα παιδιά της τρέλλας. Η βία στις ταυτίσεις*, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1988.
- Πρόγραμμα ερευνών αποδημίας - παλιννόστησης του ελληνικού πληθυσμού, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1993.
- Pushkin I. & Veness T., *The development of racial awareness and prejudice in young children*, in Watson P. (Ed.), *Psychology and Race*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 1973.
- Radin Paul, *Ουσία και δομή της Θρησκείας (μετάφραση Ζηνοβία Δρακοπούλου)*, στο *Κοινωνική Ανθρωπολογία*, Αθήνα, εκδ. IMAGO, 1984.
- Rosenberg M. & Simmons R.G., *Black and White Self-Esteem: The Urban School Child*, Washington, DC: American Sociological Association, 1972.
- Rosenthal R. & Jacobson L., *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectations and Pupil's Intellectual Development*, 1968.
- Σακαλάκη Μαρία, *Ετερότητες. Αναπαραστάσεις του κοινωνικού δεσμού*, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1996.
- Schachter S., *Deviation, rejection and communication*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1951.
- Sears D.O. & Kinder D.R., *Racial tensions and voting in Los Angeles*, in W.Z. Hirsch (Ed.), *Los Angeles: Viability and Prospects for Metropolitan Leadership*, New York: Praeger, 1971.
- Secord P.F. & Backman C.W., *Social Psychology*, New York, McGraw Hill, 1964.

- Sherif M., Harvey O.J., White B.J., Hood W.R. & Sherif C.W., Intergroup Conflict and Co-operation. The Robbers Cave Experiment. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma Book Exchange, 1961.
- Sherif M., Group Conflict and Cooperation: Their Social Psychology, London, Routledge & Kegan Paul, 1966.
- Sigall H. & Page R., Current stereotypes: A little fading, a little faking, Journal of Personality and Social Psychology, 1971.
- Simmons R., Blacks and high self-esteem: a puzzle, Social Psychology, 1978.
- Spurlock LaVerne, A study of the relationship of minority adolescents' career maturity to locus of control and selected correlates, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1984.
- Stephan W.G. & Rosenfield D., Effects of desegregation on racial attitudes, Journal of Personality and Social Psychology, 1978.
- Σωτηρίου Στέφανος, Μειονότητες και αλυτρωτισμός, Ελληνική Ευρωεκδοτική, 1991.
- Tajfel H., Differentiation Between Social Groups: Studies on the Social Psychology of Intergroup Relations, London: Academic Press, 1978a.
- Tajfel H., «Intergroup behaviour: individualistic perspectives». Στο H. Tajfel & C. Fraser (Eds), Introducing Social Psychology. Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 1978b.
- Tajfel H., Sheikh A.A. & Gardner R.C., Content of stereotypes and the inference of similarity between members of stereotyped groups, Acta Psychologica, 1964.
- Teplin L., Misconceptualisation as Artifact? A Multitrait- Multimethod Analysis of Inter-racial Choice and Interaction Methodologies Utilised in Studying Children. Paper presented to annual meeting of the Society for the Study of Social Problems in Montreal, 1974.
- Terri Peggy Sue, An evaluation of the effects of multicultural education on the attitudes of ethnic minority and majority students at Cortez Elementary School, San Francisco, 1981.

- Τζάνη Μαρία, Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1992.
- Τσαρδάκης Δημήτρης, Ο άνθρωπος στα δίχτυα της Manipulation, Αθήνα, εκδ. Σκαρβαίος, 1983.
- Turner J. C., Towards a cognitive redefinition of the social group, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1981.
- Vinnai Gerhard, Η κοινωνική ψυχολογία της εργατικής τάξης, Αθήνα, εκδ. Αναγνωστίδη, 1985.
- Ward C.D. & McGinnies E., Persuasive effects of early and late mention of credible and non-credible sources, *Journal of Psychology*, 1974.
- Williams J.E. & Morland J.K., *Race, Colour and the Young Child*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1976.
- Williams J.E. & Morland J.K., Comment on Banks's white preference in blacks: a paradigm in search of a phenomenon, *Psychological Bulletin*, 1979.
- Williams J.E., Morland J.K. & Underwood W.L., Connotations of colour names in the US, Europe and Asia, *Journal of Social Psychology*, 1970.
- Williams J.E., Roberson J.K., A method of assessing racial attitudes in pre-school children, *Educational and Psychological Measurement*, 1967.
- Wilson W.C., Development of ethnic attitudes in adolescence, *Child Development*, 1963.
- Word C.O., Zanna M.P. & Cooper J., The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1974.
- Zeider Moshe, Students' stereotypic expectancies of scholastic ability for ethnic majority vs. minority group students, *School Psychology International*, Haifa Israel 1989.
- Zimbardo P.G., *The cognitive control of motivation. The consequence of choice and dissonance*, Glenview, Scott, Foresman, 1969.