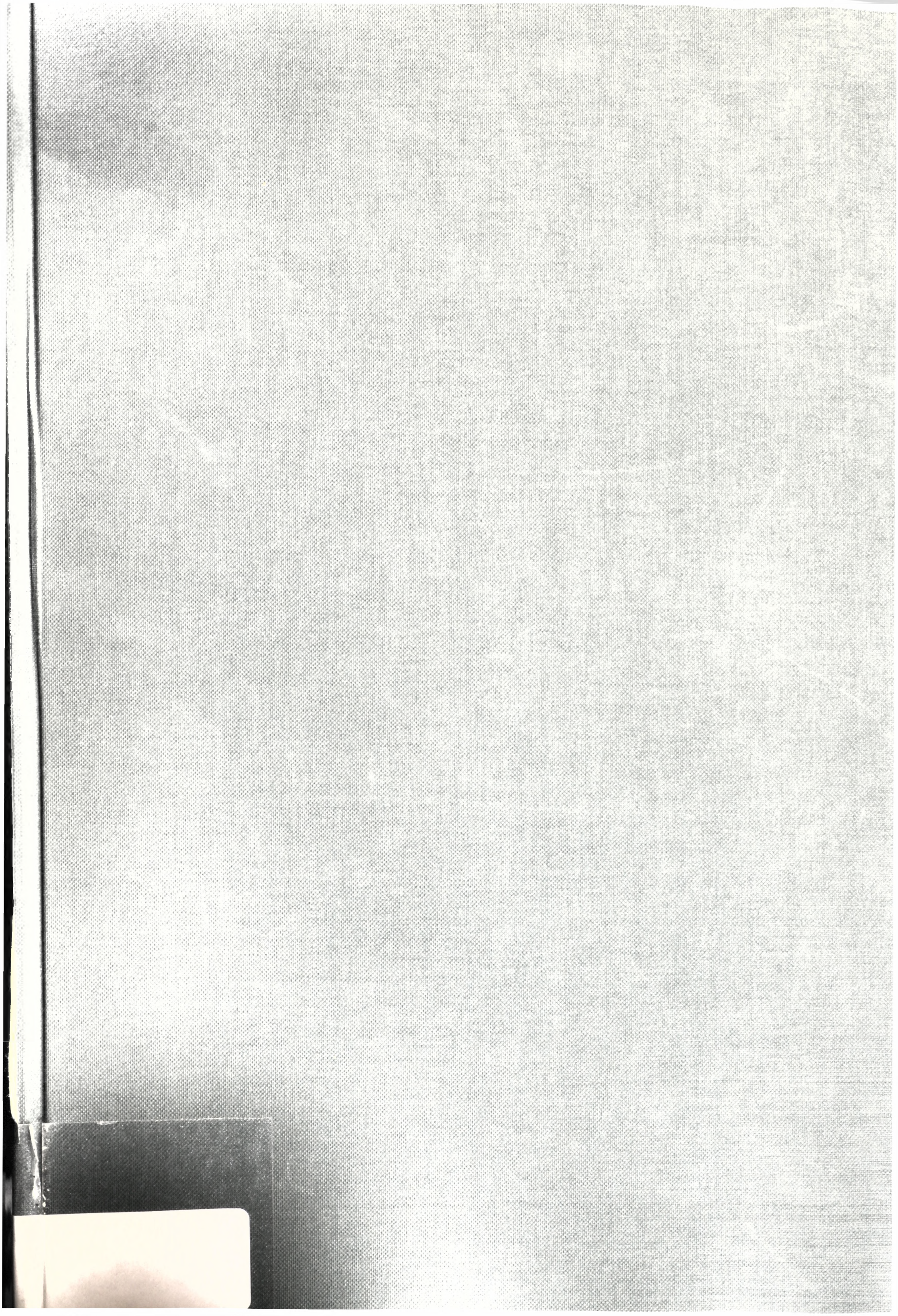


ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Δ. ΧΑΛΑΤΣΗΣ

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΝΟΗΜΑΤΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή :

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Ν., Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (επιβλέπων)

ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Β., Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ Α., Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η.

Αθήνα 2004

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μεγάλος όγκος διεθνών ερευνητικών ευρημάτων καταδεικνύει πως τουλάχιστον 10% των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μένουν χωρίς φίλους στο περιθώριο της σχολικής τους ομάδας. Οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις που ασχολήθηκαν με το θέμα θεώρησαν πως η κοινωνική απόρριψη των παιδιών αυτών έχει ως αιτία τις αρνητικές κοινωνικές τους συμπεριφορές οι οποίες οφείλονται σε «ελλειμματικές» κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητές. Ορισμένοι, ωστόσο, ερευνητές υπέθεσαν πως το φαινόμενο της απόρριψης είναι μια διαδικασία που σχετίζεται περισσότερο με την ομάδα παρά με το άτομο. Με βάση το σκεπτικό αυτό, στην παρούσα διατριβή επιχειρείται η προσέγγιση του φαινομένου της απόρριψης μέσα από μια εστίαση στο σχετικό ρόλο των *απορριπτόντων,* αυτών δηλαδή οι οποίοι εκδηλώνουν απορριπτικές συμπεριφορές προς συνομηλίκους τους, είτε σε διατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Χρησιμοποιείται μια ερευνητική προσέγγιση ποιοτικού τύπου (παρατηρήσεις και συνεντεύξεις με 80 παιδιά της Ε΄,Δ΄,και Στ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου καθώς και ποιοτική κοινωνιομετρική προσέγγιση).

Κεντρικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι διάφοροι απορριπτικοί μηχανισμοί μπαίνουν σε λειτουργία καθώς τα παιδιά –σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο–επιχειρούν να προστατεύσουν και ενισχύσουν το αυτοαντιληπτικό τους σύστημα (προσωπική και κοινωνική ταυτότητα) και να διασφαλίσουν την αποδεκτή κοινωνική συμμετοχή τους στις δραστηριότητες των συνομηλίκων τους. Συνεπώς, προτείνεται ότι κάθε θεσμική προσπάθεια άμβλυνσης των απορριπτικών στάσεων και δράσεων πρέπει– συνυπολογίζοντας τον εγωκεντρικό προσανατολισμό των απορριπτόντων στις ατομικιστικού τύπου δυτικές κοινωνίες– να καταδεικνύει τη χρησιμότητα της αποδοχής της διαφορετικότητας επισημαίνοντας στους «απορρίπτοντες» πως αυτό μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των δικών τους διαφορετικών πλευρών και ως εκ τούτου της ατομικής/ομαδικής οντότητάς τους.

Λέξεις κλειδιά: *διαφορετικότητα, κοινωνική απόρριψη, διαπροσωπικές σχέσεις παιδιών, παιδική κουλτούρα, ταυτότητα, ποιοτική έρευνα.*

ABSTRACT

An extensive amount of international research findings demonstrates that at least 10% of primary education children are left without friends, on the margins of their peer school-groups. The prevalent number of research approaches treating the subject assumes that the grounds causing such social rejection among children stems from the child's negative social behaviors, in turn also due to a child's 'socio-cognitive skills deficit'. Alternately, other researchers hypothesised that such rejection occurences constitute processes predominantly associated with the group rather than the individual. In the present doctoral thesis it is postulated that in any rejection situation within the school environment an aetiological triangle of factors is involved: the *rejected individual*, the *rejecting individuals* and a *particular context* - symbolic, socio-cultural and school-specific - within which such events arise. On these grounds, in the present doctoral thesis an attempt is set out to approach the phenomenon of rejection largely focusing on the role of the *rejecters* - whether individuals or groups. The prominent conclusion relates that the various rejective patterns are set going as children - either individually or on a group level - venture to preserve and bolster their self-concept (their individual or social identity) and to achieve and secure their acceptable social participation in and through peer activity. Hence, it is proposed that institutional efforts to moderate rejective attitude and behavior should - considering the egocentric orientation of 'rejectionists' in western individualistic societies - manifest the versatility acceptance of differentness unfolds, asserting 'rejectionists' that this can contribute to an open-minded understanding of their own different sides and, accordingly, of their individual and group entity alike.

Keywords: *differentness, social rejection, interpersonal relationships of children, peer culture, identity, qualitative research.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΟΡΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ..... 1

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... 1

1.2. ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ..... 8

1.2 1. Κοινωνιομετρικές κατηγορίες μη αποδεκτών παιδιών..... 9

1.2 2. Κριτική της κοινωνιομετρικής προσέγγισης..... 17

1.3. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ..... 19

1.3 1. Κοινωνική απόρριψη: Αίτιο ή αιτιατό ψυχοπαθολογίας;..... 20

1.4. ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 23

1.5. ΚΥΡΙΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ..... 24

1.5 1. Επίπεδα ανάλυσης..... 24

1.5.2. Το αιτιολογικό τρίγωνο: Απορριπτόμενοι, πλαίσιο, απορρίπτοντες... 26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΩΝ..... 28

2.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΩΝ ΑΤΟΜΩΝ..... 28

2.2. Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΟΣ..... 29

2.2.1. Κριτική της υπόθεσης του κοινωνικο-γνωστικού ελλείμματος..... 33

2.3. Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ..... 36

2.4. ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ..... 41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ..... 44

3.1. ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ..... 44

3.1.1. Κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές..... 44

3.1.2. Επιρροές του σχολικού πλαισίου..... 48

3.2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ 51

3.2.1. Τα χρονικά όρια της παιδικής ηλικίας..... 51

3.2.2. Έννοια της παιδικής κουλτούρας 53

3.2.3. Θεωρήσεις της παιδικής κουλτούρας..... 55

3.2.4. Παιδική κουλτούρα και κοινωνικοποίηση..... 56

3.2.5. Τα κεντρικά θέματα της παιδικής κουλτούρας..... 58

α: Αυτονομία και ταυτότητα 58

β: Φιλία – Κοινωνική συμμετοχή 60

γ: Κοινωνική διαφοροποίηση..... 63

3.2.6. Παιδική κουλτούρα και κοινωνική απόρριψη..... 64

3.3. ΣΥΝΟΨΗ..... 66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΝΤΩΝ 68

4.1. ΟΜΑΔΕΣ..... 69

4.1.1. Κριτήρια και λόγοι συγκρότησης των ομάδων..... 69

4.1 2. Η έννοια της ομάδας στο σχολικό χώρο 71

4.1.3. Ομάδα και κοινωνική συμμόρφωση..... 74

4.2. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ 78

4.2.1. Προσωπική, κοινωνική ταυτότητα και αυτοαντίληψη..... 78

4.2 2. Ετεροαναφορικός ορισμός της ταυτότητας, κοινωνικές συγκρίσεις και ευνοιοκρατία 84

4.2.2.1. Διατομική κοινωνική σύγκριση και ατομική ευνοιοκρατία..... 85

4.2.2.2. Διομαδική σύγκριση και ομαδική ευνοιοκρατία..... 86

4.3. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ 90

4 3.1. Η έννοια της διαφορετικότητας..... 90

4.3.2. Η χρησιμότητα της διαφορετικότητας..... 94

4.4. ΣΥΝΟΨΗ..... 98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ..... 99

5.1. ΟΝΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ..... 99

5.1.1. Αντικειμενικότητα και υποκειμενικότητα της αλήθειας.....101

5.1.2. Η διυποκειμενική δόμηση της πραγματικότητας.....103

5.1.3. Κοινωνική δομή και ατομική δράση..... 105

5.1.4. Γενικευμένες κοινωνικές μορφές: απάντηση στο δίλημμα δομή – δράση..... 107

5.2. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: ΚΥΡΙΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ 109

5.2.1. Κριτική των ερμηνευτικών προσεγγίσεων.....115

5.3. ΠΕΡΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ «ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ» ΤΥΠΟΥ.....116

5.3.1. Θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας..... 119

5.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 123

5.4.1. Το ερευνητικό πεδίο..... 124

5.4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων 126

5.4.3. Θέματα ερευνητικής ηθικής..... 131

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Έρευνα πεδίου (α) : Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....134

6.1. ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ 134

6.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΔΥΟ ΦΥΛΑ 140

6.3. ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ..... 148

6.4. ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΡΧΗΓΙΑ.....154

6.5. ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ 157

6.5.1. Απόρριψη και αποδοχή στην Δ' τάξη.....161

6.5.2. Απόρριψη και αποδοχή στην Ε' τάξη.....167

6.5.3. Απόρριψη και αποδοχή στην Στ' τάξη..... 172

6.6. ΑΓΝΟΗΣΗ Η/ΚΑΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗ 178

6.6.1. Υποομάδες (κλίκες)..... 178

6.6.2. Στο περιθώριο των κλικών 182

6.7. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....186

6.8. Η ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 194

6.8.1. Σχέση κοινωνιομετρικών ευρημάτων και ομάδων συνεντεύξεων.....195

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Έρευνα πεδίου (β) : ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

7.1. ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ 199

7.1.1. Σχέση με τη διαφορετικότητα και αποκόμιση ωφελειών.....200

7.1.1.1. Κοινωνικές συγκρίσεις και θετικός ορισμός της ταυτότητας.....203

7.1.1.2. Η ενίσχυση της συνοχής..... 206

7.1.1.3. Οι αποδιοπομπαίοι τράγοι..... 207

7.1.1.4. Προστασία-Ενίσχυση της δημόσιας εικόνας..... 211

7.1.1.5. Αποφυγή του στιγματισμού..... 213

7.1.2. Σχέση με τη διαφορετικότητα και αποφυγή απωλειών.....215

7.1.2.1. Συμμόρφωση και μηχανισμοί απόρριψης.....215

7.1.2.2. Ο φόβος της ταύτισης..... 217

7.1.2.3. Ο φόβος απώλειας του ελέγχου..... 221

7.1.3. Συγκρούσεις και μηχανισμοί απόρριψης..... 225

7.1.4. Σύνοψη..... 227

7.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ..... 230

7.2.1. Κατασκευή στιγματισμένων διαφορετικοτήτων.....231

7.2.1.1. Φήμες και «μύθοι»..... 232

7.2.1.2. Αρνητικά «πειράγματα»..... 236

7.2.1.3. Δικαιολόγηση των στιγματιστικών δράσεων..... 237

7.2.2. Αποστέρηση της κοινωνικής υποστήριξης.....241

7.2.3. Σύνοψη 242

7.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗ:
ΟΙ ΚΥΡΙΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ..... 243
7.3.1. Διαφορετικότητα σε εξωτερικά χαρακτηριστικά 246
7.3.2. Διαφορετικότητα σε ικανότητες : Η νοητική ικανότητα.....249
7.3.3. Διαφορετικότητα σε ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα άλλων..... 256
7.3.4. Διαφορετικότητα σε ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες δεν καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα άλλων..... 263
7.3.5. Διαφορετικότητα ως προς εθνικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς παράγοντες.....272
7.3.6. Σύνοψη..... 277

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....278

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 287

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 311

1. ΟΡΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας ήταν ο προβληματισμός σχετικά με το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης το οποίο παρατηρείται στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο. Ένας μεγάλος όγκος ερευνητικών ευρημάτων καταδεικνύει πως τουλάχιστον 5-10% των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζουν πρόβλημα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να μένουν χωρίς φίλους στο περιθώριο της σχολικής τους ομάδας. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα παιδιά αυτά ταξινομούνται σε *απορριπτόμενα* (rejected) και *αγνοημένα* (neglected) παιδιά. *Απορριπτόμενα* ονομάζονται εκείνα τα οποία θεωρούνται αντιπαθητικά και αποφεύγονται από την πλειονότητα των συνομηλίκων τους, ενώ *αγνοημένα* εκείνα τα οποία, ενώ δε θεωρούνται αντιπαθητικά, αγνοούνται από την πλειονότητα των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να μένουν χωρίς φίλους (Hymel & Asher, 1977· Williams & Asher, 1987· Bukowski & Hoza, 1989· Asher, 1990· Schuster, 1999).

Στην παρούσα, ωστόσο, εργασία αφενός αποφεύγεται ο εννοιολογικός διαχωρισμός σε απορριπτόμενα και αγνοημένα παιδιά, εφόσον θεωρείται πως απορριπτικό είναι το συναίσθημα που βιώνουν και οι δύο αυτές υποκατηγορίες.[1] Αφετέρου θεωρείται ότι το απορριπτικό αυτό βίωμα απειλεί –προσωρινά ή μονιμότερα– ένα ποσοστό παιδιών αρκετά μεγαλύτερο από το προαναφερθέν 5-10%. Και τούτο διότι λαμβάνει υπόψη ευρήματα τα οποία επισημαίνουν ότι:

α) περισσότερες από τις μισές αιτήσεις των παιδιών για παιχνίδι απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους (Corsaro, 1981),

β) ένας στους τρεις μαθητές αναφέρει την εμπειρία εγκατάλειψης από κάποιο φίλο ή αυτήν τού να είναι η τελευταία επιλογή των συμμαθητών του για κάποια ομαδική δραστηριότητα (Kanner et al., 1987) και

γ) δύο στα τρία παιδιά έχουν βιώσει την αρνητική εμπειρία των «πειραγμάτων» από συμμαθητές τους (Kanner et al., ό.π.).

Συνεπώς, εφόσον η απορριπτική εμπειρία απειλεί ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών, βασική θέση της εργασίας αυτής είναι ότι *η μελέτη της απόρριψης πρέπει να εστιάζει σε εκείνες τις διατομικές ή ομαδικές δυναμικές οι οποίες παράγουν ένα –πρόσκαιρο ή διαχρονικό–*

[1] Βλ. σχετική αιτιολόγηση σε § 1.5.1, § 6.6.2

βίωμα «μη αποδοχής». Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η άποψη αυτή όταν ληφθούν υπόψη οι ερευνητικές επισημάνσεις σχετικά με τις παροδικές ή μόνιμες αρνητικές συνέπειες που το απορριπτικό βίωμα επιφέρει στη ζωή κάποιων παιδιών (βλ. Sullivan, 1953· Asher & Coie, 1990).

Οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις εμπνέονται από τη θεώρηση ότι το πρόβλημα των παιδιών που βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους οφείλεται σε διάφορες αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές τους. Στη συνέχεια εντόπισαν ως αιτία αυτών των συμπεριφορών ορισμένα κοινωνικο-γνωστικά ελλείμματα των παιδιών αυτών (βλ. Asher & Coie, 1990· Rubin et al., 1998).

Ωστόσο η θεωρητική βάση των προσεγγίσεων αυτών εμπεριέχει μια σοβαρή αντίφαση. Τουτέστιν, αν και θεωρεί την απόρριψη ως κοινωνικό φαινόμενο, όταν την πραγματεύεται, τείνει να επικεντρώνεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των απορριπτόμενων, προδίδοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, ότι αγνοεί την «κοινωνική» φύση του φαινομένου. Ορισμένοι ερευνητές επέκριναν αυτό το μοντέλο (των ατομικών ελλειμμάτων), επισημαίνοντας πως τελικά δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστεί κάποιο γενικευμένο κοινωνικο-γνωστικό έλλειμμα το οποίο να χαρακτηρίζει τα *απορριπτόμενα* παιδιά (Rubin & Krasnor, 1986· Dodge & Feldman, 1990· Harrist et al., 1997). Τονίστηκε επιπλέον ότι το μοντέλο αυτό δε λαμβάνει υπόψη το ρόλο της ομάδας εντός της οποίας αναδύεται το φαινόμενο της απόρριψης (Long, 1979· Hymel et al., 1990). Σχετικά δε με το ρόλο αυτό υποστηρίχθηκε ότι η κοινωνική θέση ενός παιδιού μέσα σε μια ομάδα (δηλαδή το κατά πόσο είναι αποδεκτό ή όχι) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες, τους στόχους και τις αξίες της συγκεκριμένης ομάδας (βλ. Hargreaves, 1972· Dodge & Feldman, ό.π.· Hymel et al., ό.π.· Rubin et al., 1998). Συνεπώς το νόημα του τι συνιστά μια –υποψήφια για απόρριψη– *αρνητική διαφορετικότητα* χαρακτηρίζεται από μια σχετική ρευστότητα, όπερ σημαίνει ότι τελικά κάθε άτομο είναι εν δυνάμει υποψήφιο για να βιώσει τις επιπτώσεις της απόρριψης.

Σχετικά λοιπόν με την προαναφερθείσα αιτιολογική διάσταση του φαινομένου της απόρριψης, κύρια θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι σε κάθε φαινόμενο της απόρριψης εμπλέκεται ένα αιτιολογικό τρίγωνο παραγόντων. Συγκεκριμένα εμπλέκονται το *απορριπτόμενο άτομο*, οι *απορρίπτοντες* και ένα *πλαίσιο* –συμβολικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και «τοπικό»[2]– εντός του οποίου το φαινόμενο συντελείται. Κατά συνέπεια η

---

[2] Η έννοια του «τοπικού» πλαισίου αναφέρεται στο σύνολο των συνθηκών και περιστάσεων οι οποίες επηρεάζουν τη δυναμική των ανθρωπίνων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μέσα σε ένα μικροκοινωνικό σύστημα (π.χ. σπίτι, γειτονιά, σχολείο). Στην παρούσα εργασία το «τοπικό» πλαίσιο αφορά στην οικολογία του ερευνούμενου σχολικού κοινωνικού συστήματος και συγκεκριμένα, στις συνθήκες (π.χ., εκπαιδευτικό

κατανόηση του φαινομένου της απόρριψης απαιτεί μια ερευνητική εστίαση σε ανθρώπινες σχέσεις και όχι μόνο σε ατομικά χαρακτηριστικά των απορριπτόμενων ατόμων. Η κατανόηση αυτών των σχέσεων, μέσα σε ένα σχολικό χώρο, αξιώνει τη θεώρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού αλλά και συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου. Κυρίως όμως απαιτεί την κατανόηση του συμβολικού πλαισίου εντός του οποίου τα παιδιά δρουν και αλληλεπιδρούν, το οποίο καλείται *παιδική κουλτούρα* και αναφέρεται στο σύνολο πεποιθήσεων, συμπεριφορών, αξιών, συνηθειών, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων που τα παιδιά παράγουν, αναπαράγουν και μοιράζονται, καθώς αλληλεπιδρούν μέσα σε ομάδες στο σχολείο ή στη γειτονιά τους.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιχειρεί την πραγμάτευση του φαινομένου της απόρριψης μέσα από μια εστίαση στο σχετικό ρόλο των *απορριπτόντων*, αυτών δηλαδή οι οποίοι εκδηλώνουν απορριπτικές συμπεριφορές προς συνομηλίκους τους, είτε σε διατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συμβολικού πλαισίου εντός του οποίου αναδύεται το φαινόμενο της απόρριψης, στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των μηχανισμών που το προκαλούν, καθώς και των σχετικών απορριπτικών πρακτικών και νοημάτων των παιδιών του δημοτικού σχολείου.

Η ερευνητική μεθοδολογία της εργασίας αυτής διακατέχεται από μια ερμηνευτικού τύπου οντολογικο-επιστημολογική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς προσεγγίζεται μέσω της μελέτης της βιωμένης εμπειρίας, η οποία με τη σειρά της αποκαλύπτεται μέσα από τη διερεύνηση των νοημάτων, των ερμηνειών, των δραστηριοτήτων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ανθρώπων. Η σχετική, ποιοτικού τύπου, ερευνητική διαδικασία στηρίχθηκε στη μακρόχρονη (μια σχολική χρονιά) παρουσία μας στο ερευνητικό πεδίο (ένα δημοτικό σχολείο) και χρησιμοποίησε ως ερευνητικά εργαλεία παρατηρήσεις, κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια και ομαδικές -κυρίως- αλλά και ατομικές συνεντεύξεις με παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού και, συμπερασματικά, κατέληξε στα εξής:

- Οι απορριπτικοί μηχανισμοί παράγονται καθώς οι *απορρίπτοντες* –ως άτομα ή μέλη ομάδων– προσπαθούν να προστατεύσουν και να ενισχύσουν αφενός το αυτοαντιληπτικό τους σύστημα και τη δημόσια εικόνα τους και αφετέρου την

στυλ δασκάλου και διδακτικές προσεγγίσεις), στις ιδιαίτερες αξίες, ανάγκες, και στόχους των εμπλεκομένων και στις ιδιαίτερες περιστάσεις της καθημερινότητας.

κοινή ταυτότητα της ομάδας. Το σκεπτικό αυτό υποδηλώνει τη χρησιμότητα ύπαρξης αρνητικών διαφορετικοτήτων μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα και επεξηγεί το γεγονός ότι, στο σχολικό χώρο, η προσπάθεια εντοπισμού τέτοιων διαφορετικοτήτων γίνεται ένα modus vivendi για ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών. Το παραπάνω σχετίζεται άμεσα και με το λόγο χρήσης του όρου «κοινωνική» (απόρριψη) στον τίτλο της διατριβής αυτής. Και τούτο διότι θεωρούμε ότι τα άτομα, είτε δρουν σε διατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, είναι προσανατολισμένα πάντα στις απόψεις των *άλλων*. Άρα και η αυτοαντίληψη (η οποία απαντά στο ατομικό ερώτημα «ποιος είμαι») αλλά και η δημόσια εικόνα (η οποία απαντά σε ερωτήματα του τύπου «πώς με βλέπουν οι άλλοι», «ποιος είμαι» κ.ο.κ.) δομούνται διυποκειμενικά και μέσω δυναμικών οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στα όρια μικρότερων ή μεγαλύτερων ανθρώπινων ομάδων. Συνεπώς ακόμα κι ένα διατομικό απορριπτικό συμβάν σχετίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, με την ομαδική δυναμική εντός της οποίας αυτό λαμβάνει χώρα.

- Στο πλαίσιο των απορριπτικών μηχανισμών, τα παιδιά χρησιμοποιούν μια ποικιλία απορριπτικών πρακτικών είτε προσπαθώντας να αποφύγουν συμμαθητές τους οι οποίοι φέρουν το στίγμα μιας αρνητικής διαφορετικότητας, είτε επικυρώνοντας (και επανεπικυρώνοντας), σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, την υποβιβασμένη κοινωνική θέση αυτών των συμμαθητών τους. Ωστόσο αυτό που αποκτά ιδιαίτερη σημασία είναι ότι οι πρακτικές αυτές χρησιμοποιούνται, επιπλέον, με στόχο την απόδοση τέτοιων στιγματισμένων ταυτοτήτων σε κάποια παιδιά και τον αποκλεισμό τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης.
- Απαιτείται μια επανεξέταση της λειτουργικότητας των συνήθων μεθόδων[3] εντοπισμού παιδιών που βιώνουν κοινωνική απόρριψη. Και τούτο διότι με τις μεθόδους αυτές φαίνεται πως δεν εντοπίζονται κάποια παιδιά τα οποία υφίστανται τις επιπτώσεις του απορριπτικού βιώματος. Αντίθετα, χαρακτηρίζονται ως *απορριπτόμενα* τα παιδιά τα οποία, παρότι δεν είναι αποδεκτά από πολλούς συμμαθητές τους, διαθέτουν ικανή κοινωνική υποστήριξη από έναν ή περισσότερους φίλους.

---

[3] Αναφερόμαστε στις ευρέως χρησιμοποιούμενες κοινωνιομετρικές μεθόδους οι οποίες παρουσιάζονται και σχολιάζονται στην § 1.2.

Τέλος, με δεδομένη τη σχετική ρευστότητα των ορισμών της αρνητικής διαφορετικότητας, η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια σχετική τυπολογία ορισμών καθώς και τα νοήματα και τις διαδικασίες που συνδέονται με τη συγκρότησή τους.

Όσον αφορά στη χρησιμότητα της παρούσας εργασίας, δε θεωρούμε ότι η ανάλυση της κοινωνικής απόρριψης στις παιδικές ομάδες παράγει ευρήματα και γνώση που περιορίζονται μόνο στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Αντίθετα, υιοθετούμε την άποψη του Simmel (1950) σύμφωνα με την οποία κάθε κοινωνικό φαινόμενο, όπως, π.χ., η απόρριψη, μπορεί να διακριθεί –για λόγους ανάλυσης βέβαια– στη «μορφή» και στο «περιεχόμενό» του. Κι αυτό γιατί, ενώ το φαινόμενο της απόρριψης εκφράζεται μέσα από μια ποικιλία διαφορετικών «περιεχομένων» (π.χ., απόρριψη στο σχολείο, στην ερωτική ζωή, στις διομαδικές σχέσεις), η «μορφή» του παραμένει κοινή στις διαφορετικές αυτές εκφάνσεις. Συνεπώς θεωρούμε αφενός ότι το φαινόμενο της απόρριψης αποτελεί ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της δυναμικής των καθημερινών ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, και αφετέρου ότι ο πυρήνας του είναι κοινός σε κάθε πρότυπο αλληλεπίδρασης σε επίπεδο ατόμων, ομάδων, κρατών κ.ο.κ. Ωστόσο, πέρα από το επιστημονικό ενδιαφέρον που σχετίζεται με την προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης ενός κοινωνικού φαινομένου, στόχος μας είναι η παρούσα εργασία να συνεισφέρει στην προώθηση των αρχών ενός «Σχολείου για όλους», δηλαδή ενός σχολείου το οποίο, στοχεύοντας σε μια βαθύτερη κατανόηση των απορριπτικών μηχανισμών, πρακτικών και νοημάτων, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια στάσεων και πρακτικών *αποδοχής*.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια, των οποίων το περιεχόμενο παρουσιάζεται συνοπτικά ακολούθως.

Στη συνέχεια του παρόντος πρώτου κεφαλαίου διασαφηνίζονται οι κύριες έννοιες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφική προσέγγιση του φαινομένου της απόρριψης και σχολιάζονται οι μέθοδοι μέσω των οποίων οι διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις εντοπίζουν παιδιά που υφίστανται τις επιπτώσεις του απορριπτικού βιώματος. Αναφέρονται οι αρνητικές συνέπειες του φαινομένου και τίθεται ο προβληματισμός τού κατά πόσο η κοινωνική απόρριψη αποτελεί αίτιο ή αιτιατό ψυχοπαθολογίας. Στη συνέχεια επισημαίνεται η πρακτική χρησιμότητα της εργασίας και, τέλος, παρουσιάζονται οι κύριες θεωρητικές μας θέσεις. Συγκεκριμένα, αφενός υποστηρίζεται η ύπαρξη ενός αιτιολογικού τριγώνου παραγόντων απόρριψης (δηλαδή απορριπτόμενοι, απορρίπτοντες, πλαίσιο) και αφετέρου διασαφηνίζεται ότι η θεωρητική και ερευνητική

προσέγγισή μας εστιάζει σε διανθρώπινες δυναμικές (διατομικές και ομαδικές) εντός των οποίων αναδύονται απορριπτικά βιώματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφερόμαστε στον πρώτο παράγοντα του αιτιολογικού τριγώνου της απόρριψης, δηλαδή στους *απορριπτόμενους*. Παρουσιάζονται θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι η απόρριψη κάποιων παιδιών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα των αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών τους, οι οποίες οφείλονται σε διάφορα κοινωνικο-γνωστικά ελλείμματα. Στη συνέχεια παρατίθενται δεδομένα τα οποία αναζητούν την αιτία των ελλειμμάτων αυτών σε διάφορους οικογενειακούς παράγοντες. Τέλος, παρουσιάζονται κριτικές στο μοντέλο του κοινωνικο-γνωστικού ελλείμματος οι οποίες μεταξύ άλλων επισημαίνουν το γεγονός ότι αυτό παραβλέπει την κοινωνική φύση του φαινομένου της απόρριψης.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται η έννοια του «πλαισίου» και οι τρόποι με τους οποίους αυτό επηρεάζει τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και τις διαδικασίες ανάδυσης απορριπτικών φαινομένων. Αρχικά επισκοπούνται οι σχετικές επιδράσεις του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και του σχολικού πλαισίου, του συνόλου δηλαδή των συνθηκών και περιστάσεων που συνδέονται με το σχολικό χώρο και επενεργούν στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Στη συνέχεια εξετάζονται τα χαρακτηριστικά και οι επιδράσεις της παιδικής κουλτούρας, δηλαδή του συμβολικού πλαισίου εντός του οποίου τα παιδιά δρουν και αλληλεπιδρούν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εστιάζουμε στους απορρίπτοντες καθώς και σε θέματα που σχετίζονται με τις απορριπτικές διαδικασίες. Αρχικά γίνεται αναφορά στην έννοια των ομάδων και στις διαδικασίες που σχετίζονται με τη δόμησή τους. Ακολούθως παρατίθενται στοιχεία τα οποία υποδεικνύουν πως η ύπαρξη «αρνητικά διαφορετικών» ατόμων μέσα σε μια ομάδα (δηλαδή ατόμων που αποκλίνουν από μέσους όρους εμφάνισης, συμπεριφορών, ικανοτήτων κ.ο.κ. που επικρατούν και είναι αποδεκτοί μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα) αποτελεί αφενός ένα μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των υπολοίπων μελών της και αφετέρου ένα μέσο ενίσχυσης της συνοχής της ομάδας. Σημειώνεται επίσης ότι τα παιδιά, προσπαθώντας να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους μέσα στο ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον, εμπλέκονται σε συμβολικές αντιπαραθέσεις με «διαφορετικούς» συμμαθητές τους και συνήθως εκφράζουν απορριπτικές συμπεριφορές προς αυτούς. Τέλος, επισημαίνεται ο ρόλος της κοινωνικής συμμόρφωσης στη διαδικασία αυτή.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι οντολογικές θέσεις[4] οι οποίες καθόρισαν τις αντίστοιχες επιστημολογικές τοποθετήσεις και μεθοδολογικές μας επιλογές. Ακολουθούν δε η παρουσίαση και ο σχολιασμός αυτών των επιλογών. Στη συνέχεια περιγράφεται το ερευνητικό πεδίο και η μεθοδολογική διαδικασία της έρευνας και συζητούνται θέματα ερευνητικής ηθικής.

Στα επόμενα δύο κεφάλαια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της ερευνητικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της κοινωνιομετρικής έρευνας, ενώ στο έβδομο αυτά που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά. Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά παρουσιάζονται οι διάφοροι απορριπτικοί μηχανισμοί και στη συνέχεια οι αντίστοιχες απορριπτικές πρακτικές. Έπεται δε μια τυπολογία ορισμών *αρνητικής διαφορετικότητας* και παρουσιάζονται τα νοήματα των παιδιών και οι διαδικασίες που σχετίζονται με τη συγκρότηση των ορισμών αυτών.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και προτείνεται ένας ιδιαίτερος τρόπος εννοιολογικής προσέγγισης των διαπροσωπικών σχέσεων και του φαινομένου της απόρριψης, στα πλαίσια του δυτικού πολιτισμού, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται προτάσεις για την άμβλυνση του φαινομένου αυτού μέσα στο σχολικό χώρο οι οποίες λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη φύση του ατομικιστικού πολιτισμικού περιβάλλοντος και του εγωκεντρικού ατόμου, καθώς και τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες των διατομικών/διομαδικών σχέσεων.

---

[4] Αναφερόμαστε σε προσωπικές απόψεις, πεποιθήσεις και θέσεις περί της φύσης της αλήθειας και της κοινωνικής πραγματικότητας.

1.2. ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Εισαγωγικά πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται σε παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους συνήθως χρησιμοποιούν όρους όπως: α) *απορριπτόμενα* (rejected), δηλαδή παιδιά που οι συμμαθητές τους αντιπαθούν και αποφεύγουν να συναναστρέφονται, και β) *αγνοημένα* (neglected), δηλαδή αυτά που δε θεωρούνται αντιπαθητικά αλλά αγνοούνται από τους συμμαθητές τους. Οι παραπάνω όροι κυριαρχούν στην διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Coie et al., 1982· Newcomb & Bukowski, 1983· Asher & Coie, 1990) και επιχειρούν να χαρακτηρίσουν διαφορετικές μορφές, εκφάνσεις, αιτίες και επιπτώσεις της εμπειρίας των παιδιών αυτών που δε γίνονται αποδεκτά από την πλειονότητα των υπόλοιπων παιδιών με τα οποία συναναστρέφονται.

Αν και διάφορες μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό των παιδιών που δε γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους,[5] η πλέον χρησιμοποιημένη προσέγγιση για τον εντοπισμό των μη αποδεκτών παιδιών είναι η κοινωνιομετρική (Rubin et al., 1990· Cillessen & Bukowski, 2000). Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι, στηριγμένες στις απόψεις και το μοντέλο του Jacob Moreno (1934), χρησιμοποιούνται γενικώς για τη χαρτογράφηση των έλξεων, των απωθήσεων ή της αδιαφορίας που παρατηρούνται μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Cillessen & Bukowski, ό.π.). Με τη χρήση διαφόρων τεχνικών, τα παιδιά καταγράφουν τις θετικές ή αρνητικές επιλογές τους ως προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε σχέση με διάφορα κριτήρια. Είναι φυσικό ότι οι μέθοδοι αυτές συνήθως εφαρμόζονται στους πλέον οργανωμένους χώρους ομαδικής συνύπαρξης παιδιών, δηλαδή στα σχολεία. Στην πιο συνήθη τεχνική ζητάται από τα παιδιά να σημειώσουν τα ονόματα των συμμαθητών που συμπαθούν πιο πολύ, καθώς και τα ονόματα αυτών που δε συμπαθούν. Εναλλακτικά ζητάται από τα παιδιά να σημειώσουν τα ονόματα των καλύτερων φίλων τους, καθώς και αυτών που δε θα ήθελαν για φίλους. Έτσι, τελικά τα παιδιά ταξινομούνται σε διάφορες *κατηγορίες δημοτικότητας* όπως *δημοφιλή (popular)*, *απορριπτόμενα (rejected)*, *αγνοημένα (neglected)*, *αντιφατικά (controversial)* και *μεσαία(average)* παιδιά[6] (Coie et al., 1982· Newcomb & Bukowski, 1983· Cillessen & Bukowski, 2000).

---

[5] Συχνά έχουν χρησιμοποιηθεί οι *αξιολογήσεις συμπεριφορών ενός παιδιού από άλλα παιδιά* (Pekarik et al., 1976· Masten et al., 1985), οι *αξιολογήσεις συμπεριφορών ενός παιδιού από δασκάλους* και η άμεση παρατήρηση των συμπεριφορών ενός παιδιού (βλ. σχετικά Rubin et al., 1990).

[6] Οι σχετικοί όροι (*δημοφιλή*, *απορριπτόμενα*, *αγνοημένα*, *αντιφατικά*, *μεσαία*) επεξηγούνται στη συνέχεια της παρούσας ενότητας καθώς και στην § 1.2.1. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί πως στην ελληνική

Από τις παραπάνω κατηγορίες, η μελέτη των μη αποδεκτών παιδιών δεν ασχολείται με τα *δημοφιλή* και τα *μεσαία*. Υποθέτοντας πως μια ερευνητική προσέγγιση που αποσκοπεί στην κατανόηση ενός φαινομένου εστιάζει εκεί όπου αυτό εμφανίζεται σε ακραία μορφή, τότε φαίνεται λογικός ο αποκλεισμός αυτών των δύο κατηγοριών από τους σχετικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς καθώς: α) Τα *δημοφιλή* παιδιά είναι αυτά που δέχονται πολλές θετικές και ελάχιστες αρνητικές επιλογές από τους συμμαθητές τους. Περιγράφονται ως παιδιά που υπολογίζουν, βοηθούν και υποστηρίζουν τους συνομηλίκους τους και συνήθως εμπλέκονται σε θετικές αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, κυρίως στο δημοτικό σχολείο, είναι παιδιά που συνήθως έχουν ακαδημαϊκές και αθλητικές ικανότητες (Coie et al., 1990). β) Τα *μεσαία* παιδιά, όπως επισημαίνει και ο χαρακτηρισμός τους, δέχονται θετικές και αρνητικές επιλογές που κυμαίνονται γύρω από το μέσο όρο της τάξης τους.

Η ενασχόληση με το θέμα των παιδιών που αντιμετωπίζουν πρόβλημα αποδοχής από τους συνομηλίκους τους εστιάζει κυρίως στα *απορριπτόμενα* παιδιά διότι, όπως φαίνεται, είναι αντιπαθή στους συμμαθητές τους και στα *αγνοημένα* παιδιά, τα οποία, παρόλο που δεν εμφανίζονται ως αντιπαθή, δεν καταφέρνουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις. Σπανίως η έρευνα επικεντρώνεται στα *αντιφατικά* παιδιά, κι αυτό γιατί εμφανίζονται ως δημοφιλή αλλά και *απορριπτόμενα* συγχρόνως (Asher, 1990· Coie et al., 1990). Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια αναλυτικότερη εξέταση των κατηγοριών αυτών.

1.2.1. Κοινωνιομετρικές κατηγορίες μη αποδεκτών παιδιών

1) Τα *απορριπτόμενα* παιδιά: Αυτά τα παιδιά, αντίθετα με τα *δημοφιλή*, αποτελούν αντικείμενα πολλών αρνητικών και ελάχιστα ή καθόλου θετικών επιλογών. Αν και στην αρχή θεωρήθηκαν (και συχνά ακόμα θεωρούνται) ως μια ενιαία κατηγορία, πολλοί ερευνητές κατέληξαν στο διαχωρισμό των απορριπτόμενων παιδιών σε δύο υποκατηγορίες και συγκεκριμένα στα *επιθετικά-εξωστρεφή* και στα *υποχωρητικά-εσωστρεφή* απορριπτόμενα παιδιά (Parkhurst & Asher, 1987· Williams & Asher, 1987· Rubin et al., 1990· Rubin et al., 1998).

βιβλιογραφία οι όροι neglected και controversial αποδίδονται και ως παιδιά περιθωριοποιημένα και αμφιλεγόμενα αντίστοιχα (βλ. Κυριαζή, 1998).

α) Τα *επιθετικά-εξωστρεφή απορριπτόμενα* παιδιά είναι ως επί το πλείστον αγόρια (Coie et al., 1990· Hatzichristou & Hopf, 1996). Θεωρείται ότι αποτελούν το 40-50% του συνόλου των απορριπτόμενων παιδιών (Coie & Cillessen, 1993) και ότι έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την επιθετικότητα, τη συχνή παραβίαση κανόνων, την υπερκινητικότητα και τις παρενοχλητικές ενέργειες. Υποστηρίζεται ότι επεξεργάζονται τις πληροφορίες με τρόπο διαφορετικό από αυτόν των υπόλοιπων απορριπτόμενων παιδιών, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται συχνά τις προθέσεις των άλλων παιδιών σαν εχθρικές και να δίνουν μεγάλη έμφαση στη λειτουργική αξία των επιθετικών λύσεων (Dodge & Feldman, 1990).

β) Τα *υποχωρητικά-εσωστρεφή απορριπτόμενα* παιδιά έχουν μελετηθεί λιγότερο από τα επιθετικά παιδιά, καθώς σχετικά πρόσφατα θεωρήθηκαν ως μια διαφορετική υποκατηγορία απορριπτόμενων. Στην πλειονότητά τους είναι κορίτσια και χαρακτηρίζονται κυρίως από ένα συνεσταλμένο, υποχωρητικό, εσωστρεφές στυλ αλληλεπίδρασης. Φαίνεται ότι νιώθουν μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα επιθετικά απορριπτόμενα παιδιά (Parkhurst & Asher, 1987· Williams & Asher, 1987).

Η Schuster (1999: 189), στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής, θεωρεί ότι στην πρώτη κατηγορία αντιστοιχούν «μη θυματοποιημένα απορριπτόμενα παιδιά», σε αντιδιαστολή με τη δεύτερη όπου αντιστοιχούν τα «θυματοποιημένα απορριπτόμενα παιδιά». Τονίζει ότι η απόρριψη στις δύο αυτές κατηγορίες προκύπτει μέσα από διαφορετικούς μηχανισμούς, γι' αυτό και πρέπει να διαφοροποιείται η μελέτη τους. Σημειώνει, συγκεκριμένα, ότι τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας *απορρίπτονται λόγω των αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών τους*. Αντίθετα, τα παιδιά της δεύτερης, επειδή αποτελούν εύκολο στόχο, αρχικά «θυματοποιούνται» (με την έννοια της παρενόχλησης/εκφοβισμού) και στη συνέχεια «απορρίπτονται λόγω μιας διαδικασίας υποβιβασμού του θύματος μέσω της οποίας οι συμμαθητές τους δικαιολογούν τις επιθέσεις τους ή τη μη προσφορά βοήθειας» (Schuster, ό.π.: 189).

2) Τα *αγνοημένα* παιδιά: Είναι αυτά που αποτελούν αντικείμενα ελάχιστα ή καθόλου θετικών ή αρνητικών κοινωνιομετρικών επιλογών και, κατά συνέπεια, σπάνια αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις. Η συμπεριφορά τους δύσκολα χαρακτηρίζεται, διότι το μόνο κοινό τους στοιχείο είναι η έλλειψη κοινωνιομετρικών επιλογών από τους συμμαθητές τους. Καθώς συνήθως εμπλέκονται σε μοναχικό παιχνίδι, χαρακτηρίζονται ως συνεσταλμένα και μοναχικά παιδιά και είναι πολύ λιγότερο επιθετικά από τα παιδιά των υπόλοιπων κατηγοριών (Coie et al., 1990). Αν και η εσωστρέφεια, η συστολή και η

έλλειψη θετικών κοινωνιομετρικών προτιμήσεων δείχνουν μια επιφανειακή ομοιότητα με τα *υποχωρητικά-εσωστρεφή απορριπτόμενα* παιδιά, εντούτοις, όπως θα υποστηριχθεί στη συνέχεια της παρούσας ενότητας, οι δύο αυτές κατηγορίες δε θα πρέπει να ταυτίζονται.

3) Τα *αντιφατικά* παιδιά**:** Είναι αυτά που αποτελούν αντικείμενα συγχρόνως πολλών θετικών και αρνητικών επιλογών. Ελάχιστα παιδιά σε κάθε ομάδα πληρούν τα κριτήρια αυτά. Όταν όμως εντοπίζεται ένα *αντιφατικό* παιδί, αυτό συνήθως είναι το πλέον κοινωνικά διακριτό (αναγνωρίσιμο) άτομο της ομάδας. Τα αντιφατικά παιδιά επιδεικνύουν έντονη κοινωνική δραστηριότητα, μιλούν πολύ και διασκεδάζουν την ομάδα με τα αστεία τους. Άλλοτε όμως τους αποδίδεται και υπεροπτική συμπεριφορά. Συγχρόνως όμως μπορούν να εκδηλώσουν έντονη επιθετική και παρενοχλητική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να τιμωρούνται συχνά από τους ενήλικες (Coie et al., 1990· Hatzichristou & Hopf, 1996). Σύμφωνα με τους Hatzichristou και Hopf (ό.π.), η περιγραφή αυτή πρέπει να περιορίζεται κυρίως στα αγόρια του δημοτικού σχολείου, καθώς στη δική τους έρευνα τα αντιφατικά κορίτσια αυτής της ηλικίας επιδείκνυαν *κοινωνικά προσανατολισμένη συμπεριφορά.*[7]

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, είναι τα *απορριπτόμενα* και *αγνοημένα* παιδιά αυτά που συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα αποδοχής από τους συνομηλίκους τους σε ομαδικό ή/και ατομικό επίπεδο. Ωστόσο μεταξύ των ερευνητών παρατηρείται μια έντονη τάση για πλήρη διαφοροποίηση και κατά συνέπεια για εντελώς διαφορετική ερευνητική προσέγγιση στις δύο αυτές κατηγορίες παιδιών (Asher, 1990). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή:

α) Υπάρχουν δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι 30-50% των *απορριπτόμενων* παιδιών διατηρούν αυτή την αρνητική κοινωνική τους θέση σταθερή στο χρόνο και στις διάφορες καταστάσεις (Coie & Dodge, 1983· Newcomb & Bukowski, 1984), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αγνοημένων παιδιών είναι 25% (Cillessen et al., 2000).

β) Είναι τα *απορριπτόμενα* παιδιά, και όχι τα *αγνοημένα*, αυτά που εκδηλώνουν δυσπροσάρμοστους τρόπους σκέψης και δράσης (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher, 1990) και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εκτεθούν σε σοβαρά

---

[7] Μεταφορά του όρου «pro-social behavior», δηλαδή «το να ενεργεί κανείς με τρόπο που ωφελεί τους άλλους, όπως το να προσφέρει βοήθεια, να παρηγορεί και να συμμετέχει» (βλ. Γλωσσάρι θεματικής ενότητας «Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον», σ. 25, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα,1999).

προβλήματα προσαρμογής στην εφηβεία και την ενηλικότητα (Parker & Asher, 1985).

γ) Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα *απορριπτόμενα* παιδιά, και συγκεκριμένα τα *υποχωρητικά εσωστρεφή απορριπτόμενα*, αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα *αγνοημένα* παιδιά συναισθήματα μοναξιάς και κατάθλιψης και παράλληλα εκφράζουν πολύ εντονότερη επιθυμία για υποστήριξη σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Asher & Wheeler, 1985· Crick & Ladd, 1988· Asher et al., 1990).

Η ανωτέρω επισκόπηση των κοινωνιομετρικών κατηγοριών ενδεχομένως υποδηλώνει μια συμπεριφορική ομοιότητα ανάμεσα στα *υποχωρητικά-εσωστρεφή απορριπτόμενα* και τα *αγνοημένα παιδιά*. Κι αυτό διότι, όπως αναφέρεται, τα παιδιά που ανήκουν και στις δύο αυτές κατηγορίες είναι παιδιά εσωστρεφή, συνεσταλμένα και μοναχικά, δηλαδή *κοινωνικά απομονωμένα*. Όπως συγκεκριμένα αναφέρουν οι Rubin και συνεργάτες (1990: 219), *κοινωνικά απομονωμένα* παιδιά (social withdrawn, social isolates) θεωρούνται «εκείνα τα οποία αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά πολύ λιγότερο συχνά από το μέσο όρο της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας».

Η αιτία της πιθανής σύγχυσης βρίσκεται στο γεγονός ότι συνήθως το κοινωνιομετρικό προφίλ εξισώνεται με συμπεριφορικά χαρακτηριστικά[8] και συνεπώς η κοινωνιομετρική αγνόηση ταυτίζεται με την κοινωνική απομόνωση (Coie et al., 1982· Rubin et al., 1990). Διάφοροι ερευνητές όμως αναφέρουν ότι δε βρήκαν στοιχεία που να αποδεικνύουν πως τα *αγνοημένα* παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους λιγότερο απ' ό,τι τα παιδιά που βρίσκονται στο μέσο όρο από άποψη κοινωνιομετρικής θέσης και σημειώνουν ότι τα αγνοημένα παιδιά δε φαίνεται να συνιστούν μια ομάδα «κινδύνου» (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher et al., 1990). Σύμφωνα λοιπόν με τους ερευνητές αυτούς, τα *αγνοημένα* παιδιά, αν και έχουν λίγους ή και καθόλου φίλους και γενικά βρίσκονται στο περιθώριο των δραστηριοτήτων της ομάδας, δε φαίνεται να βιώνουν απόρριψη. Δηλαδή δε θεωρούνται αντιπαθητικά από τα υπόλοιπα παιδιά και συνεπώς δε βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως μοναξιά και κατάθλιψη, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στα παιδιά που θεωρούνται ιδιαίτερα αντιπαθητικά, τα οποία απορρίπτονται και στερούνται φιλικών σχέσεων. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα αγνοημένα παιδιά νιώθουν πολύ λιγότερη μοναξιά απ' ό,τι οι απορριπτόμενοι εσωστρεφείς συμμαθητές τους και

[8] Το θέμα αυτό θα αναπτυχθεί αναλυτικότερα στην § 1.2.2.

συγκεκριμένα νιώθουν τα ίδια επίπεδα μοναξιάς με τα παιδιά που ανήκουν στο μέσο όρο δημοτικότητας. Συνεπώς συμπεραίνουν ότι τα αγνοημένα παιδιά δε βρίσκονται σε κίνδυνο για ψυχικές διαταραχές (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher & Wheeler, 1985· Crick & Ladd, 1988). Οι Rubin και συνεργάτες (1990), συνοψίζοντας, τονίζουν ότι οι συμπεριφορές και αντιδράσεις των *αγνοημένων* παιδιών και κυρίως η μοναχική δραστηριότητά τους οδήγησαν τους συγγραφείς να τα χαρακτηρίσουν ως συνεσταλμένα και επιφυλακτικά στις αλληλεπιδράσεις τους με τα άλλα παιδιά. Συνεπώς αφήνουν να εννοηθεί ότι η έννοια της κοινωνιομετρικής αγνόησης δε συνεπάγεται απαραίτητα και το βίωμα της οδυνηρής κοινωνικής απομόνωσης. Για να θεωρήσουμε όμως ότι η αγνόηση δεν είναι οδυνηρή, θα πρέπει να δεχτούμε πως οφείλεται σε μια αυτο-απομόνωση την οποία το ίδιο το παιδί επιλέγει. Υπάρχουν όμως, πράγματι, τέτοια μοναχικά παιδιά; Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, η απάντηση είναι θετική. Τα *απρόθυμα για συναναστροφή* παιδιά (unsociable) φαίνεται πως διαθέτουν ικανοποιητικές κοινωνικές δεξιότητες (Jennings, 1975) και δεν έχουν πρόβλημα να παίζουν και με άλλα παιδιά, αλλά, για ιδιοσυγκρασιακούς λόγους, συνήθως προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι (Asendorpf, 1990· Kagan, 1992· Rothbart & Bates, 1998). Οι Harrist και συνεργάτες (1997), μέσα από μια διαχρονική έρευνα, επιβεβαίωσαν την ύπαρξη *απρόθυμων για συναναστροφή* παιδιών και τόνισαν πως αυτά αποτελούν τα 2/3 του συνόλου των *κοινωνικά απομονωμένων* παιδιών. Πρόσθεσαν επίσης ότι αυτά τα παιδιά διαφέρουν από τα μη *απομονωμένα* μόνο ως προς το ότι αγνοούνται στις κοινωνιομετρήσεις και εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μοναχικής συμπεριφοράς.

Αν λοιπόν δεχτούμε πως δεν υπάρχει πρόβλημα με τα παιδιά που μόνα τους επιλέγουν την κοινωνική απομόνωση, μπορούμε εύκολα να οδηγηθούμε στον προβληματισμό τού τι συμβαίνει με αυτά που βιώνουν κοινωνική απομόνωση χωρίς να το επιθυμούν.

Ο Rubin και συνεργάτες (1990, 1998) πρότειναν πως ένα παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε μια ανεπιθύμητη *κοινωνική απομόνωση* μέσα από δύο διαφορετικές διαδρομές. Συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι κάτω από την επίδραση παραγόντων όπως το ταμπεραμέντο του παιδιού, οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες του οικογενειακού του περιβάλλοντος, τα νοητικά, ψυχικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των γονέων, καθώς και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την ανατροφή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού τους, δημιουργούνται οι συνθήκες που οδηγούν το παιδί είτε (α) σε ένα *επιθετικό, εχθρικό* προφίλ είτε (β) σε ένα *ανασφαλές, συνεσταλμένο, δειλό* και *μοναχικό* προφίλ. Το *επιθετικό-εχθρικό* παιδί αλλά και το *ανασφαλές-μοναχικό* παιδί σταδιακά απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους και οδηγούνται στο κοινωνικό

περιθώριο. Το μεν *επιθετικό-εχθρικό* παιδί αντιδρά εξωτερικεύοντας το πρόβλημα, οπότε αυξάνει τις επιθετικές-παρενοχλητικές συμπεριφορές και συχνά οδηγείται στην εγκατάλειψη του σχολείου και στην παραβατικότητα. Το δε *ανασφαλές-μοναχικό* παιδί αντιδρά εσωτερικεύοντας το πρόβλημα, οπότε κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του, βιώνει κατάθλιψη και μειωμένη αυτοεκτίμηση και αδυνατεί να συνάψει και να διατηρήσει στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Rubin και συνεργάτες (1990), ενώ το *επιθετικό-εχθρικό* παιδί ξεχωρίζει από την αρχή της σχολικής του ζωής, το *ανασφαλές-μοναχικό* παιδί, στις αρχές της σχολικής του ζωής, κοινωνιομετρικά ανήκει στο μέσο όρο. Σταδιακά όμως, γύρω στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού, καθώς οι μοναχικές του συμπεριφορές γίνονται έντονα εμφανείς στην ομάδα των συνομηλίκων του, αρχίζει να απορρίπτεται ή απλώς να αγνοείται και σταδιακά οδηγείται στο περιθώριο της τάξης.

Πράγματι, η διαχρονική έρευνα της Harrist και των συνεργατών της (1997), στην οποία αναφερθήκαμε και προηγουμένως, επιβεβαίωσε κάποιες από τις υποθέσεις των Rubin και συνεργατών (1990). Η έρευνα αυτή έδειξε πως η κοινωνική απομόνωση δεν είναι ένα ομογενές φαινόμενο και υπέδειξε την ύπαρξη τεσσάρων υπο-τύπων *κοινωνικά απομονωμένων* παιδιών. Ουσιαστικά, βέβαια, επιβεβαίωσε την ύπαρξη των τριών πρώτων υπο-τύπων όπως είχαν προκύψει από παλαιότερες έρευνες (Rubin & Mills, 1988· Asendorpf, 1990) και πρόσθεσε ακόμα έναν. Συγκεκριμένα, η έρευνα εντόπισε:

α) Τα *παθητικά-αγχώδη* παιδιά (passive-anxious), τα οποία θεωρούνται πολύ συνεσταλμένα και δειλά εμπρός σε νέες καταστάσεις και αντιστοιχούν στο παιδί με ανασφαλές προφίλ του μοντέλου του Rubin και των συνεργατών του (1990). Επιθυμούν να παίζουν με τα άλλα παιδιά, αλλά εμπλέκονται σε μια διαρκή σύγκρουση ανάμεσα στην προσέγγιση και την αποφυγή τους, οπότε συνήθως περιορίζονται σε ένα ρόλο παθητικού θεατή. Δεν απορρίπτονται ούτε αγνοούνται ιδιαίτερα από τους συμμαθητές τους στο νηπιαγωγείο, εύρημα που συμφωνεί με την άποψη ότι η απόρριψη εξαιτίας της παθητικής απόσυρσης εμφανίζεται στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (Rubin et al., 1990· Bukowski, 1990).

β) Τα *απρόθυμα για συναναστροφή* παιδιά (unsociable) στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω.

γ) Τα *δραστήρια-απομονωμένα* παιδιά (active-isolates) είναι τα παιδιά τα οποία επιθυμούν και επιχειρούν να συμμετέχουν στην ομάδα αλλά η ομάδα τα απορρίπτει λόγω των συμπεριφορών τους οι οποίες χαρακτηρίζονται συχνά από

επιθετικότητα και έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και αντιστοιχούν στο παιδί με επιθετικό προφίλ του μοντέλου του Rubin και συνεργατών (1990).

δ) Τέλος, τα *θλιμμένα-μελαγχολικά* παιδιά (sad-depressed), τα οποία αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και συνήθως απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα με τους τρεις προηγούμενους τύπους, σε αυτόν δεν εντοπίστηκαν κοινωνικο-γνωστικά ελλείμματα.

Το γεγονός ότι τα παιδιά που απομονώνονται δεν αποτελούν μια ομοιόμορφη κατηγορία εξηγεί τα σχετικά αντιφατικά ευρήματα για πιθανά ελλείμματά τους σε διάφορες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες (θέμα που θα εξεταστεί αναλυτικότερα στην § 2.2.). Ο Rubin και οι συνεργάτες του (1990) υποστηρίζουν λοιπόν ότι, αν και κάποιες έρευνες με κοινωνικά απομονωμένα παιδιά του νηπιαγωγείου επισημαίνουν την πιθανή ύπαρξη κάποιων ελλειμμάτων σε κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες (Rubin, 1982b· Rubin & Borwick, 1984· Rubin et al., 1984), άλλες έρευνες καταδεικνύουν ότι παιδιά που χαρακτηρίστηκαν ως κοινωνικά απομονωμένα ήταν εξίσου δημοφιλή και εξίσου ικανά σε κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες σχετικά με απόκτηση αντικειμένων και φιλικές προσεγγίσεις με παιδιά που θεωρούνταν κοινωνικά (Rubin, 1985· Rubin & Krasnor, 1986). Το εντυπωσιακό όμως που προκύπτει από τις έρευνες αυτές είναι ότι τα παιδιά αυτά ενώ συνήθως ξέρουν το ίδιο καλά με τους συνομηλίκους τους πώς να προσεγγίσουν μια προβληματική κατάσταση, εντούτοις το κάνουν πιο σπάνια από τα υπόλοιπα παιδιά. Κατά την άποψη του Rubin και συνεργατών (1990), το κλειδί κατανόησης αυτής της αντίφασης βρίσκεται στο *κοινωνικό άγχος* αυτών των παιδιών και συγκεκριμένα στο άγχος που βιώνουν σε καταστάσεις όπου πρέπει να αντιπαρατεθούν με τα άλλα παιδιά. Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν ότι το άγχος αυτό τελικά δεν τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτουν, ώστε να αντιμετωπίσουν τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Αν και οι παραπάνω ερευνητές παραδέχονται ότι αυτά ισχύουν κυρίως στην περίπτωση των παιδιών με *ανασφαλές, συνεσταλμένο, δειλό και κοινωνικά αποσυρμένο* προφίλ, τελικά καταλήγουν τονίζοντας ότι υπάρχει έλλειψη ικανοποιητικών δεδομένων τα οποία να βεβαιώνουν πως τα παιδιά που απομονώνονται κοινωνικά έχουν ελλείμματα σε κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες.

Συμπερασματικά, και προσπαθώντας να διασαφηνίσουμε τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική απομόνωση και την κοινωνική απόρριψη, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι:

α) Το *επιθετικό-εξωστρεφές* παιδί απομονώνεται επειδή απορρίπτεται από την ομάδα λόγω των επιθετικών και παρενοχλητικών συμπεριφορών του, οπότε σε αυτή την περίπτωση *η κοινωνική απομόνωση είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής απόρριψης*. Στη συνέχεια αντιδρά στην απόρριψή του εκδηλώνοντας παρενοχλητικές συμπεριφορές με μεγαλύτερη ένταση, με αποτέλεσμα οι συμμαθητές του να επιβεβαιώνουν κατ' αυτόν τον τρόπο την ορθότητα της απορριπτικής τους συμπεριφοράς.

β) Το *ανασφαλές εσωστρεφές* παιδί αλλά και πιθανόν το *απρόθυμο για συναναστροφή* παιδί, στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω (Harrist et al., 1997), απορρίπτονται επειδή συνηθίζουν να δρουν στο περιθώριο της ομάδας, και σταδιακά η κοινωνική τους απόσυρση καθίσταται αρνητικά διακριτή στις ομάδες των συνομηλίκων. Οπότε σε αυτή την περίπτωση *η κοινωνική απόρριψη είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής απομόνωσης*. Βεβαίως, το φαινόμενο της απόρριψης εξακολουθεί και τείνει να εδραιώνεται, καθώς το παιδί, με προοδευτικά μειούμενη την αυτοεκτίμησή του, επιχειρεί αγχώδεις και συνεπώς αποτυχημένες προσεγγίσεις των συμμαθητών του. Αυτός ο φαύλος κύκλος απόρριψης, παρενοχλητικών ή μοναχικών συμπεριφορών και περαιτέρω απόρριψης οδηγεί, διαχρονικά, πολλά παιδιά σε μοναχικές δραστηριότητες, διότι, «εφόσον το συναίσθημα της ομάδας συνασπίζεται εναντίον τους, τα απορριπτόμενα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο μόνα τους κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων» (Asher, 1990: 51).

Εν ολίγοις, η απόρριψη οδηγεί το παιδί είτε σε μια αμυντική περιχαράκωση στα όρια του εαυτού είτε σε μια επιθετική διεκδίκηση της αποδοχής του από την ευρύτερη ομάδα και συνήθως επιφέρει αρνητική αυτοαντίληψη για την κοινωνική, ακαδημαϊκή και σωματική ικανότητά του (Rubin et al., 1990).

Συνεπώς, συνοψίζοντας τις σχετικές ερευνητικές αναφορές, η κοινωνική απομόνωση μπορεί να οφείλεται σε προσωπική επιλογή, όπως στην περίπτωση των *απρόθυμων για συναναστροφή* παιδιών. Πιθανόν να οφείλεται στην ανασφάλεια, στη συστολή και εσωστρέφεια, που εμποδίζουν την ικανοποιητική αλληλεπίδραση των *ανασφαλών-αγχωδών* παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο και στη γειτονιά. Μπορεί ακόμα να οφείλεται στην απομόνωση που η ομάδα επιβάλλει στα *επιθετικά-εξωστρεφή* παιδιά. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις, σταδιακά ενδέχεται να οδηγεί σε εκτενέστερη και γενικευμένη απομόνωση ή και σε αντιδραστικές-αντικοινωνικές συμπεριφορές.

1.2.2. Κριτική της κοινωνιομετρικής προσέγγισης του φαινομένου της απόρριψης

Στην κλασική κοινωνιομετρία οι επιλογές των παιδιών μετατρέπονται σε αριθμητικές τιμές οι οποίες μετρούν την αποδοχή ή απόρριψη του παιδιού με ποσοτικά κριτήρια. Όμως τα ποσοτικά στοιχεία και οι διαφορετικές κοινωνιομετρικές ομάδες που προκύπτουν από αυτά έχουν μεν στατιστική έννοια αλλά δεν αντιστοιχούν αναγκαστικά και σε ανάλογα ψυχολογικά γνωρίσματα τα οποία χαρακτηρίζουν τους κατηγοριοποιούμενους στις διάφορες ομάδες (Dunnigton, 1957· Rubin et al., 1990, 1998). Τελικά όμως η ποσοτικοποίηση των επιλογών οδηγεί σε μια υπόθεση (που συχνά λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία) σύμφωνα με την οποία αυτές οι ποσοτικές κατηγορίες αντιπροσωπεύουν και συγκεκριμένες ποιοτικές διαφοροποιήσεις.

Παραβλέποντας έτσι την ύπαρξη ποιοτικών διαφορών στις κοινωνιομετρικές επιλογές, οδηγούμαστε στο μάλλον εσφαλμένο συμπέρασμα ότι σε κάθε ομάδα ή σχολική τάξη, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά της, υπάρχουν πάντα παρόμοιες υπο-ομάδες παιδιών με διαφορετικά ποσοστά αποδοχής και, επιπλέον, ότι τα παιδιά αυτών των υπο-ομάδων έχουν περίπου τα ίδια ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Έτσι, για παράδειγμα, θεωρείται ως απορριπτόμενο κάποιο παιδί που δέχεται πολλές αρνητικές επιλογές από τους συμμαθητές του. Στη συνέχεια αποδίδονται σε αυτό το παιδί ανάλογα ψυχολογικά γνωρίσματα ή θεωρείται υποψήφιο για διάφορες διαταραχές, χωρίς, για παράδειγμα, να εξετάζεται αν το παιδί αυτό έχει έστω και μία αμοιβαία θετική επιλογή, δηλαδή ένα στενό φίλο. Μια τέτοια εκτίμηση όμως έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι, όπως φαίνεται, η ύπαρξη έστω και ενός στενού φίλου έχει θετικότατες επιδράσεις στο αυτο-συναίσθημα ενός παιδιού μη αποδεκτού από την πλειονότητα της ευρύτερης ομάδας (Bukowski & Newcomb, 1987· Asher et al., 1990· Rubin et al., 1998· Ladd, 1999).

Ένα επιπρόσθετο θέμα προβληματισμού προκύπτει από το γεγονός ότι, παρόλο που έχουν σημειωθεί σημαντικές πρόοδοι στις κοινωνιομετρικές τεχνικές (Bukowski & Cillessen, 1998), εντούτοις συνήθως χρησιμοποιούνται απλουστευμένες προσεγγίσεις οι οποίες εκμεταλλεύονται μικρό μέρος του δυναμικού αυτών των μεθόδων. Ενώ, σύμφωνα με τον Kinderman (1998) η κοινωνιομετρική έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στη μελέτη μιας σειράς θεμάτων, όπως: α) Κοινωνικές θέσεις (status) των ατόμων, β) εντοπισμός των φιλικών σχέσεων, γ) κοινωνικά δίκτυα, δ) δυναμική της ομάδας (π.χ., κοινωνική επιρροή της ομάδας στο άτομο και προσαρμογή του ατόμου στην πίεση της κοινωνικής επιρροής,

διαδικασίες επιλογής φίλων), διαπιστώνουμε ωστόσο ότι, ειδικά στην εκπαίδευση, αυτή περιορίζεται ή αρκείται συνήθως στη μελέτη των δύο πρώτων θεμάτων.

Ο Moreno (1934) είχε προτείνει πως τα κοινωνιομετρικά δεδομένα πρέπει να μελετούνται μέσα από τέσσερις οπτικές:

α) Το άτομο σε σχέση με τα άλλα μέλη της ομάδας

β) Τα άλλα μέλη σε σχέση με το άτομο

γ) Το άτομο σε σχέση με την ομάδα συνολικά, και

δ) Η αδιαφορία, δηλαδή το κατά πόσο το άτομο παραμένει αδιάφορο προς αυτούς που το επιλέγουν θετικά ή αρνητικά.

Οι Cillessen και Bukowski (2000) τονίζουν όμως ότι οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις, ξεφεύγοντας από το αρχικό μοντέλο του Moreno (1934), εστιάζουν κυρίως στο πώς η ομάδα θεωρεί το άτομο. Αρκούνται λοιπόν στην κατηγοριοποίηση του παιδιού σε μια κοινωνιομετρική κατηγορία και δε δίνουν έμφαση στο πώς και σε ποιο βαθμό τα συναισθήματα των άλλων προς ένα παιδί ή η αντίληψη που το παιδί αυτό έχει για τα συναισθήματα των άλλων προς αυτό επηρεάζουν τη διατομική δυναμική. Δεν εξετάζουν, για παράδειγμα, αν τα παιδιά συμπαθούν κάποιον που τους συμπαθεί πραγματικά ή αν αντιπαθούν κάποιον που θεωρούν ότι τους αντιπαθεί, χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα.

Υπάρχει λοιπόν ο κίνδυνος με τη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών να εντοπίζονται διάφορες κατηγορίες μη δημοφιλών παιδιών και στη συνέχεια να τους αποδίδονται αντίστοιχα τυποποιημένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια δε να γίνονται παρεμβάσεις που στόχο έχουν τη θεραπευτική αντιμετώπιση αυτών των αρνητικών ψυχολογικών γνωρισμάτων. Πολύ ορθά λοιπόν ο Parlebas (1992: 43) τονίζει πως η κοινωνιομετρική έρευνα, «όπως και κάθε μεθοδολογία, είναι αποδοτική μόνο μέσα στο πλαίσιο των ορίων της» και προσθέτει ότι μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη αν συνδυάζεται με άλλες μεθόδους, όπως παρατήρηση της ερευνούμενης ομάδας, συνομιλίες με τα μέλη της, ερωτηματολόγια στάσεων κ.ά. Οι συμπληρωματικές αυτές μέθοδοι θα επιβεβαιώνουν ή θα απορρίπτουν τα κοινωνιομετρικά ευρήματα, παρέχοντας έτσι ένα μοντέλο μιας κατά το δυνατόν πληρέστερης και εγκυρότερης ερευνητικής προσέγγισης.

1.3. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ

α) Άμεσες επιπτώσεις

Η απόρριψη φαίνεται ότι δημιουργεί σημαντικά μειονεκτήματα στα παιδιά, καθώς, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, τους στερεί τα οφέλη που προσφέρει η συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους. Τα κύρια αυτά οφέλη είναι: *κοινωνικοποίηση* (Fine, 1981· Harris, 1995· Corsaro, 1997), *υποστήριξη στην υπέρβαση φόβων και στην κατανόηση των περίπλοκων και συγκεχυμένων καταστάσεων του ενήλικου κόσμου* (Schwartz, 1972· Goodwin, 1985· Gottman & Mettelal, 1986· Corsaro & Eder, 1990), *ανάπτυξη των εννοιών της συνεργασίας, του αμοιβαίου σεβασμού και της διαπροσωπικής ευαισθησίας* (Hartup, 1976· Youniss, 1980), *μάθηση της αξίας του μοιράσματος και ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών* μέσα από την εξάσκηση στις ανταλλαγές αντικειμένων και στα διάφορα παζαρέματα (Mishler, 1979· Brody et al., 1982· Goodwin, 1985), *ενίσχυση της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης* (Piaget, 1965· Hartup, 1993), *συνεργασία που ευνοεί τη μάθηση* (Vygotsky, 1978· Slavin, 1980· Bruner, 1985· Matthews, 1996), *συναισθηματική ασφάλεια, συντροφιά, ψυχαγωγία* (Rubin, 1987· Asher, 1990· Adler & Adler, 1998), *στήριξη και αίσθηση υπαγωγής σε έναν αυτόνομο από τους ενήλικες κόσμο* (Davies, 1982· Furman & Buhrmester, 1985· Pollard, 1985· Rubin, 1987· James, 1993· Βλάχου, 2000), καθώς κι ένα *ασφαλές πλαίσιο για την αναζήτηση και κατάκτηση της ατομικής ταυτότητας* (Adler & Adler, 1998· Corsaro, 1999).

Επειδή λοιπόν τα παιδιά που απορρίπτονται στερούνται κάποια ή όλα τα παραπάνω οφέλη που οι ομάδες των συνομηλίκων προσφέρουν, φαίνονται λογικά τα ευρήματα των ερευνών που δείχνουν ότι αυτά τα παιδιά βιώνουν *συναισθήματα έντονης μοναξιάς* (Asher et al., 1984· Williams & Asher, 1987· Asher et al., 1990), ότι γενικά εμφανίζουν *χαμηλή αυτοεκτίμηση* (Hymel, 1983· Vandell & Hembree, 1994), ότι συνήθως αντιμετωπίζουν *μαθησιακές δυσκολίες* (Kohn, 1977· Best, 1983· Wentzel & Asher, 1995) και *δυσπροσαρμογή στο σχολείο* (Gronlund & Anderson, 1963· Ladd, 1990), και πως εμφανίζουν *επιθετικές και παρενοχλητικές συμπεριφορές* σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982· Asher, 1990· DeRosier et al., 1994).

β) Μελλοντικές επιπτώσεις

Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη μελέτη της παιδικής απόρριψης οφείλεται στις έντονες ενδείξεις οι οποίες τη συσχετίζουν με αρνητικές επιπτώσεις για την εφηβεία και την ενηλικότητα. Η αντιδημοτικότητα και κοινωνική απόρριψη των παιδιών έχουν συσχετιστεί με την *ενήλικη σχιζοφρένεια* (Strain et al., 1976· Roff, 1963) και με άλλα *ακαθόριστα προβλήματα νοητικής υγείας και προσαρμογής στην ενήλικη ζωή*[9] (Cowen et al., 1973· Janes et al., 1979· Bagwell et al., 2001), καθώς και με *παραβατική συμπεριφορά* και *εγκληματικότητα* (Conger & Miller, 1966· Roff et al., 1972).

1.3.1. Κοινωνική απόρριψη: Αίτιο ή αιτιατό ψυχοπαθολογίας;

Όμως, παρότι η συσχέτιση αυτή υφίσταται, υπάρχει διάσταση απόψεων ως προς τον ακριβή ρόλο που διαδραματίζει η απόρριψη στις άμεσες και μελλοντικές επιπτώσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Αφενός μεν υπάρχει η άποψη ότι η απόρριψη ενός παιδιού είναι ένδειξη μιας υπάρχουσας παθολογικής κατάστασης η οποία εξελίσσεται και εμφανίζεται εντονότερη στην ενήλικη ζωή του. Επομένως, κατά την άποψη αυτή, *η απόρριψη είναι φυσικό αποτέλεσμα αυτών των ήδη υπαρχόντων ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών*, τα οποία εκφράζονται εντονότερα και πολλαπλασιαστικά καθώς το παιδί ενηλικιώνεται. Αφετέρου υπάρχει η άποψη ότι *είναι η απόρριψη που ευθύνεται για τη δημιουργία των αρνητικών επιπτώσεων* (Parker & Asher, 1987· Kupersmidt et al., 1990). Αυτό μπορεί να συμβεί, διότι:

α) Επιβαρύνει ένα ήδη ευπαθές παιδί και το ωθεί να αναπτύξει την υποβόσκουσα ψυχοπαθολογία του που ειδάλλως δε θα ανέπτυσσε. Πράγματι, η απόρριψη θεωρείται σημαντικός παράγων στρες, διότι τα παιδιά που δε γίνονται αποδεκτά συνήθως δέχονται αρνητική μεταχείριση από τους συνομηλίκους τους και οι κοινωνικές προσεγγίσεις τους απορρίπτονται πιο εύκολα ή γίνονται σπανιότερα αποδεκτές με θετικό τρόπο (Dodge, 1983· Coie, 1990).

β) Στερεί από το παιδί πηγές υποστήριξης. Τα παιδιά που απορρίπτονται αφενός στερούνται την υποστήριξη του δικτύου των συνομηλίκων τους και τα οφέλη που αυτή προσφέρει, αφετέρου δέχονται και λιγότερη κοινωνική στήριξη από τους δασκάλους τους (Coie & Dodge, 1988). Η μειωμένη ή ανύπαρκτη υποστήριξη

[9] Απόδοση του όρου «unspecified mental health problems».

μειώνει τις ευκαιρίες των παιδιών για ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες ίσως τους επέτρεπαν να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Επιπλέον, δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν ικανότητες προσαρμογής, ωθώντας τα έτσι στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας (Coie, 1990).

γ) Δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, όπως μοναξιά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, θυμό, προσβολή κ.ά., που οδηγούν το παιδί να αντιδράσει είτε εσωτερικεύοντας το πρόβλημα είτε στρεφόμενο εναντίον της ομάδας των συνομηλίκων και κατ' αυτόν τον τρόπο, σταδιακά, να εκδηλώσει αντικοινωνικές και ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές (Finn, 1985· Coie, 1990).

δ) Στιγματίζει. Τα παιδιά που μπαίνουν στο περιθώριο των δραστηριοτήτων της ομάδας καταλήγουν συχνά να συναναστρέφονται με άλλους περιθωριοποιημένους. Όντας στο περιθώριο, σταδιακά αναλαμβάνουν «αποκλίνοντες» ρόλους οι οποίοι οδηγούν στο στιγματισμό ο οποίος, με τη σειρά του, επιφέρει αύξηση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Coie, 1990).

Ανεξάρτητα όμως από την κατεύθυνση της αιτιότητας, μπορούμε σίγουρα να δεχτούμε ότι η απόρριψη από τους συνομηλίκους ενέχει την πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών ψυχολογικών και κοινωνικών επιπτώσεων στο παρόν και στο μέλλον. Πράγματι, σχολιάζοντας τα –μέχρι την εποχή τους– σχετικά ευρήματα, οι Putallaz και Gottman (1981) σημείωσαν ότι, αν και οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές είχαν κάποια μεθοδολογικά προβλήματα, εντούτοις δείχνουν πως το κριτήριο της κοινωνικής αποδοχής είναι καλός δείκτης ψυχολογικού κινδύνου. Ο Coie (1990: 365), επιχειρώντας να συνοψίσει μια πιθανή διαδρομή που οδηγεί από την απόρριψη σε διάφορες αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις, επικεντρώνεται σε τέσσερις φάσεις:

α) στην «πρόδρομη φάση» (precursor phase), διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα «τα πρότυπα συμπεριφοράς, οι στάσεις, οι κοινωνικές προσδοκίες, τα είδη συναισθηματικών αποκρίσεων, οι προτεραιότητες σε κοινωνικούς στόχους και οι ικανότητες», που σχετίζονται με την ενδεχόμενη κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων·

β) στην «αναδυόμενη φάση» (emergent phase), οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με την ομάδα των συνομηλίκων του έχουν ως επακόλουθο την απόρριψη ή την αγνόησή του·

γ) στη «φάση της διατήρησης» (maintenance phase), όπου η απόρριψη/αγνόηση μετατρέπεται σε μια σταθερή και διαρκή πραγματικότητα για κάποια από τα παιδιά·

δ) στη «φάση των συνεπειών» (consequence phase), όπου διάφορες άλλες πλευρές της προσαρμοστικής ικανότητας του παιδιού επιδεινώνονται και μετατρέπονται σε αναγνωρίσιμες διαταραχές.

Το μοντέλο των διαφορετικών φάσεων του Coie (1990) θεωρεί εύλογο ότι η απόρριψη πιθανόν συνιστά ένα δείκτη της κοινωνικής αποδοκιμασίας για συμπεριφορές οι οποίες αν συνεχιστούν, στο μέλλον θα χαρακτηριστούν ως διαταραχή. Εντούτοις ο ίδιος υπερασπίζεται κυρίως την άποψη ότι η μακρόχρονη απόρριψη προκαλεί ψυχολογικές διαταραχές ή έστω δημιουργεί τις συνθήκες για την εμφάνισή τους.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι επιπτώσεις της απόρριψης αποκτούν ειδικό βάρος κατά τη χρονική περίοδο ανάμεσα στη μέση παιδική ηλικία και στις αρχές της εφηβείας, καθώς τότε δρομολογούνται οι προετοιμασίες για την ανάπτυξη των στενών σχέσεων της εφηβείας και της ενηλικότητας (Sullivan, 1953). Ιδίως στην προεφηβεία, όπου η ταύτιση με και η εξάρτηση από την ομάδα των συνομηλίκων είναι ένα απαραίτητο βήμα για την ανεξαρτητοποίηση από την οικογένεια, η έγνοια και η προσπάθεια για ένταξη στην ομάδα φτάνουν στον υψηλότερο βαθμό και η επιρροή της ομάδας στις γνώμες και κρίσεις των παιδιών είναι εντονότερη από οποιοδήποτε άλλο στάδιο ανάπτυξης (Berndt, 1979· Costanzo & Shaw, 1966).

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η κοινωνική απόρριψη, στερώντας από το παιδί τα κοινωνικά, γνωστικά, μαθησιακά και ψυχολογικά οφέλη που το δίκτυο των συνομηλίκων μπορεί να προσφέρει, δημιουργώντας του στρες, απομονώνοντάς το, στιγματίζοντάς το, εμποδίζοντας την πρόσβασή του σε θετικούς ρόλους και μειώνοντας την αυτοεκτίμησή του, δημιουργεί συνθήκες οι οποίες ευνοούν τη δημιουργία επιπτώσεων στη ζωή του συγκεκριμένου παιδιού. Αν και γενικά πιστεύεται ότι οι επιπτώσεις αυτές προϋποθέτουν μια μακρόχρονη περίοδο απόρριψης (Coie, 1990· Pettit et al., 1996), δε θα πρέπει να παραβλέψουμε και τις πιθανόν ασθενέστερες ή ποιοτικά διαφορετικές επιπτώσεις που μια πρόσκαιρη απόρριψη μπορεί να επιφέρει.

1.4. ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τον Ιούνιο του 1994 συγκεντρώθηκαν στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας αντιπρόσωποι 82 χωρών και 25 διεθνών οργανισμών, με σκοπό να επαναβεβαιώσουν την ιδεολογική τους δέσμευση στις αρχές ενός «Σχολείου για όλους» (ή της «ένταξης» με μια πιο κοινή και συχνή διατύπωση), καθώς και να θέσουν ένα σχετικό πλαίσιο δράσης προς αυτή την κατεύθυνση. Η ουσιαστική αρχή αυτού του πλαισίου ήταν πως τα σχολεία πρέπει να παρέχουν τις απαραίτητες συνθήκες εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά και συγκεκριμένα: *σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και ειδικές ικανότητες, σε παιδιά εργαζόμενα και παιδιά του δρόμου, σε παιδιά απομακρυσμένων ή νομαδικών πληθυσμών, σε παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και σε παιδιά από μη προνομιούχες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες* (Salamanca Statement, 1994: 15). Ωστόσο πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι στην παρούσα εργασία η έννοια της *διαφορετικότητας* και δη της αρνητικής έχει μια ευρύτερη έννοια, καθώς αναφέρεται στην αρνητική σημασία που αποκτά μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα κάθε απόκλιση από τα αποδεκτά όρια εμφάνισης, συμπεριφορών, ικανοτήτων κ.ο.κ. Επειδή δε οι ορισμοί αυτής της αρνητικής διαφορετικότητας μέσα σε μια ομάδα παιδιών χαρακτηρίζονται από μια σχετικότητα και ρευστότητα, αυτό σημαίνει πως κάθε παιδί απειλείται από ένα προσωρινό ή μονιμότερο απορριπτικό βίωμα (βλ. σχετικά § 4.3.1.).

Στο πλαίσιο της διακήρυξης της Σαλαμάνκα ψηφίστηκε και στη χώρα μας ο νόμος 2817/2000 για την ειδική αγωγή, στοχεύοντας στην προώθηση των αρχών του «Σχολείου για όλους» και συγκεκριμένα στην ουσιαστική αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ισότιμη παροχή εκπαιδευτικών προνομίων σε όλα τα παιδιά.[10] Κάθε εκπαιδευτικός νεωτερισμός όμως πρέπει να μεταφραστεί σε πραγματικότητα στο επίπεδο της σχολικής τάξης και της σχολικής αυλής. Ο κίνδυνος να επιχειρούνται διαδικασίες ένταξης χωρίς να δίνεται η κατάλληλη σημασία στα νοήματα που τα παιδιά (και οι εκπαιδευτικοί) δημιουργούν γύρω από τη διαφορετικότητα είναι ακριβώς αυτό που φοβούνται όσοι είναι διστακτικοί απέναντι στην ιδέα της ένταξης. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η σημασία της παρούσας έρευνας. Εξετάζοντας τη *διαφορετικότητα* και την *απόρριψη* με τους κώδικες και τα σύμβολα της παιδικής κουλτούρας, ευελπιστεί να προσφέρει ένα λεξικό κατανόησης των σχετικών παιδικών νοημάτων, πρακτικών και στρατηγικών στους

---

[10] Περί της φιλοσοφίας της «ένταξης» βλ. ενδεικτικά Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Booth et al., 2000· Vlachou, 1997· Τάφα, 1997· Potts et al., 1995.

εκπαιδευτικούς οι οποίοι στο εγγύς μέλλον θα καλούνται, όλο και συχνότερα, να εφαρμόζουν τις αρχές της ένταξης.

1.5. ΚΥΡΙΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.5.1. Επίπεδα ανάλυσης

Οι Rubin και συνεργάτες (1998) τόνισαν ότι το κοινωνικό σύστημα των παιδικών ομάδων λειτουργεί σε ατομικό, δυαδικό και ομαδικό επίπεδο και επισήμαναν την τάση πολλών ερευνητών να συγχέουν την ανάλυση ανάμεσα στα επίπεδα αυτά. Έτσι, ένα σφάλμα των περισσότερων ερευνών που ασχολήθηκαν με την κοινωνική απόρριψη είναι πως επικεντρώθηκαν στο ατομικό επίπεδο για να αναλύσουν ένα διατομικό ή ομαδικό φαινόμενο. Για παράδειγμα, ο αποκλεισμός ενός παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες των συμμαθητών του εκλαμβάνεται αυτόματα ως στοιχείο που καταδεικνύει την κοινωνική του ανεπάρκεια, χωρίς όμως να εξεταστεί το κατά πόσο το παιδί αυτό διατηρεί επιτυχείς σχέσεις σε διατομικό επίπεδο.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Rubin και συνεργάτες (ό.π.), στις ομάδες παιδιών στο σχολείο, το *ομαδικό* επίπεδο αφορά στις κοινές δραστηριότητες και περιλαμβάνει θέματα σχετικά με τη δημοτικότητα, την κοινωνική ιεραρχία, τις αξίες και τους στόχους των διαφόρων ομάδων. Αντίστοιχα, το *διατομικό* επίπεδο αναφέρεται σε διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ., φιλική ή εχθρική σχέση). Τέλος, το *ατομικό* επίπεδο περιλαμβάνει τα σταθερά χαρακτηριστικά ενός ατόμου (π.χ., ταμπεραμέντο, κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, συμπεριφορικές τάσεις) τα οποία εμπλέκονται στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.[11] Παρόμοια και ο Lipiansky (1992) επισήμανε ότι η εμπειρία του μέλους μιας ομάδας μπορεί να γίνει κατανοητή σε ένα ατομικό, σε ένα διαπροσωπικό και σε ένα ομαδικό επίπεδο.

Η πλειονότητα των ερευνών που ασχολήθηκαν με θέματα τα οποία άπτονται των κοινωνικών σχέσεων μέσα στις ομάδες παιδιών (π.χ., κοινωνική αποδοχή και απόρριψη)

---

[11] Ας θυμηθούμε σχετικά πως ο Doise (1982) διαχώρισε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης και εξήγησης στην Κοινωνική Ψυχολογία: α) Το ενδοατομικό, β) το διατομικό, γ) το επίπεδο που αναφέρεται στην επίδραση των διαφορετικών κοινωνικών θέσεων ανάμεσα σε άτομα και ομάδες και δ) το ιδεολογικό επίπεδο το οποίο αναφέρεται στο πώς το ιδεολογικό σύστημα μιας ομάδας (ιδέες, κανόνες, πεποιθήσεις) επενεργεί στις αλληλεπιδράσεις εντός και εκτός αυτής της ομάδας.

εστίασαν κυρίως στο ατομικό, δευτερευόντως στο διατομικό επίπεδο, αγνοώντας ουσιαστικά το ομαδικό (βλ. Cairns et al., 1998). Τέτοιες προσεγγίσεις προφανώς αψηφούν τη σημασία των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα τα οποία –ιδίως μέσα σε ένα περιορισμένο κοινωνικό σύστημα, όπως, π.χ., μια σχολική τάξη– βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, οι κοινωνικές θέσεις στην ιεραρχία μιας σχολικής τάξης, αναμφισβήτητα, επηρεάζουν τις διατομικές σχέσεις (διατομικό επίπεδο) αλλά και την αυτοεικόνα των παιδιών (ατομικό επίπεδο). Επίσης οι αξίες οι οποίες υιοθετούνται και υποστηρίζονται από μια ομάδα μαθητών (π.χ., αντισχολική στάση) καθορίζουν και το ποιοι γίνονται αποδεκτοί ή απορρίπτονται από αυτήν. Το θέμα αυτών των διαφορετικών επιπέδων –μέσα στα όρια μιας σχολικής ομάδας– αποκτά ένα επιπλέον ενδιαφέρον, καθώς μέσα σε αυτή την ομάδα σχηματοποιούνται υποομάδες (κλίκες). Όταν, επί παραδείγματι, ένα παιδί απορρίπτει ένα συμμαθητή του, αυτό μπορεί να οφείλεται είτε (α) στο ότι αντιπαθεί το άλλο παιδί είτε (β) στο ότι, ως μέλος μιας κλίκας, συμμορφώνεται με τη στάση κάποιου ή κάποιων μελών ή, ακόμα, επειδή προσπαθεί να ενισχύσει τη συνοχή της κλίκας του ή την ιεραρχική της θέση στο κοινωνικό σύστημα της τάξης είτε (γ) στο ότι το απορριπτόμενο παιδί είναι μέλος μιας ανταγωνιστικής ομάδας-τάξης. Καθώς λοιπόν τα επίπεδα αλληλοεπηρεάζονται με πολύπλοκους τρόπους, γίνεται εύκολα αντιληπτή η δυσκολία στην κατανόηση των αιτίων της κοινωνικής απόρριψης ενός συγκεκριμένου παιδιού και η παρεπόμενη προσπάθεια αντιμετώπισής της. Μια προτεινόμενη στρατηγική εμπλέκει την αναζήτηση «κοινών τόπων» ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα (οι οποίοι κοινοί τόποι στη διερεύνηση της κοινωνικής απόρριψης σχετίζονται –όπως υποστηρίζω στην εργασία αυτή– με την προστασία της αυτοεικόνας και δημόσιας εικόνας των εμπλεκομένων). Ας σημειωθεί ότι ο Doise (1998: 261) αναφέρεται σε τέτοιους κοινούς τόπους επισημαίνοντας για παράδειγμα ότι «σε κάποιο βαθμό οι δυναμικές του διατομικού επιπέδου είναι ομόλογες των δυναμικών του διομαδικού επιπέδου».[12]

Για την παρούσα εργασία, η έννοια της κοινωνικής απόρριψης αποτελεί έναν περιεκτικό όρο που σχετίζεται με ένα –προσωρινό ή διαχρονικό– βίωμα μη αποδοχής σε ομαδικό αλλά και διατομικό επίπεδο. Θεωρώ απαραίτητη τη συμπερίληψη των εννοιών διατομική, ομαδική, μόνιμη, προσωρινή απόρριψη καθώς, όπως αναφέρουν οι Kanner και συνεργάτες (1987): α) ένα στα τρία εντεκάχρονα παιδιά έχει την οδυνηρή εμπειρία της

[12] Ο Doise (1998) αναφερόταν συγκεκριμένα στο ότι η διάσταση ανάμεσα σε συνεργασία και ανταγωνισμό, η οποία χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες σχέσεις στο ομαδικό επίπεδο, είναι παρόμοια με τη διάσταση ανάμεσα στην ανάγκη του ατόμου για κοινωνική υπαγωγή (δηλαδή να ομοιάζει με τους άλλους) και συγχρόνως για κοινωνική διαφοροποίηση (δηλαδή να διακρίνεται, να διαφέρει από τους άλλους).

απώλειας ενός φίλου ή έχει επιλεγεί τελευταίο για μια δραστηριότητα από τους συμμαθητές του και β) δύο στα τρία παιδιά αναφέρουν πως έχουν βιώσει την αρνητική εμπειρία των αρνητικών πειραγμάτων από άλλα παιδιά. Άρα απορριπτόμενα θεωρούνται τα παιδιά τα οποία βιώνουν απόρριψη στις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή/και δε γίνονται αποδεκτά μέσα στις ομάδες των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα, συχνά, να αποκλείονται από το επικοινωνιακό σύστημα και τις κοινές δραστηριότητες αυτών των ομάδων. Συνεπώς και σύμφωνα με όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν σχετικά με τα επίπεδα λειτουργίας των παιδικών ομάδων, η απόρριψη μέσα στα όρια των ομάδων νοείται ως ομαδικό αλλά και ως διατομικό φαινόμενο.

1.5.2. Το αιτιολογικό τρίγωνο: Απορριπτόμενοι, πλαίσιο, απορρίπτοντες.

Όπως προαναφέρθηκε, το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, ενώ αποδέχεται την απόρριψη ως κοινωνικό φαινόμενο, τη διερευνά σε ατομικό επίπεδο, εστιάζοντας δηλαδή στην «ελλειμματικότητα» κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών των απορριπτόμενων (Asher & Coie 1990· Hymel et al., 1990· Rubin et al., 1998). Το επιχείρημα αυτό στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ερευνητικά δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι 30-50% των *απορριπτόμενων* παιδιών διατηρούν τη συγκεκριμένη κοινωνική τους θέση διαχρονικά αλλά και όταν μετακινούνται σε άλλες ομάδες (Putallaz, 1983· Coie & Dodge, 1983· Newcomb & Bukowski, 1984· Cillessen et al., 2000). Σύμφωνα λοιπόν με τον Asher (1990: 6), τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι «πολλά απορριπτόμενα παιδιά έχουν διαρκή προσωπικά χαρακτηριστικά τα οποία επιφέρουν δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους». Προκαλεί εντύπωση όμως ο σχετικά μονόπλευρος τρόπος ερμηνείας αυτών των δεδομένων ο οποίος προάγει το μοντέλο ενός παιδιού που η ομάδα περιθωριοποιεί λόγω των κοινωνικο-γνωστικών ελλειμμάτων του. Αφενός λοιπόν δεν εξετάζεται η πιθανότητα ότι η μειωμένη αυτοεκτίμηση ενός παιδιού, το οποίο ήδη έχει βιώσει την απόρριψη σε μια ομάδα, ενδέχεται να επηρεάζει τις προσεγγίσεις του και τις συμπεριφορές του σε μια καινούρια ομάδα. Αφετέρου, μια διαφορετική παρουσίαση των δεδομένων θα μπορούσε, αντί να επιμένει στη σταθερότητα των απορριπτόμενων κοινωνικών θέσεων (ότι δηλαδή 30-50% των *απορριπτόμενων* παιδιών διατηρούν τη συγκεκριμένη κοινωνική τους θέση διαχρονικά αλλά και όταν μετακινούνται σε άλλες ομάδες), να τονίζει τη μεταβλητότητα της απορριπτικής κατάστασης επισημαίνοντας πως

το υπόλοιπο 50-70% των *απορριπτόμενων* παιδιών δε διατηρεί σταθερή την απορριπτόμενη κοινωνική θέση. Μια τέτοια παρουσίαση θα υποδήλωνε ότι πιθανόν ευθύνεται η ομάδα και όχι τα συγκεκριμένα παιδιά για την απόρριψή τους. Φυσικά, αυτή η παρουσίαση κινδυνεύει να χαρακτηριστεί μονόπλευρη επίσης, οπότε ίσως ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω θέσεων θα ήταν πληρέστερος. Ο Coie (1990) προσπάθησε να συνδυάσει αυτές τις δύο θέσεις υποστηρίζοντας ότι αρχικά μεν το παιδί απορρίπτεται λόγω προσωπικών του χαρακτηριστικών, αλλά στη συνέχεια η παγίωση αυτής της κοινωνικής του θέσης ενδέχεται να σχετίζεται με επιρροές και πρακτικές της ομάδας. Με άλλα λόγια, υποστήριξε ότι οι παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση της απόρριψης διαφέρουν από αυτούς που οφείλονται για τη διατήρησή της. Αν και αυτή η θέση εμφανίζεται πολύ πιο ευέλικτη από την προηγούμενη περί *ελλειμματικού παιδιού*, εξακολουθεί να προβληματίζει η ευκολία με την οποία παραβλέπεται ένας ενδεχόμενος ρόλος της ομάδας στη φάση εμφάνισης της απόρριψης.

Θεωρητική θέση της εργασίας αυτής είναι το ότι η διερεύνηση του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης απαιτεί μια σφαιρικότερη προσέγγιση. Συγκεκριμένα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι σε κάθε φαινόμενο απόρριψης εμπλέκονται: α) το απορριπτόμενο άτομο, β) ο/οι απορρίπτοντες και γ) το κοινωνικο-πολιτισμικό και σχολικό πλαίσιο εντός του οποίου το φαινόμενο λαμβάνει χώρα. Επαγωγικά λοιπόν η θεωρητική προσέγγιση που παρουσιάζουμε στη συνέχεια εστιάζει και στους τρεις παραπάνω άξονες.

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΩΝ

2.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Διασκευάζοντας μια πρόταση των McConnell και Oden (1986), προτείνουμε ότι οι καθαρά ατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με την αποδοχή ενός παιδιού μπορούν να διαχωριστούν σε *σταθερά χαρακτηριστικά* στα οποία δεν μπορεί να υπάρξει παρέμβαση και τα *μη σταθερά* στα οποία μπορεί να υπάρξει παρέμβαση.

Α. Σταθερά χαρακτηριστικά: Το *φύλο* και η *φυλή* θεωρείται ότι επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την κοινωνική θέση ενός παιδιού μέσα στην ομάδα. Αναφέρεται πως οι σχετικές ως προς το φύλο και τη φυλή προκαταλήψεις απλώς αντανακλούν την προτίμηση των παιδιών για επιλογή φίλων με κριτήριο την ομοιότητα (Singleton & Asher, 1979· Asher & Hymel, 1981). Η *εξωτερική εμφάνιση* του παιδιού φαίνεται ότι, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια γνωριμίας, επηρεάζει την αντίληψη και τις στάσεις των άλλων απέναντί του (Erwin, 1993· Vlachou, 1997· James, 1993). Ο ρόλος της εμφάνισης όμως φαίνεται ότι μειώνεται σημαντικά όταν υπάρχουν διαθέσιμες άλλες πληροφορίες σχετικά με συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του παιδιού (Hildebrandt, 1982). Το *κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο* της οικογένειας φαίνεται πως επίσης επηρεάζει σημαντικά τη δημοτικότητα του παιδιού (Maccoby, 1980· Eder, 1985· Adler & Adler, 1998).

Β. Μη σταθερά χαρακτηριστικά: Υποστηρίζεται, και συνήθως επαληθεύεται, ότι χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η *νοημοσύνη*, η *σχολική επίδοση* και η *αθλητική ικανότητα*, επηρεάζουν την κοινωνιομετρική του θέση μέσα στην ομάδα (McMichael, 1980· Best, 1983· Asher et al., 1984· Adler & Adler, 1998,). Τονίζεται όμως ότι κανένας από τους παράγοντες αυτούς δε σχετίζεται με την έλλειψη αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων τόσο όσο οι *αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές* (Asher, 1990· Coie et al., 1990· Erhardt & Hinshaw, 1994). Αναφέραμε προηγουμένως ότι τα κύρια συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των *επιθετικών απορριπτόμενων* παιδιών είναι η επιθετικότητα, η διασπαστική συμπεριφορά,[13] η παραβίαση κανόνων, ενώ των *εσωστρεφών απορριπτόμενων* και των *αγνοημένων* παιδιών η συστολή, η υποχωρητικότητα, το έντονο κοινωνικό άγχος, η κοινωνική απομόνωση. Δεδομένα από συναφειακές, κυρίως, έρευνες

[13] Συμπεριφορά που παρεμποδίζει τις δραστηριότητες άλλων.

σχετικά με τη σχέση κοινωνικής θέσης και συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο αναφέρουν πως τα μη δημοφιλή παιδιά είναι λιγότερο ικανά από τα υπόλοιπα παιδιά για συνεργασία με τους συμμαθητές τους για ικανοποιητική επικοινωνία, για προσφορά θετικής ενίσχυσης σε άλλα παιδιά, για εμπλοκή σε κοινωνική συνομιλία και για αναφορά σε κοινωνικούς κανόνες. Αναφέρεται επίσης ότι εμπλέκονται λιγότερο χρόνο σε δραστηριότητες δημιουργικού παιχνιδιού και σε παιχνίδια με κανόνες από τα δημοφιλή παιδιά πως εμπλέκονται περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες άσχετες με το σχολικό έργο, σε διασπαστικές δραστηριότητες και σε παιχνίδια με πάλεμα και πως επιχειρούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε μια ομαδική δραστηριότητα χρησιμοποιώντας πιο διασπαστικούς τρόπους, καθώς δείχνουν να αγνοούν το πλαίσιο αναφοράς των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας[14] (Gottman et al., 1975· Putallaz & Gottman, 1981· Rubin, 1982· Ladd, 1983· Rubin & Daniels-Beirness, 1983· Black & Hazen, 1990).

2.2. Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΟΣ

Από μεθοδολογική άποψη, τα μη δημοφιλή παιδιά εντοπίζονταν με κοινωνιομετρικές μεθόδους και στη συνέχεια με άλλες μεθόδους, όπως αξιολογήσεις συμπεριφορών από συμμαθητές και δασκάλους, καθώς και, σπανιότερα, με συστηματικού τύπου παρατηρήσεις, καθοριζόταν το συμπεριφορικό τους προφίλ. Όμως αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία εδώ είναι το ότι *στόχος αυτών των ερευνών ήταν ουσιαστικά η αναζήτηση μιας αιτιολογικής σύνδεσης ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και στις σχετικές κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες αφενός και στην κοινωνιομετρική κοινωνική θέση αφετέρου*. Για παράδειγμα, η δυσκολία ενός παιδιού να αποκτήσει πρόσβαση στη δραστηριότητα μιας ομάδας συμμαθητών του θεωρούνταν ως μια απόδειξη ελλείμματος κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων. Παραδόξως όμως, δεν εξεταζόταν σε βάθος η πιθανότητα ότι η δυσκολία αυτή εκφράζει την ιδιαίτερη ανησυχία του μη δημοφιλούς παιδιού για προστασία της δημόσιας εικόνας του (save face),[15] καθώς το παιδί υποθέτει –

---

[14] Πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες από τις παραπάνω έρευνες, καθώς έγιναν κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1980, δε συμπεριλάμβαναν στο σχεδιασμό τους τη διάκριση, που έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, ανάμεσα στα *επιθετικά απορριπτόμενα* και τα *εσωστρεφή μοναχικά απορριπτόμενα* παιδιά

[15] Ο όρος «face» χρησιμοποιήθηκε από τον Goffman (1967: 5) με την έννοια της «θετικής κοινωνικής αξίας την οποία ένα άτομο απαιτεί για τον εαυτό του μέσω της γραμμής δράσης την οποία οι άλλοι υποθέτουν πως υιοθετεί κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης» και ουσιαστικά αναφέρεται στη *δημόσια εικόνα* που ένα άτομο επιθυμεί να παρουσιάσει. Συνεπώς και ο όρος «save face» αναφέρεται στην προστασία αυτής της εικόνας.

μάλλον ορθά– πως αν επιχειρούσε πρόσβαση, θα αντιμετώπιζε την αρνητική ανταπόκριση των συμμαθητών του (βλ. Putallaz & Wasserman, 1990).

Έτσι, όλο αυτό το κύμα ερευνών, υποθέτοντας ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες των μη δημοφιλών παιδιών οφείλονταν σε ελλείμματά τους σε κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, έστρεψαν τον προσανατολισμό τους προς αυτή την κατεύθυνση και κατέληξαν στη γνωστή ως «υπόθεση ελλείμματος δεξιοτήτων» (skills deficit hypothesis) (Dodge & Feldman, 1990· Rubin et al., 1998). Όπως αναφέρουν οι Dodge & Feldman (ό.π.: 119), η «υπόθεση» αυτή είναι πως: «Τα παιδιά τα οποία είναι ανεπαρκή ή αποκλίνοντα στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται την κοινωνική πληροφορία μπορεί να έχουν δυσκολίες στο να συμπεριφερθούν ικανοποιητικά με τους συνομηλίκους τους, γεγονός το οποίο στη συνέχεια μπορεί να επιφέρει μια αρνητική αντιμετώπιση από την ομάδα των συνομηλίκων προς αυτά τα παιδιά».

Κατά τους Dodge και Feldman (ό.π.: 119), μια προσπάθεια σύνδεσης της κοινωνιομετρικής θέσης με ελλείμματα σε κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη ότι:

1. Η κοινωνικο-γνωστική λειτουργία συντίθεται από μια σειρά σύνθετων φαινομένων καθώς τα σχετικά θεωρητικά μοντέλα (Rubin & Krasnor, 1986· Dodge, 1986) περιγράφουν διαφορετικές και σχετικά ανεξάρτητες πλευρές της διαδικασίας επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά, υπάρχουν τρία διαδοχικά στάδια επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας: α) Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει *κωδικοποίηση*, *αντίληψη* και *ερμηνεία* των κοινωνικών νύξεων. β) Ακολουθεί η *παραγωγή* μιάς ή περισσότερων *πιθανών συμπεριφορικών απαντήσεων* σε αυτές τις νύξεις, η *αξιολόγηση* και η *επιλογή* μιας από αυτές και, τέλος, γ) η *δράση* σύμφωνα με την επιλεγμένη απάντηση και ο *έλεγχος* των αποτελεσμάτων.
2. Διάφορες έρευνες (βλ. ενδεικτικά.Dodge et al, 1982) επισημαίνουν πως οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες (κοινωνική γνώση) ενός παιδιού *ποικίλλουν ανάλογα με τις συνθήκες και τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.* Αυτό σημαίνει ότι, ακόμα κι αν το «ελλειμματικό μοντέλο» ισχύει, τα μη δημοφιλή παιδιά λειτουργούν αναποτελεσματικά μόνο σε ορισμένες καταστάσεις (Goldfried & D'Zurilla, 1969).

3. Τα πρότυπα κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και αποδεκτών/απορριπτόμενων συμπεριφορών παρουσιάζουν μεταβολές ανάλογα με το φύλο και την ηλικία.

Η επισκόπηση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζει μια σχετικά αντιφατική εικόνα, καθώς δε φαίνεται να υπάρχει μια αδιαμφισβήτητη σύνδεση των μη δημοφιλών παιδιών (δηλαδή με χαμηλό επίπεδο αποδοχής από τους συμμαθητές τους) με συγκεκριμένα κοινωνικο-γνωστικά ελλείμματα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις.

Διάφοροι ερευνητές υπέθεσαν πως τα μη αποδεκτά παιδιά υστερούν στο πρώτο στάδιο επεξεργασίας πληροφοριών το οποίο εμπλέκει την *ερμηνεία των διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων*. Αρχικά οι σχετικές έρευνες ζητούσαν από τα παιδιά να κρίνουν τη συναισθηματική κατάσταση προσώπων που έβλεπαν σε φωτογραφίες. Τα αποτελέσματα ήταν αντιφατικά, καθώς ορισμένες έρευνες εντόπισαν διαφορές μεταξύ δημοφιλών και μη αποδεκτών παιδιών (Goldman et al., 1980), ενώ άλλες όχι (Gottman et al., 1975). Οι Dodge και συνεργάτες (1984) ενδιαφέρθηκαν για τη δεξιότητα του παιδιού να ερμηνεύει τις προθέσεις των άλλων σε συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση με σαφώς αναγνωρίσιμες τις κοινωνικές προθέσεις, όπως, π.χ., πρόκληση από ένα συμμαθητή. Βρήκαν πως τα μη αποδεκτά παιδιά έδωσαν λιγότερες σωστές ερμηνείες από τα δημοφιλή παιδιά. Οι Masten και συνεργάτες (1985) αναφέρουν, επιπλέον, ότι τα δημοφιλή παιδιά όχι μόνο παρέχουν πιο ακριβείς ερμηνείες των κοινωνικών νύξεων, αλλά μπορούν και να τις αιτιολογήσουν πιο ικανοποιητικά από τα μη δημοφιλή παιδιά. Ένα κοινό εύρημα που προκύπτει από τις έρευνες σχετικά με την ερμηνεία της πληροφορίας, σε σαφείς είτε ασαφείς κοινωνικές καταστάσεις, είναι ότι τα μη αποδεκτά παιδιά *αποδίδουν συχνότερα εχθρική πρόθεση στις ενέργειες των άλλων* (Aydin & Markova, 1979· Nasby et al., 1979· Dodge et al., 1984). Σύμφωνα δε με τους Dodge και Frame (1982), για τα επιθετικά απορριπτόμενα παιδιά, αυτή η προκατάληψη απόδοσης ισχύει ιδιαίτερα όταν ερμηνεύουν ενέργειες άλλων σε σχέση με το άτομό τους και όχι γενικευμένα.

Ένα άλλο εύρημα είναι πως τα μη αποδεκτά παιδιά ενδέχεται να *αποδίδουν τις επιτυχίες τους σε εξωτερικά αίτια και τις αποτυχίες τους σε εσωτερικά* περισσότερο από τα δημοφιλή παιδιά (Ames et al., 1977· Sobol & Earn, 1985b). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Hewstone (1998), όσο περισσότερο αποδίδει κάποιος τις αποτυχίες του σε εσωτερικούς παράγοντες, τόσο μειώνεται η αυτο-εκτίμησή του. Σχολιάζοντας τα ευρήματα των ερευνών αυτών, οι Dodge & Feldman (1990: 128) αναφέρουν ότι «δεν είναι σαφές εάν οι

διαφορές που βρέθηκαν στα στυλ απόδοσης ουσιαστικά προηγούνται ή συνεισφέρουν στην απόκτηση της συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης, αλλά είναι εύκολο να υποθέσουμε πως συνεισφέρουν στη διατήρηση διαφορών στην αυτοαντίληψη και οδηγούν σε συμπεριφορές οι οποίες διαιωνίζουν την κοινωνική θέση κάποιου μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του».

Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τις διαφορές στην *παραγωγή συμπεριφορικών απαντήσεων* ανάμεσα σε δημοφιλή και μη δημοφιλή παιδιά εστίασαν στην ποσότητα και την ποιότητα των *απαντήσεών* τους απέναντι σε υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις που εμπεριέχουν προβληματισμό και δίλημμα (βλ. ενδεικτικά Dodge & Feldman, 1990). Κι ενώ ως προς την ποσότητα των *απαντήσεων* τα ευρήματα ήταν αντιφατικά (Butler, 1978· Krasnor & Rubin, 1978· Richard & Dodge, 1982· Asarnow & Callan, 1985), οι έρευνες σχετικά με την ποιότητα των *απαντήσεων* συμφωνούσαν πως οι συμπεριφορικές *απαντήσεις* των μη δημοφιλών παιδιών ήταν πιο αποκλίνουσες, ανεπαρκείς, άτοπες, λιγότερο σχεδιασμένες και αποτελεσματικές καθώς και περισσότερο επιθετικές (Asher & Renshaw, 1981· Rubin & Daniels-Beirness, 1983). Επιπλέον, οι *απαντήσεις* τους επιδεινώνονταν μετά από μια αποτυχία, δεν προήγαγαν τη διαπροσωπική σχέση και συχνά ενέπλεκαν την παρέμβαση ενηλίκου (Asher & Renshaw, ό.π.· Rubin & Daniels-Beirness, ό.π.· Asarnow & Callan, 1985· Dodge & Feldman, 1990). Οι έρευνες όμως των Rubin και Krasnor (1986) έδωσαν ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα το οποίο δημιουργεί έντονους προβληματισμούς ως προς τη σημασία των ευρημάτων που υποδεικνύουν έλλειμμα στις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες των μη δημοφιλών παιδιών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως τα ελλείμματα αυτά εμφανίζονται μόνο σε κοινωνικές καταστάσεις συγκρούσεων με συνομηλίκους οι οποίες εμπεριέχουν έντονο στρες. Έτσι, φαίνεται ότι η ύπαρξη των ελλειμμάτων αυτών μάλλον δεν απαντά ικανοποιητικά στο θεμελιώδες ερώτημα «εάν τα ελλείμματα είναι αιτία ή αποτέλεσμα της μη αποδοχής από τους συνομηλίκους».

Τέλος, όπως επισημαίνουν οι Dodge και Feldman (ό.π.), οι περισσότερες έρευνες που εστίασαν στο πώς τα παιδιά *θέτουν σε εφαρμογή τη συμπεριφορική απάντηση* την οποία επέλεξαν φαίνεται πως συνέχεαν αυτή τη δεξιότητα με τα προηγούμενα στάδια επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας. Συνοπτικά, πάντως, κατέληξαν ότι τα μη δημοφιλή παιδιά δρουν με πιο ανεπαρκή τρόπο εκφράζοντας άλλοτε περισσότερο διστακτική και ανήσυχη και άλλοτε περισσότερο επιθετική συμπεριφορά από τα δημοφιλή και μεσαία παιδιά (βλ. Dodge & Feldman, 1990).

2.2.1. Κριτική της υπόθεσης του κοινωνικο-γνωστικού ελλείμματος

Οι Dodge και Feldman (1990), επισκοπώντας τις έρευνες που εστίασαν στην υπόθεση του «ελλείμματος δεξιοτήτων» στα μη δημοφιλή παιδιά, τονίζουν ότι οι περισσότερες ήταν *συναφειακές* και συνεπώς θεωρούν πως κανείς θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ως προς την ερμηνεία των ευρημάτων τους, καθώς αυτές οι έρευνες δεν μπορούν να δώσουν σαφείς απαντήσεις ως προς τα αίτια μιας κατάστασης.

Επιπλέον τίθενται πολλά ερωτηματικά ως προς την οικολογική εγκυρότητα των ερευνών αυτών οι οποίες έγιναν κυρίως με τη χρήση υποθετικών κοινωνικών καταστάσεων σε συνθήκες εργαστηρίου. Οι υποθετικές αυτές καταστάσεις ορίζονταν από ενήλικες και έτσι είναι αμφισβητήσιμο το κατά πόσο η σημασία τους ήταν παρόμοια για όλα τα παιδιά (Goldfried & D'Zurilla, 1969). Πολύ εύστοχα οι Rubin και Krasnor (1986) επισήμαναν πως, συνήθως, το επίπεδο κοινωνικο-γνωστικής αιτιολόγησης ενός παιδιού είναι ανώτερο σε πραγματικές καταστάσεις παρά σε συνθήκες εργαστηρίου – ειδικά αν αναλογιστούμε τη θεώρηση του Piaget (1970) πως στην παιδική ηλικία η κατανόηση και γνώση κτίζεται πρώτα σε συγκεκριμένες καταστάσεις και αργότερα μπορεί να εμφανιστεί και σε αφηρημένες υποθετικές καταστάσεις.

Υποστηρίχθηκε επίσης ότι διάφοροι παράγοντες σχετικοί με το πλαίσιο και τις συνθήκες αξιολόγησης του επιπέδου κοινωνικο-γνωστικών απαντήσεων ενός παιδιού ενδέχεται να επηρεάζουν και το σχετικό αποτέλεσμα (χώρος, χρόνος, άτομα, υλικά, αιτιολογήσεις της δοκιμασίας κτλ.) (Elias, 1982). Ένα σχετικό εύρημα που υποστήριξε αυτή την άποψη ήταν το ότι σε συνθήκες άγχους η κοινωνικο-γνωστική ικανότητα των *επιθετικών* παιδιών μειώνεται, κάτι που δε συμβαίνει με τα *μεσαία* (αυτά δηλαδή που ανήκουν στο μέσο όρο από κοινωνιομετρικής άποψης) παιδιά (Dodge & Somberg, 1987).

Τα συχνά αντιφατικά ευρήματα των σχετικών ερευνών υποδεικνύουν επίσης μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα μη δημοφιλή παιδιά, ως προς τις κοινωνικές τους συμπεριφορές και κοινωνικο-γνωστικές τους δεξιότητες, στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Εκτός όμως από τις διατομικές, εμφανίζονται και μεγάλες ενδοατομικές διαφοροποιήσεις. Τα ευρήματα δείχνουν πως καθώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις, μεταβάλλονται όχι μόνο τα συμπεριφορικά αλλά και τα κοινωνικο-γνωστικά τους πρότυπα. Φαίνεται ότι οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες –και συνεπώς και οι συμπεριφορές– επηρεάζονται σημαντικά σε *συνθήκες απόρριψης από συμμαθητές* (Elias et al., 1978· Richard & Dodge, 1982· Rubin & Krasnor,

1986), *σύγκρουσης με άλλα παιδιά* (Renshaw & Asher, 1982), κοινωνικής σύγκρισης (Parkhurst & Asher, 1985), καθώς και *σε περιπτώσεις όπου επιχειρείται η έναρξη ή η διατήρηση και ισχυροποίηση μιας φιλικής σχέσης* (Gottman et al., 1975· Asher & Renshaw, 1981). Ωστόσο είναι απόλυτα εμφανές ότι όλες οι παραπάνω συνθήκες είναι πολύ πιθανότερο να αντιμετωπίζονται από μη αποδεκτά παιδιά παρά από τους δημοφιλείς συμμαθητές τους, οπότε και επανέρχεται το ερώτημα το κατά πόσο *κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες και μη αποδοχή* σχετίζονται με *αιτιώδη σχέση* και, εάν αυτό ισχύει, ποιο είναι το αίτιο και ποιο το αποτέλεσμα. Οι Dodge και Feldman (1990: 121), θεωρώντας πως δεν υπάρχει μόνο μία ορθή απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα, πρότειναν ότι κάθε προσπάθεια αιτιολογικής σύνδεσης κοινωνιομετρικών θέσεων και κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη τουλάχιστον τρία –μη αμοιβαίως αποκλειόμενα– πιθανά μοντέλα:

1. Οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες του παιδιού το οδηγούν να αντιλαμβάνεται τον κόσμο και να συμπεριφέρεται με τρόπο που το διαφοροποιεί από τα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα να μη γίνεται αποδεκτό από την ομάδα των συνομηλίκων του. Αυτό το μοντέλο *θεωρεί τα* «ελλείμματα» *του παιδιού ως αιτία της απόρριψής του.*
2. Η απόκτηση μιας συγκεκριμένης κοινωνιομετρικής θέσης οδηγεί το παιδί σε μια διαφορετική γνωστική προσέγγιση του κόσμου. Ως αποτέλεσμα της μη αποδοχής του, πιθανόν το παιδί βιώνει αλλαγές στις κοινωνικο-γνωστικές του δεξιότητες, όπως, για παράδειγμα, αυτο-αμυντικές αποδόσεις και αποφευκτικά ή επιθετικά πρότυπα λύσης προβλημάτων. Αυτό το μοντέλο θεωρεί τα «ελλείμματα» του παιδιού ως αποτέλεσμα της απόρριψής του.
3. Οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες του παιδιού δεν επηρεάζουν την κοινωνιομετρική του θέση ούτε –αρχικά- επηρεάζονται από αυτήν αλλά συνεισφέρουν στη διατήρηση και παγίωσή της. Δηλαδή είναι πιθανό παιδιά που θεωρούνται εχθρικά και απορρίπτονται να αντιμετωπίζονται ως τέτοια από όλους τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον ως ένα εχθρικό πλαίσιο και έτσι να φέρονται επιθετικά. Αυτό το μοντέλο θεωρεί πως η προϋπάρχουσα αρνητική φήμη οδηγεί σε μια αρνητική κοινωνιομετρική θέση, η οποία με τη σειρά της επιφέρει αλλαγές στα κοινωνικο-γνωστικά πρότυπα των συγκεκριμένων παιδιών, με συνέπεια να διαιωνίζεται η αρνητική τους

φήμη και να παγιώνεται η κοινωνική τους θέση μέσα στην ομάδα. Αυτή η θεωρητική θέση όμως δεν απαντά στο πώς δημιουργούνται, αρχικά, η αρνητική φήμη και η κοινωνιομετρική θέση του παιδιού.

Σύμφωνα με τους Dodge και Feldman (ό.π.), τα παραπάνω μοντέλα θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από ερευνητές οι οποίοι από τη στιγμή που διαπιστώνουν μια στατιστική συνάφεια ανάμεσα σε κοινωνιομετρική θέση και σε κάποιο «έλλειμμα» σε κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, σπεύδουν να συμπεράνουν μια αιτιολογική σχέση με συγκεκριμένη κατεύθυνση και στη συνέχεια να προτείνουν σχετικές παρεμβάσεις διόρθωσης των «ελλειμματικών δεξιοτήτων».

Ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει, πάντως, από το εντυπωσιακό κύμα σχετικών ερευνών της δεκαετίας του 1980 (Dodge et al., 1982· Rubin & Krasnor, 1986) αλλά και πιο πρόσφατων (Harrist et al., 1997) είναι το ότι τα μη δημοφιλή παιδιά δε χαρακτηρίζονται από κάποιο γενικευμένο κοινωνικο-γνωστικό έλλειμμα. Φαίνεται πως η κοινωνιομετρική θέση ενός παιδιού εξαρτάται από τους στόχους, τις αξίες και τους προσανατολισμούς της ομάδας του σε κάθε συγκεκριμένη περίσταση, δηλαδή από τη συμπεριφορά του στους ιδιαίτερους τομείς που είναι αποφασιστικής σημασίας για την ομάδα. Συνεπώς τα παιδιά τα οποία έχουν δυσκολία στο να επεξεργαστούν ικανοποιητικά τις πληροφορίες στις καταστάσεις αυτών των τομέων έχουν περισσότερες πιθανότητες να μη γίνονται αποδεκτά. Με άλλα λόγια, η αποδοχή ή η απόρριψη ενός παιδιού ενδέχεται να αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις ανάγκες της ομάδας σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και στις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες του παιδιού ειδικά σε αυτές τις καταστάσεις (Dodge & Feldman, 1990).

2.3. Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι οι κοινωνικές συμπεριφορές ενός παιδιού έχουν αποφασιστική σημασία στον καθορισμό της κοινωνικής του θέσης μέσα στην ομάδα (Asher, 1990· Coie et al., 1990· Erhardt & Hinshaw, 1994). Επίσης είναι γνωστό ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την αιτία της «προβληματικής συμπεριφοράς» των παιδιών στο οικογενειακό τους περιβάλλον και εκεί επιρρίπτουν τις ευθύνες τους. Αυτό, παρότι εν μέρει δείχνει μια τάση για μεταβίβαση της ευθύνης από το εκπαιδευτικό στο οικογενειακό πλαίσιο, αποτελεί και μία πλευρά της αλήθειας, καθώς η οικογένεια είναι ο κύριος παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού πριν αυτό έλθει σε επαφή με το οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η αυξανόμενη –ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980– ερευνητική εστίαση στη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, καθώς και των κοινωνικών τους θέσεων μέσα στην ομάδα είναι ένα παράπλευρο αποτέλεσμα μιας σταδιακής αλλαγής επιστημονικών απόψεων σχετικά με την κοινωνικοποίηση. Συγκεκριμένα έχει συντελεστεί μια στροφή από την έμφαση της θεωρίας του Freud στη σημασία της σχέσης γονέων-παιδιών σε μια αναγνώριση και των συνομηλίκων ως σημαντικού παράγοντα κοινωνικοποίησης (Asher, 1983· Hymel & Rubin, 1985). Αυτή η συνειδητοποίηση τονίζει την ιδιαίτερη σημασία των ομάδων των συνομηλίκων αλλά, φυσικά, δε μειώνει το σημαντικότατο ρόλο της οικογένειας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Αν δεχτούμε λοιπόν πως οι συμπεριφορές του παιδιού επηρεάζουν την κοινωνική του θέση μέσα στην ομάδα, μπορούμε στη συνέχεια να υποθέσουμε ότι σε μεγάλο βαθμό αυτές οι συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα γονικών επιρροών. Πράγματι, υπάρχουν αρκετά δεδομένα τα οποία, εμμέσως, υπογραμμίζουν το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη της κοινωνικής θέσης του παιδιού μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του και, συνεπώς, συνδέουν την οικογένεια του παιδιού με την αποδοχή του ή την απόρριψή του από τα άλλα παιδιά (Putallaz & Heflin, 1990).

Οι σχετικές έρευνες εστίασαν στο πώς οι συμπεριφορές του παιδιού και η κοινωνική του θέση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του έχει επηρεαστεί (α) από γενικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των γονέων, (β) από τα γονικά στυλ διαπαιδαγώγησης

των παιδιών και (γ) από τη φύση της προσκόλλησης[16] μητέρας-παιδιού κατά τη βρεφική ηλικία (attachment).

Γενικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των γονέων

Διάφορες έρευνες αναφέρουν μια θετική συνάφεια ανάμεσα στις συμπεριφορές γονέων και παιδιών ως προς την επιθετικότητα (Bandura & Walters, 1959· Eron, 1982), την αλτρουιστική συμπεριφορά (Hoffman, 1975), το επικοινωνιακό στυλ (Bearison & Cassel, 1975). Υποστηρίχθηκε πως αυτό οφείλεται στο ότι οι γονείς αποτελούν *πρότυπα* συμπεριφορών για τα παιδιά τους (Bandura & Walters, 1959). Όσον αφορά στην επιθετικότητα, υποστηρίχθηκε επίσης πως οι γονείς με αρνητική συμπεριφορά είναι συνήθως απορριπτικοί προς τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να τους προκαλούν συναισθήματα θυμού και ματαίωσης, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν το παιδί σε επιθετικές συμπεριφορές (Putallaz & Heflin, 1990). Σύμφωνα με τους Smith και συνεργάτες (1999), οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες οι οποίες τους παρέχουν μοντέλα επιθετικών συμπεριφορών ενώ συγχρόνως δεν υιοθετούν αποτελεσματικές μορφές ελέγχου και πειθαρχίας, αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν αυτές τις συμπεριφορές στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (Smith et al., 1999).

Γονικά στυλ διαπαιδαγώγησης

Ορισμένες έρευνες κατέδειξαν πως οι γονείς των παιδιών με υψηλές κοινωνικές δεξιότητες (με ενεργό συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες και άνετη και φιλική συμπεριφορά με τα υπόλοιπα παιδιά) αφενός ήταν εγκάρδιοι και δημοκρατικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά τους και αφετέρου τους επέβαλλαν κάποιο ικανό βαθμό ελέγχου (Baumrind, 1973· Maccoby, 1980· Putallaz & Heflin, 1990). Βρέθηκε επίσης ότι παιδιά με γονείς οι οποίοι ασκούν υψηλό βαθμό ελέγχου και κυριαρχίας συχνά παρενοχλούν άλλα παιδιά στο σχολείο (Manning et al., 1978). Οι Loeber και Dishion (1984) αναφέρουν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς ασκούν ασυνεπείς ή υπερβολικά

---

[16] Ο όρος «προσκόλληση» χρησιμοποιείται ως μετάφραση του attachment στους τόμους Β και Γ της θεματικής ενότητας *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Πάτρα, 1999. Ο όρος θα μπορούσε να αποδοθεί και ως «πρωταρχικός δεσμός».

αυστηρές τεχνικές ελέγχου συγχρόνως με σωματική τιμωρία είναι συνήθως ιδιαίτερα επιθετικά. Γενικά οι έρευνες συμφωνούσαν ότι γονείς εγκάρδιοι, ευαίσθητοι, επεξηγηματικοί, δημοκρατικοί, οι οποίοι ασχολούνται με τα παιδιά τους και χρησιμοποιούν μια προσέγγιση επαγωγικής λογικής, αλλά συγχρόνως είναι συνεπείς ως προς την τήρηση των ορίων, είχαν παιδιά με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες και με υψηλή κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Putallaz & Heflin, 1990). Υποστηρίχθηκε πως αυτό οφείλεται στο ότι οι γονείς αυτοί χρησιμοποιούν περισσότερη θετική ενίσχυση και συγχρόνως οι τιμωρίες τους είναι πιο αποτελεσματικές, καθώς όταν χρησιμοποιούν αποδοκιμασία αυτή έχει πιο ισχυρό αποτέλεσμα στα παιδιά τους. Συγχρόνως δε οι γονείς αυτοί παρέχουν μοντέλα θετικής αλλά και ανεξάρτητης συμπεριφοράς στα παιδιά τους (Baumrind, 1973).

Η έρευνα σχετικά με την επίδραση του γονικού στυλ διαπαιδαγώγησης πάνω στις συμπεριφορές και τις κοινωνιομετρικές θέσεις των παιδιών οδήγησε στην πρόταση ενός μοντέλου που υποδεικνύει μια πιθανή αναπτυξιακή διαδρομή σύμφωνα με την οποία: Ο πλημμελής γονικός έλεγχος και οι αναποτελεσματικές μέθοδοι πειθαρχίας επιφέρουν στο παιδί προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία με τη σειρά τους παράγουν σχολική αποτυχία και απόρριψη από τους μη *αποκλίνοντες* συνομηλίκους. Αυτό οδηγεί το παιδί να συναναστρέφεται με άλλα *αποκλίνοντα* παιδιά και πιθανόν στη συνέχεια να εμπλέκεται σε παραβατική συμπεριφορά (Smith et al., 1999).

<u>Φύση της «προσκόλλησης» μητέρας-παιδιού</u>

Υποστηρίχθηκε πως τα παιδιά τα οποία στη βρεφο-νηπιακή ηλικία έχουν αναπτύξει μια ασφαλή προσκόλληση με τη μητέρα (ή με τον πατέρα ή εν γένει με το άτομο που έχει τη βασική ευθύνη ανατροφής: βλ. Sutcliffe, 1994) αποκτούν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Waters et al., 1979· Pastor, 1981· Grossmann & Grossmann, 1990). «Πρωταρχική αιτία των διαφορετικών βαθμών προσκόλλησης θεωρείται η μητρική ευαισθησία, ο βαθμός στον οποίο το άτομο που φροντίζει το παιδί ανταποκρίνεται με συνέπεια και ικανοποιητικά στη συμπεριφορά του βρέφους. Ως κύρια συνέπεια εκλαμβάνεται η αυξημένη κοινωνικογνωστική ικανότητα» (Cole, 1998: 23).

Ακολουθώντας τη θεωρητική κατεύθυνση περί *προσκόλλησης* που δόθηκε από τον Bowlby (1969), διάφοροι θεωρητικοί (Bretherton, 1985· Main, 1991) υποστήριξαν πως

με βάση τον αρχικό δεσμό με τη μητέρα-τροφό, το παιδί αναπτύσσει *εσωτερικά μοντέλα εργασίας* των διαπροσωπικών του σχέσεων τα οποία μπορεί να χαρακτηρίζονται από ασφάλεια ή ανασφάλεια (αποφυγή, αβεβαιότητα, βίωση έλξης και απώθησης ταυτόχρονα). Όπως επισημαίνουν οι Smith και συνεργάτες (1999: 127), «εκτός κι αν συμβούν σημαντικές αλλαγές στη ζωή του [παιδιού] ή μια εσωτερική γνωστική επαναξιολόγηση (η οποία σπάνια συμβαίνει πριν από την εφηβεία), αυτά τα πρότυπα προσκόλλησης υποτίθεται πως συνεχίζονται σε ασφαλείς και ανασφαλείς [...] διαπροσωπικές σχέσεις στη μέση παιδική ηλικία και στην ενηλικότητα». Οι Grossmann και Grossmann (1990: 31) σημειώνουν ότι αυτό συμβαίνει επειδή το «εσωτερικό μοντέλο εργασίας» ενός ατόμου, το οποίο προκύπτει από το διαφορετικό δυαδικό ιστορικό προσκόλλησής του, είναι δυνατόν να καθορίζει πώς επιλύονται οι εσωτερικές συναισθηματικές συγκρούσεις». Καθώς λοιπόν τα *εσωτερικά μοντέλα εργασίας* γενικεύονται στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού, αναμένεται πως θα επηρεάσουν τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά με τα οποία συναναστρέφεται στο σχολείο, στη γειτονιά κτλ. Πράγματι, υπάρχουν δεδομένα που συνδέουν το δεσμό παιδιού-μητέρας με τις ποιότητες της φιλίας (Park & Waters, 1989) και με την κοινωνιομετρική θέση του παιδιού στο σχολείο (Cohn, 1990).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να παραθέσουμε δύο υποθέσεις οι οποίες συνδέουν τη φύση της προσκόλλησης μητέρας-παιδιού με τις κοινωνικές δεξιότητες του, τις κοινωνικές συμπεριφορές του και την κοινωνιομετρική του θέση στην παιδική ηλικία:

α) Το παιδί γενικεύει και με άλλα άτομα την ασφαλή ή ανασφαλή μορφή σχέσης που έχει εγκαθιδρύσει με τη μητέρα του (Lieberman, 1977· Pastor, 1981· Grossmann & Grossmann, 1990· Smith et al., 1999)

β) Το είδος της προσκόλλησης με τη μητέρα καθορίζει την ποιότητα και το εύρος της αλληλεπιδραστικής σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον του. Ο ασφαλής δεσμός με τη μητέρα επιτρέπει στο παιδί να εξερευνά με ενεργό τρόπο το περιβάλλον του και τις σχέσεις του με άλλα άτομα, με αποτέλεσμα να αποκτά αυτοπεποίθηση και κοινωνική ικανότητα (Lieberman, 1977· Thompson & Lamb, 1983). Αντίθετα, ο ανασφαλής δεσμός με τη μητέρα, εφόσον επιφέρει προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, δημιουργεί ένα επιπλέον μειονέκτημα, καθώς στερεί από το παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες (Smith et al., 1999).

Ένα συνθετικό μοντέλο

Αναφέρθηκαν λοιπόν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις που συνδέουν την οικογένεια με τις συμπεριφορές και τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού, συσχετίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά τον οικογενειακό παράγοντα με την αποδοχή ή την απόρριψη και περιθωριοποίηση του παιδιού από τις ομάδες των άλλων παιδιών με τα οποία συναναστρέφεται. Η μία προσέγγιση αναφέρεται στον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού και στα μοντέλα που παρέχουν οι γονείς, ενώ η άλλη αναφέρεται στο είδος της αρχικής *προσκόλλησης* μητέρας-παιδιού και στα εσωτερικά μοντέλα εργασίας που σχετίζονται με αυτόν το δεσμό.

Ωστόσο, οι παραπάνω προσεγγίσεις μπορούν να συνδεθούν μέσα από ένα κοινό μοντέλο. Στην § 2.3. αναφερθήκαμε στους Rubin και συνεργάτες (1990, 1998) οι οποίοι περιέγραψαν δύο διαδρομές μέσω των οποίων ένα παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε μια ανεπιθύμητη *κοινωνική απομόνωση*. Η πρόταση των ερευνητών αυτών, σύμφωνα με τους Smith και συνεργάτες (1999), συνδέει εν μέρει τις παραπάνω προσεγγίσεις καθώς εμπλέκει και τη φύση της προσκόλλησης μητέρας-παιδιού αλλά και τους τρόπους και τα μοντέλα διαπαιδαγώγησης. Η πρώτη διαδρομή που προτείνουν οι Rubin και συνεργάτες (1990) αναφέρεται σε ένα υπερδραστήριο παιδί με πρότυπα ανασφαλούς-αποφευκτικής προσκόλλησης με τη μητέρα, το οποίο σταδιακά εξελίσσεται σε επιθετικό-εχθρικό παιδί, οπότε έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου το παιδί απορρίπτεται από τους συνομηλίκους του και στη συνέχεια εξωτερικεύει το πρόβλημα, με αποτέλεσμα να ενισχύει την αρνητική του φήμη και να περιθωριοποιείται περαιτέρω. Η δεύτερη διαδρομή αναφέρεται σε ένα δειλό συνεσταλμένο παιδί με πρότυπα προσκόλλησης που χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια και έλξη-απώθηση και τα οποία οδηγούν σε κοινωνικό άγχος, μειωμένη αυτοεκτίμηση, εσωτερίκευση του προβλήματος, μοναχική συμπεριφορά και περιθωριοποίηση.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, μπορούμε να σημειώσουμε ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την –αυταπόδεικτη στην κοινή λογική– θεώρηση πως υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στους οικογενειακούς παράγοντες (φύση της προσκόλλησης μητέρας-παιδιού, γενικές συμπεριφορές των γονέων, γονικά στυλ ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών) και στις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, συμπεριφορές και κοινωνιομετρικές θέσεις των παιδιών. Όμως, σύμφωνα με τις Putallaz και Heflin (1990), οι περισσότερες σχετικές έρευνες επικεντρώθηκαν στο να ανακαλύψουν σχέσεις

ανάμεσα σε συμπεριφορές γονέων και παιδιών, αγνοώντας όμως τη φύση αυτών των σχέσεων και τις διαδικασίες μέσω των οποίων αυτές οι σχέσεις εγκαθιδρύονται, και γι' αυτό οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν αναγκαία μια στροφή των σχετικών ερευνητικών προσανατολισμών προς αυτή την κατεύθυνση.

2.4. ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι περισσότερες έρευνες που ασχολήθηκαν με την απόρριψη στο σχολείο (βλ. Asher & Coie, 1990) στηρίχθηκαν στην υπόθεση ότι τα παιδιά που οδηγούνται στην απόρριψη «είναι οι αρχιτέκτονες των δυσκολιών τους» (Ladd, 1985). Υποθέτουν δηλαδή πως τα παιδιά απορρίπτονται λόγω των αρνητικών συμπεριφορών τους, οι οποίες οφείλονται στις «ελλειμματικές» κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητές τους. Επιπλέον, θεωρούν ότι για τα ελλείμματα αυτά ευθύνεται, σε μεγάλο βαθμό, το οικογενειακό περιβάλλον αυτών των παιδιών.

Οι έρευνες αυτές λοιπόν επιχείρησαν να ανιχνεύσουν συμπεριφορικές και κοινωνικο-γνωστικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με υψηλή και χαμηλή κοινωνιομετρική θέση μέσα στην τάξη (δημοφιλή και μη δημοφιλή παιδιά). Τα πρώτα περιγράφονται ως άτομα που βοηθούν και υπολογίζουν τους άλλους και συχνά διακρίνονται για τις ακαδημαϊκές ή/και τις αθλητικές ικανότητές τους (Coie et al., 1990). Αυτή η έμφαση στις ικανότητες αυξάνεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι το ίδιο το σχολικό σύστημα καλλιεργεί τον ανταγωνισμό όσο τα παιδιά ανεβαίνουν σχολική βαθμίδα, καθώς και στο ότι τα παιδιά γύρω στην Γ΄-Δ΄ δημοτικού αρχίζουν να ασχολούνται πιο συνειδητά με τις κοινωνικές συγκρίσεις (Rumble et al., 1980). Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους είναι συνήθως επιθετικά (κυρίως τα αγόρια), διασπαστικά και παραβαίνουν τους κανόνες της παιδικής κουλτούρας. Υπάρχουν επίσης δεδομένα που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια, περισσότερο απ' ό,τι τα αγόρια, τείνουν στην κοινωνική απομόνωση όταν απορρίπτονται και ότι η απομόνωση καθίσταται μια συνιστώσα της απόρριψης όσο περνούν τα χρόνια (Coie et al., 1990). Οι προσπάθειες για κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών που απορρίπτονται δε βρίσκουν ανταπόκριση από τους συμμαθητές τους και έτσι σταδιακά οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση. Η υπόθεση λοιπόν περί ελλείμματος κοινωνικών δεξιοτήτων έστρεψε την προσοχή των ερευνητών στη μελέτη του «ελλειμματικού παιδιού». Μια

κύρια κριτική επ' αυτής της θεώρησης είναι πως δίνοντας έμφαση στις διαφορές και παραγνωρίζοντας τις ομοιότητες ανάμεσα σε δημοφιλή και μη δημοφιλή παιδιά, οδήγησε σε προκατειλημμένες ερμηνείες των σχετικών ερευνητικών ευρημάτων (Hymel et al., 1990). Ωστόσο με βάση το μοντέλο του «ελλειμματικού παιδιού», η πλειονότητα των ερευνητών στη συνέχεια δημιούργησε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σκοπό είχαν τη βελτίωση αυτών των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η λογική που περιέβαλλε αυτές τις προσεγγίσεις ήταν –και είναι– πως η βελτίωση κάποιων κοινωνικών ή γνωστικών δεξιοτήτων του «ελλειμματικού παιδιού» θα επιφέρει αύξηση της αποδοχής αυτού του παιδιού από τους συμμαθητές του. Τα αποτελέσματα αυτών των προσεγγίσεων ήταν αντιφατικά. Κάποιες έρευνες έδειξαν βελτίωση των συμπεριφορών και της αποδοχής των παιδιών (Ladd, 1981). Κάποιες άλλες έδειξαν αυξημένη αποδοχή αλλά χωρίς βελτίωση των συμπεριφορών (Oden & Asher, 1977). Τέλος, κάποιες άλλες έδειξαν βελτίωση των συμπεριφορών αλλά χωρίς αύξηση της αποδοχής (LaGreca & Santogrossi, 1980). Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι τελικά η βελτίωση των κοινωνικο-γνωστικών «ελλειμμάτων» «δεν επηρέασε την αποδοχή [των απορριπτόμενων παιδιών] από τους συνομηλίκους τους, την ποσότητα αλληλεπίδρασης ή τις αυτοαντιλήψεις τους» (Rizzo, 1989: 134).

Η συνειδητοποίηση όμως του ότι (α) τα παιδιά τα οποία δε γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους δε συνιστούν ένα ομογενή πληθυσμό (Coie & Krehbiel, 1984· Green et al., 1980· Rizzo, 1989), (β) η βελτίωση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων δεν επιφέρει απαραίτητα και την κοινωνική αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του και (γ) οι συμπεριφορές των μη δημοφιλών παιδιών ενδέχεται να είναι όχι μόνο η αιτία αλλά και το αποτέλεσμα της απόρριψης που βιώνουν από τους συνομηλίκους τους (Asher, 1983· Coie & Kupersmidt, 1983· Dodge, 1983) οδήγησε ορισμένους ερευνητές σε έναν προβληματισμό σχετικά με το ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων σε αυτή τη διαδικασία μη αποδοχής και περιθωριοποίησης. Να σημειώσουμε εδώ ότι ο Moreno από το 1934 είχε υποστηρίξει πως η κοινωνική θέση επιβάλλεται στα παιδιά ως ένα αποτέλεσμα της δομής της σχολικής ομάδας, αλλά έκτοτε η ιδέα αυτή είχε αγνοηθεί.

Ενώ λοιπόν η πλειονότητα των ερευνών αναζητούσε την ευθύνη των απορριπτόμενων, ορισμένοι ερευνητές υπέθεσαν πως οι ιδιαιτερότητες ενός παιδιού είναι ενδεχομένως η αρχική αιτία απόρριψής του και ότι η παγίωση και επαύξηση αυτής της απόρριψης είναι διαδικασία που σχετίζεται περισσότερο με την ομάδα παρά με το άτομο (Coie, 1990· Hymel et al., 1990). Ο Coie (1990), σχολιάζοντας αυτές τις υποθέσεις, επισημαίνει πως, αν και δεν το αναφέρουν άμεσα, αφήνουν να εννοηθεί ότι η δυναμική της ομάδας

χρειάζεται κάποιον για να τον απορρίπτει και πως αυτή η ιδέα είναι ίδια με την ιδέα του Durkheim (1938) ότι η κοινωνία χρειάζεται τους αποκλίνοντες για να μπορεί να καθορίζει τα όρια της αποδεκτής συμπεριφοράς. Προσθέτει επίσης ότι, σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, κάποια άτομα ενδέχεται να χρησιμοποιούνται σαν αποδιοπομπαίοι τράγοι για το συμφέρον της συνοχής της ομάδας. Πράγματι, όπως θα διαπιστώσουμε στο τέταρτο κεφάλαιο, η άποψη αυτή έχει συζητηθεί και υποστηριχθεί συστηματικά.

3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Επισημάνθηκε στην εισαγωγή (§ 1.1.) πως η κατανόηση του φαινομένου της απόρριψης μέσα στις παιδικές ομάδες στο σχολείο αξιώνει τη θεώρηση και κατανόηση των τρόπων με τους οποίους το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο, αλλά και το συμβολικό πλαίσιο της παιδικής κουλτούρας επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Ο ρόλος των επιρροών αυτών έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές του κοινωνικού κόσμου των παιδιών μέσα στο σχολείο (Woods, 1983· Corsaro, 1985· Rizzo, 1989· Pollard, 1992). Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου αφενός θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα κύρια ευρήματα που σχετίζονται με τις επιρροές του κοινωνικο-πολιτισμικού και του σχολικού πλαισίου και αφετέρου θα εστιάσουμε στην ιδιαίτερη σημασία και τις επιρροές της καλούμενης παιδικής κουλτούρας.

3.1. ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

3.1.1. Κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές

Τρόποι αλληλεπίδρασης

Ο Rubin (1987) υποστήριξε πως ο συμμετοχικός τρόπος αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζει κάποια κουλτούρα (όπου τα άτομα δρουν από κοινού μέσα σε ομάδες) ή ο ατομικιστικός-αποκλειστικός (δίνεται έμφαση στην ιδιωτική ζωή, την ανεξαρτησία και στην αλληλεπίδραση σε στενά συνδεδεμένα ζευγάρια) μεταβιβάζεται στα παιδιά από τους γονείς και τους δασκάλους τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά, πιθανόν, να υιοθετούν συμμετοχικά ή αποκλειστικά σχήματα αλληλεπίδρασης, αντίστοιχα. Ο Schneider (1999: 73) συμφωνεί με τον Rubin (ό.π.) θεωρώντας ότι αρκετά στοιχεία αποδεικνύουν πως «οι πολλές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνίες ατομικιστικού και συλλογικού τύπου[17]

[17] Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε τη διάκριση ανάμεσα σε *κοινότητα* και *κοινωνία*, που πρότεινε ο Tönnies (1944). Η έννοια της *κοινότητας* αντιστοιχεί σε δεσμούς οι οποίοι σχετίζονται με τη συγγένεια και τον τόπο (π.χ., γειτνίαση), συναντάται κυρίως σε νομαδικές και αγροτικές κοινωνίες και αναφέρεται σε έναν τρόπο ύπαρξης η οποία δε βιώνεται εξατομικευμένα αλλά κυρίως μέσω της συλλογικής οντότητας. Η *κοινωνία* αντιστοιχεί σε έναν εκούσιο δεσμό, βασισμένο σε ένα συμβόλαιο και του οποίου σκοπός είναι η διεξαγωγή ανταλλαγών, κυρίως αγαθών και χρημάτων. Εδώ το άτομο είναι απομονωμένο και ανεξάρτητο και επιδιώκει κυρίως το προσωπικό του όφελος.

εκδηλώνονται αναμφίβολα βαθύτερα και στη φύση των σχέσεων των συνομηλίκων και στη σημασία που αποδίδουν οι ίδιοι και οι ενήλικες στις σχέσεις τους με τους άλλους». Σύμφωνα με τους Gudykunst και Ting-Toomey (1988), αυτό σε μεγάλο βαθμό σχετίζεται με την έννοια της δημόσιας εικόνας ενός ατόμου, η προστασία της οποίας, κατά τον Goffman (1967), είναι ο σκοπός των περισσότερων τελετουργικών αλληλεπίδρασης. Οι παραπάνω συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ενώ στους ατομικιστικούς πολιτισμούς υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να διατηρηθεί η ατομική δημόσια εικόνα, στους συλλογικούς πολιτισμούς ίσως είναι πιο σημαντικό να διατηρηθεί το κοινό «πρόσωπο» της ομάδας. Θα πρέπει όμως να επισημανθεί πως στους συλλογικού τύπου πολιτισμούς η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στην ομαδικότητα δε συνεπάγεται και μια ανυπαρξία επιθετικότητας μεταξύ των μελών τους. Η επιθετική συμπεριφορά ανάμεσα στα συνομήλικα παιδιά υπάρχει σε όλους τους πολιτισμούς, αλλά φαίνεται πως *είναι ο κοινωνικός περίγυρος ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο τουλάχιστον στη διατήρηση των επιθετικών τάσεων* (Fry, 1988). Πάντως, θα πρέπει εδώ να επισημανθεί ο ιδιαίτερος ρόλος των ΜΜΕ στη διαδικασία αυτή της κοινωνικής μάθησης. Έχει τονιστεί συχνά πως η έκθεση των εφήβων στην ανταγωνιστικότητα της κυρίαρχης κουλτούρας μέσω των αθλητικών εκπομπών, για παράδειγμα, τους κάνει περισσότερο επιρρεπείς σε ανταγωνιστικές σχέσεις και με τους φίλους τους (Condon, 1987· Schneider, 1999).

Φαίνεται επίσης ότι η κουλτούρα επηρεάζει και τον τρόπο κατηγοριοποίησης που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν. Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για εθνότητες, θρησκείες, «φυλές» κτλ. είναι «μια "έτοιμη" κατηγοριοποίηση που προέρχεται από το περιβάλλον τους» (Bennett et al., 1991· Τσιάκαλος, 2000: 151). Έτσι, βλέπουμε πως σε πολυπολιτισμικές γειτονιές τα παιδιά κατηγοριοποιούν περισσότερο με βάση εθνικά και φυλετικά γνωρίσματα ή πως τα παιδιά μεσοαστικής ή ανώτερης τάξης έχουν λιγότερο αρνητικές στάσεις απέναντι σε άτομα από κοινωνικές κατηγορίες με φυλετικά γνωρίσματα και περισσότερο έντονες απέναντι σε άτομα από κοινωνικές κατηγορίες με ταξικά γνωρίσματα (Τσιάκαλος, 2000).

<u>Διαφορές των φύλων</u>

Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι οι πιθανές πολιτισμικές επιπτώσεις στο διαχωρισμό του φύλου. Η διαπολιτισμική συγκριτική έρευνα έξι κοινωνιών (Ινδία, Οκινάουα, Φιλιππίνες, Μεξικό, Κένυα, ΗΠΑ), παρά τις πολλές διαφορές, βρήκε πολλά κοινά χαρακτηριστικά

ως προς το διαχωρισμό του φύλου. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας σε όλες τις κοινωνίες σχετίζονταν κυρίως με συνομηλίκους του ιδίου φύλου και τα αγόρια έπαιζαν πιο σκληρά παιχνίδια σε μεγαλύτερες ομάδες και απασχολούνταν με συμπεριφορές συνδεδεμένες με την κυριαρχία (Whiting & Whiting, 1975). Οι ερευνητές θεώρησαν πως βιολογικά προσδιορισμένες «εγγραφές» αλληλεπιδρούν με τις περιβαλλοντικές συνθήκες και προσδιορίζουν την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Διάφορες άλλες έρευνες έδειξαν ανάλογες διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αγόρια αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερες ομάδες και εμπλέκονται σε πιο ανταγωνιστικά και επιθετικά παιχνίδια (Best, 1983· Thorne, 1993· Adler & Adler, 1998). Ωστόσο ο Schneider (1999: 91), σχολιάζοντας τα σχετικά ευρήματα, τόνισε πως με τα υπάρχοντα στοιχεία δεν είναι εύκολο να αποφανθούμε «αν ο διαχωρισμός φύλου σε ομάδες παιδιών μπορεί να αποδοθεί σε γενετικά βασισμένες όψεις κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών ή σε μια φαινομενικά παγκόσμιας εμβέλειας κοινωνικοποίηση με βάση το φύλο, που συντελείται από τους γονείς».

Στάση απέναντι στη διαφορετικότητα

Τα διαφορετικά επίπεδα αποδοχής που συχνά οι κουλτούρες εμφανίζουν απέναντι στην απόκλιση και γενικότερα στη διαφορετικότητα φαίνεται πως επηρεάζουν άμεσα τις σχέσεις συνομηλίκων μέσα στην παιδική κουλτούρα (Hofstede, 1979). Σε κουλτούρες όπου η απόκλιση γίνεται δυσκολότερα αποδεκτή, αφενός υπάρχει πίεση στα παιδιά για δράση εντός των αποδεκτών κανονιστικών ορίων και αφετέρου τα παιδιά απορρίπτουν πιο εύκολα συνομηλίκους με αποκλίνουσες συμπεριφορές (Schneider, 1999). Επιπλέον, η κουλτούρα φαίνεται πως επηρεάζει σε κάποιο βαθμό και τα κριτήρια φιλίας, αποδοχής και απόρριψης των παιδιών. Αυτό οφείλεται στο ότι «μας διδάσκει ποια είναι τα σημάδια και τα σύμβολα της κανονικότητας, υποδεικνύοντας τι δεν είναι κανονικό και καθορίζοντας έτσι ποιος είναι "σαν κι εμάς" και ποιος δεν είναι "σαν κι εμάς"» (Vlachou, 1997: 151).

Κοινωνικές τάξεις και μαθητικές υπο-κουλτούρες

Έχει υποστηριχθεί πως –ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση– το επίσημο σχολικό σύστημα ευνοεί την υπο-κουλτούρα των μαθητών που αποδέχονται το μαθητικό τους ρόλο. Αυτοί οι μαθητές δίνουν έμφαση στην ατομική προσπάθεια μιας και αυτή τους αποδίδει ανταμοιβή και οφέλη. Αντίθετα, οι μαθητές-αρνητές του σχολικού ρόλου

δημιουργούν μια αυτόνομη κουλτούρα συνομηλίκων δίνοντας προτεραιότητα στη συλλογική συμπεριφορά, καθώς μπορούν να λάβουν ικανοποίηση μόνο μέσω της ομάδας (Hargreaves, 1967· Ball, 1981). Γενικότερα θεωρήθηκε πως η αντι-σχολική κουλτούρα είναι μια αντίδραση των μαθητών, της κατώτερης κυρίως τάξης, σε ένα σχολικό θεσμό ο οποίος προωθεί τις αξίες της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Δηλαδή τα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων ενώνονται από την κοινή τους αποτυχία, απαρνούνται τις αξίες της μεσαίας τάξης και αναπτύσσουν τα δικά τους κριτήρια περί κοινωνικής θέσης και υπόληψης (Woods, 1983).

<u>Κοινωνικο-οικονομικές διαφορές και διαπροσωπικές σχέσεις</u>

Οι κοινωνικές διαφορές φαίνεται πως επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά νοηματοδοτούν και αξιολογούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Feinberg et al., 1958· Best, 1983· Eckert, 1988· Rubin, 1987). Αν και υπάρχουν κάποιες αντιφάσεις ανάμεσα στα ευρήματα των παραπάνω ερευνητών, φαίνεται ότι οι κοινωνικές διαφορές επηρεάζουν και πιο άμεσα την ιεραρχική δομή της παιδικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη δημοτικότητα του παιδιού μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του (Maccoby, 1980· Eder, 1985· Adler & Adler, 1998).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως, αν και παρατηρείται αποσπασματικότητα ως προς τις έρευνες, υπάρχουν πολλά στοιχεία τα οποία οδηγούν στη μάλλον λογική διαπίστωση ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών επηρεάζονται από τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κόσμου των ενηλίκων. Λαμβάνοντας όμως υπόψη τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της παιδικής κουλτούρας (ο οποίος θα εξεταστεί στην § 3.2.4.) θα πρέπει μάλλον να απορρίψουμε μια αντίληψη αυτής της επιρροής ως ένα είδος νομοτελειακής γραμμικής εγγραφής μέσα στα παιδιά. Αντίθετα, θα πρέπει να επικεντρωθούμε στο πώς τα παιδιά μέσα στις ομάδες των συνομηλίκων τους, βιώνοντας εξελικτικές προκλήσεις και δυναμικές κοινωνικές εξελίξεις, ερμηνεύουν και επαναδομούν αυτά τα πολιτισμικά δεδομένα.

3.1.2. Επιρροές του σχολικού πλαισίου

Έχει υποστηριχθεί πως σχολικοί παράγοντες όπως τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του σχολικού κτιρίου, ο εξοπλισμός και τα υλικά του σχολείου, δημογραφικοί παράγοντες, οι διδακτικές μέθοδοι και η οργάνωση των μη μαθησιακών δραστηριοτήτων επηρεάζουν σημαντικά τις κοινωνικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών (Karweit & Hansell, 1983a· Epstein, 1989). Πράγματι, καθώς το σχολείο αποτελεί το βασικό χώρο όπου η παιδική κουλτούρα αποκτά υπόσταση, οργανώνεται και εκδηλώνεται, οι κύριες «τοπικές» επιρροές των ενηλίκων σε αυτήν σχετίζονται με την οργάνωση και τα χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος. Το σχολείο φαίνεται πως επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με διάφορους τρόπους:

α) *Επιδρώντας στη φυσική και ψυχοκοινωνική διαθεσιμότητα των παιδιών*

Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά, καθώς προσπαθούν να εξοικονομήσουν περισσότερο χρόνο για παιχνίδι, παίζουν συνήθως με τους πιο προσιτούς σε αυτά συμπαίκτες, δηλαδή με τους συμμαθητές τους και συγκεκριμένα με αυτούς με τους οποίους κάθονται σε διπλανά θρανία και έχουν ήδη κάνει διαπραγματεύσεις για τις δραστηριότητες του διαλείμματος (Rizzo, 1989). Επιπλέον, πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν πως η εγγύτητα των θέσεων μέσα στην τάξη είχε μια μεγάλη επίδραση στις παιδικές σχέσεις, γεγονός που δείχνει ότι όταν οι δάσκαλοι επιλέγουν τις θέσεις των μαθητών, επηρεάζουν εν μέρει και τη δυναμική των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Rizzo, 1989· James, 1993· Vlachou, 1997).

β) *Δίνοντας έμφαση στην ομοιότητα*

Έχει τονιστεί ότι καθώς το σχολείο εστιάζει και λειτουργεί βασιζόμενο σε χαρακτηριστικά όπως ηλικία, τάξη, επίδοση, επηρεάζει άμεσα το σχηματισμό ομάδων με βάση την ομοιότητα ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά (Rizzo, 1989). Επισημαίνεται, επιπλέον, ότι αυτή η ιδιαίτερη έμφαση στην ομοιότητα τονίζει τη διαφορετικότητα κάποιων παιδιών, οδηγώντας τα έτσι σε μια διαφοροποίηση που ενδέχεται να επιφέρει απόρριψη (James, 1993).

γ) *Μέσα από το εκπαιδευτικό στυλ του δασκάλου*

Πολλές έρευνες έδειξαν ότι το ψυχολογικό κλίμα της ομάδας, η σύμπνοιά της, η εξάρτηση από τον ηγέτη και η επιθετικότητα των μελών της είναι συνάρτηση του

διδακτικού ύφους του δασκάλου τους και των αξιών της κοινωνίας στην οποία ζουν (Lewin et al., 1939· White & Lippitt, 1968· Meade, 1967· Misumi & Okamura, 1961). Γίνεται φανερό έτσι πως το εκπαιδευτικό στυλ του δασκάλου επηρεάζει σημαντικά τις διεργασίες διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην παιδική κουλτούρα.

δ) *Μέσω ορισμένων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων*

Έχει δειχθεί πως ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες, ανάλογα με τις μαθησιακές τους αποδόσεις, δημιουργεί αξιοσημείωτες συνέπειες στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Φαίνεται ότι ο ορισμός του δασκάλου για ένα μαθητή (π.χ., «προβληματικός» ή «καλός» μαθητής») υιοθετείται από τα υπόλοιπα παιδιά και έμμεσα επηρεάζει την κοινωνική του θέση μέσα στην ιεραρχία της τάξης (Hargreaves, 1972· Pollard, 1985· James, 1993· Vlachou, 1997· Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000). Μια έμμεση συνέπεια είναι πως οι ομάδες φίλων σχηματοποιούνται σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με αυτές τις κατηγοριοποιήσεις των εκπαιδευτικών (Ball, 1984).

Έχει επίσης διαπιστωθεί πως στις «παραδοσιακές» δασκαλο-κεντρικές τάξεις, οι οποίες δεν ευνοούν την αλληλεπίδραση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, υπάρχει μια ιεραρχική δομή στις ομάδες φίλων, βασισμένη κυρίως στη δημοτικότητα των παιδιών ενώ σε πιο «ανοιχτές» τάξεις η κατανομή της δημοτικότητας είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένη (Hallinan, 1976· Rosenholtz & Simpson, 1984). Η οργάνωση της διδασκαλίας επηρεάζει ,επίσης, σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Όταν, π.χ., η δομή της διδασκαλίας ευνοεί τις συγκρίσεις των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών, τότε αναπτύσσεται ένα σύστημα ανταγωνισμού για υψηλότερες κοινωνικές θέσεις στηριγμένες στη μαθησιακή επίδοση (Bossert, 1987· Rosenholtz and Simpson, ό.π.). Επιπλέον, όσο πιο δημόσια παρέχονται οι σχετικές ανταμοιβές του εκπαιδευτικού, τόσο μεγαλύτερος είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των παιδιών (Avgitidou, 1993). Οι πειραματικές μελέτες του Sherif και των συνεργατών του (1953, 1961) έδειξαν τα αρνητικά αποτελέσματα που επιφέρει στις διομαδικές σχέσεις παιδιών ο *ανταγωνισμός* και επισημαίνουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την οργάνωση των στόχων και των μεθόδων του επηρεάζει και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Φαίνεται όμως ότι η έμφαση στις συγκρίσεις και τον ανταγωνισμό δεν είναι ένα οικουμενικό εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, ο Tobin και οι συνεργάτες του (1998) αναφέρουν ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί και η σύγχρονη ιαπωνική κοινωνία αξιολογούν και τονίζουν πολύ περισσότερο την ισοτιμία από τη διαφορά μεταξύ των παιδιών.

Μία ακόμα επίδραση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών προκύπτει μέσα από μια σειρά ερευνών οι οποίες δείχνουν πως όταν μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών σε θετικούς ρόλους είναι περιορισμένες, τότε δημιουργούνται συγκρούσεις και απορρίψεις κάποιων μελών της ομάδας (Barker & Gump, 1964· Wicker, 1973· Price, 1976). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως όταν σε ένα σχολικό πλαίσιο οι θέσεις (π.χ., αθλητικές, καλλιτεχνικές ομάδες, ομάδες παιχνιδιού κτλ.) που μπορούν να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε κάποιο θετικό ρόλο είναι περισσότερες από τον αριθμό των ατόμων που επιθυμούν να συμμετέχουν, τότε τα άτομα αυτά εκφράζουν υποστήριξη και δέσμευση προς την ομάδα και νιώθουν πιο ικανοποιημένα ως προς την προσωπική τους ανάπτυξη, ενώ, αντίθετα, όταν οι θετικοί ρόλοι είναι λιγότεροι από τον αριθμό των υποψηφίων, δημιουργείται ανταγωνισμός. Συνεπώς, όταν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ως «θετική συνεισφορά στο μάθημα» ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών των παιδιών, τότε υπάρχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε θετικούς ρόλους, οπότε το ποσοστό αποδοχής των παιδιών από τους συμμαθητές τους είναι πολύ υψηλό (Tobin et al., 1998).

Έχει επίσης υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, συχνά, ενισχύουν το φαινόμενο της πόλωσης μεταξύ των δύο φύλων. Φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν αυτό τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια (Pollard, 1985· Clarricoates, 1987). Στη δεκαετία του 1980, διάφορες έρευνες (Spender & Sarah, 1980· Llewellyn, 1980) εστίασαν στις διακρίσεις που γίνονται κατά των κοριτσιών από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν περισσότερη προσοχή και χρόνο στα αγόρια και αγνοούσαν τα κορίτσια. Επιπλέον, θεωρούσαν ότι τα κορίτσια δεν είχαν δυνατότητα απόδοσης στα λεγόμενα θετικά μαθήματα και πως οι επιδόσεις τους στο σχολείο οφείλονταν αποκλειστικά στην υπακοή και στην προσπάθεια. Τα ευρήματα αυτά συνηχούν, άλλωστε, με τα ευρήματα των Mugny και Carugati (1985) οι οποίοι έδειξαν πως η ιδεολογία του χαρίσματος εξηγεί την επιτυχία των προνομιούχων (στη συγκεκριμένη περίπτωση, των αγοριών), σε αντίθεση με την προσπάθεια η οποία εξηγεί την επιτυχία των μη προνομιούχων (δηλαδή των κοριτσιών).

ε) *Μέσα από το μέγεθος της ομάδας και το διαθέσιμο χώρο*

Ο Corsaro (1981) ανέφερε ότι σε ολιγάριθμες τάξεις τα παιδιά μπορούν να γνωριστούν στενά μεταξύ τους και έτσι υπάρχει μικρή πίεση για επιλογές αποκλειστικών φιλικών δεσμών. Αντίθετα, σε μεγαλύτερες ομάδες η στενή διαπροσωπική σχέση και η

συγκρότηση παρέας είναι απαραίτητες προκειμένου να εξασφαλιστούν τακτικοί συμπαίκτες. Το μέγεθος της ομάδας πιθανόν επηρεάζει και τις συνολικές συμπεριφορές της. Σύμφωνα με την έρευνα των Papatheodorou και Ramasut (1993) στη χώρα μας, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι πολυπληθείς τάξεις (πάνω από 25 παιδιά) έχουν μεγαλύτερα προβλήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών από τις πιο ολιγομελείς τάξεις.

Οι Connolly και Smith (1978) έδειξαν πως ο φυσικός χώρος και τα φυσικά μέσα του νηπιαγωγείου μπορούν να επηρεάσουν το είδος κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Οι ερευνητές αυτοί διαπίστωσαν ότι όταν ο διαθέσιμος χώρος ανά παιδί περιοριζόταν σε πέντε τετραγωνικά μέτρα, υπήρχε αύξηση της επιθετικότητας και μείωση του συνολικού ποσοστού κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

3.2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μέσα σε ομάδες, παράγουν ένα σύνολο αξιών, τελετουργικών και κωδίκων επικοινωνίας που προσδίδουν νόημα στις σχέσεις τους αλλά και τις καθορίζουν. Αυτοί οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά συμμετέχουν στον ιδιαίτερο κοινωνικό τους κόσμο ονομάζεται *παιδική κουλτούρα*[18] (Corsaro, 1985· Faulkner & Woodhead, 1999). Εφόσον λοιπόν τα παιδιά παράγουν –εν μέρει τουλάχιστον– την κουλτούρα τους και συγχρόνως διέπονται (σε επίπεδο συμπεριφορών, αξιών) από αυτήν, είναι προφανές ότι μια μελέτη της κοινωνικής απόρριψης μέσα στις παιδικές ομάδες πρέπει να λάβει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της παιδικής κουλτούρας.

3.2.1. Τα χρονικά όρια της παιδικής ηλικίας

Στην προσπάθειά μας να εστιαστούμε στον εννοιολογικό άξονα της παιδικής κουλτούρας θα πρέπει να γίνει η, μάλλον αυτονόητη, διευκρίνιση πως η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη της παιδικής ηλικίας. Πριν καθορίσουμε όμως τα χρονικά όρια της παιδικότητας,

---

[18] Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία οι αναφορές στην κουλτούρα των παιδιών γίνονται με τον όρο «children's culture». Οι όροι «pupil culture» (κουλτούρα των μαθητών) και «peer culture» (κουλτούρα της ομάδας των συνομηλίκων, κουλτούρα αυτών που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα) συνήθως χρησιμοποιούνται όταν δίνεται μια κατεύθυνση μελέτης της κουλτούρας των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο. Στη συνέχεια της εργασίας, ακολουθώντας το παράδειγμα της Βλάχου (2000), θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «παιδική κουλτούρα» ως μια περιεκτική έννοια η οποία αναφέρεται και στην κουλτούρα των συνομηλίκων στο δημοτικό σχολείο.

θα πρέπει να επισημάνουμε ότι μέχρι πρόσφατα οι σχετικές με την παιδική ηλικία μελέτες επιχειρούσαν να διερευνήσουν είτε τι αυτή συνεπάγεται για τη μελλοντική ενήλικη ζωή είτε πώς έχει επηρεάσει την παρούσα ενήλικη ζωή (Corsaro, 1997). Η παιδική ηλικία αντιμετωπιζόταν ως μια περίοδος προετοιμασίας για το μέλλον, μια απαραίτητη μαθητεία, και τα παιδιά ως άτομα εν τη γενέσει (James, 1993). Συνεπώς, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η ενηλικότητα θεωρούνταν ως το πλέον σημαντικό στάδιο της γενεαλογικής δομής (Qvortrup, 1990). Κατά την James (1993: 76), μια τέτοια ιδεολογική θέση αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως «παθητικά αντικείμενα» στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους και συνεπώς δεν κρίνει ως αναγκαία την ερευνητική ενασχόληση με τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις ιδέες και τα νοήματά τους.[19] Σταδιακά όμως άρχισε μια επανεκτίμηση των κοινωνιολογικών θέσεων απέναντι στην παιδική ηλικία. Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες άρχισαν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα και άλλοι να θεωρούν την παιδική ηλικία ως μια μόνιμη κοινωνική κατηγορία και όχι ως ένα μεταβατικό στάδιο της ανθρώπινης ζωής (Qvortrup, 1990). Κατά συνέπεια άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα της μελέτης της παιδικής ηλικίας μέσα από τη μελέτη των βιωμάτων, των νοημάτων και των απόψεων των ίδιων των παιδιών.

Ωστόσο πρέπει να αναρωτηθούμε πού αρχίζει και πού τελειώνει η παιδική ηλικία. Ο Corsaro (1999: 27) παραδέχεται ότι ο καθορισμός των ορίων της παιδικής ηλικίας είναι δύσκολο έργο, καθώς «η παιδική ηλικία είναι μια πραγματικότητα που συνδέεται σαφώς αλλά δεν προσδιορίζεται από τη φυσική ωριμότητα, τις κοινωνικές και πολιτισμικές απόψεις περί ηλικίας και τη θεσμική διαβάθμισή της». Ενώ, κατά τον Ariès (1973), η ιδέα της παιδικής ηλικίας ήταν άγνωστη στο Μεσαίωνα και τα παιδιά θεωρούνταν μινιατούρες ενηλίκων, σταδιακά οδηγηθήκαμε σε μια παγκοσμιοποίηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα όμως με τα πρότυπα του δυτικού κόσμου (James, 1993). Αυτή η οικουμενική ιδέα δείχνει να αγνοεί την πραγματικότητα της παιδικής ηλικίας άλλων πολιτισμών, η οποία συνίσταται από έλλειψη εκπαίδευσης, έλλειψη προστασίας, παιδική εργασία και αγώνα για την επιβίωση. Αυτά τα παιδιά καμιά σχέση δε φαίνεται να έχουν με το παιδί του σύγχρονου δυτικού κόσμου, το οποίο φαίνεται να είναι συγχρόνως «ένα μείγμα δαπανηρής έγνοιας, εύθραυστου θησαυρού, σκλάβου και παρα-χαϊδεμένου» (Holt, 1975: 22).

---

[19] Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (1990), κάτι αντίστοιχο συνέβη και σε σχέση με τους εφήβους εφόσον οι κοινωνικοί επιστήμονες μέχρι πρόσφατα δεν τους συμπεριέλαβαν ιδιαίτερα στα ερευνητικά τους σχέδια.

Θεωρώντας όμως ότι μια έρευνα που ασχολείται με την παιδική ηλικία οφείλει, για λόγους κοινού πλαισίου αναφοράς με τους αναγνώστες της, να ορίσει τα χρονικά όρια αυτής της περιόδου, θα πρέπει να συμφωνήσουμε με τον Corsaro (ό.π.), ο οποίος ορίζει την παιδική ηλικία ανάμεσα στα 7 και τα 13 χρόνια της ζωής. Ωστόσο θα πρέπει να αποφύγουμε να θεωρήσουμε αυτή την περίοδο ως προεφηβεία. Καθώς αυτή η εθνογραφική έρευνα εστίασε σε παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, θα γίνει αποδεκτή η άποψη των Adler και Adler (1998: 5) ότι είναι αυτή η *ύστερη περίοδος της παιδικής* ηλικίας (δηλαδή 9-12 έτη) που πρέπει να ονομάζεται προεφηβεία. Βέβαια, είναι αναγκαίο να γίνει σαφές πως τέτοιες οριοθετήσεις πρέπει να γίνουν αντιληπτές ως λεκτικές συμβάσεις για λόγους αμοιβαίας κατανόησης. Δεν πρέπει δηλαδή να θεωρούνται ως αυστηρά και απόλυτα ηλικιακά όρια τα οποία δηλώνουν το πέρασμα των παιδιών από μια φάση εμπειριών και δυνατοτήτων σε μια νέα με εντελώς διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Πριν προχωρήσουμε στην προσέγγιση της έννοιας της παιδικής κουλτούρας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την παιδική κουλτούρα έχουν διεξαχθεί στις δυτικές κοινωνίες (Corsaro, 1997). Αυτή η διαπίστωση δε θα πρέπει να μας ξενίζει, καθώς στις μη δυτικές κοινωνίες οι ομάδες των παιδιών διαχωρίζονται λιγότερο με βάση την ηλικία. Σύμφωνα με τον Corsaro (1999: 27), τα παιδιά των μη δυτικών κοινωνιών περνούν το μεγαλύτερο μέρος της μέρας τους σε ηλικιακά ανάμεικτες ομάδες και έχουν λιγότερο χρόνο για παιχνίδι, μέσα στην κοινωνική ομάδα, καθώς αναλαμβάνουν διάφορα καθήκοντα για να στηρίζουν την οικογένειά τους. Επιπλέον, έρευνες σε φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες των Ηνωμένων Πολιτειών έδειξαν πως σε αυτές τις ομάδες «δεν ισχύουν τα πρότυπα συμπεριφοράς και κουλτούρας παιδιών λευκού χρώματος της μεσαίας και ανώτερης τάξης».

3.2.2. Έννοια της παιδικής κουλτούρας

Είναι γεγονός ότι τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες (Ευρώπη, ΗΠΑ), τα περιβάλλοντα όπου συνήθως τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους είναι κυρίως η σχολική τάξη, το προαύλιο του σχολείου τους και η γειτονιά τους, αν υπάρχει (Faulkner & Woodhead, 1999· Blatchford, 1999). Εφόσον λοιπόν έρευνες δείχνουν ότι το σχολείο μπορεί να είναι η βασική ευκαιρία αλληλεπίδρασης για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, οδηγούμαστε στο

εύλογο συμπέρασμα πως εκεί είναι ο βασικός χώρος όπου η παιδική κουλτούρα αποκτά υπόσταση, τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες.

Κατά τον Fine (1987: 125), η «κουλτούρα των συνομηλίκων αποτελείται από ένα σύστημα γνώσης, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και συνηθειών στο οποίο συμμετέχουν τα μέλη μιας αλληλεπιδρώσας ομάδας στην οποία τα μέλη αυτά μπορούν να αναφερθούν και την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως βάση για περαιτέρω αλληλεπίδραση. Τα μέλη αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται εμπειρίες και πως μπορούν να αναφερθούν σε αυτές τις εμπειρίες προσδοκώντας ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνουν κατανοητά από τα άλλα μέλη». Ο Corsaro (1985) περιέγραψε τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συμμετέχουν σε έναν κοινωνικό κόσμο που τα ίδια έχουν δομήσει. Ονόμασε αυτόν τον κόσμο «παιδική κουλτούρα», την οποία στη συνέχεια (1992: 162) όρισε ως ένα «σταθερό σύνολο δραστηριοτήτων ή προδιαγεγραμμένων σχημάτων συμπεριφοράς, δημιουργημάτων, αξιών και ενδιαφερόντων που τα παιδιά παράγουν και μοιράζονται». Συνεχίζοντας τη σκέψη του Corsaro, οι Faulkner και Woodhead (1999: 196) ορίζουν ως κουλτούρα των συνομηλίκων ένα σύνολο αξιών, τελετουργιών, τυπικών που ακολουθούνται στο παιχνίδι, τρόπων ομιλίας, κτλ., που προσδίδουν νόημα στις προεφηβικές σχέσεις των συνομηλίκων παιδιών και τις ξεχωρίζουν από τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στην κουλτούρα των ενηλίκων.

Συνεπώς μπορούμε να θεωρήσουμε την παιδική κουλτούρα ως ένα συμβολικό πλαίσιο εντός του οποίου τα παιδιά παράγουν και αναπαράγουν νοήματα από κοινού γύρω από τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες και τις δραστηριότητές τους (παιχνίδι, αλληλεπιδράσεις, φιλίες) κυρίως μέσα στο σχολικό χώρο (αλλά και σε κάθε άλλο χώρο όπου τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδρούν συστηματικά και διαχρονικά).

Οι Corsaro και Eder (1990: 200) τονίζουν την αυτονομία και τη δημιουργικότητα της παιδικής κουλτούρας, θεωρώντας ότι «τα παιδιά, με επινοητικότητα, οικειοποιούνται τις πληροφορίες από τον κόσμο των ενηλίκων και έτσι παράγουν τις δικές τους μοναδικές κουλτούρες με τους συνομηλίκους τους». Θεωρούν επίσης πως κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αφενός μετασχηματίζουν διαρκώς τη δική τους κουλτούρα και αφετέρου συνεισφέρουν στην αναπαραγωγή της κουλτούρας των ενηλίκων, υπαινισσόμενοι μια κυκλική σχέση ανάμεσα στην παιδική και την ενήλικη κουλτούρα.

3.2.3. Θεωρήσεις της παιδικής κουλτούρας

Αν και οι παραπάνω ορισμοί περί της παιδικής κουλτούρας επισημαίνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, δεν υπάρχει κάποιος σαφής ισχυρισμός ότι ο παιδικός κόσμος είναι ολότελα διαφορετικός από τον ενήλικο κόσμο. Ο Blatchford (1994) αναφέρει σχετικά πως υπάρχουν δύο προεξάρχουσες απόψεις όσον αφορά στην κουλτούρα των συνομηλίκων: η *ρομαντική* και η *προβληματική* άποψη.

Η ρομαντική άποψη: Μια εκδοχή της *ρομαντικής* άποψης εκλαμβάνει την παιδική κουλτούρα ως ένα μικρόκοσμο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τελείως ξεχωριστά και ανεξάρτητα από τον κόσμο των ενηλίκων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι ενήλικες δεν επιτελούν κανένα ρόλο σε αυτή την κουλτούρα και δεν πρέπει να εμπλέκονται στις διεργασίες της. Με βάση μια άλλη *ρομαντική* εκδοχή, η παιδική κουλτούρα αποτελεί αντανάκλαση των σχέσεων και των θεσμών της κοινωνίας των ενηλίκων και είναι ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο, μέσω της διασκέδασης, του παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων, τα παιδιά προοδευτικά έρχονται σε συμφωνία με τους σκοπούς, τις αξίες και τη συμπεριφορά της ευρύτερης κοινωνίας των ενηλίκων» (Woodhead, Faulkner & Littleton, 1999: 3). Σχετικά ο Sluckin (1987) υποστηρίζει πως «μολονότι οι δραστηριότητες ή το περιεχόμενο του κόσμου των παιδιών διαφέρουν από των ενηλίκων, τα μέσα ή οι διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά και οι ενήλικες διαχειρίζονται τους κόσμους τους ομοιάζουν αξιοσημείωτα».

Σύμφωνα με τον Woodhead και τους συνεργάτες του (ό.π.), και οι δύο *ρομαντικές* απόψεις θεωρούν τον κοινωνικό κόσμο των παιδιών σχετικά μειλίχιο και προστατευμένο, χωρίς κινδύνους ή «προβληματικές» καταστάσεις. Όμως, αναμφισβήτητα, είναι αρκετά αντιφατική η αναπαράσταση ενός παιδικού κόσμου ο οποίος θεωρείται αντανάκλαση του κόσμου των ενηλίκων και συγχρόνως μειλίχιος χωρίς προβληματικές καταστάσεις. Κατά την άποψή μας, αυτό οδηγεί επαγωγικά σε μια ευχερέστερη υιοθέτηση της προβληματικής άποψης της παιδικής κουλτούρας.

Η προβληματική άποψη: Πράγματι, υπάρχουν θεωρητικοί οι οποίοι δε συμμερίζονται την παραπάνω *ρομαντική* άποψη, καθώς διαπιστώνουν ότι τα πειράγματα, η επιθετικότητα, οι εκφοβισμοί, η απόρριψη και οι διαμάχες για την εξουσία και την καλύτερη κοινωνική θέση αποτελούν κεντρικά στοιχεία της παιδικής κουλτούρας (Olweus, 1993· Blatchford, 1994· Smith et al., 1999). Κατά την άποψή μας, ουσιώδες χαρακτηριστικό των προβληματικών γνωρισμάτων της παιδικής κουλτούρας είναι η ασυγκάλυπτη έκφρασή

τους. Έχει προταθεί, για παράδειγμα, ότι η αρχή της *ανταποδοτικότητας*[20] –και ιδίως της αρνητικής– αποτελεί ένα ιδιαίτερο γνώρισμα της παιδικής κουλτούρας (Davies, 1982· Vlachou, 1997· Youniss, 1999). Φαίνεται ότι η *αρνητική ανταποδοτικότητα* ουσιαστικά επιτελεί για τα παιδιά ένα ρόλο αντισταθμιστικό, καθώς όταν νιώθουν μειωμένα, υποτιμημένα ή αδικημένα, ανταποδίδουν ώστε να αποκαταστήσουν την αξιοπρέπειά τους και τον αυτοσεβασμό τους (Rosser and Harré, 1976).

3.2.4. Παιδική κουλτούρα και κοινωνικοποίηση

Βασικό αξίωμα του ερμηνευτικού μοντέλου κοινωνικοποίησης είναι ότι αυτή αποτελεί μια συλλογική διαδικασία η οποία παράγεται και αναπαράγεται μέσα στις παιδικές ομάδες συνομηλίκων (Adler & Adler, 1998· Corsaro, 1997· Corsaro & Eder, 1990). Κατά τη Harris (1995), οι ομάδες συνομηλίκων διαδραματίζουν πολύ αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, διότι είναι οι ενδο-ομαδικές και διομαδικές διαδικασίες, και όχι οι δυαδικές σχέσεις, που ευθύνονται για τη μετάδοση της κουλτούρας και για την περιβαλλοντική τροποποίηση της προσωπικότητας των παιδιών. Σύμφωνα με τη Harris «η κουλτούρα δε μεταδίδεται από τους γονείς στα παιδιά τους άμεσα, αλλά μεταδίδεται στις παιδικές ομάδες συνομηλίκων μέσα από τις ομάδες συνομηλίκων των γονέων και τις διάφορες άλλες πολιτισμικές πηγές». Κατά τον Corsaro (1997), οι γονείς αρχικά μεσολαβούν ανάμεσα στο παιδί και στον ενήλικο κόσμο κυρίως μέσω της δόμησης της συμβολικής κουλτούρας (λογοτεχνία, μύθοι, παραμύθια, θεάματα, διασκέδαση), αλλά και της υλικής κουλτούρας (παιχνίδια, ρούχα και άλλα υλικά αντικείμενα) των παιδιών τους. Όμως σταδιακά οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων αποκτούν πρωτεύουσα σημασία σε αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Με άλλα λόγια, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τον κόσμο εξατομικευμένα αλλά μέσα από την κουλτούρα των συνομηλίκων.

Κατά την άποψη του Rubin (1987: 21), τα παιδιά μέσα από τη συνύπαρξη με τους γονείς τους μαθαίνουν να συναναστρέφονται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ιεραρχίας –της οικογένειας– αλλά μέσα από τις σχέσεις τους με συνομηλίκους «μαθαίνουν καλύτερα πώς να επιβιώνουν μεταξύ ίσων σε μια μεγάλη σειρά κοινωνικών καταστάσεων».

---

[20] Μπορούμε, συνοπτικά, να εξηγήσουμε την έννοια της ανταποδοτικότητας (θετικής και αρνητικής) ως εξής: α) προσφέρω προσμένοντας ότι θα λάβω ανταποδοτικά οφέλη και β) ανταποδίδω αρνητικά (βλ. εκδικούμαι) την όποια εις βάρος μου ενέργεια (Rosser & Harré, 1976· Davies, 1982· Vlachou, 1997· Youniss, 1999).

Επιπλέον, ο Rubin (ό.π.: 21) επισημαίνει το ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων ως ένα πλαίσιο που παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και να προβαίνουν σε κοινωνικές συγκρίσεις απαραίτητες για την ανάπτυξη ενός «δυνατού αισθήματος ταυτότητας». Ο Sullivan (1953) είχε υποστηρίξει πως οι σχέσεις με τους γονείς και οι σχέσεις με τους φίλους αποτελούν ξεχωριστούς για τα παιδιά ρόλους και θεωρούσε ότι οι σχέσεις στην παιδική ομάδα βοηθούν τα παιδιά να διορθώσουν κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά που αυτά έχουν «αποκομίσει» από τις σχέσεις τους με τους γονείς. Επιπλέον, καθώς η μετακίνηση των γυναικών στην αγορά εργασίας αύξησε σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες προσχολικές ομάδες, αυτά αναζητούν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους τη συναισθηματική ασφάλεια που βίωναν στο σπίτι. Συγχρόνως μαθαίνουν νέους τρόπους «για να τα βγάζουν πέρα» μαζί τους σε δύσκολες καταστάσεις, όπως, για παράδειγμα, όταν πρέπει να μοιραστούν διάφορα αντικείμενα ή το χώρο. Σύμφωνα με την Best (1983), οι επιρροές των συνομηλίκων στα παιδιά της σχολικής ηλικίας παραμελήθηκαν από τους ερευνητές εξαιτίας της έμφασης που παραδοσιακά δόθηκε στη μητέρα και στους δασκάλους, στη διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Κατά τη γνώμη της, η σημασία της ομάδας γίνεται ολοφάνερη καθώς τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο ενδιαφέρονται περισσότερο για την αποδοχή τους στην ομάδα των συνομηλίκων παρά για τη μαθησιακή τους επίδοση. Ο Quicke (1986) μας υπενθυμίζει πως ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης στο σχολείο παρέχεται από τους συμμαθητές. Ανεπίσημα, με την εισαγωγή τους στην παιδική κουλτούρα τα παιδιά μαθαίνουν τους «κανόνες του παιχνιδιού» που θα τους επιτρέψει να επιβιώσουν στον κόσμο του σχολείου. Επιπλέον, κατά το συγγραφέα αυτόν, η παιδική κουλτούρα παρέχει ένα πλαίσιο επίσημης και ανεπίσημης συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, το οποίο διαδραματίζει ένα θετικό ρόλο στις μαθησιακές διαδικασίες.

Κατά την James (1993), η παιδική κουλτούρα διαχωρίζει την οικογενειακή από τη σχολική ζωή, γεγονός που αποδεικνύεται από τη, συχνά, τελείως διαφορετική συμπεριφορά που τα παιδιά εκδηλώνουν σε αυτούς τους δύο κόσμους. Σύμφωνα με τον Corsaro (1997), οι πολιτισμικοί κόσμοι ενηλίκων και παιδιών αλληλοεπηρεάζονται με διάφορους τρόπους. Τα παιδιά αντιδρούν στην ενήλικη κουλτούρα, καθώς προσπαθούν να την κατανοήσουν, και συχνά αντιστέκονται σε αυτήν. Συχνά όμως χρησιμοποιούν τις οικογενειακές τους εμπειρίες για να διαπραγματευτούν με τους συνομηλίκους τους. Όμως, όπως η Harris (1995), θεωρεί ότι τα παιδιά μεταφέρουν στις ομάδες τους συμπεριφορές μαθημένες στο σπίτι μόνο εφόσον αυτές εγκρίνονται από την πλειονότητα

των μελών της παιδικής ομάδας. Από την άλλη πλευρά, πολλά από τα χαρακτηριστικά της παιδικής κουλτούρας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους γονείς τους και τους άλλους ενήλικες (Corsaro, ό.π.). Διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν επίσης το ρόλο της παιδικής κουλτούρας στη διαδικασία ελέγχου και υπέρβασης των παιδικών φόβων και των πολύπλοκων και συγκεχυμένων αναπαραστάσεων που προσλαμβάνουν από τον ενήλικο κόσμο (Corsaro & Eder 1990· Gottman, 1986· Goodwin, 1985). Ο Corsaro (1988), για παράδειγμα, μας παρουσιάζει σχετικά τη δομή και το νόημα ενός παιχνιδιού «προσέγγισης και αποφυγής». Στο παιχνίδι αυτό ένα παιδί αναπαριστά το τέρας, τον κακό ή τον «μπαμπούλα» και κυνηγά τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία όμως μπορούν να βρίσκουν καταφύγιο σε διάφορα «σπίτια», «καταφύγια» ή «βάσεις». Κατά την άποψη του Corsaro, τέτοια παιχνίδια αποδεικνύουν πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους αληθινούς φόβους τους ενσωματώνοντάς τους στις παιγνιώδεις ρουτίνες τους. Διάφορες διαπολιτισμικές έρευνες αναφέρουν σχετικές παραλλαγές αυτού του παιχνιδιού, γεγονός το οποίο υποδεικνύει ότι πιθανόν πρόκειται για οικουμενικό θέμα της παιδικής κουλτούρας (Barlow, 1985).

3.2.5. Τα κεντρικά θέματα της παιδικής κουλτούρας

Η επισκόπηση των ερευνών που εστίασαν στην παιδική κουλτούρα αποκαλύπτουν τα εξής κεντρικά θέματα: α) Αναζήτηση ταυτότητας και αυτονομίας από τους ενήλικες, β) σπουδαιότητα της κοινωνικής συμμετοχής και συνεπώς των φιλικών σχέσεων και γ) ανάδυση της κοινωνικής διαφοροποίησης (ιδίως στην προεφηβική περίοδο) (βλ. Woods, 1983· Best, 1983· Corsaro, 1985· Pollard, 1985· Parker & Gottman, 1989· Rizzo, 1989· Corsaro & Eder, 1990· James, 1993· Vlachou, 1997· Corsaro, 1999). Τα θέματα αυτά – όπως θα διαπιστώσουμε– συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την εμφάνιση φαινομένων κοινωνικής απόρριψης.

α. *Αυτονομία και ταυτότητα*

Η αμφισβήτηση της εξουσίας των ενηλίκων φαίνεται να είναι ένα οικουμενικό χαρακτηριστικό των παιδικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά, ακόμα και από την ηλικία των 14-24 μηνών, φαίνεται πως διασκεδάζουν ιδιαίτερα με απαγορευμένες δραστηριότητες (Dunn, 1988). Καθώς μεγαλώνουν και μπαίνουν σε εκπαιδευτικά πλαίσια, συχνά

αμφισβητούν ή και εμπαίζουν τους δασκάλους τους. Η αμφισβήτηση αυτή –η οποία συχνά αποκτά ομαδικό χαρακτήρα– είναι ένας βασικός τρόπος μέσω του οποίου τα παιδιά προσπαθούν να αυτο-οριστούν ως μια ξεχωριστή ομάδα, ένα είδος «αντίπαλου στρατοπέδου» από τους ενήλικες (Davies, 1982· Best, 1983· Rubin, 1987· Corsaro, 1997). Ο Corsaro (ό.π.), για παράδειγμα, κατέγραψε τις ομαδικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά του νηπιαγωγείου, για να αποφύγουν την «αγγαρεία» του καθαρίσματος και της τακτοποίησης της σχολικής αίθουσας. Μέσω των παιχνιδιών τους και των άλλων ομαδικών δραστηριοτήτων τους, τα παιδιά επιφέρουν συμβολικές αλλαγές στον κόσμο γύρω τους, γεγονός που τους επιτρέπει να ασκούν ένα βαθμό ελέγχου και αυτονομίας σε ένα φαινομενικά ιδιότροπο και ενηλικο-κεντρικό κοινωνικό κόσμο (James, 1993). Ο Pollard (1985), αναφερόμενος στις ομαδικές δραστηριότητες των παιδιών στο σχολείο, υποστηρίζει ότι στόχο έχουν τη διασκέδαση, συχνά μέσα από την παράβαση των εντολών που θέτουν οι ενήλικες. Θεωρεί λοιπόν ότι τελικά η παιδική κουλτούρα στο σχολείο είναι εν μέρει ένα μέσο άμυνας κατά των δασκάλων. Η Davies (1982), αφού υπενθύμισε ότι οι δομές, από τις οποίες τα παιδιά εξαρτώνται, παρέχονται από τους ενήλικες, υποστήριξε και αυτή πως η παιδική κουλτούρα είναι εν μέρει μια αντίδραση στη λιγότερο ισχυρή δομική θέση των παιδιών σε σχέση με τους ενήλικες. Θεώρησε λοιπόν ότι τα παιδιά, παρά την πίεση που υφίστανται από τις προσδοκίες των ενηλίκων και παρότι δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με αυτούς, τελικά προσπαθούν να δομήσουν τη δική τους πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, η προσπάθειά τους στοχεύει στο να κατανοήσουν τον κόσμο των ενηλίκων και να αναπτύξουν στρατηγικές οι οποίες θα τους επιτρέψουν να τα «βγάζουν πέρα» όταν αυτός εισβάλλει στον δικό τους. Σύμφωνα με τον Corsaro (1986), αυτή η αντίσταση των παιδιών στους κανόνες των ενηλίκων ουσιαστικά έχει ως σκοπό την ανάπτυξη μιας αντιστεκόμενης νεανικής κουλτούρας. Αυτή η αμυντική –ως προς τους ενήλικες– διάσταση είναι, κατά τους Opie και Opie (1969), ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι ενήλικες τείνουν να περιγελούν την παιδική κουλτούρα. Κατά την άποψή τους, αυτό συμβαίνει αφενός γιατί οι ενήλικες γνωρίζουν ελάχιστα γι' αυτήν και αφετέρου διότι στα σχολεία αυτή η παιδική κουλτούρα γίνεται αντιληπτή σαν εμπόδιο στις απαιτήσεις του δασκάλου για τάξη, συγκέντρωση και μάθηση.

Η συμμετοχή όμως –κυρίως των προεφήβων– σε ομαδικές δραστηριότητες, εκτός από μια αίσθηση αυτονομίας, τους επιτρέπει να «εξερευνούν τους σχηματιζόμενους κανόνες, τις προσδοκίες για τον εαυτό τους και τη θέση τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων αλλά και των ενηλίκων, χωρίς να ριψοκινδυνεύσουν μια άμεση αντιπαράθεση ή και το να

βρεθούν σε μια δύσκολη θέση» (Corsaro, 1999: 32). Η παιδική ηλικία και ιδιαίτερα η προεφηβική περίοδος είναι μια χρονική περίοδος όπου τα παιδιά αγωνίζονται να κατακτήσουν σταθερές ταυτότητες (Adler & Adler, 1998· Corsaro, 1999). Σε αυτή τη δύσκολη περίοδο οι κουλτούρες των συνομηλίκων παρέχουν στα παιδιά μια αίσθηση αυτονομίας από τους ενήλικες και συγχρόνως ένα πεδίο για να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες μιας όλο και πιο πολύπλοκης πραγματικότητας (Corsaro, ό.π.), συνιστώντας ουσιαστικά ένα βασικό παράγοντα υποστήριξης για την επερχόμενη εφηβική κρίση ταυτότητας. Και τούτο διότι ουσιαστικά αποτελούν ένα «ασφαλές πλαίσιο συλλογικής παραγωγής μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να στοχάζονται και να αξιολογούν το νόημα του μεταβαλλόμενου κόσμου τους, καθώς και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ατομικότητες» (Corsaro, ό.π.: 48).

β. *Φιλία-κοινωνική συμμετοχή*

Ο ρόλος της φιλίας στην παιδική κουλτούρα: Κατά τον Asher (1990: 3) «οι φίλοι είναι σημαντικές πηγές συντροφιάς και ψυχαγωγίας, χρησιμεύουν ως έμπιστοι εκμυστηρευτές και κριτές, δρουν ως αφοσιωμένοι σύμμαχοι και παρέχουν σταθερότητα σε στιγμές έντασης και αλλαγής». Όπως εύστοχα συνόψισε ο Rubin (1987: 76), «οι φιλίες των παιδιών έχουν πολλαπλή αποστολή: οι φίλοι είναι δωρητές ασφάλειας. Είναι τα μέτρα με τα οποία μπορεί κανείς να μετρήσει τον εαυτό του, οι σύντροφοι στις δραστηριότητες που δεν μπορούν να αναληφθούν όταν κάποιος είναι μοναχός του, οι οδηγοί του σε μέρη με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος, οι μαθητευόμενοι που επιβεβαιώνουν το δικό του αναπτυσσόμενο αίσθημα της αρμοδιότητας και της πείρας». Συνοπτικά, οι παιδικές φιλίες παρέχουν παρακίνηση, σωματική (υλική) υποστήριξη, ενίσχυση του Εγώ, συντροφιά, οικειότητα και συμπάθεια (Ginsberg, Gottman and Parker, 1986), ενισχύουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την ευαισθησία και την κατανόηση (Youniss, 1980) και συνεισφέρουν σημαντικά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Mishler, 1979· Doise & Mugny, 1981· Goodwin, 1985· Hartup, 1993). Επιπλέον, η φιλία αποτελεί το στήριγμα των παιδιών απέναντι στις απαιτήσεις του σχολικού θεσμού (Vlachou, 1997), καθώς συνιστά ένα μέσο διασκέδασης και χαλάρωσης από την πίεση του σχολείου (Adler & Adler, 1998). Όπως επισημαίνει ο Woods (1983: 96), οι φιλίες συνιστούν τη δομική βάση της «εκτός αναλυτικών προγραμμάτων» ζωής του παιδιού από ένα πολύ πρώιμο στάδιο. Χωρίς φιλίες κάποιος βρίσκεται στο περιθώριο της κοινωνίας. Η σημασία της φιλίας αποδεικνύεται από το γεγονός ότι η πλειονότητα των παιδιών θεωρεί πως οι φίλοι είναι ο πιο ενδιαφέρων λόγος για να πηγαίνουν στο σχολείο (Vlachou, 1997).

Σε όλο το ηλικιακό φάσμα, η εμπειρία τού να έχει κάποιος φίλους συνεισφέρει σημαντικά στη δόμηση μιας θετικής αυτοεικόνας καθώς και στην αίσθηση ενός συναισθήματος υπαγωγής (Buhrmester, 1990· Hallinan, 1980). Είναι λοιπόν λογική συνέπεια το γεγονός ότι η έλλειψη φίλων ενέχει τον τεράστιο κίνδυνο της κοινωνικής περιθωριοποίησης στο σχολείο και στη γειτονιά (Rubin, 1987· James, 1993· Adler & Adler, 1998), γεγονός το οποίο πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από κάθε ερευνητή που μελετά το νόημα της φιλίας για τα παιδιά (Davies, 1982). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Adler και Adler (ό.π.: 156), ο ρόλος της φιλίας μέσα στο πλαίσιο της παιδικής κουλτούρας είναι μεικτός και αντιφατικός, διότι αφενός «συνεισφέρει στην κοινωνική διαστρωμάτωση» των παιδιών, αφετέρου λειτουργεί ως ένας «εξισωτικός παράγοντας». Πράγματι, από τη μια πλευρά το να έχει κάποιος πολλούς φίλους ή να τον θέλουν για φίλο πολλά άτομα του προσφέρει μια υψηλή κοινωνική θέση στην ιεραρχία της τάξης (σχέση της φιλίας με την κοινωνική διαστρωμάτωση), από την άλλη το να έχει κάποιος έστω κι ένα στενό φίλο τού προσφέρει κοινωνική υποστήριξη, ασφάλεια και ισορροπία ακόμα κι αν δεν είναι αποδεκτός από την πλειονότητα των παιδιών της τάξης του (φιλία ως εξισωτικός παράγοντας).

Η φύση της παιδικής φιλίας

Πρέπει να επισημανθεί ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών αποδίδει στην παιδική φιλία έναν ασταθή και επιφανειακό χαρακτήρα, αξιολογώντας την έτσι ως κατώτερη ή, έστω, διαφορετική ποιοτικά από τη φιλία των ενηλίκων. Οι κύριοι λόγοι για τη θεώρηση αυτή είναι μια –φαινομενική τουλάχιστον– έμφαση που τα παιδιά δίνουν στο ατομικό παρά στο αμοιβαίο συμφέρον καθώς διαπραγματεύονται την καθημερινότητα των φιλικών τους δεσμών (βλ.: Davies, 1982· Rubin, 1987· James, 1993). Θεωρείται δηλαδή ότι τα μικρά παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν σταθερές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους απλώς για να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες πρόσβασης σε αντικείμενα, παιχνίδια και δραστηριότητες. Επιπλέον, θεωρείται ότι –καθώς τα παιδιά περνούν στη μέση παιδική ηλικία, την προεφηβεία και εφηβεία– συνήθως είναι σε θέση να αναπτύξουν στενότερες φιλίες όπου η ωφελιμιστική διάσταση σταδιακά εξασθενεί και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αμοιβαία συνεισφορά και στην αλληλοϋποστήριξη (Sullivan, 1953· Rubin, 1987· Corsaro, 1999). Όμως οι απόψεις αυτές φαίνεται πως αψηφούν τις μεγάλες διακυμάνσεις στις ποιότητες της παιδικής και της ενήλικης φιλίας, οι οποίες οφείλονται σε ατομικούς (προσαρμοστικότητα, ενσυναίσθηση, ανταποκρισιμότητα, συνδετικότητα, αλλά και φύλο) και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (βλ. Dunn, 1999). Πράγματι, σε

διάφορες έρευνες έχει διαφανεί ότι ακόμα και σε πολύ μικρές ηλικίες κάποια παιδιά είναι σε θέση να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις οι οποίες δε διαφέρουν ποιοτικά από εκείνες των ενηλίκων (Avgitidou, 1993, βλ. Dunn, 1999). Επιπλέον, φαίνεται ότι διάφορα νοήματα και χρήσεις φιλίας ενδέχεται να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο (παιδί ή ενήλικα) και να χρησιμοποιούνται ανάλογα με το χωροχρονικό πλαίσιο και τις εκάστοτε συνθήκες (Weiss & Lowenthal, 1975· James, 1993). Διαπιστώνεται δηλαδή ότι και στους ενήλικες «τα μη ανεπτυγμένα επίπεδα [αντίληψης και λειτουργικής χρήσης της φιλίας] δεν απορρίπτονται, αλλά πάνω τους οικοδομούνται άλλα, ενώ αυτά παραμένουν διαθέσιμα για να χρησιμοποιηθούν σε ειδικές περιστάσεις στο μέλλον» (Rubin, 1987: 55). Άλλωστε, όσον αφορά στον ισχυρισμό ότι στις φιλικές σχέσεις των ενηλίκων υπάρχει μια ανυστεροβουλία η οποία απουσιάζει από τις παιδικές φιλίες, έχει υποστηριχθεί πως συχνά μέσα σε μια ανυστερόβουλη προσφορά λανθάνουν μορφές ατομικού συμφέροντος (Batson, 1991· Batson et al., 1995).[21] Οι Maissoneuve και Lamy (1993), με βάση τις θεωρήσεις του Freud (1921) περί της ναρκισσιστικής και ουσιαστικά εγωκεντρικής φύσης του ανθρώπου, υποστήριξαν πως τελικά οι στενές διατομικές σχέσεις (φιλικές, ερωτικές, συζυγικές) συνιστούν, εν μέρει, μια συμπαιγνία δύο ναρκισσισμών.[22] Κεντρική ιδέα του σκεπτικού τους είναι το ότι η στενή σχέση (φιλική, ερωτική, συζυγική) διατηρείται και προωθείται εφόσον η αγάπη από το φίλο (ή τον ερωτικό-συζυγικό σύντροφο κτλ.) ουσιαστικά τείνει να επιβεβαιώνει το «προσωπικό ιδεώδες» ενός ατόμου, άρα την αξία του Εαυτού. Ας μη λησμονούμε, σχετικά, ότι οι περισσότερες έρευνες γύρω από τη φιλία έδειξαν ότι οι ενήλικες στις δυτικές κοινωνίες καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στους φίλους υπολογίζοντας πιθανά κέρδη και απώλειες και πως τελικά μια φιλική σχέση τερματίζεται όταν το επίπεδο ικανοποίησης που προσφέρει μειώνεται σημαντικά λόγω του ότι δεν εκπληρώνονται κάποιες υποχρεώσεις ή προκύπτουν συγκρούσεις (βλ. ενδεικτικά Maisonneuve & Lamy, 1993).

Θεωρούμε λοιπόν πως η υποτίμηση της παιδικής φιλίας και κατ' επέκταση της παιδικής κουλτούρας γίνεται μάλλον βεβιασμένα. Κατά την άποψή μας, μια ουσιαστικότερη

---

[21] Μερικές από τις μορφές αυτές είναι εμφανείς και αφορούν στα υλικά αγαθά, τη δημόσια επιβράβευση ή την αποφυγή της δημόσιας επίκρισης. Άλλες, πάλι, μορφές ατομικού συμφέροντος είναι λιγότερο έκδηλες και σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και την αποφυγή των αυτο-επικρίσεων, ενοχών ή ντροπής (λόγω της επίγνωσης ότι απεφεύχθη η προσφορά προς κάποιο συγκεκριμένο άτομο) (Batson, 1991).

[22] Συγκεκριμένα, σημειώνουν πως κεντρικό στοιχείο στην κατανόηση των στενών σχέσεων είναι η έννοια του «προσωπικού ιδεώδους» (ideal personel), το οποίο αποτελεί το «υποκατάστατο του *ναρκισσισμού*» του ατόμου και ισοδυναμεί, ουσιαστικά, με την αγάπη προς τον Εαυτό (Maissoneuve & Lamy, ό.π.: 253). Στη συνέχεια αναφέρουν ότι πειραματικές και κλινικές προσεγγίσεις πρεσβεύουν πως οι φίλοι τείνουν προς μια αμοιβαία αντίληψη του εαυτού τους η οποία είναι πλησίον αυτού του «προσωπικού ιδεώδους» τους, γι' αυτό και η έννοια της φιλίας επενδύεται με μια ιδεώδη μορφή.

κατανόηση της παιδικής φιλίας απαιτεί το διαχωρισμό της έννοιας της *ανταποδοτικότητας* (βλ. § 3.2.3.) από αυτήν του ωφελιμισμού. Τουτέστιν, πολλές εγωκεντρικές συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλίκους τους αντανακλούν μάλλον την αναζήτηση της ισορροπίας μέσω της ανταποδοτικότητας παρά την απλή ικανοποίηση ατομικών συμφερόντων. Έχει προταθεί σχετικά ότι η αναζήτηση της δίκαιης ανταποδοτικότητας στις φιλικές σχέσεις παιδιών (Rizzo, 1989) (αλλά και των ενηλίκων, βλ. Paine, 1969) έχει ως κίνητρο και την ενίσχυση ή διάσωση της σχέσης και της κοινής ταυτότητας των φίλων.[23] Τελικά αυτή η συνεχής αναζήτηση της ισορροπίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που συχνά ερμηνεύεται ως υπέρμετρος εγωκεντρισμός ίσως γίνεται ιδιαίτερα εμφανής μιας και κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας μαθαίνουν τις σπουδαιότερες κοινωνικές πλευρές των διαπροσωπικών σχέσεων, δηλαδή τη «διατήρηση της ταυτότητας» και της «κοινωνικής τους θέσης» (Vlachou, 1997: 143), πλευρές όμως που αναμφισβήτητα χαρακτηρίζουν και τις διαπροσωπικές σχέσεις των ενηλίκων.

γ. *Κοινωνική διαφοροποίηση*

Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στην προεφηβική περίοδο (9-12 ετών), η συμμετοχή στην ομάδα αρχίζει να αποκτά ιδιαίτερη σημασία γι' αυτά. Κι αυτό γιατί τότε πολλά παιδιά αρχίζουν να εμπλέκονται σε μια διαδικασία αυτονόμησης από την οικογένεια και η ομάδα τους φαίνεται πως τους παρέχει σημαντική υποστήριξη σε θέματα συναισθηματικής και σεξουαλικής ανάπτυξης και ασφάλειας (Rubin, 1987). Ως αποτέλεσμα αυξάνεται σημαντικά και το ενδιαφέρον των παιδιών γύρω από το θέμα της κοινωνικής αποδοχής τους αλλά και της κοινωνικής ιεράρχησης της τάξης και προκύπτει μια εμφανής τάση για *κοινωνική διαφοροποίηση* μέσα στις ομάδες τους (Eder, 1985· Hartup, 1989· Parker & Gottman, 1989· Rubin et al., 1998). Καθώς δηλαδή η ομάδα και η φιλία αποκτούν αυξανόμενη σημασία, τα παιδιά αρχίζουν να συγκροτούν κοινωνικές συμμαχίες και να διασφαλίζουν τις φιλικές σχέσεις με κάποιους συνομηλίκους τους, διαχωρίζοντας ταυτόχρονα τον εαυτό τους από κάποιους άλλους (Corsaro, 1999). Ορισμένα παιδιά υπάγονται σε υποομάδες και συνεπώς «συμμετέχουν» στις δραστηριότητές τους, ενώ κάποια άλλα δεν επιτυγχάνουν μια ανάλογη συμμετοχή, με

---

[23] Ο Rizzo (1989) υποστήριξε ότι ορισμένες ενέργειες παιδιών προς τους φίλους τους, οι οποίες, φαινομενικά τουλάχιστον, δείχνουν να στοχεύουν στην προάσπιση των ατομικών τους συμφερόντων (όπως, π.χ., η στρατηγική των απειλών εγκατάλειψης προς φίλους), ενδεχομένως μπορούν να ερμηνευθούν και ως δράσεις οι οποίες ουσιαστικά στοχεύουν στη διάσωση ή βελτίωση της φιλικής σχέσης.

αποτέλεσμα να παραμένουν στο περιθώριο της ευρύτερης ομάδας (π.χ., της σχολικής τάξης).

3.2.6. Παιδική κουλτούρα και κοινωνική απόρριψη

Στις προηγούμενες ενότητες (§ 3.2.1-3.2.5.) υποστηρίχθηκε πως η παιδική κουλτούρα επιτρέπει στα παιδιά να δομήσουν τη δική τους πραγματικότητα άλλοτε συμπληρωματικά και άλλοτε σε αντιδιαστολή με αυτήν των ενηλίκων, πάντα όμως μέσα σε έναν ενήλικο κόσμο που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα όρια της πραγματικότητας αυτής.[24] Παρέχοντας συναισθηματική ασφάλεια, στήριξη και αίσθηση υπαγωγής σε έναν αυτόνομο κόσμο, καθίσταται ευεργετική για τα μέλη της. Από την άλλη, είναι καταπιεστική καθώς θέτει κανόνες, προσδοκίες και εμπόδια στα παιδιά ενώ αυτά προσπαθούν να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική θέση μέσα στο πλαίσιο αυτής της κουλτούρας (Pollard, 1985· Rubin, 1987· James, 1993· Βλάχου, 2000). Ενώ δηλαδή η παιδική κουλτούρα παρέχει στα παιδιά μια αίσθηση υπαγωγής, συγχρόνως θέτει εμπόδια στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν και να βιώσουν αυτή την αίσθηση. Συγκεκριμένα, «η ένταξη και η διατήρηση μιας θετικής θέσης σε αυτή την κουλτούρα απαιτούν υψηλό βαθμό υπακοής και ικανοτήτων διαπραγμάτευσης», γεγονός το οποίο συνιστά την περιοριστική διάστασή της (Βλάχου, 2000: 69). Όπως σημειώνει ο Pollard (1985: 245), «η παιδική κουλτούρα και οι παιδικές ομάδες φίλων δημιουργούν πρότυπα, αξίες, κανόνες, αντιλήψεις και μια έννοια κοινωνικής δομής η οποία είναι εξαιρετικά σύνθετη και περίπλοκη». Η ύπαρξη αυτής της κοινωνικής δομής γίνεται αντιληπτή στο σχολικό χώρο επειδή εκεί είναι εμφανής η συνύπαρξη δύο ξεχωριστών κοινωνικών συστημάτων: το επίσημο των ενηλίκων και το ανεπίσημο των παιδιών (Vlachou, 1997· James, 1993· Pollard, ό.π.). Αυτό το επίσημο σχολικό σύστημα, με την ιεραρχία του, τους κανόνες και τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης «συνυπάρχει με το κοινωνικό σύστημα που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά, το οποίο μπορεί να φαίνεται λιγότερο τυπικό αλλά έχει κι αυτό την ιεραρχία του, κανόνες και συγκεκριμένα κριτήρια κρίσεων» (Pollard, ό.π.: 81). Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του περιοριστικού κοινωνικού συστήματος των παιδιών είναι η ιεραρχία, η ικανότητα, η κοινωνική θέση (status) και η φιλία (Pollard, ό.π.· Woods, 1983). Το σύστημα αυτό αποτελεί ουσιαστικά ένα πλαίσιο

---

[24] Βλ. § 3.2.3. σχετικά με τη *ρομαντική* και *προβληματική* άποψη της παιδικής κουλτούρας.

όπου τα παιδιά χαρακτηρίζουν, ταξινομούν και επαναταξινομούν το ένα το άλλο σε διάφορες ιεραρχίες αξίας και υπόληψης.[25]

Πιο συγκεκριμένα, είδαμε (βλ. § 3.2.5.) ότι τα παιδιά δημιουργούν, σταδιακά, «ένα σύνολο διαστρωματωμένων ομάδων, και τα ζητήματα της αποδοχής, της δημοτικότητας και της συνοχής της ομάδας καθίστανται πλέον πολύ σημαντικά» (Corsaro, 1999: 28). Τουτέστιν δημιουργούνται κλίκες αλλά και μια ιεραρχία ανάμεσα στις διάφορες κλίκες (Corsaro & Eder, 1990· Adler & Adler, 1998), που αποκτούν καθοριστική σημασία για την κοινωνική ζωή των παιδιών του δημοτικού σχολείου (Corsaro, 1985). Η Evaldsson (1993: 258) επισημαίνει σχετικά ότι οι κοινωνικές ταυτότητες των παιδιών «είναι προσανατολισμένες προς συμμαχίες με άλλα παιδιά με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγούν σε δραστηριότητες που επίσης διαχωρίζουν τα παιδιά». Έμμεσο αποτέλεσμα των κοινωνικών συμμαχιών που επιφέρει η κοινωνική διαφοροποίηση είναι η αυξημένη κοινωνική συμμετοχή κάποιων παιδιών στις κοινές δραστηριότητες των συνομηλίκων και ο αποκλεισμός κάποιων άλλων από αυτές. Το κλειδί της υπαγωγής σε μια ομάδα και της συμμετοχής στις δραστηριότητές της είναι η κοινωνική θέση και υπόληψη του κάθε παιδιού ανάμεσα στους συνομηλίκους του, στοιχεία που για αγόρια και κορίτσια αποκτούν τεράστια σημασία, ιδίως στην προεφηβεία (Corsaro & Eder, 1990). Το ποσόν της θετικής κοινωνικής διακρισιμότητας που παρέχουν διάφοροι παράγοντες (π.χ., η σχολική και αθλητική επίδοση, η εξωτερική εμφάνιση, το χιούμορ κτλ.) αποδίδει αντίστοιχα μια κεντρική ή, έστω, περιφερειακή αλλά αποδεκτή θέση σε μια ομάδα (Eder, 1985). Από την άλλη, η έλλειψη θετικής κοινωνικής διακρισιμότητας ή η ύπαρξη αρνητικής οδηγεί στην κοινωνική απόρριψη και τελικά στο περιθώριο της τάξης. Έτσι εκδηλώνεται μια περιοριστική διάσταση της παιδικής κουλτούρας, η οποία θέτει εμπόδια και προϋποθέσεις στις προσπάθειες ορισμένων παιδιών να εξασφαλίσουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, την υπαγωγή στις διάφορες ομάδες και τη συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες αυτών των ομάδων (Pollard, 1985· Rubin, 1987· James, 1993· Βλάχου, 2000).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως οι έννοιες της φιλίας και της αποδεκτής κοινωνικής συμμετοχής στις ομάδες των συνομηλίκων αποκτούν καθοριστική σημασία για τα παιδιά, καθώς αυτά σταδιακά επιχειρούν αφενός να αυτονομηθούν από τους

---

[25] Το γόητρο θεωρείται μία από τις βασικές αρχές κοινωνικής ιεράρχησης και διακρίνεται στην κοινωνική θέση (status) και την κοινωνική υπόληψη (social honour). Έτσι, «η κοινωνική θέση δεν μπορεί να εξασφαλίσει το γόητρο του ατόμου όταν λείπει η αναγνώριση της κοινωνικής του αξίας, η υπόληψη» (Γκότοβος, 1985: 145). Σύμφωνα με τους Adler και Adler (1998), οι ιεραρχίες των παιδιών (και συνεπώς η αντίληψή τους περί κοινωνικής θέσης) συνδέονται με την έννοια της δημοτικότητας, του κύρους (prestige) και της κοινωνικής υπόληψης.

ενήλικες και αφετέρου να διαμορφώσουν μια θετικά αξιολογημένη προσωπική και κοινωνική ταυτότητα. Φαίνεται όμως ότι καθώς διεκδικούν την αποδεκτή συμμετοχή τους στις ομάδες των συνομηλίκων τους και τη θετική αξιολόγηση της ταυτότητάς τους ταυτίζονται με κάποιες ομάδες (ή με κάποιους συνομηλίκους) και διαχωρίζονται από κάποιες άλλες (ή από κάποια παιδιά), παράγοντας έτσι μηχανισμούς κοινωνικής διαφοροποίησης. Οι διαδικασίες αυτές παραπέμπουν ουσιαστικά στο ρόλο των απορριπτόντων επί του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης (με τον οποίο θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο). Συνεπώς η προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης μέσα στις παιδικές ομάδες προϋποθέτει μια βαθύτερη εστίαση σε ψυχοκοινωνιολογικά φαινόμενα που σχετίζονται με τις έννοιες της ομάδας, της ταυτότητας και της διαφορετικότητας. Ωστόσο τα κύρια εργαλεία για την προσέγγιση των εννοιών αυτών και την ανάδειξη του ρόλου των απορριπτόντων στο φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης μπορούν να αναζητηθούν στην ψυχο-κοινωνιολογική γραμματεία η οποία έχει εστιαστεί στον κόσμο των ενηλίκων, γι' αυτό και σκοπεύουμε να τα παρουσιάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Βέβαια, δημιουργείται το ερώτημα αν τα εργαλεία μελέτης φαινομένων του κόσμου των ενηλίκων είναι κατάλληλα για μια βαθύτερη κατανόηση αντίστοιχων φαινομένων του παιδικού κόσμου. Η θετική μας απάντηση στο ερώτημα αυτό στηρίζεται στη θεώρηση σχετικά με την ομοιότητα της *μορφής* και τη διαφορά του *περιεχομένου* των διαφόρων φαινομένων του κοινωνικού κόσμου (βλ. § 1.1 και 5.1.4.) καθώς και στη θεώρηση περί μιας προβληματικής εκδοχής της παιδικής κουλτούρας η οποία παραπέμπει άμεσα στα προβληματικά χαρακτηριστικά της αντίστοιχης ενήλικης (βλ. § 3.2.3.).

3.3. ΣΥΝΟΨΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατέθηκαν δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν πως το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ή μιας σχολικής τάξης επηρεάζουν τους τρόπους αλληλεπίδρασης και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Επίσης, επηρεάζουν τους τρόπους κοινωνικής κατηγοριοποίησης, τις αντιλήψεις περί διαφορετικότητας και τις στάσεις απέναντι σε αυτήν. Συνεπώς το κοινωνικό πλαίσιο διαφοροποιεί τα νοήματα και τις πρακτικές αποδοχής ή απόρριψης των παιδιών.

Παρουσιάστηκαν επίσης τα κύρια χαρακτηριστικά της παιδικής κουλτούρας. Τονίστηκε η ιδιαίτερη έμφαση που τα παιδιά δίνουν στην προσπάθεια κατάκτησης μιας σταθερής και θετικά αξιολογημένης ταυτότητας, καθώς και στην προσπάθεια αυτονόμησής τους από τον κόσμο των ενηλίκων. Σημειώθηκε επίσης η σημασία που έχουν για τα παιδιά η κοινωνική συμμετοχή και οι φιλικές σχέσεις. Επισημάνθηκε η τάση των παιδιών –ειδικά στην προεφηβεία– για κοινωνική διαφοροποίηση και η δημιουργία υποομάδων που καθιστούν καθοριστικά τα ζητήματα αποδοχής, απόρριψης, δημοτικότητας και συνοχής της ομάδας. Εν κατακλείδι, καταδείχθηκε μια ευεργετική πλευρά της παιδικής κουλτούρας η οποία σχετίζεται με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και την αίσθηση και τα πλεονεκτήματα της υπαγωγής και συμμετοχής σε ομάδες, αλλά και μια περιοριστική πλευρά, η οποία σχετίζεται με την απόρριψη και τον αποκλεισμό από τις δραστηριότητες των συνομηλίκων και συνεπώς με την απαξίωση της ταυτότητας του ατόμου.

4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΝΤΩΝ

Στο τρίτο κεφάλαιο σημειώθηκε η περιοριστική διάσταση της παιδικής κουλτούρας, η οποία εκφράζεται με φαινόμενα κοινωνικής απόρριψης μέσα στις παιδικές ομάδες στο σχολείο και σημειώθηκε πως στα φαινόμενα αυτά αναδεικνύεται ο σχετικός ρόλος των απορριπτόντων. Πράγματι, αν και το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης στο σχολείο έχει ευρέως μελετηθεί κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η εστίαση των μελετών αυτών στο σχετικό ρόλο των απορριπτόντων είναι μάλλον ανεπαρκής. Και τούτο διότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφ. 1 και 2), η πλειονότητα των μελετών αυτών παρότι θεωρεί την απόρριψη ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, τη διερευνά εστιάζοντας στα ατομικά χαρακτηριστικά των απορριπτόμενων ατόμων εφόσον υποθέτει πως αυτά αποτελούν το αίτιο του φαινομένου της απόρριψης. Η άποψη αυτή εκφράστηκε συνοπτικά από τον Coie (1990) στον επίλογο της τελευταίας μεγάλης συλλογικής έκδοσης σχετικά με το θέμα της απόρριψης μέσα στις ομάδες παιδιών ως εξής:

> Η απόρριψη είναι μια κοινωνική διαδικασία, όμως οι περισσότερες από τις έρευνές μας σχετικά με τις αιτίες, τις επιπτώσεις και τις παρεμβάσεις έχουν εστιάσει στο άτομο, δηλαδή στο απορριπτόμενο παιδί. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι η σύνθεση και οι κανόνες της ομάδας των παιδιών καθορίζουν τα κριτήρια απόρριψης μέσα στην ομάδα...Θα πρέπει να εξετάσουμε αυτά καθώς και άλλα θέματα που σχετίζονται με την ομάδα στο επόμενο κύμα ερευνών γύρω από την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Coie, ό.π.: 397).

Στο τρίτο κεφάλαιο επισημάνθηκε επιπλέον ότι η προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης μέσα στις παιδικές ομάδες προϋποθέτει μια βαθύτερη εστίαση στις ψυχοκοινωνιολογικές έννοιες της ομάδας, της ταυτότητας και της διαφορετικότητας. Η πρώτη ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας εργασίας μάς παρέπεμπε πράγματι στην, αρχικά διαισθητική, υπόθεση πως βασικό ρόλο στην εμφάνιση απορριπτικών φαινομένων είχε η τάση των παιδιών να προστατεύσουν και να ενισχύσουν την αυτοεικόνα και τη δημόσια εικόνα τους μέσα στο σχολικό χώρο. Έτσι, η αρχικά διαισθητική υπόθεση της ερευνητικής προσέγγισης άρχισε να συναρμόζεται με ψυχοκοινωνιολογικές θεωρήσεις γύρω από θέματα όπως η *ομάδα*, η *ταυτότητα* και η *διαφορετικότητα*. Συνεπώς στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια συνοπτική θεωρητική προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων συγχρόνως με μια εστίαση στη διασύνδεσή τους με

το φαινόμενο της απόρριψης. Επίσης οι άξονες του κεφαλαίου αυτού θα αποτελέσουν, στη συνέχεια, κεντρικούς άξονες της ερευνητικής ανάλυσης.

4.1. ΟΜΑΔΕΣ

4.1.1. Κριτήρια και λόγοι συγκρότησης των ομάδων

Ο Turner (1984: 518) επισημαίνοντας –όπως και άλλοι παλαιότερα– [26] τη σημασία της *ομάδας* σημείωσε πως, με ελάχιστες εξαιρέσεις, τα ανθρώπινα όντα ζουν και λειτουργούν μέσα στα όρια κοινωνικών ομάδων, αλλά και ότι *δρουν ως μέλη ομάδων* ακόμα κι όταν κάποια από αυτά επιλέγουν να ζήσουν απομονωμένα. Με την τελευταία αυτή παρατήρηση ο Turner διαφοροποίησε την έννοια της *κοινωνιολογικής*, *πολιτικής* και *βιολογικής* ομάδας από αυτήν της *ψυχολογικής*, σημειώνοντας ότι αυτή η τελευταία αναφέρεται στο συναίσθημα των ατόμων πως ανήκουν σε μια ομάδα και δρουν ως αποδεκτά μέλη της.

Υπάρχει μια σχετική ομοφωνία στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας όσον αφορά στα κριτήρια που θεωρούνται απαραίτητα για τον ορισμό μιας ομάδας και τα οποία είναι τα ακόλουθα (βλ. σχετικά Hargreaves, 1972· Doise et al., 1978· Turner, 1984· Blanchet & Trognon, 1997): (α) το κριτήριο της *ταυτότητας* σύμφωνα με το οποίο ένα σύνολο ατόμων πρέπει αφενός μεν να αυτο-ορίζονται, αφετέρου δε να θεωρούνται από τους άλλους ως μέλη μιας ξεχωριστής ομάδας, (β) το κριτήριο της *αλληλεξάρτησης* σύμφωνα με το οποίο τα άτομα πρέπει να βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης όσον αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών τους, την επίτευξη των στόχων τους και τη δόμηση κοινών στάσεων και αξιών και (γ) το κριτήριο της *κοινωνικής δομής* το οποίο αφορά στο σύστημα διαφορετικών ρόλων και κοινωνικών θέσεων, καθώς και τους κοινούς κανόνες και αξίες που ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

Υποστηρίζεται όμως πως από μόνο του το κριτήριο της *ταυτότητας*, και ιδιαίτερα ο «εξωτερικός καθορισμός» της (όταν δηλαδή ένα σύνολο ατόμων θεωρείται και αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως μια ομοιογενής ομάδα), αρκεί για να προκαλέσει την ψυχολογική ένταξη των ατόμων σε μια ομάδα (Cartwright & Zander, 1968· Horwitz & Rabbie, 1982· Turner, 1984). Πράγματι, η αίσθηση της υπαγωγής σε διάφορες –

[26] Βλ. LeBon, 1895· Freud, 1921· Moreno, 1934· Lewin, 1951.

σημαντικές για το άτομο– ομάδες (εθνικές, θρησκευτικές, επαγγελματικές, πολιτικές, ταξικές κ.ο.κ.) επιβεβαιώνει αυτό τον ισχυρισμό. Οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ένα σύνολο ατόμων ως ομάδα «όταν τα άτομα αυτο-ορίζονται ως μέλη (αίσθημα υπαγωγής) και όταν, συγχρόνως, ορίζονται από άλλους ως μέλη της συγκεκριμένης ομάδας (κοινωνική διακρισιμότητα)» (Aebischer & Oberlé, 1990: 6). Ή, απλούστερα, ομάδα είναι «δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία έχουν μια κοινή κοινωνική ταύτιση και των οποίων η ύπαρξη ως ομάδα αναγνωρίζεται από κάποιον τρίτο» (Brown, 2000: 19).

Όσον αφορά στον ελάχιστο αριθμό των ατόμων που μπορεί να περιλαμβάνει μια ομάδα, υπάρχει κάποια διάσταση απόψεων. Άλλοι θεωρούν ότι μια ομάδα μπορεί να αποτελείται έστω και από δύο άτομα (Shaw, 1981· Goffman, 1996· Baugnet, 1998· Brown, 2000), άλλοι από τρία (Hargreaves, 1972· Blanchet & Trognon, 1997) και άλλοι από τέσσερα (Anzieu & Martin, 1968).

Ένας θεμελιώδης προβληματισμός που προκύπτει από την ενασχόληση με την έννοια των ομάδων αφορά στους λόγους για τους οποίους αυτές δομούνται. Μια κύρια άποψη πηγάζει από το ωφελιμιστικό μοντέλο της θεωρίας της κοινωνικής ανταλλαγής (social exchange theory). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα άτομα επιχειρούν να ενταχθούν σε ομάδες καθώς προσπαθούν να καλύψουν τις ψυχολογικές και υλικές ανάγκες τους (Levine & Moreland, 1994). Πράγματι, η ομάδα αφενός παρέχει στα μέλη την αίσθηση υπαγωγής και αποδοχής καθώς και ένα πεδίο για ανάπτυξη δεσμών οικειότητας και αφετέρου τους δίνει τη δυνατότητα να επιτύχουν διάφορους στόχους τους μέσα από τη συνεργατική προσπάθεια (Schutz, 1958· Forsyth, 1999· Brown, 2000). Μια άλλη άποψη (η οποία διαφάνηκε καθώς προηγουμένως έγινε αναφορά στο κριτήριο της ταυτότητας και η οποία θα διασαφηνιστεί στην § 4.2.1. όπου θα γίνει αναφορά στη θεωρία της *κοινωνικής ταυτότητας*) είναι πως η συγκρότηση της ομάδας αποτελεί μια διαδικασία κοινών ταυτίσεων των μελών της.

Όσον αφορά στις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις σχετικά με τη συγκρότηση των ομάδων αυτές στηρίχθηκαν, αρχικά, στις εργασίες του Freud (1921) ο οποίος θεώρησε ότι κάθε σχέση με τον *άλλο* είναι εκ φύσεως συναισθηματική και εμπλέκει την επιθυμία (δηλαδή σχέση λιβιδινικής φύσεως) και την ταύτιση. Η επιθυμία συνίσταται στην αναζήτηση του συμπληρωματικού αντικειμένου και στην απόπειρα αποκλειστικής κατοχής του. Αντίστοιχα, οι διάφορες ταυτίσεις αναφέρονται σε αυτό που το άτομο θα ήθελε να είναι αλλά και στο συναίσθημα κοινότητας που βιώνει όταν ανακαλύπτει ένα κοινό χαρακτηριστικό ή μια παρόμοια κατάστασή του με κάποιον άλλο. Στηριζόμενος λοιπόν στις έννοιες της επιθυμίας και της ταύτισης, ο Freud θεώρησε ότι μια ομάδα συγκροτείται

όταν ένα σύνολο ατόμων υπερβαίνουν τον μεταξύ τους ανταγωνισμό και την εχθρότητα, ταυτιζόμενα μέσω της κοινής τους επιθυμίας για το πρόσωπο του αρχηγού (το οποίο ουσιαστικά ενσαρκώνει το «ιδεώδες του εγώ» τους).[27] Έτσι, η κοινή επιθυμία και ταύτιση μεταστρέφει ένα αρχικά αρνητικό συναίσθημα σε ένα θετικό δεσμό και επιπλέον περιορίζει την ενόρμηση για ικανοποίηση ατομικών επιθυμιών υπέρ της συλλογικής ύπαρξης.

Στη συνέχεια ο Redl (1970, 1978), μέσα από τη διερεύνηση ομάδων παιδιών στο σχολείο, συμπλήρωσε αυτή τη θεώρηση σημειώνοντας ότι ο Freud, προφανώς, δεν εστίασε σε ομάδες οι οποίες δομούνται χωρίς την επιρροή κάποιας αρχηγικής μορφής. Έτσι, ο Redl (ό.π.) ασχολήθηκε με την εξέταση των συναισθηματικών και ενστικτωδών ενδοψυχικών φαινομένων τα οποία παράγονται από τα μέλη της ομάδας, κυρίως με επίκεντρο κάποια «κεντρικά πρόσωπα». Με άλλα λόγια, εξέτασε το πώς η ομάδα συγκροτείται ψυχοσυναισθηματικά γύρω από αυτά τα «κεντρικά πρόσωπα». Σύμφωνα λοιπόν με τον Redl (ό.π.), η ομάδα συγκροτείται γύρω από άτομα τα οποία αποτελούν:

1) *Αντικείμενα ταύτισης* μέσω της κοινής αγάπης ή του κοινού μίσους των υπόλοιπων μελών της ομάδας προς αυτά.

2) *Αντικείμενα ενορμήσεων* μέσω της κοινής έκφρασης αγάπης/έρωτα ή επιθετικότητας προς αυτά (π.χ., αγάπη για ένα είδωλο τραγουδιστή ή επιθετικότητα για ένα «διαφορετικό» συμμαθητή).

3) *Υποστηρικτές του Εγώ* των υπόλοιπων μελών όταν αυτά επιχειρούν:

α) να ικανοποιήσουν κοινές και ανεπιθύμητες ενορμήσεις ή να αποφύγουν τις σχετικές εσωτερικές συγκρούσεις,

β) να αμυνθούν απέναντι στις ενορμήσεις τους ή να αποφύγουν τις σχετικές εσωτερικές συγκρούσεις.

4.1.2. Η έννοια της ομάδας στο σχολικό χώρο

Αν και γενικά οι ομάδες διακρίνονται σε πέντε μεγάλα είδη,[28] εδώ μας ενδιαφέρει πρωτίστως η *μικρή* ή *πρωτογενής ομάδα*, τα χαρακτηριστικά της οποίας παραπέμπουν

---

[27] Το ιδεώδες του εγώ αποτελεί ένα «...ψυχικό σύστημα της προσωπικότητας που προκύπτει από τη σύγκλιση του ναρκισσισμού (εξιδανίκευση του εγώ) και των ταυτίσεων με τους γονείς, τα υποκατάστατά τους και με τα συλλογικά ιδεώδη» (Laplanche & Pontalis, 1986: σ. 270).

[28] Πλήθος, φατρίες, συσσωματώσεις, δευτερογενείς, πρωτογενείς (βλ. Anzieu & Martin, 1968).

ουσιαστικά στα προαναφερθέντα κριτήρια της ομάδας (δηλαδή ταυτότητα, αλληλεξάρτηση, κοινωνική δομή). Άρα μια πρωτογενής ομάδα χαρακτηρίζεται από το μικρό σχετικά αριθμό συμμετεχόντων, την ενεργό αναζήτηση κοινών και θετικά επενδεδυμένων στόχων, τις έντονες συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων (που περιλαμβάνουν συμπάθειες και αντιπάθειες, καθώς και σχηματισμό υποομάδων), την αλληλεγγύη και την αλληλεξάρτηση των μελών, τη διαφοροποίηση των ρόλων και τη δημιουργία κανόνων, γλώσσας και τελετουργικών που χαρακτηρίζουν την ομάδα. Πιο συνοπτικά, ο Forsyth (1999: 64) σημείωσε ότι οι *πρωτογενείς* ομάδες είναι «μικρές ομάδες στενά συνδεδεμένες, όπως οι οικογένειες, οι παρέες και οι γειτονιές» ή γενικότερα ομάδες ανθρώπων που αλληλεπιδρούν «με τρόπους που έχουν νόημα και σκοπό για μια παρατεταμένη χρονική περίοδο».

Εστιάζοντας τώρα στο σχολικό χώρο, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι μια τάξη, στο πρώτο διάστημα της δημιουργίας της, αποτελεί απλώς ένα πλήθος παιδιών. Σταδιακά όμως, και καθώς το πλήθος αυτό αναπτύσσει μια κοινή κουλτούρα και μια ιεραρχική δομή, μετατρέπεται σε μια πρωτογενή ομάδα. Μέσα σε αυτή την ευρύτερη ομάδα-τάξη σταδιακά δομούνται διάφορες υποομάδες φίλων (Hargreaves, 1972). Ο Hargreaves (ό.π.) τόνισε πως κάθε τάξη είναι μια *τυπική* ομάδα (δηλαδή θεσμικά δημιουργημένη), που όμως αποτελείται από διάφορες τέτοιες *άτυπες*[29] υποομάδες οι οποίες ονομάζονται *κλίκες*. Θεωρείται πως οι κλίκες αρχίζουν να δημιουργούνται μετά την ηλικία των 10-11 χρόνων και ότι συνήθως, περιλαμβάνουν 3-9 παιδιά, ιδίου φύλου και φυλής (Epstein, 1986· Kindermann et al., 1995· Rubin et al., 1998). Οι κλίκες είναι λοιπόν πρωτογενείς ομάδες οι οποίες προσφέρουν στα άτομα την ευκαιρία να επιλέξουν φίλους, να μάθουν για την κοινωνία, να ασκήσουν τις συμπεριφορές τους και να αναπτύξουν τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους. Στη βάση τους, είναι κύκλοι φίλων τα μέλη των οποίων τείνουν να αλληλοαναγνωρίζονται ως αμοιβαίως συνδεδεμένα (Elkin & Handel, 1989). Ασκούν μεγάλη επιρροή στα μέλη τους, τα οποία συνήθως προσαρμόζουν τις δράσεις και προτιμήσεις τους έτσι ώστε να ταιριάζουν με τους κοινούς κανόνες και συνήθειες της κλίκας τους. Σύμφωνα με τους Adler & Adler (1998), οι κλίκες χαρακτηρίζονται από την ιεραρχική δομή τους και την αποκλειστική φύση τους, με συνέπεια να οδηγούν διάφορα επίδοξα μέλη στον αποκλεισμό. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι το σχολικό σύστημα – ιδιαίτερα στο δημοτικό–, καθώς δίνει έμφαση στην ηλικία και στην αξιολόγηση,

---

[29] Σύμφωνα με τον Maisonneuve (1976), η *τυπική* ομάδα χαρακτηρίζεται από την προϋπαρξη ρητών κανόνων. Αντίθετα, στην άτυπη ομάδα οι αποδεκτοί κανόνες αναδύονται βαθμιαία καθώς εκτυλίσσεται η αλληλεπίδραση.

εντάσσει τα παιδιά σε ένα κοινωνικό σύστημα κλικών από το οποίο είναι δύσκολο να ξεφύγουν.

Σε τι διαφέρει όμως εννοιολογικά η ομάδα-τάξη από τις υποομάδες φίλων (κλίκες) που εμπεριέχονται σε αυτή; Σε αυτό το σημείο θα ήταν επιβοηθητικό να εισαχθεί η έννοια της *ομάδας αναφοράς* (reference group). Σύμφωνα με τον Sherif (1956: 175), ομάδες αναφοράς είναι αυτές με τις οποίες «το άτομο συνδέεται προσωπικά ως ενεργό μέλος ή επιθυμεί να συνδεθεί ψυχολογικά, δηλαδή πρόκειται για τις ομάδες με τις οποίες ταυτίζεται ή επιθυμεί να ταυτιστεί». Ως εκ τούτου τα μέλη των ομάδων αναφοράς είναι *σημαντικοί άλλοι* για το άτομο (Hargreaves, 1972). Έτσι, αφενός χρησιμοποιεί τις απόψεις τους και τις αξίες τους ως πλαίσιο αναφοράς υιοθετώντας τες ή συμμορφούμενος με αυτές (παρακινητική-κανονιστική λειτουργία), αφετέρου χρησιμοποιεί τα ίδια τα μέλη για να συγκρίνεται ως προς διάφορες διαστάσεις και να σχηματοποιεί την αυτοαντίληψή του (συγκριτική λειτουργία) (Kelley, 1978· Shibutani, 1967· Hargreaves, 1972). Μια σχολική τάξη, σε ένα πρώτο επίπεδο, γίνεται αντιληπτή (από έναν εξωτερικό παρατηρητή) ως ομάδα και βιώνεται ως τέτοια από τα μέλη της, ιδιαίτερα σε πλαίσια διομαδικών σχέσεων συγκρίσεων ή ανταγωνισμού (δηλαδή σε αντιπαράθεση με άλλες ομάδες-τάξεις). Ωστόσο η σχολική τάξη δεν μπορεί να εννοηθεί ως ομάδα αναφοράς όλων των μαθητών-μελών παρά μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις ολιγομελών τάξεων με εξαιρετική συνοχή. Αντίθετα, μέσα στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης τα παιδιά θεωρούν ως ομάδα αναφοράς τους μία (συνήθως) ή περισσότερες υποομάδες (κλίκες) αυτής της τάξης. Κάποια παιδιά λοιπόν βρίσκονται συχνά στην τομή αυτών των διαφορετικών υποομάδων. Αν και αυτές συχνά είναι αμοιβαία υποστηριζόμενες, δηλαδή δεν έχουν αντίθετες αξίες, αυτή η ταυτόχρονη συμμετοχή σε διάφορες τέτοιες κλίκες ενδέχεται να προκαλεί συγκρούσεις στο άτομο. Πρόβλημα για τα παιδιά δημιουργείται, προφανώς, όταν η ταυτόχρονη συμμετοχή συνεπάγεται και αλληλοσυγκρουόμενους ορισμούς μιας περίστασης και συνεπώς διαφορετικές γραμμές δράσης. Για παράδειγμα, ένα παιδί το οποίο είναι μέλος σε δύο υποομάδες, οι οποίες όμως αναπτύσσουν μια αντιθετική άποψη (θετική, αρνητική) και στάση (αποδοχή ή απόρριψη) για κάποιο συμμαθητή τους, θα βρεθεί εμπρός σε μία επιλογή. Η τελική του αυτή επιλογή όμως θα έχει επιπτώσεις και ως προς τη δική του αποδοχή σε κάποια από αυτές τις υποομάδες. Ο προβληματισμός αυτός μας παραπέμπει άμεσα στο φαινόμενο της *κοινωνικής συμμόρφωσης* με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

4.1.3. Ομάδα και κοινωνική συμμόρφωση

Η ψυχοκοινωνιολογική μελέτη των φαινομένων της συμμόρφωσης και της υπακοής σκοπό έχει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο «η πλειονότητα υποτάσσει τις μειονότητες, η ομάδα επικυριαρχεί πάνω στα άτομα, οι "ισχυροί" (με την πολυσήμαντη εκδοχή του όρου) επιβάλλουν τις θελήσεις και τις απόψεις τους στους λιγότερο ισχυρούς» (Παπαστάμου, 1993: 222). Πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο της συμμόρφωσης αναφέρεται στην τάση των ατόμων «να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους ή τη στάση τους, έτσι ώστε να εναρμονιστεί με τη στάση ή τη συμπεριφορά μιας ομάδας». Αντίστοιχα, στο φαινόμενο της υπακοής αυτή η τροποποίηση της συμπεριφοράς συντελείται καθώς το άτομο υποτάσσεται «στις άμεσες διαταγές μιας νόμιμης εξουσίας» (Levine & Pavelchak, 1984: 26). Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί ότι ο Moscovici (1974) θεώρησε τη συμμόρφωση ως μια διαπραγμάτευση –ανάμεσα σε άτομο και ομάδα– η οποία ξεκινά από μια σύγκρουση σχετικά με τον ορισμό της πραγματικότητας.[30]

Σύμφωνα με τους Levine και Pavelchak (ό.π.), τα δύο βασικά διαφοροποιητικά στοιχεία ανάμεσα σε συμμόρφωση και υπακοή είναι (α) η πίεση[31] για συμμόρφωση που ασκείται από ίσους στην ιεραρχία, ενώ για υπακοή από ανωτέρους και (β) η υπακοή που προϋποθέτει απαραιτήτως μια επιθυμία της «εξουσίας» να ασκήσει επιρροή, ενώ η συμμόρφωση μπορεί να συμβεί ακόμα κι όταν η ομάδα δε συνειδητοποιεί την επιρροή που ασκεί. Συνεπώς, καθώς οι σχέσεις συνομηλίκων στο σχολείο διέπονται από μια –τουλάχιστον επιφανειακή– ισότητα και από μια απουσία νόμιμης εξουσίας, γίνεται φανερό πως στην παρούσα εργασία το φαινόμενο της συμμόρφωσης είναι που κυρίως μας ενδιαφέρει.

Είναι γνωστό ότι τα πειράματα του Asch (1956) έδειξαν πως τα άτομα παρουσιάζουν μια έντονη τάση άρνησης μιας εμφανούς σε αυτά πραγματικότητας προκειμένου να εναρμονιστούν με μια διαφορετική άποψη που εκφράζει η πλειοψηφία. Ανεξάρτητα από τις συνθήκες εντός των οποίων αυξάνεται (ή μειώνεται) η συμμόρφωση,[32] το θεμελιώδες

---

[30] Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η συμμόρφωση –ως ένα από τα πιθανά αποτελέσματα αυτής της σύγκρουσης– προϋποθέτει (α) τη λειτουργία μιας *νόρμας αντικειμενικότητας* εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος της ομάδας, (β) πως η ομάδα υποστηρίζει σθεναρά μια έντονα εδραιωμένη θέση της, και (γ) ότι το άτομο δεν υπερασπίζεται κάποια έντονα εδραιωμένη θέση του.

[31] Οι Levine και Pavelchak (1984: 27) διασαφηνίζουν πως με τον όρο «πίεση της ομάδας» αναφέρονται στην συνειδητοποίηση από την πλευρά του ατόμου πως «μια ομάδα βρίσκεται σε διαφωνία με τη θέση του».

[32] Από τα σχετικά πειράματα του Asch (ό.π.) αλλά και άλλα που ακολούθησαν (βλ. σχετικά σε Levine & Pavelchak, 1984· Levine & Zdaniuk, 1998· Forsyth, 1999) προέκυψε πως οι πιθανότητες συμμόρφωσης

ερώτημα που τίθεται αφορά στους λόγους για τους οποίους αναδύεται. Δηλαδή τι ωθεί ένα άτομο στη συμμόρφωση;

α) *Η αναζήτηση της ομοιογένειας*: Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με την αρχική ιδέα που ώθησε τον Festinger να αναπτύξει τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης (1954). Καθώς δηλαδή τα άτομα επιχειρούν να μειώσουν την αβεβαιότητά τους ως προς την ορθότητα των πεποιθήσεων τους –ιδίως σε καταστάσεις που θεωρούνται ασαφείς, διφορούμενες και σημαντικές– έλκονται προς άλλα άτομα με πεποιθήσεις παραπλήσιες με τις δικές τους ενισχύοντας, έτσι τον κοινωνικό δεσμό τους. Συνεπώς η αναζήτηση της βεβαιότητας σχετικά με την ορθότητα των πεποιθήσεών τους οδηγεί τα άτομα στην ομοιογένεια.[33]

β) *Επιθυμία της αποδοχής (ή φόβος στιγματισμού)*: Διάφορες ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες –και φυσικά η κοινή γνώση της καθημερινότητας– έχουν αποδείξει τη δυσμενή θέση των θεωρούμενων ως «διαφορετικών» μέσα σε μια ομάδα (π.χ., Rohrer, 1961· Goffman, 1963· Becker, 1963· Freedman & Doob, 1968). Οι Deutch και Gerard (1955) έδειξαν πώς η επιθυμία κάποιου να είναι κοινωνικά επιθυμητός –και επαγωγικά η προσπάθειά του να αποφύγει το στιγματισμό του ως «διαφορετικού»– αυξάνει την τάση του για συμμόρφωση (πηγή: Γεώργας, 1995· Brown, 2000). Οι Deutch και Gerard (ό.π.) ονόμασαν αυτή τη μορφή συμμόρφωσης *κανονιστική επιρροή*, αντιδιαστέλλοντάς την με την *πληροφοριακή επιρροή* η οποία υποδηλώνεται στη μορφή συμμόρφωσης που περιέγραψε ο Festinger (ό.π.).

γ) *Ταύτιση με την ομάδα*: Με βάση τα παραπάνω, η τάση για συμμόρφωση δύσκολα εξηγείται όταν απουσιάζουν τόσο η κανονιστική όσο και η πληροφοριακή επιρροή. Στον προβληματισμό αυτό πρόσφερε μια απάντηση ο Turner (1991) υποστηρίζοντας πως τα άτομα ταυτίζονται με την, κατά περίσταση, ομάδα στην οποία αυτο-κατηγοριοποιούνται. Ουσιαστικά τα άτομα εμπλέκονται σε μια διαδικασία αυτο-στερεοτυπίας, τουτέστιν εσωτερικεύουν[34] διάφορα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές της ομάδας και σχηματοποιούν μια ομαδική νόρμα η οποία περιγράφει τις ενδεδειγμένες στάσεις και συμπεριφορές (αναφορική πληροφοριακή επιρροή κατά Turner). Η ταύτιση αυτή επιφέρει γνωστικές αλλαγές στα υποκείμενα, οι οποίες συχνά παρερμηνεύονται ως δήθεν

αυξάνονται: (α) όταν το άτομο πρέπει να δηλώσει δημόσια την άποψή του, (β) όταν το άτομο πιστεύει πως μόνο αυτό διαφωνεί, (γ) όταν ο αριθμός των μελών της πλειοψηφίας μεγαλώνει (τουλάχιστον έως τέσσερα άτομα) και (δ) όταν το άτομο θεωρεί ότι τα μέλη της πλειοψηφίας δρουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο και όχι ως μια ενιαία ομαδική οντότητα.

[33] Ο Festinger, επιπρόσθετα, τόνισε ότι ένας, σχετικός με τον παρόντα, λόγος συμμόρφωσης είναι και η ύπαρξη ενός ιδιαίτερα σημαντικού στόχου για την ομάδα, καθώς η επιθυμία επίτευξής του προϋποθέτει τη συναίνεση και τη συνεργασία, συνεπώς και την ελάττωση των διαφωνιών.

[34] Ο μηχανισμός αυτής της εσωτερίκευσης καλείται και ενδοβολή.

κανονιστική επιρροή. Η «ταύτιση με την ομάδα» συνεισφέρει αναμφισβήτητα στην προσέγγιση του φαινομένου της συμμόρφωσης και ερμηνεύει διάφορες ακραίες συμπεριφορές συμμόρφωσης στην ομάδα κυρίως των προεφήβων και των εφήβων, αλλά όχι μόνο αυτών.

Οι προαναφερθέντες λόγοι για τους οποίους ένα άτομο τείνει να συμμορφωθεί προς μια ομάδα (ή μέλη μιας ομάδας) παραπέμπουν ουσιαστικά σε διαφορετικά επίπεδα αληθινής βούλησης για συμμόρφωση. Πράγματι, βλέπουμε ότι ορισμένοι συμμορφώνονται από ανάγκη επίτευξης μιας εσωτερικής γνωστικής ασφάλειας, άλλοι γιατί θέλουν να μοιάσουν με μια ομάδα στην οποία ανήκουν ή θα ήθελαν να ανήκουν, ενώ κάποιοι άλλοι γιατί προσπαθούν να μη φανούν «διαφορετικοί» ή γιατί θέλουν να είναι κοινωνικά επιθυμητοί. Αυτό σημαίνει ότι για κάποια άτομα η συμμόρφωση συνάδει με μια πραγματική αντιληπτική, γνωστική ή συναισθηματική εσωτερική επαναδόμηση (καλούμενη και *μεταστροφή, αγγλ. conversion)* προς την κατεύθυνση των άλλων, ενώ, αντίθετα, για κάποια άλλα η συμμόρφωση οφείλεται μόνο στο «φόβο» και είναι μόνο εξωτερική (καλούμενη και *ενδοτικότητα, αγγλ. compliance)* (Doise et al., 1978· French & Raven, 1978· Γεώργας, 1995· Forsyth, 1999· Brown, 2000). Πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι όσον αφορά στην αλλαγή των στάσεων, ο Kelman είχε, από το 1958, διακρίνει: (α) την *ενδοτικότητα*, όπου το άτομο δεν αλλάζει τις πραγματικές του πεποιθήσεις σε ιδιωτικό επίπεδο αλλά μόνο σε δημόσιο, λόγω της ανάγκης του να είναι αποδεκτό ή του φόβου του να απορριφθεί, (β) την *ταύτιση*, όπου το άτομο προσαρμόζει τις πεποιθήσεις του προς αυτές μιας ελκυστικής ομάδας, αλλά ουσιαστικά το ενδιαφέρον του είναι εστιασμένο στη σχέση του με την ομάδα και όχι στις πεποιθήσεις της, και (γ) την *εσωτερίκευση* (ή *μεταστροφή*), όπου το άτομο, επηρεασμένο κυρίως από την αξιοπιστία της πηγής, τροποποιεί εθελοντικά τις πεποιθήσεις του.

Στα παιδιά η συμμόρφωση, αρχικά τουλάχιστον, σχετίζεται με την έννοια της *ομοιότητας*. Η ομοιότητα (π.χ., απόψεων, συμπεριφορών, εξωτερικής εμφάνισης, ικανοτήτων), «ενοποιώντας» τα παιδιά, εκφράζει την αίσθηση της υπαγωγής και συνεπώς την κοινωνική τους ταυτότητα. Επιπλέον όμως η συμμόρφωση σχετίζεται με την ύπαρξη κοινά αποδεκτών προτύπων εμφάνισης και συμπεριφοράς που εκφράζονται με ρητούς ή άρρητους *κανόνες* μέσα στην ομάδα, των οποίων η παραβίαση μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό στιγματισμό και στην κοινωνική απόρριψη (Erwin, 1993· James, 1993). Η συμμόρφωση στην ομάδα είναι πολύ σημαντική στην παιδική ηλικία και αυξάνεται μέχρι

την ηλικία των 11-13 ετών (Costanzo & Shaw, 1966).[35] Από τα 9-12 χρόνια η ομαδική ταυτότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά, καθώς η ταύτιση με, και η εξάρτηση από, την ομάδα των συνομηλίκων είναι ένα απαραίτητο βήμα για την ανεξαρτητοποίηση από την οικογένεια. Γι' αυτό και σε αυτή την ηλικία σχηματίζονται οι πρώτες συνεκτικές ομάδες και οι στενότερες φιλίες (Long, 1979· Harris, 1995). Ο Rubin (1987) σημειώνει ότι στην εποχή μας η κοινωνία υπερτονίζει τη σημασία των παιδικών φιλικών σχέσεων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται στα παιδιά ένα πάθος για απόκτηση δημοτικότητας από το οποίο πηγάζει και η ανάλογη τάση για συμμόρφωση στα πρότυπα και στους κανόνες της ομάδας. Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι τα πρότυπα και οι κανόνες της ομάδας καθορίζονται κυρίως από τα παιδιά που βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία των κοινωνικών θέσεων. Αυτό σημαίνει πως η συμμόρφωση σχετίζεται με την «έκφανση και διαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των παιδιών» (James, 1993: 142). Ο Rubin (ό.π.: 102) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά πιέζονται να συμμορφωθούν «από ενδιαφέρον να γίνουν αποδεκτά αλλά και εξαιτίας της αντίληψης ότι "αν όλοι στην ομάδα μου κάνουν κάτι, αυτό είναι το σωστό"», αναφερόμενος ουσιαστικά στη συμμόρφωση λόγω κανονιστικής και πληροφοριακής επιρροής.

Από τα παραπάνω μπορεί να προταθεί μια, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για την παρούσα εργασία, θεώρηση σύμφωνα με την οποία η συμμόρφωση ή η μη συμμόρφωση ενός παιδιού σχετίζεται με το ατομικό του σχέδιο προστασίας (ή ενίσχυσης) της αυτοεικόνας του. Ο Codol (1984: 317), συνδέοντας ουσιαστικά την ανάγκη για ομοιότητα και υπαγωγή στην ομάδα με τη συμμόρφωση, ενώ την ανάγκη για διαφοροποίηση με την αντίσταση στη συμμόρφωση, τόνισε ότι: όπως ακριβώς η «(ανάγκη για) κοινωνική διακρισιμότητα απαιτεί την υιοθέτηση απόψεων αυθεντικών οι οποίες υποστηρίζονται με σταθερότητα και δύναμη», έτσι και «η συμμόρφωση και η αντίσταση στη συμμόρφωση συνδέονται θεμελιωδώς με την εικόνα την οποία κάποιος επιθυμεί να παρουσιάσει στους άλλους (και αναμφισβήτητα και στον εαυτό του)». Συνεπώς και απαντώντας ουσιαστικά στον προβληματισμό που τέθηκε στο τέλος της προηγούμενης ενότητας (§ 4.1.2.), μπορούμε να υποθέσουμε ότι η θεώρηση ενός παιδιού σχετικά με το πώς (δηλαδή με συμμόρφωση ή αντίσταση στην επιρροή) θα επιτευχθεί η θετικότητα της αυτοεικόνας αλλά και της δημόσιας εικόνας του θα το οδηγήσει και στην επιλογή της ανάλογης δράσης.

---

[35] Η συμμόρφωση προς την ομάδα των συνομηλίκων σε πειράματα τύπου Asch με συμμετέχοντα άτομα 7-21 ετών κορυφωνόταν σε ηλικίες 11-13 ετών.

4.2. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

4.2.1. Προσωπική, κοινωνική ταυτότητα και αυτοαντίληψη

Ο Pollard (1985) εύστοχα επισήμανε ότι μέσα στο σχολείο βασικός στόχος των παιδιών είναι η επιβίωση, δηλαδή να τα «βγάλουν πέρα» με τα μαθήματα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Πρόσθεσε δε ότι στην προσπάθειά τους αυτή ιδιαίτερα σημαντική είναι η διατήρηση μιας θετικής αυτοεικόνας. Θεωρείται μάλλον κοινή γνώση πως η δόμηση μιας θετικής αυτοαντίληψης (self-concept) αποτελεί μια θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη. Η αυτοαντίληψη είναι το σύστημα εννοιών με τις οποίες το άτομο επιχειρεί να ορίσει τον εαυτό του[36] (Gergen, 1971). Αυτό το σύστημα αυτοαντίληψης περιέχει δύο βασικές συνιστώσες, την *κοινωνική* και την *προσωπική ταυτότητα*.

Ορίζοντας αυτές τις συνιστώσες, ο Turner (1984: 527) σημειώνει ότι η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται σε «αυτο-περιγραφές οι οποίες από τη φύση τους είναι πιο προσωπικές και αντανακλούν προσωπικά γνωρίσματα, και άλλες ατομικές διαφορές, ειδικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως συναισθήματα επάρκειας, σωματικά χαρακτηριστικά, πνευματικές ανησυχίες, προσωπικές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα κ.ο.κ.». Επιπλέον, με τον όρο «προσωπική ταυτότητα», γίνεται αναφορά και στην εικόνα των άλλων για το συγκεκριμένο άτομο (δηλαδή αυτή που εκφράζει τη μοναδικότητά του) (Γκότοβος, 1985). Από την άλλη, η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας «αναφέρεται σε αυτο-περιγραφές οι οποίες σχετίζονται με την υπαγωγή του ατόμου σε διάφορες τυπικές και άτυπες ομάδες» και «μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των κοινωνικών ταυτίσεων του ατόμου» (Turner, ό.π.: 526). Πρόκειται δηλαδή για τη γνώση του ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική αξία που έχει γι' αυτόν η ομάδα υπαγωγής (Tajfel, 1981). Έτσι, καθώς το άτομο ορίζει την κοινωνική του ταυτότητα, αποδίδει στον εαυτό του τα γνωρίσματα τα οποία θεωρεί πως χαρακτηρίζουν τα μέλη της ομάδας του (ή των διαφόρων ομάδων του) και αφετέρου αποδίδει στα μέλη αυτά πολλά από τα προσωπικά γνωρίσματά του (βλ. ενδεικτικά, Codol, 1984). Σύμφωνα με τη *θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας* των Tajfel και Turner (1979), στη διαδικασία αυτή εμπλέκονται τρεις κεντρικές έννοιες:

---

[36] Ο όρος «αυτοαντίληψη» συχνά ταυτίζεται με τον «εαυτό» και μπορεί να διακριθεί σε «αυτοεικόνα» (ο τρόπος που βλέπει κάποιος τον εαυτό του) και σε «ιδανικό εαυτό» (πώς θα ήθελε να είναι) (Woodhead et al., 1999). Συνήθως λοιπόν οι αναφορές στην αυτοαντίληψη εστιάζουν στην αυτοεικόνα, οπότε και οι δυο όροι τείνουν να ταυτίζονται.

κατηγοριοποίηση, ταύτιση, κοινωνική σύγκριση. Συνοπτικά, οι Tajfel και Turner υποστήριξαν πως μέσα από τη διαδικασία της *κοινωνικής κατηγοριοποίησης* τα άτομα ταξινομούν τους άλλους ανθρώπους (αλλά και τον εαυτό τους) σε διάφορες περιεκτικές κοινωνικές κατηγορίες, έτσι ώστε να απλοποιούν και να κατανοούν το κοινωνικό περιβάλλον και τα γεγονότα. Στις κατηγορίες αυτές –και ως εκ τούτου και στα μέλη τους– αποδίδουν διάφορα θετικά ή/και αρνητικά γνωρίσματα. Καθώς τα άτομα ταξινομούν τον εαυτό τους σε κάποιες κοινωνικές ομάδες (υπαρκτές ή εν δυνάμει) *ταυτίζονται* με αυτές. Ανακαλύπτουν ομοιότητες με άλλα άτομα και εμπλέκονται σε σχέσεις αλληλεξάρτησης, εσωτερικεύουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ομάδας στον εαυτό τους και συγχρόνως προβάλλουν δικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα στην ομάδα. Εφόσον όμως τα άτομα ταυτίζονται με ομάδες και βάσει των ομάδων αυτών αξιολογούν εν μέρει τον εαυτό τους, εμπλέκονται σε συγκρίσεις και συμβολικούς ανταγωνισμούς με άλλες ομάδες κατά τη διάρκεια των οποίων τείνουν να επιδεικνύουν μια ενδοομαδική εύνοια (Tajfel, 1972). Αν, παρά την ενδοομαδική εύνοια, η σύγκριση αποβεί αρνητική για μια ομάδα, τότε τα μέλη της είτε την εγκαταλείπουν είτε χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, έτσι ώστε να μεταστρέψουν το αποτέλεσμα της σύγκρισης υπέρ της ομάδας τους (Turner & Brown, 1978· Aebiscer & Oberlé, 1990· Forsyth, 1999).

Κι ενώ η προσωπική ταυτότητα παραπέμπει στη συνείδηση του εαυτού ως μιας ατομικότητας προικισμένης με μια υποκειμενική ενότητα και μια διαχρονική συνέχεια (Erikson, 1968· Lipiansky, 1992· Baumeister, 1998), η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας εμπεριέχει μια ποικιλότητα η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υιοθετούνται διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες (άνδρας, καθηγητής, ενήλικας, οικολόγος κ.ο.κ.) και συνεπώς να προκύπτουν διαφορετικές αντιλήψεις του εαυτού αλλά και των άλλων, ανάλογα με την εκάστοτε περίσταση (Haslam & Turner, 1992· Spears, 2001).

Ποια όμως από τις παραπάνω δύο συνιστώσες της αυτοαντίληψης έχει μεγαλύτερη βαρύτητα για το άτομο έτσι ώστε να τη χρησιμοποιεί περισσότερο για τον ορισμό του εαυτού του; *Με άλλα λόγια, σε ποιο βαθμό το άτομο αυτο-ορίζεται μέσω της κοινωνικής και σε ποιο μέσω της προσωπικής του ταυτότητας;*

Οι Tajfel και Turner (1979, 1986), στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας, υποστήριξαν πως το άτομο, καθώς στοχεύει στη δημιουργία και διατήρηση μιας θετικής αυτοαντίληψης, κινείται πάνω σε ένα *συνεχές προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας.* Άλλοτε δηλαδή δίνει έμφαση στην ατομική πλευρά και άλλοτε στην κοινωνική πλευρά

της αυτοαντίληψής του και η υιοθέτηση μιας πλευράς δρα ανταγωνιστικά ως προς την άλλη. Τουτέστιν η έμφαση στην προσωπική ταυτότητα αποδυναμώνει την κοινωνική και αντίστροφα. Στη συνέχεια ο Turner και οι συνεργάτες του (1987) με τη *θεωρία της αυτο-κατηγοριοποίησης* πρότειναν ότι η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα κατηγοριοποίησης του εαυτού: Ένα ανώτερο επίπεδο όπου το άτομο κατηγοριοποιείται ως ανθρώπινο ον, ένα ενδιάμεσο το οποίο σχετίζεται με τις ομαδικές του υπαγωγές και την κοινωνική του ταυτότητα και, τέλος, ένα κατώτερο που αντιστοιχεί στην αίσθηση της προσωπικής του ταυτότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο αυτο-ορίζεται ανάλογα με το ποιο επίπεδο κατηγοριοποίησης επικρατεί σε μια συγκεκριμένη περίσταση (αν, π.χ., σε μια περίσταση επικρατεί η φυλετική διαφοροποίηση, η αυτο-κατηγοριοποίηση θα γίνει λιγότερο με προσωπικούς όρους και περισσότερο με διομαδικούς). Για παράδειγμα, θεωρείται ότι τα άτομα τείνουν να δίνουν έμφαση στην κοινωνική πλευρά του αυτο-αντιληπτικού τους συστήματος σε καταστάσεις κοινωνικής αλλαγής και διομαδικού ανταγωνισμού, ενώ, αντίθετα, εστιάζουν στην προσωπική πλευρά όταν τα όρια της ομάδας τους γίνονται διαπερατά ή όταν η ένταξη στην ομάδα φαίνεται αθέμιτη (βλ. Ellemers, 1993). Στην ίδια λογική, φαίνεται ότι τα άτομα τα οποία ανήκουν σε κοινωνικά ισχυρές ομάδες τείνουν να ορίζουν τον εαυτό τους με ατομικούς όρους (προσωπική ταυτότητα), αντίθετα με τα μέλη των ανίσχυρων κοινωνικών ομάδων (Deschamps, 1982).

Ωστόσο, όπως και στο μοντέλο του *συνεχούς* που περιγράφηκε παραπάνω, η θεωρία της αυτο-κατηγοριοποίησης αφήνει να εννοηθεί πως στο ενδοομαδικό επίπεδο το άτομο δίνει περισσότερη έμφαση στην προσωπική ταυτότητα, ενώ στο διομαδικό στην κοινωνική. Η θεώρηση αυτή υποστηρίζει ότι η έμφαση στην προσωπική ταυτότητα θα πρέπει να επιφέρει απαραίτητα και μια ελάττωση της έμφασης στην κοινωνική ταυτότητα και αντίστροφα. Δε θα μπορούσε όμως να υπάρχει μια συμμεταβολή αυτών των δύο διαστάσεων του αυτο-αντιληπτικού συστήματος; Ο Deschamps (1981, 1984) με το *μοντέλο της συν-διακύμανσης* έδειξε πως, κάτω από ορισμένες συνθήκες, τα άτομα αποζητούν συγχρόνως την επιβεβαίωση της προσωπικής και της κοινωνικής τους ταυτότητας. Ενώ δηλαδή επιζητούν μια θετική διαφοροποίηση μεταξύ ενδοομάδας και εξωομάδας, συχνά διεκδικούν συγχρόνως και μια διαφοροποίηση μεταξύ του εαυτού και των άλλων μελών της ενδοομάδας.

Είναι γνωστό ότι ο Tajfel (1981) με τα πειράματά του έδειξε πως οι κατηγορικές υπαγωγές εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στη δόμηση της αυτο-αντίληψης του ατόμου, κυρίως όταν αυτό θεωρεί τον εαυτό του μέλος μιας ομάδας η οποία ξεχωρίζει θετικά από

τις άλλες ομάδες ως προς κάποιες διαστάσεις. Όταν αυτό δε συμβαίνει, το άτομο είτε εγκαταλείπει την ομάδα είτε χρησιμοποιεί στρατηγικές –συνήθως από κοινού με άλλα μέλη– έτσι ώστε να την καταστήσει και πάλι θετικό σημείο αναφοράς του. Όμως στη συνέχεια φάνηκε ότι συχνά τα άτομα δίνουν έμφαση στην ατομική πλευρά της ταυτότητάς τους όταν η κοινωνική πλευρά δεν τους εξασφαλίζει μια θετική ψυχολογική διακρισιμότητα (Lemaine et al., 1990· Forsyth, 1999). Το άτομο δηλαδή μπορεί να παραμένει μέλος μιας «υποβαθμισμένης» ομάδας, ωστόσο να διατηρεί μια θετική αυτό-αντίληψη θεωρώντας πως η αρνητική εικόνα της ομάδας οφείλεται στα άλλα μέλη της. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή ενδοατομικής ευνοιοκρατίας σε αντιστοιχία με την έννοια της ενδοομαδικής ευνοιοκρατίας (Leary & Forsyth, 1987· Forsyth, 1999). Συνεπώς, όπως παρατήρησαν και οι Ng και Cram (1987), *θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη ερευνητική σημασία στο ρόλο των αναγκών της προσωπικής ταυτότητας στις διομαδικές σχέσεις,* διότι φαίνεται ότι είναι σημαντικότερος απ' ό,τι θεωρούνταν. Σχετικά οι έρευνες της Zavalloni (1971, 1984) –οι οποίες εστίασαν στην ανάδυση και διερεύνηση της υποκειμενικής αίσθησης της ταυτότητας– έδειξαν πως το «Εγώ» και το «Εμείς» αποτελούν μια αντιστρέψιμη ολότητα, υπό την προϋπόθεση πως εξυπηρετείται το υπαρξιακό σχέδιο του ατόμου, όταν δηλαδή ενισχύεται η προσωπική του ταυτότητα. Συνεπώς τα αρνητικά στερεότυπα που ισχύουν για την ομάδα υπαγωγής ενός ατόμου δε συνεπάγονται απαραίτητα και μια αρνητική αυτοεικόνα του και, επιπλέον, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν θετικές προσωπικές ταυτότητες στο πλαίσιο μιας αρνητικής κοινωνικής ταυτότητας.

Όλη η παραπάνω συζήτηση ενδεχομένως οδηγεί προς μια κατεύθυνση ενός ανθρώπου περισσότερο προσωποκεντρικού παρά ομαδοκεντρικού. Η πεμπτουσία της φαίνεται πως έγκειται στο γεγονός ότι η ιδιότητα του μέλους μιας ομάδας υπηρετεί τελικά την επιχείρηση αναζήτησης μιας θετικής προσωπικής ταυτότητας. Φαίνεται δηλαδή πως, εντός των κοινωνικών καταστάσεων, ουσιαστικός στόχος του ατόμου είναι πρωτίστως η ενίσχυση της προσωπικής παρά της κοινωνικής του ταυτότητας (Simon, 1997· Gaertner et al., 1999). Ως απάντηση η διαπολιτισμική ψυχολογία μάς επισημαίνει ότι τα άτομα των λεγόμενων συλλογικών κοινωνιών τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ομάδα παρά στο άτομο, αντίθετα με τα μέλη των ατομικιστικών δυτικών κοινωνιών (Gudykunst & Ting-Toomey, 1988· Miller, 1994· Triandis, 1995). Επιπλέον, ακόμα και μέσα στα πλαίσια των ίδιων των ατομικιστικών κοινωνιών υπάρχουν διαφορές ως προς την

ατομοκεντρική (ατομικιστική) ή ομαδοκεντρική τάση.[37] Τουτέστιν κάποια άτομα βάζουν τους στόχους της ομάδας πάνω από τους δικούς τους και αξιολογούν ιδιαίτερα την ιδιότητα του μέλους (αλλοκεντρικοί, αλληλεξαρτώμενοι), ενώ άλλα τονίζουν πολύ περισσότερο την προσωπική τους ταυτότητα (ιδιοκεντρικοί, ανεξάρτητοι) (Triandis, 1995· Markus et al., 1996). Εντούτοις παραμένει αναπάντητο το ερώτημα εάν τελικά οι ομαδοκεντρικές επιλογές δε σκοπεύουν, ουσιαστικά, παρά στην ικανοποίηση ατομικιστικών στόχων, αποτελώντας έτσι μια μεταμφιεσμένη μορφή ατομικισμού (ιδίως μέσα σε κοινωνικά συστήματα όπου αυτός αποθαρρύνεται).

Η διαφορά ατομοκεντρικής και ομαδοκεντρικής τάσης ουσιαστικά παραπέμπει στη διάσταση «άτομο-κοινωνία» η οποία είχε προσεγγιστεί από τη δεκαετία του 1930 από τον Mead (1934), ο οποίος πρότεινε πως η έννοια του εαυτού περιέχει μια πιο προσωπική πλευρά (το «I») και μια πιο κοινωνική, η οποία αποτελεί την εσωτερίκευση των αξιών και κοινωνικών στάσεων του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος του ατόμου (το «Me»).[38] Θεώρησε δε πως το «I» αντιστοιχεί στην πιο ατομική, αυθόρμητη, δημιουργική πλευρά, ενώ το «Me» στην πιο κοινωνική, ρυθμιστική και συμμορφωμένη πλευρά του εαυτού (Meltzer, 1967). Στη συνέχεια ο Codol (1979, 1980, 1984), μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής διαφοροποίησης, επισήμανε την εσωτερική σύγκρουση την οποία βιώνουν –με διαφορετική προφανώς ένταση– τα άτομα καθώς επιχειρούν συγχρόνως την κοινωνική αφομοίωση και την ατομική τους διαφοροποίηση, δηλαδή ενώ επιχειρούν να είναι συγχρόνως *όμοια* και *διαφορετικά* (βλ. και Brewer, 1991· Lipiansky, 1992· Σακαλάκη, 1996· Blanchet & Trognon, 1997). Συνοψίζοντας τη θεωρία της κοινωνικής διαφοροποίησης, μπορούμε να δεχτούμε ότι:

- Το άτομο βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια ισορρόπησης ανάμεσα στην αναζήτηση της ομοιότητας με τους άλλους (αφομοίωση) και στον τονισμό της μοναδικότητάς του (διαφοροποίηση).
- Κριτήριο για το λόγο επιλογής της κοινωνικής σύγκρισης (επιβεβαίωση της *ομοιότητας* ή της *θετικής διαφορετικότητας*) σε κάθε περίσταση είναι το ψυχολογικό όφελος του υποκειμένου (ενίσχυση και επικύρωση της αυτοεικόνας) αλλά και η αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων «ψυχολογικής ενόχλησης».

---

[37] Πρόσφατες εργασίες (βλ Haste, 1999) έδειξαν πως μέσα στις δυτικές κουλτούρες συνυπάρχουν άτομα που δίνουν έμφαση σε ατομικούς προσανατολισμούς (separate orientations) και άλλα που δίνουν έμφαση σε ομαδικότερους (connected orientations). Κατά τη Haste, οι αντίθετοι αυτοί προσανατολισμοί αντανακλούν διαφορετικές πλευρές των πολιτισμικών κανόνων του δυτικού πολιτισμού.

[38] Πρόκειται ουσιαστικά για τις αγγλικές προσωπικές αντωνυμίες I και Me.

Εστιάζοντας τώρα στο χώρο του σχολείου, είναι τεκμηριωμένο ότι τα παιδιά –όπως και οι ενήλικες– βιώνουν μια έντονη αντίφαση ανάμεσα στις ανάγκες τους για υπαγωγή στην ομάδα και για αναγνώριση της ατομικότητάς τους. Το παράδοξο που προκύπτει είναι ότι η επιτυχημένη εξατομίκευση είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό ενός παιδιού επιδέξιου στην τέχνη της κοινωνικότητας, η οποία εδώ ταυτίζεται με την «τέχνη της συμμόρφωσης» (James, 1993: 151). Τουτέστιν, αν κάποιο παιδί θέλει να ξεχωρίζει με θετικό τρόπο, πρέπει πρώτα απ' όλα να κατέχει καλά τους κανόνες της συμμόρφωσης στα πρότυπα της ομάδας και να αναγνωρίζει τα *όρια ανάμεσα στην αποδεκτή και τη μη αποδεκτή εξατομίκευση*. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν κατέχουν τους πολιτισμικούς και ενδοομαδικούς κώδικες της αποδεκτής εξατομίκευσης οδηγούνται σε μια ατομικιστική υπερβολή η οποία τους σπρώχνει στο περιθώριο. Και όπως ακριβώς οι αξίες της κάθε ομάδας καθορίζουν τα κριτήρια που αποδίδουν υψηλές ή χαμηλές κοινωνικές θέσεις, έτσι και αυτές οι αξίες καθορίζουν τα ακριβή όρια της αποδεκτής και μη αποδεκτής εξατομίκευσης. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι σε κάποιες σχολικές τάξεις –ή υποομάδες τάξεων– οι παραβάτες των σχολικών κανόνων είναι αντικείμενα θαυμασμού και εκτίμησης, ενώ σε άλλες όχι. Τελικά όσα παιδιά αποτυγχάνουν στην εύρεση της ισορροπίας ανάμεσα στην εξατομίκευση και τη συμμόρφωση εκτίθενται και στιγματίζονται ως κάτοχοι μιας ανεπιθύμητης –στην ομάδα– διαφοροποίησης. Ειδικά στις πολύ συνεκτικές ομάδες, όπου οι απαιτήσεις για συμμόρφωση είναι πολύ υψηλές, αρνητικές διαδικασίες όπως εχθρότητα, φαινόμενο του αποδιοπομπαίου τράγου και άσκηση κυριαρχίας στα διαφορετικά μέλη είναι ιδιαίτερα έντονες (French, 1941· Forsyth, 1999).

Κλείνοντας αυτή την αναφορά στο θέμα της ταυτότητας και της αυτοαντίληψης και με αφορμή την προαναφερθείσα διάσταση «άτομο-κοινωνία», θα πρέπει να σημειωθεί πως ο διαχωρισμός της έννοιας της ταυτότητας σε δύο συνιστώσες είναι εν μέρει τεχνητός. Δηλαδή η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα εμπλέκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση η οποία επισημαίνει και τον κοινωνικό χαρακτήρα της έννοιας της ταυτότητας. Ουσιαστικά, ψυχοκοινωνιολογικές και ψυχοδυναμικές θεωρήσεις σχετικά με τη φύση της ανθρώπινης ταυτότητας δείχνουν να συμφωνούν πως αυτή δομείται σε σχέση με τον *άλλο* και ότι είναι αδιαχώριστη από τον κοινωνικό δεσμό (βλ. Baugnet, 1998). Ο *άλλος* θεωρείται πανταχού παρών στη συνείδηση του ατόμου, καθρέφτης της οντότητάς του ή ενσωματωμένο σύνολο κοινωνικών ορισμών και στάσεων (Hegel, 1805· Cooley, 1902· Mead, 1934· Sartre, 1943). Όπως συνοπτικά σημειώνει ο Moscovici

(1998), η ταυτότητα υπάρχει μόνο στη σχέση ενός υποκειμένου με ένα *άλλο* (άτομο ή ομάδα) απέναντι σε ένα αντικείμενο αληθινό, φανταστικό ή κοινωνικό.

Εστιάζοντας σε ένα σχολικό κοινωνικό περιβάλλον, μπορούμε να δεχτούμε πως στη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών στο σχολικό χώρο εμπλέκονται πάντα ο *εαυτός*, ο *άλλος* (άτομο ή ομάδα με τον οποίο αλληλεπιδρά ο εαυτός) και η *κοινωνία* ως κανονιστικό δομικό στοιχείο (π.χ., σχολικό σύστημα, κοινωνικοπολιτισμικοί κανόνες) ή απλώς ως παρουσία (π.χ., ο τρίτος ως θεατής μιας αλληλεπίδρασης). Συμφωνώντας με την άποψη των Zavalloni και Guérin (1996: 23), σε αυτή τη διαδικασία αφενός «ο *εαυτός* καταλαμβάνει κεντρική θέση» καθώς «το Εγώ καταβάλλει προσπάθεια να κερδίσει έδαφος ή να δικαιώσει τον *εαυτό* έναντι του *άλλου* [...] ως μοντέλου εχθρικού ή φιλικού» αντίστοιχα. Αφετέρου ο *άλλος* βρίσκεται εσωτερικευμένος στον εαυτό, τουτέστιν «αποτελεί το στόχο της φαντασιακής και πραγματικής δράσης του» (σ. 27). Έτσι, τελικά οι σχέσεις με τον *άλλο* αποτελούν σχέσεις ταύτισης, θετικής ή αρνητικής διαφοροποίησης, υποστήριξης, αντίθεσης, απειλής, κυριαρχίας, υποταγής κ.ο.κ.

Με βάση λοιπόν την ανωτέρω αναφορά στην κοινωνική φύση της ανθρώπινης ταυτότητας, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το άτομο αφενός μεν δομεί την αυτοαντίληψή του *ετεροαναφορικά*, αφετέρου δε, καθώς διεκδικεί μια θετική αυτοαντίληψη, παραχωρεί κυρίαρχη θέση στον *εαυτό* του κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών του με τους *άλλους*. Με αυτό το θέμα θα ασχοληθούμε στην επόμενη ενότητα.

4.2.2. Ετεροαναφορικός ορισμός της ταυτότητας, κοινωνικές συγκρίσεις και ευνοιοκρατία.

Σημειώθηκε έως τώρα η θεμελιώδης σημασία που έχει για τα παιδιά (αλλά και γενικότερα για τα άτομα) η διατήρηση μιας θετικής αυτοαντίληψης και δημόσιας εικόνας καθώς και ότι οι συνιστώσες της αυτοαντίληψης είναι η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα. Θεωρείται ότι στα παιδιά, κυρίως, η κατάκτηση της έννοιας του εαυτού έπεται της αντίληψης της έννοιας των άλλων (Fine, 1981· James, 1993· Vlachou, 1997). Καθώς λοιπόν ορίζουν τον εαυτό τους ετεροαναφορικά, δηλαδή μέσω των *άλλων*, και εφόσον στοχεύουν σε μια θετική προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, εμπλέκονται σε διαδικασίες κοινωνικών συγκρίσεων είτε ως ατομικές οντότητες (ατομικό επίπεδο – προσωπική ταυτότητα) είτε ως μέλη ομάδων (ομαδικό επίπεδο – κοινωνική ταυτότητα). Στη συνέχεια θα υποστηριχθεί πως αυτές οι διαδικασίες –οι οποίες μέσω φαινομένων

ατομικής και ομαδικής ευνοιοκρατίας σκοπό έχουν το θετικό ορισμό του εαυτού– σχετίζονται με μηχανισμούς κοινωνικής απόρριψης. Καθώς δηλαδή τα άτομα επιχειρούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν μια θετικά αξιολογημένη ταυτότητα, συχνά, για να το πετύχουν, υποτιμούν *άλλους*, χρησιμοποιώντας διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης και απόδοσης των δράσεών τους (Aebischer & Oberlé, 1990). Διότι, όπως φαίνεται, «η άρνηση του *άλλου* (ή τουλάχιστον η μη αναγνώρισή του) πολύ συχνά σχετίζεται με την επιβεβαίωση του εαυτού» (Lipiansky, 1992: 139).

4.2.2.1. Διατομική κοινωνική σύγκριση και ατομική ευνοιοκρατία

Ο Festinger στην αρχική διατύπωση της θεωρίας της κοινωνικής σύγκρισης (1950) αντελήφθη τη διατομική σύγκριση απόψεων, πεποιθήσεων και στάσεων ως ένα μέσο με το οποίο το υποκείμενο μειώνει την αβεβαιότητα ως προς την ορθότητά του σε αυτές τις διαστάσεις. Κατ' αυτήν την έννοια, η κοινωνική σύγκριση οδηγεί στη μείωση των διατομικών διαφορών και συνεπώς στην ενίσχυση του κοινωνικού δεσμού. Κι αυτό διότι «τα άτομα έλκονται από καταστάσεις και ομάδες που εκφράζουν απόψεις και στάσεις οι οποίες προσεγγίζουν τις δικές τους» και ως αποτέλεσμα «συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να φέρουν πλησίον τους αυτούς με τους οποίους συγκρίνονται» (Codol, 1984: 318). Στη συνέχεια ο Festinger (1954) διεύρυνε τη θεωρία του προσθέτοντας πως τα άτομα χρησιμοποιούν την κοινωνική σύγκριση *για να αξιολογούνται και ως προς τις διάφορες ικανότητές τους*. Αυτή η διεύρυνση όμως άνοιξε το δρόμο σε μια νέα αντίληψη της διαδικασίας κοινωνικής σύγκρισης η οποία διαφωνεί με τον εξομοιωτικό χαρακτήρα της τον οποίο τόνισε αρχικά ο Festinger. Κι αυτό γιατί *η κοινωνική σύγκριση σε διατομικό επίπεδο μπορεί να οδηγήσει σε μια ιεραρχική ταξινόμηση του εαυτού και των άλλων ως προς τις διάφορες διαστάσεις ικανοτήτων και συνεπώς να αποτελέσει παράγοντα διαφοροποίησης των ατόμων* (Tesser, 1984· Erwin, 1993).[39] Συνοψίζοντας λοιπόν, πρέπει να σημειωθεί ότι η κοινωνική σύγκριση σε διατομικό επίπεδο χρησιμοποιείται με δύο διαφορετικούς (και μάλλον αντίστροφους) τρόπους. Αφενός στοχεύει στη μείωση των διατομικών διαφορών (βλ. ομοιότητα, ομοιογένεια, αφομοίωση) και αφετέρου στην

[39] Όπως ακριβώς έγινε αντιληπτή και η διαδικασία σύγκρισης σε διομαδικό επίπεδο από τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1978· Tajfel & Turner, 1979). Ενώ δηλαδή ο Festinger (ό.π.) θεώρησε ότι η κοινωνική σύγκριση μεταξύ ατόμων οδηγεί στην κοινωνική ομοιογένεια, οι Tajfel και Turner (ό.π.) θεώρησαν πως η διομαδική σύγκριση οδηγεί στη διαφοροποίηση των ομάδων.

αναζήτηση των διαφορών και στην επικύρωση μιας *θετικής διαφορετικότητας* ως προς κάποιες διαστάσεις (βλ. εξατομίκευση, διαφοροποίηση, κοινωνική διάκριση).

Εστιάζοντας στο σχολικό περιβάλλον, μπορούμε να θεωρήσουμε πως η ταυτόχρονη έμφαση των παιδιών σε ισότητα (βλ. υπαγωγή) και ανταγωνισμό (βλ. διαφοροποίηση) αποτελεί μια από τις αντιφάσεις της κοινωνικής ζωής των παιδικών ομάδων (James, 1993). Όπως σημείωσε ο Berndt (1999: 61), «το κίνητρο για ισότητα έρχεται σε αντίθεση με ισχυρά κίνητρα, όπως, λ.χ., να αποδειχτεί η ικανότητα κάποιου, μέσα από τον ανταγωνισμό με τους άλλους». Άλλωστε από τα πρώτα χρόνια στο σχολείο τα παιδιά διαπιστώνουν ότι η διάκριση σε κάποιο τομέα (μαθήματα, αθλητισμός, μουσική, τέχνες, παιχνίδια) προσφέρει κοινωνική αναγνώριση, θετική φήμη και κύρος. Συνειδητοποιούν έτσι ότι ο σχολικός χώρος είναι, μεταξύ άλλων, μια αρένα συνεχούς ανταγωνισμού και διατομικής σύγκρισης (Woods, 1983) μέσω της οποίας αυτοαξιολογούνται (Dunn, 1988) αλλά και λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την καταλληλότητα και τον κοινωνικό αντίκτυπο των συμπεριφορών τους (Santrock & Ross, 1975). Αυτή η συνεχής κοινωνική σύγκριση συνεπιφέρει –όπως αναφέρθηκε– έναν ανταγωνισμό και μια ιεραρχική ταξινόμηση μεταξύ του *εαυτού* και των *άλλων* ακόμα και από την ηλικία των 3 ετών (Tesser, 1984· Erwin, 1993· James, 1993).

Εν κατακλείδι, *ο ετεροαναφορικός τρόπος ορισμού της προσωπικής ταυτότητας δημιουργεί μια τάση για κοινωνικές συγκρίσεις. Οι συγκρίσεις αυτές και ο παρεπόμενος ανταγωνισμός δημιουργούν τις συνθήκες για την ύπαρξη «νικητών» και «ηττημένων» σε διάφορες διαστάσεις της καθημερινότητας των ομάδων των παιδιών.* Συγχρόνως οι κοινωνικές θέσεις μέσα στην ομάδα δημιουργούνται με βάση τις αξιολογήσεις στις διαστάσεις αυτές και συνεπώς καθορίζουν το ποιοι εκτιμώνται και ποιοι υποτιμώνται, το ποιοι γίνονται αποδεκτοί και ποιοι απορρίπτονται. Επιπρόσθετα, μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργούνται και «δεξαμενές αναζήτησης» υποψηφίων για ένταξη στο «εμείς» και στο «οι άλλοι», δημιουργώντας έτσι τους «ομοίους» και τους «διαφορετικούς».

4.2.2.2. Διομαδική σύγκριση και ομαδική ευνοιοκρατία

Όταν τα άτομα εντάσσουν εαυτούς και αλλήλους σε διάφορες κοινωνικές κατηγορίες, προκύπτει –ευρέως παρατηρούμενο στις πειραματικές συνθήκες– το φαινόμενο του

υπερτονισμού των ενδοομαδικών ομοιοτήτων και των διομαδικών διαφορών[40] (Tajfel & Wilkes, 1963· Tajfel, 1981). Οι Tajfel και συνεργάτες (1971), Billig και Tajfel, (1973) έδειξαν πως –στο πλαίσιο μικρών πειραματικών ομάδων (βλ. «υπόδειγμα ελάχιστων ομάδων»)– *η απλή και μόνο αντίληψη των υποκειμένων ότι ανήκουν σε δύο διαφορετικές κατηγορίες μπορεί να προκαλέσει διομαδικές διακρίσεις*. Τα άτομα δηλαδή τείνουν να εκφράζουν μια ενδοομαδική εύνοια («φαινόμενο της διομαδικής στρέβλωσης», βλ. Tajfel & Turner, 1979· Doise, 1978· Turner, 1990). Στη συνέχεια ο Tajfel (1972) τόνισε ότι εφόσον η απλή διάκριση μιας ομάδας από τους *άλλους* –στην πειραματική κατάσταση– της εξασφαλίζει αυτόματα μια ταυτότητα, είναι αναμενόμενο πως αυτή η διαδικασία θα λειτουργεί πολύ πιο έντονα στις πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις. Αρχικά οι οπαδοί της θεωρίας της ρεαλιστικής σύγκρουσης είχαν υποστηρίξει ότι οι ενδοομαδικές και διομαδικές συγκρούσεις οφείλονται στον ανταγωνισμό για την απόκτηση πόρων (π.χ., τροφή, νερό, εξουσία) απαραίτητων στα άτομα και στις ομάδες (βλ. Forsyth, 1999), οπότε και η ενδοομαδική στρέβλωση θεωρήθηκε αποτέλεσμα του ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων. Παρόλο που ο ανταγωνισμός, αναμφισβήτητα, αυξάνει την ενδοομαδική στρέβλωση, η άποψη αυτή δεν εξηγούσε τη σχεδόν άμεση απόρριψη της εξωομάδας στις πειραματικές συνθήκες. Συχνά δηλαδή αρκούσε η απλή εισαγωγή μιας αναπαράστασης υπαγωγής σε δύο διαφορετικές ομάδες (ή κατηγορίες) για να προκύψουν συμπεριφορικές και αξιολογικές διακρίσεις (Deschmaps, 1984· Brown, 2000). Έτσι οδηγηθήκαμε στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979) και στις υποθέσεις ότι: (α) «οι ομάδες παρέχουν στα μέλη τους μια κοινωνική ταυτότητα, η οποία μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην αυτο-θεώρησή τους», και (β) «όπου η ομάδα ενός ατόμου μπορεί να συγκριθεί ευνοϊκά με τις άλλες σχετικές ομάδες, τότε συμβάλλει θετικά στην αυτοεκτίμηση του ατόμου» (Turner, 1990: 160). Με άλλα λόγια, στις πραγματικές καταστάσεις το άτομο επιθυμώντας μια θετική αυτοεικόνα προσπαθεί να ανήκει «σε κοινωνικές κατηγορίες ή σε ομάδες τις οποίες αξιολογεί θετικά, διότι αυτές οι υπαγωγές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον ορισμό του εαυτού [...]» (Aebischer &

---

[40] Υποστηρίζεται ότι τα άτομα υπερτονίζουν τις ενδοομαδικές τους ομοιότητες σε καταστάσεις όπου η ομάδα βιώνει απειλή. Ειδάλλως το φαινόμενο αντιστρέφεται και τα μέλη θεωρούν την ομάδα τους ως αποτελούμενη από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα, τα μέλη των εξωομάδων θεωρούνται πολύ «όμοια» μεταξύ τους (βλ. Forsyth, 1999: 389). Έχει επισημανθεί, επιπλέον, ότι στην κοινωνική πραγματικότητα, όπου τα άτομα ανήκουν συγχρόνως σε διάφορες κοινωνικές κατηγορίες (διασταυρούμενη κατηγοριοποίηση), επέρχεται σύγκρουση στη διαδικασία υπερτονισμού ομοιοτήτων-διαφορών οπότε και εξασθενεί η κατηγορική διαφοροποίηση (βλ. Deschamps & Doise, 1990· Doise, 1998).

Oberlé, 1990: 85).[41] Το θεωρητικό συμπέρασμα λοιπόν είναι πως η *διομαδική στρέβλωση προκύπτει επειδή τα άτομα –μέσα στις πειραματικές καταστάσεις– ανταγωνίζονται σε συμβολικό επίπεδο καθώς νιώθουν πως διακυβεύεται η αυτοεικόνα τους* (Tajfel, 1972· Oakes & Turner, 1980).

Βέβαια, η παραπάνω θεωρητική θέση δημιουργεί έναν προβληματισμό, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως μεγαλύτερη ενδοομαδική εύνοια παρουσιάζουν οι κοινωνικά ισχυρότερες ομάδες. Το εύρημα αυτό δεν εξηγεί απόλυτα τη σύνδεση της ενδοομαδικής εύνοιας με την αναζήτηση μιας θετικής αυτοεικόνας. Θα αναμενόταν δηλαδή να είναι πιο υποβιβασμένοι κοινωνικά αυτοί οι οποίοι θα αναζητούν την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους και συνεπώς θα επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενδοομαδική εύνοια (Brown, 2000). Σχετικά, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ενδοομαδική εύνοια λειτουργεί και ως ένα μέσο διατήρησης ή προστασίας της αυτοεικόνας (ή της διατήρησης της «απόστασης» από την «κατώτερη» εξωομάδα, βλ. Brown, 1978) και όχι μόνο ως μέσο ενίσχυσής της. Ο Turner (1975) έδωσε μια διάσταση στο θέμα υποστηρίζοντας ότι η διομαδική σύγκριση δε γίνεται εξαιτίας της ανάγκης αυτοαξιολόγησης αλλά λόγω μιας ανταγωνιστικής νόρμας κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα, η οποία ωθεί τα άτομα να υποστηρίζουν την ομάδα τους. Πρόσφατα η Otten (2002), στρέφοντας πάλι το επίκεντρο από την ομάδα στο άτομο, έθεσε μια ενδιαφέρουσα διάσταση στο θέμα αυτό, ειδικά για την περίπτωση του ελάχιστου ομαδικού υποδείγματος. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η προβολική ταύτιση του ατόμου στην ομάδα εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την ενδοομαδική εύνοια. Δηλαδή, εφόσον τα άτομα αποδίδουν στην ομάδα θετικά προσωπικά τους χαρακτηριστικά μετατρέποντάς την έτσι σε μια προέκταση του εαυτού τους,[42] η ενδοομαδική εύνοια δεν είναι παρά το αποτέλεσμα της ενδοατομικής εύνοιας. Συνεπώς η φύση της ενδοομαδικής εύνοιας δεν πρέπει να θεωρείται μόνο εθνοκεντρική αλλά και εγωκεντρική. Η άποψη αναμφισβήτητα προσθέτει μια εναλλακτική διατύπωση στο θέμα της ενδοομαδικής εύνοιας. Αν η θεώρηση των Tajfel και Turner (1979, 1986) είναι ότι το άτομο ενισχύει την αυτοεικόνα του μέσω της ενδοομαδικής εύνοιας, η Otten (ό.π.) υπαινίσσεται ότι το άτομο ενισχύει την ομάδα ώστε να προστατεύσει το θετικό μέρος του εαυτού του που ήδη έχει προβάλει (και επενδύσει) σε αυτήν. Και στις δύο διατυπώσεις

---

[41] Αυτά, βέβαια, υπό την προϋπόθεση πως (α) υπάρχει μεγάλος βαθμός ταύτισης με την ενδοομάδα, (β) υπάρχει δυνατότητα διομαδικής σύγκρισης και (γ) υπάρχει διαθέσιμη εξωομάδα για σύγκριση (Turner et al., 1987).

[42] Ας θυμηθούμε τις Zavalloni και Louis-Guérin (1996: 51 ελλην. έκδ.) οι οποίες σημειώνουν πως μια δεδομένη ομάδα, όντας στοιχείο της αντικειμενικής μας ταυτότητας, επενδύεται με σημαντικές ιδιότητες της ατομικής μας ταυτότητας.

όμως το ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία απόσταγμα είναι πως *η ομάδα είναι σημαντική για το άτομο μόνο εφόσον σχετίζεται με τη θετική αξιολόγησή του.*

Όσον αφορά στην προαναφερθείσα θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η ενδοομαδική εύνοια σχετίζεται με φαινόμενα κοινωνικής απόρριψης, πρέπει βέβαια να διευκρινιστεί ότι ένας τέτοιος συσχετισμός δεν είναι απαραίτητος. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι η ενδοομαδική εύνοια δε συνδέεται κατ' ανάγκην με τον υποβιβασμό της εξωομάδας (Hinkle & Brown, 1990· Forsyth, 1999), αλλά και επιπλέον πως ούτε καν οι συγκρίσεις με άλλες ομάδες είναι απαραίτητες για την απόδοση μιας θετικής εικόνας στην ομάδα υπαγωγής (Mummendey, 1995· Brewer, 1999). Ωστόσο, καθώς οι άνθρωποι τείνουν να ορίζονται ετεροαναφορικά, υπάρχουν στοιχεία τα οποία δείχνουν ότι ο υποβιβασμός *άλλων* (ομάδων ή ατόμων) ενδέχεται να ενισχύει την εικόνα του ατόμου ή/και της ομάδας του (Aebischer & Oberlé, 1990· Tajfel & Forgas, 1990· Forsyth, 1999). Η θεώρηση αυτή βρίσκει άμεση εφαρμογή στο χώρο του σχολείου όπου ο ετεροαναφορικός ορισμός της ταυτότητας είναι ιδιαίτερα έντονος. Έχει συστηματικά υποστηριχθεί πως η δημιουργία του «εμείς» προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων *άλλων,* διαφορετικών ως προς κάποια γνωρίσματα (Pollard, 1985· Vlachou, 1993· Γκότοβος, 1985· Τσιάκαλος, 2000). Φαίνεται ότι τα παιδιά δημιουργούν συχνά διάφορες έννοιες περί κανονικότητας και στη συνέχεια περιγελούν τις παρεκκλίσεις, επιχειρώντας έτσι να υπερασπιστούν την υπαγωγή τους στους «κανονικούς» και όχι στους «διαφορετικούς» (Quicke & Winter, 1994· Vlachou, 1997). Επιπλέον, έχει δειχθεί ότι μια ομάδα παιδιών, ερχόμενη σε επαφή με άλλες ανταγωνιστικές ομάδες, καθώς και με τα μη δημοφιλή μέλη, καθορίζει τα όριά της και αποκτά μεγαλύτερη συνοχή (Sherif et al., 1961· Allen, 1981· Best, 1983). Επίσης είναι – από τις μικρές ηλικίες– τακτική των φίλων (ή των υποψήφιων φίλων) η προσπάθεια υποστήριξης της σχέσης και συνεπώς της κοινής ταυτότητας, με το να απαγορεύουν σε άλλα παιδιά την πρόσβαση στις κοινές δραστηριότητές τους ή ακόμα με το να τα ειρωνεύονται ή να τους δείχνουν την αντιπάθειά τους (Rizzo, 1989· Dunn, 1999). Η εμπειρία της υπαγωγής επιτρέπει στα παιδιά να θέσουν όρια ανάμεσα στην ομοιότητα και τη διαφορετικότητά τους με άλλους συνομηλίκους τους. Εστιάζοντας σε αυτά τα συμβολικά όρια, μια ομάδα παιδιών μπορεί να αυτο-ορίζεται, επιτρέποντας ή εμποδίζοντας κάποιους να ανήκουν σε αυτήν. Έτσι και τα παιδιά «κάνοντας συνεχώς διαπραγματεύσεις για το ποιος είναι "μέσα", ποιος "έξω" [...] φτάνουν να χαράξουν και να διατηρήσουν τα όρια της ομάδας» (Rubin, 1987: 101), αλλά και να συνεισφέρουν στον καθορισμό της αυτοαντίληψής τους. Εδώ μπορεί να τεθεί το θεμελιώδες ερώτημα του κατά πόσο τα άτομα χρησιμοποιούν σκόπιμα αυτή την τακτική. *Πρόκειται δηλαδή για*

μια συνειδητή στρατηγική ή για μια αυθόρμητη μη συνειδητή απόκριση, που σκοπό έχει να ενισχύσει την ταυτότητα του ατόμου; Σχετικά οι Zavalloni και Guérin (1996: 286) υποστηρίζουν πως «κάθε θετικό χαρακτηριστικό που αποδίδουμε στην ομάδα ή στον εαυτό» (π.χ., εξυπνάδα) «ενεργοποιεί στη σκέψη βάθους τον αρνητικό του πόλο» (π.χ., έλλειψη εξυπνάδας). Ουσιαστικά δηλαδή η απόδοση στην ομάδα ή στον εαυτό κάποιων θετικών αξιολογήσεων προϋποθέτει την ύπαρξη, τη δημιουργία και την απόδοση των αντίστοιχων αρνητικών αξιολογήσεων σε κάποιους *άλλους*. Τελικά, όπως συνοψίζουν οι παραπάνω συγγραφείς, *ο Εαυτός, για να αναγνωρίζεται, έρχεται σε αντίθεση, διαφοροποιείται και ταυτίζεται με έναν Άλλο* (σ. 40). Υπό αυτήν την έννοια, φαίνεται απόλυτα συμβατή με τα παραπάνω η φαινομενολογική θέση η οποία υποστηρίζει ότι ο εαυτός και ο *άλλος* πρέπει να θεωρούνται ως στοιχεία αδιαχώριστα, οπότε επιβεβαιώνεται και η ρήση του Freud (1921) ότι η ατομική ψυχολογία είναι αναπόφευκτα και μια κοινωνική ψυχολογία.[43]

4.3. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μια μελέτη η οποία διερευνά το θέμα της κοινωνικής απόρριψης δεν μπορεί παρά να περιστρέφεται γύρω από την έννοια της διαφορετικότητας. Αν και προηγουμένως αναφέρθηκε η αντιφατική προσπάθεια των ατόμων για μια ταυτόχρονη αναζήτηση της ομοιότητας και της διαφοροποίησης, ωστόσο είναι δεδομένο ότι τα άτομα τείνουν να αποδέχονται το *όμοιο* και να απορρίπτουν το *διαφορετικό*.

4.3.1. Η έννοια της διαφορετικότητας

Είναι αναμφισβήτητο ότι μέσα στις ομάδες παιδιών κάποια από αυτά θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο συνηθισμένα (ή διαφορετικά) από κάποια άλλα. Σχετικά με την παραπάνω κοινή γνώση, πρέπει να γίνουν δύο ουσιαστικές επισημάνσεις:

---

[43] Στο σχετικό σύγγραμμα ο Freud προσεγγίζει το άτομο ως μέλος διαφόρων ομάδων. Θεωρεί ότι η πνευματική δραστηριότητα του ατόμου επηρεάζεται από τη συμμετοχή του σε μια ομάδα και πως το κοινό πνεύμα αυτής της ομάδας μπορεί να αποδοθεί στους λιβιδινικούς δεσμούς που εμφανίζονται εντός της. Σύμφωνα με τον Freud, αυτοί οι λιβιδινικοί δεσμοί ωθούν το άτομο να περιορίσει την αυτο-αγάπη του και το ναρκισσισμό του, προς όφελος της ομαδικής οντότητας.

1) Η διαφορετικότητα ενός ατόμου από το μέσο όρο μιας ομάδας –ως προς κάποιες διαστάσεις– δεν είναι κατ' ανάγκην αρνητικά φορτισμένη έτσι ώστε να στιγματίζεται και να απορρίπτεται. Ας θυμηθούμε ότι η διαφορετικότητα συχνά είναι ένας από τους παράγοντες που ενέχονται στη διαπροσωπική έλξη και στις διαδικασίες σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (Lemaine et al., 1990· Kinderman, 1998· Forsyth, 1999).

2) Είναι τεκμηριωμένο ότι το νόημα της διαφορετικότητας –που στιγματίζει ένα άτομο αρνητικά– είναι σχετικό και όχι απόλυτο. Όπως παρατήρησε ο Turner (1974a), μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα, ο αποκλεισμός ενός ατόμου δεν προκύπτει λόγω κάποιας σταθερής και εσωτερικής ποιότητάς του, αλλά αναδύεται μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις. Οπότε και η κατάσταση τού να είναι κάποιος εκτός ομάδας είναι ρευστή, δυναμική και διαρκώς μεταβλητή στο χώρο και το χρόνο. Έχει συστηματικά δειχθεί ότι ένα άτομο το οποίο θεωρείται «διαφορετικό» σε ένα κοινωνικό πλαίσιο ενδέχεται να μη θεωρείται με τον ίδιο τρόπο σε ένα άλλο. Ο Quicke (1986: 154), αναφερόμενος στον κοινωνικό στιγματισμό και την απόρριψη παιδιών με ειδικές ανάγκες, σημειώνει ότι, όσον αφορά στους μαθητές, «"πολύ παρεκκλίνοντα" είναι τα παιδιά αυτά για τα οποία υπάρχει συμφωνία ή ομοφωνία σχετικά με την παρεκκλίνουσα φύση τους, αλλά είναι σαφές ότι πολλοί άλλοι μαθητές με ειδικές ανάγκες «χαρακτηρίζονται» ως παρεκκλίνοντες από κάποιες ομάδες [παιδιών] αλλά όχι από άλλες και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την παρέκκλισή τους».

Το κατά πόσο ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ενός ατόμου (π.χ., εξωτερικό, συμπεριφορικό, νοητικό, φυλετικό) θα θεωρηθεί ως *αρνητικά διαφορετικό* μέσα σε μια ομάδα εξαρτάται από τους κανόνες, τα πρότυπα, τους στόχους, αλλά και τις αξίες της (Rubin et al., 1998· Lease & Axelrode, 2001). Πράγματι, έρευνες, όπως των Hargreaves (1967), Willis (1977), Ball (1981), Turner (1983), Pollard (1985), Evaldsson (1993), έδειξαν ότι οι διαφορετικές αξίες των μαθητικών υποομάδων συνεπάγονται διαφορετικά κριτήρια αποδοχής και απόρριψης των μελών τους, καθώς και διαφορετικές έννοιες περί παρέκκλισης. Έτσι όπως επιγραμματικά σημείωσε ο Forsyth (1999: 139), «ένα κοινωνιομετρικό "αστέρι" σε μια ομάδα μπορεί να μετατραπεί σε έναν απόβλητο, αταίριαστο στο περιβάλλον του σε μια άλλη».

Παρότι προηγουμένως σημειώθηκε ότι η διαφορετικότητα ενός ατόμου από το μέσο όρο δε συνεπάγεται απαραίτητα και την απόρριψή του (το αντίθετο μάλιστα κάποιες φορές), φαίνεται ότι όταν ένα άτομο βρίσκεται σε δυσαρμονία με το περιβάλλον του, αυξάνουν οι πιθανότητες να κατέχει μια περιφερειακή θέση και συνεπώς να μην είναι αποδεκτό στο κοινωνικό σύστημα της ομάδας (Wright et al., 1986· Lease & Axelrode, 2001).

Θεωρείται λοιπόν ότι η περιφερειακή θέση ενός ατόμου μέσα σε μια ομάδα είναι αποτέλεσμα της *μη ομοιότητάς* του με την πλειοψηφία των μελών της ομάδας αυτής. Δηλαδή, όσο λιγότερες ομοιότητες με τα άλλα μέλη της ομάδας έχει ένα άτομο, τόσο περισσότερο γίνεται αντιληπτό ως διαφορετικό από αυτά (Ashby, 1992· Rosch & Mervis, 1975) και τόσο αυξάνεται η δυσκολία του στο να γίνει αποδεκτό μέσα στην ομάδα. Ας θυμηθούμε ότι η αίσθηση μιας κοινής ταυτότητας αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα διάφορα μέλη μιας ομάδας. Οι ομοιότητες δημιουργούν ένα *πρότυπο* της ομάδας γύρω από το οποίο οργανώνονται οι διάφορες ταυτίσεις των μελών (υπαρκτών ή υποψηφίων) (Turner, 1991). Όπως σημειώνει και ο Turner (1984: 525), η ομοιότητα συνδέει τα άτομα εξαιτίας του ρόλου της κυρίως ως «γνωστικής νύξης στο σχηματισμό κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων». Επομένως η ομοιότητα με τους άλλους, με άλλα λόγια η υπαγωγή ενός παιδιού (ή ενήλικα) σε μέσους όρους (π.χ., εμφάνισης, ικανοτήτων συμπεριφοράς, εθνικότητας και κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικού υπόβαθρου), περιορίζει σημαντικά τις πιθανότητές του να στιγματιστεί από μια *αρνητική διαφορετικότητα.*

Η Μακρυνιώτη (2001: 16),[44] συνοψίζοντας τις απόψεις του Goffman (1963), σημειώνει πως σε γενικές γραμμές η διαφορετικότητα που στιγματίζει οφείλεται σε «σωματικές ατέλειες, σε ατέλειες χαρακτήρα και, τέλος, σε ατέλειες συνυφασμένες με τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία και την εθνικότητα». Άρα τα είδη στίγματος μπορεί να είναι «επίκτητα (σωματικά, νοητικά, πολιτισμικά) ή εκ γενετής, μόνιμα ή προσωρινά». Σχετικά, πρέπει να αναφερθεί ότι για τα παιδιά η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η εξωτερική εμφάνιση, η κοινωνική συμπεριφορά, η επάρκεια στη λειτουργικότητα σώματος και μυαλού είναι μερικά από τα κυριότερα *σύμβολα διαφορετικότητας* (James, 1993· Vlachou, 1997· Brown, 2000).[45] Όμως ο Goffman (1963), θεωρώντας και αυτός πως δεν υπάρχουν οικουμενικά κριτήρια διαφοροποίησης, τονίζει ότι τόσο η έννοια του στίγματος όσο και ο χαρακτηρισμός ενός γνωρίσματος ως στιγματιστικού και απαξιωτικού δεν είναι ούτε φυσικά ούτε και εγγενή. Συνεπώς θεωρεί το στίγμα ως μια κοινωνική κατασκευή. Πράγματι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τα *σύμβολα διαφορετικότητας*, ταξινομώντας τους

---

[44] Στην εισαγωγή της στην ελληνική έκδοση του έργου του Goffman, E. (2001), *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

[45] Ο Τσιάκαλος (2000) αναφέρει ότι τα κριτήρια βάσει των οποίων τα παιδιά διαφοροποιούν τους ανθρώπους σχετίζονται και με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Συγκεκριμένα σημειώνει ότι στις μικρές τάξεις τα παιδιά επικεντρώνουν την προσοχή τους κυρίως σε φυσικές ιδιότητες, στην ενδυμασία, στη γλώσσα, σε έθιμα και κοινωνικές συνήθειες. Από το δέκατο έτος αρχίζουν να εστιάζουν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και σε διαφορές ιδεολογικού/αξιακού χαρακτήρα (π.χ., θρησκεία, κοινωνική θέση).

ανθρώπους σε διάφορες κατηγορίες, δεν είναι συγκεκριμένος και σταθερός, αλλά επηρεάζεται από τα διάφορα περιβάλλοντα και τις συνθήκες εντός των οποίων βρίσκονται και δρουν (James, 1993· Brown, 2000). Όμως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά δημιουργούν κατηγορίες *άλλων* αποκτά ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή που αυτοί οι *άλλοι* υφίστανται τις οδυνηρές επιπτώσεις της κοινωνικής απόρριψης. Η James (1993) σημειώνει σχετικά πως, ενώ για τα παιδιά κάθε διαφορετικότητα μπορεί να αποκτήσει ένα ιδιαίτερο νόημα και να αποβεί στιγματιστική, αυτό, στην πράξη, δε συμβαίνει με όλες τις διαφορετικότητες. Η James (ό.π.) αναφέρει επιπλέον ότι, στην εθνογραφική της έρευνα, καθώς τα παιδιά στο σχολείο μεγάλωναν και άλλαζαν δραστηριότητες, ενδιαφέροντα και συνήθειες και παράλληλα οι εκπαιδευτικές συνθήκες και απαιτήσεις μεταβάλλονταν, κάποιες διαφορετικότητες έχαναν την αρνητική τους σημασία ενώ κάποιες άλλες την αποκτούσαν.

Με τα παραπάνω επισημαίνεται ότι εφόσον εστιάζουμε σε ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία αυξάνουν τις πιθανότητες απόρριψης ενός ατόμου από τον κοινωνικό του περίγυρο, αναφερόμαστε σε μια διαφορετικότητα η οποία θεωρείται *αρνητική* από τα περισσότερα μέλη μιας ομάδας. Και τούτο διότι «συνήθως, προτού μια διαφορά αποκτήσει μεγάλη σημασία, πρέπει να έχει γίνει συλλογικά αντιληπτή από την κοινωνία ως σύνολο» (Goffman, 1963: 149). Σε συμφωνία λοιπόν με τον Goffman (ό.π.), η *αρνητική διαφορετικότητα* στην οποία εστιάζουμε δεν αναφέρεται μόνο «στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά με την κλασική έννοια του όρου», αλλά σε μια διαφορετικότητα η οποία σημασιοδοτείται κοινωνικά επειδή δεν εναρμονίζεται με τα κοινωνικά δεδομένα (Μακρυνιώτη, 2001: 14). Πράγματι, όπως υπέδειξε ο Goffman (ό.π.), όλοι οι άνθρωποι είναι υποψήφιοι αποδέκτες μιας *αρνητικής διαφορετικότητας*. «Όλοι, ακόμα και οι πιο τυχεροί φυσιολογικοί, έχουν βρεθεί σε κοινωνικές περιστάσεις αλληλεπίδρασης όπου δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα ισχύοντα κανονιστικά πρότυπα, με αποτέλεσμα να νιώσουν περιθωριοποιημένοι και στιγματισμένοι – αυτή είναι και η έννοια του "φυσιολογικού παρεκκλίνοντα" ή του "συνήθους παραβάτη"» (βλ. Μακρυνιώτη, ό.π.: 18). Υπό αυτήν την έννοια, *η παρούσα προσέγγιση αποτελεί, ουσιαστικά, μια μελέτη των διαδικασιών συγκρότησης των ατομικών και ομαδικών νοημάτων αρνητικής διαφορετικότητας.*

Οπότε το καθοριστικό ερώτημα που δημιουργείται –και στο οποίο θα δοθούν απαντήσεις στην παρούσα έρευνα– είναι το *πώς και πότε μια οποιαδήποτε διαφορετικότητα αποκτά καθοριστική αρνητική σημασία για τα μέλη μιας ομάδας, με αποτέλεσμα ο κάτοχός της να απορρίπτεται.*

4.3.2. Η χρησιμότητα της διαφορετικότητας

Αναφερθήκαμε προηγουμένως (§ 4.2.2.2.) στη χρησιμότητα των *άλλων* (με την έννοια αυτών που ένα άτομο ή μια ομάδα θεωρεί ως εξωομάδα ή γενικά ως «διαφορετικούς») στη διαδικασία αυτο-ορισμού των ατόμων, αλλά και στην προσπάθειά τους να δομήσουν θετικά αξιολογημένες προσωπικές και κοινωνικές ταυτότητες. Όμως η διαφορετικότητα φαίνεται πως επιτελεί και άλλες λειτουργίες. Από την εποχή που ο Durkheim (1938) σημείωσε ότι η απόκλιση είναι χρήσιμη στην κοινωνία για τον καθορισμό των ορίων αποδεκτής συμπεριφοράς, ακολούθησαν διάφορες ψυχοκοινωνιολογικές και ψυχοδυναμικές αναφορές σχετικά με τη χρησιμότητα της διαφορετικότητας ή της κάθε είδους μειονότητας μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα.

Μια βασική συνεισφορά της διαφορετικότητας σε μια κοινωνική μονάδα είναι *η ενίσχυση της συνοχής της*. Ο Lipiansky (1992: 94), σχετικά, σημειώνει ότι τα άτομα μέσα στις μικρές ομάδες αναζητούν την ενότητα, γεγονός που αποδεικνύεται από το ότι επιχειρούν να απορρίψουν οτιδήποτε θα μπορούσε να απειλήσει αυτή την ενότητα. Προσθέτει επίσης ότι ένας τρόπος για να αποκτηθεί αυτή η ενότητα είναι μέσα από την εναντίωση της ομάδας σε κάτι ή σε κάποιον, όπως, για παράδειγμα, «ένα εξωτερικό αντικείμενο, ένα μέλος της ομάδας ή το συντονιστή της». Παρόμοια, ο Garfinkel (1956: 421), αναφερόμενος σε τελετουργικά του κοινωνικού υποβιβασμού, τόνισε πως η «ηθική αγανάκτηση» προς ένα άτομο μπορεί να ενισχύσει τη συνοχή της ομάδας. Όμως η ενίσχυση της συνοχής δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω της από κοινού *εναντίωσης* αλλά και μέσω μιας από κοινού *εστίασης* των μελών μιας ομάδας στη διαφορετικότητα. Όπως επισήμαναν οι Dentler και Erikson (1959), οι «διαφορετικοί» αποτελούν ένα στόχο όπου η ομάδα συχνά εστιάζει την προσοχή της αλλά και τις δραστηριότητές της. Ο Goffman (1963: 168) επισήμανε ότι στις ομάδες πολύ συχνά κάποιο μέλος που παρεκκλίνει γίνεται «το επίκεντρο της προσοχής που ενώνει τους άλλους σε ένα συμμετοχικό κύκλο γύρω του».[46]

Σύμφωνα με τους Dentler και Erikson (ό.π.), το μέλος που θεωρείται παρεκκλίνον συνεισφέρει αποφασιστικά και στην *ισορροπία* μιας ομάδας. Αφενός διότι μέσα από το

---

[46] Βέβαια, κατά τον Goffman (1963), ένα τέτοιο άτομο όπως, για παράδειγμα, ο «τρελός» ή ο «ηλίθιος» του χωριού, χρησιμεύει σαν μασκότ της ομάδας και ως εκ τούτου θεωρείται μέλος της, αντίθετα από τον παρεκκλίνοντα που απομονώνεται από την ομάδα. Αφήνει όμως να εννοηθεί πως η ασυλία αυτή παρέχεται μόνο όσο το συγκεκριμένο άτομο εξακολουθεί να παίζει το συγκεκριμένο ρόλο, δηλαδή –ειρωνικά εκφρασμένο– αν δεν παρεκκλίνει από το ρόλο του παρεκκλίνοντα. Παραμένει δε αναπάντητο και το ερώτημα του κατά πόσο το συγκεκριμένο άτομο επιθυμεί το ρόλο αυτό ή αν τον αποδέχεται απλώς επειδή του επιτρέπει να ανήκει στην ομάδα.

μηχανισμό του αποδιοπομπαίου τράγου αποενοχοποιεί την ομάδα για κάποιες αποτυχίες της και αφετέρου διότι μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα κοντράστ που επιτρέπει να αποκτούν νόημα οι αμοιβές που λαμβάνουν τα μέλη για τις θετικές συμπεριφορές τους. Για να αποκτήσει δηλαδή νόημα η αμοιβή –π.χ., για τη συμμόρφωση ή την εργατικότητα– είναι απαραίτητο να υπάρχουν και μέλη μη συμμορφούμενα ή μη εργατικά.

Ο προαναφερθείς μηχανισμός του αποδιοπομπαίου τράγου, καθώς παρατηρείται οικουμενικά και διαχρονικά, παρέχει μια άλλη διάσταση, πέρα από τη λειτουργική, σε μια αναζήτηση σχετικά με τη θέση των «διαφορετικών» στην ομάδα. Ο Girard (1965) σημείωσε ότι μία από τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο ανθρώπινος πολιτισμός είναι ο μηχανισμός του εξιλαστήριου θύματος. Θεώρησε πως στο πέρασμα των αιώνων οι άνθρωποι διδάχθηκαν ότι ο φόνος κάποιου ή κάποιων μελών της ομάδας συχνά επέφερε μια μυστηριώδη ειρήνη και μια αποφόρτιση της ατομικής και ομαδικής έντασης. Ισχυρίστηκε επιπλέον ότι το ιερό, αρχικά, εμφανίστηκε ως βία κατευθυνόμενη σε ένα εξιλαστήριο θύμα, έναν αποδιοπομπαίο τράγο. Στη συνέχεια ο Girard (1977, 1986) υποστήριξε πως η κοινωνική αυτή πρακτική, ακόμα κι όταν οι θυσίες σταμάτησαν να τελούνται στους διάφορους πολιτισμούς, συνεχίστηκε σε συμβολικό επίπεδο ως ένας τρόπος διοχέτευσης/απώθησης της βίας και ενδυνάμωσης του κοινωνικού δεσμού. Ο Pettigrew (1959) έδειξε πως ο μηχανισμός του αποδιοπομπαίου τράγου σχετίζεται με το φαινόμενο των προκαταλήψεων. Επιπλέον όμως έδειξε ότι ο τρόπος χρήσης του μηχανισμού σχετίζεται και με το κοινωνικό περιβάλλον. Τουτέστιν, αν σε μια κοινωνία, π.χ., η ανεκτικότητα αποτελεί τον κοινωνικό κανόνα (norm), τότε τα άτομα με καθοδική κοινωνική κινητικότητα γίνονται λιγότερο ανεκτικά και χρησιμοποιούν το μηχανισμό του αποδιοπομπαίου τράγου περισσότερο απ' ό,τι τα αντίστοιχα άτομα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου νόρμα είναι η μη ανεκτικότητα.[47]

Στρεφόμενοι στις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, πρέπει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Freud (1930) η πρωτογενής και ενστικτώδης επιθετικότητα του ανθρώπου (η οποία πηγάζει από το ένστικτο αυτοσυντήρησης) για να βρει διέξοδο, στρέφεται, με ρεαλιστικό ή συμβολικό τρόπο, αρχικά προς κοινότητες ή άτομα που θεωρούνται εξωομαδικά και, σταδιακά προς μέλη της ίδιας της ομάδας. Παρόμοια ο Jacques (1955) υποστήριξε ότι οι

---

[47] Συγκεκριμένα ο Pettigrew έδειξε ότι ο μηχανισμός του αποδιοπομπαίου τράγου απέναντι στους μαύρους χρησιμοποιούνταν περισσότερο από τους λευκούς με καθοδική κοινωνική κινητικότητα (δηλαδή αποτυχημένους οικονομικά, απογοητευμένους κοινωνικά) του Βορρά (όπου η ανεκτικότητα αποτελεί κοινωνική νόρμα) παρά του Νότου των ΗΠΑ (όπου κοινωνική νόρμα είναι η μη ανεκτικότητα) (βλ. Billig, 1998).

άνθρωποι προβάλλουν την «αρνητικότητά» τους (τα εσωτερικευμένα κακά αντικείμενα, κατά την Klein, 1948) προς τα έξω, δημιουργώντας έτσι «κακούς εχθρούς». Αντίστοιχα, για να προστατεύσουν την πεποίθησή τους περί της «θετικότητάς» τους (εσωτερικευμένα καλά αντικείμενα), καταδιώκουν και περιφρονούν τη μειονότητα.[48] Επίσης, ο Anzieu (1975) σημείωσε πως επειδή κάθε ομαδική κατάσταση βιώνεται απειλητικά για το Εγώ, τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν μια προστατευτική «ομαδική αυταπάτη», ένα συλλογικό ναρκισσισμό ενώ συγχρόνως προβάλλουν όλη την εσωτερική αρνητικότητα της ομάδας σε εξωτερικούς στόχους. Επιπρόσθετα, οι Adorno και συνεργάτες (1950), επιχειρώντας να συνδέσουν τον εθνοκεντρισμό με την αυταρχική προσωπικότητα, υποστήριξαν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι καταπιεσμένες επιθυμίες και ενορμήσεις ενός παιδιού μεγαλωμένου σε ένα αυταρχικό γονικό περιβάλλον προβάλλονται, καθώς αυτό ενηλικιώνεται, στους *άλλους*, στις μειονότητες εν ολίγοις.

Όμως η ψυχοδυναμική προσέγγιση συνδυάζει, επιπλέον, τη διαφορετικότητα με τις διαδικασίες συγκρότησης των ομάδων. Ο Redl (1970), όπως προαναφέρθηκε, θεώρησε πως τα άτομα τα οποία αποτελούν στόχους του κοινού μίσους ή της επιθετικότητας μιας ομάδας ανθρώπων αποτελούν «κεντρικά πρόσωπα» γύρω από τα οποία επιτυγχάνεται η ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση αυτής της ομάδας. Σε μια παράλληλη λογική, ο Bion (1961) σημείωσε πως, σε ένα ασυνείδητο επίπεδο,[49] κάποιες ομάδες συμπεριφέρονται σαν να έχουν συγκροτηθεί για να μάχονται εναντίον ενός κινδύνου, για να επιτίθενται ή να προσπαθούν να αποφύγουν κάποιον ή κάτι.

Συνοψίζοντας τις ψυχοκοινωνιολογικές και ψυχοδυναμικές θεωρήσεις σχετικά με το λειτουργικό ρόλο της διαφορετικότητας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι –ανεξάρτητα από το διαφορετικό εννοιολογικό τους υπόβαθρο– αυτές τείνουν προς μια κοινή αντίληψη: Η διαφορετικότητα είναι ένα μέσο το οποίο χρησιμοποιείται για τη θετική ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, για τη διοχέτευση της αρνητικότητας της ομάδας, καθώς και για την προστασία της συνοχής της και της ιδανικής της εικόνας. Μπορούμε, συνεπώς, να υποθέσουμε ότι *ένα κοινωνικό*

---

[48] Σύμφωνα με τον Jacques (1955), τα άτομα, με αυτούς τους μηχανισμούς, αμύνονται εναντίον του παρανοειδούς και του καταθλιπτικού άγχους. Το μεν παρανοειδές άγχος δημιουργείται καθώς το άτομο προβάλλει προς τα «έξω», προς το «κακό αντικείμενο» όλη την εχθρότητά του αποδίδοντας ουσιαστικά σε αυτό όλες τις αρνητικές του εμπειρίες. Το δε καταθλιπτικό άγχος προκύπτει καθώς το βρέφος, βαθμιαία, συνειδητοποιεί ότι «καλό» και «κακό» αντικείμενο συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο, οπότε βιώνει μια αμφιθυμία η οποία του προκαλεί ενοχή, πόνο και αισθήματα απώλειας.

[49] Σύμφωνα με τον Bion (1961), οι ομάδες λειτουργούν σε δύο παράλληλα επίπεδα. Ένα φανερό, λογικό, σε άμεση σχέση με την πραγματικότητα και τους στόχους της ομάδας, κι ένα μη λογικό, υποσυνείδητο που σχετίζεται με τη «συναισθηματική κυκλοφορία» και κυριαρχείται από το *φαντασιακό* (όπου το φαντασιακό έχει την έννοια της εντελώς ασυνείδητης ενδοψυχικής δραστηριότητας, βλ. Jacques, 1955).

σύστημα χρειάζεται τη διαφορετικότητα και, επιπρόσθετα, πως εφόσον τη χρειάζεται, είναι σε θέση και *να τη δημιουργεί*. Αυτή η ιδέα μας παραπέμπει στη θεώρηση ότι «οι κοινωνικές αναπαραστάσεις καθορίζονται από τις διομαδικές σχέσεις, αλλά και τις επηρεάζουν» (Παπαστάμου, 1993: 192). Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μέσω της *επιλεκτικότητας*, της *αιτιολόγησης* και της *πρόγνωσης*[50] δημιουργούν μια συγκεκριμένη εικόνα για τους *άλλους* (π.χ., μια άλλη ομάδα, ένα «διαφορετικό» άτομο), προετοιμάζοντας ουσιαστικά τους τρόπους δράσης απέναντί τους (Παπαστάμου, ό.π.). Όπως υπογραμμίζει και ο Tajfel (1990: 137), το κοινωνικό πλαίσιο βοηθά το άτομο «να αναζητήσει, να επιλέξει για να προσέξει ιδιαίτερα και *αν είναι απαραίτητο, να δημιουργήσει τις ομοιότητες και τις διαφορές*,[51] οι οποίες ταιριάζουν με τη γενική συναίνεση σχετικά με το τι έχει σημασία και τι δεν έχει στον ενδεχομένως άπειρο αριθμό πιθανών δομών των κοινωνικών διαιρέσεων και της κοινωνικής ισοδυναμίας». Μια τέτοια ιδέα υπαινίχθηκαν και οι Dentler και Erikson (1959: 98) όταν, αναφερόμενοι στην αποκλίνουσα συμπεριφορά, τόνισαν πως οι ομάδες τείνουν «να την προκαλούν, να τη διατηρούν και να την επιτρέπουν», αλλά και η Κωνσταντοπούλου (1999: 25) όταν επισημαίνει τη «μεγάλη επικοινωνιακή σημασία» του *διαφορετικού*.

Γι' αυτό και θεωρούμε απαραίτητο να παρατεθεί το απόσπασμα με το οποίο ο Foucault (1964: 12) αναφέρθηκε εύστοχα στο παραπάνω σκεπτικό σχετικά με τη χρησιμότητα της διαφορετικότητας: «Μόλο που η λέπρα εξαφανίστηκε κι ο λεπρός σβήστηκε, ή σχεδόν, από τις μνήμες, οι δομές της θα παραμείνουν. Συχνά στους ίδιους τόπους θα ξαναπαιχτούν τα ίδια παιχνίδια της αποδιοπομπής όμοια με τα προηγούμενα, δυο και τρεις αιώνες αργότερα. Φτωχοί, αλήτες, ξεστρατισμένοι και "μυαλά αλαφροΐσκιωτα θα ντυθούν τον παλιό ρόλο των λεπρών... Με μια ολότελα διαφορετική έννοια, και σε μια κουλτούρα πολύ διαφορετική, οι ίδιες μορφές θα επιβιώσουν – και κυρίως αυτή ενός αυστηρού διαχωρισμού, που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό μια μερίδα ανθρώπων ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει την πνευματική αποκατάσταση των υπόλοιπων».

---

[50] Η *επιλεκτικότητα* στις κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφέρεται στην τάση των ατόμων να επιλέγουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά των *διαφορετικών άλλων* για να τους περιγράψουν (βλ. Avigdor, 1953). Η έννοια της *αιτιολόγησης* επισημαίνει ότι σκοπός των διομαδικών κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι η δικαιολόγηση των συμπεριφορών μιας ομάδας απέναντι σε μια άλλη (βλ. Avigdor, ό.π., Wilson & Kayatani, 1968). Τέλος, η έννοια της *πρόγνωσης* στις κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφέρεται στο ότι η πρόγνωση μιας μελλοντικής διομαδικής αλληλεπίδρασης επηρεάζει και τις αντίστοιχες διομαδικές συμπεριφορές (βλ. Doise, 1969).

[51] Η υπογράμμιση δική μας.

4.4. ΣΥΝΟΨΗ

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνήθηκε ο ρόλος των απορριπτόντων επί του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης μέσα από μια διασύνδεση του φαινομένου αυτού με τις ψυχοκοινωνιολογικές έννοιες της ομάδας, της ταυτότητας και της διαφορετικότητας. Τονίστηκε λοιπόν η ξεχωριστή σημασία που έχει για το άτομο η διατήρηση μιας θετικής αυτοαντίληψης. Παρατέθηκαν στοιχεία τα οποία συνηγορούν υπέρ του ότι η θεωρούμενη ως *αρνητική διαφορετικότητα* και η εναντίωση των ατόμων σε αυτήν (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο) αποτελούν μέσα ενίσχυσης των δύο συνιστωσών της αυτοαντίληψής τους, τουτέστιν της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας. Το συνοπτικό σκεπτικό είναι ότι συχνά η απόρριψη κάποιων ατόμων ή εξωομάδων σχετίζεται με την επιβεβαίωση του εαυτού ή της ενδοομάδας. Τονίστηκε επίσης η χρησιμότητα της διαφορετικότητας σε διαδικασίες δημιουργίας, προστασίας και ενίσχυσης της συνοχής μιας ομάδας. Αυτές οι χρήσιμες λειτουργίες τις οποίες επιτελεί η διαφορετικότητα αφήνουν να εννοηθεί πως ένα κοινωνικό σύστημα είναι σε θέση, ενδεχομένως, να κινητοποιεί μηχανισμούς οι οποίοι να τη δημιουργούν. Σχετικά σημειώθηκε πως στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου τα παιδιά, προσπαθώντας να δομήσουν και να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους, ωθούνται σε συνεχείς κοινωνικές συγκρίσεις οι οποίες διαμορφώνουν τις συνθήκες για τη δημιουργία όμοιων και διαφορετικών υποψηφίων με σκοπό την ένταξη στα διάφορα «εμείς» και «οι άλλοι» της καθημερινότητάς τους.

Σημειώθηκε ακόμα ότι η ιεραρχία των κοινωνικών θέσεων μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επικρατούσες αξίες και τους ορισμούς της *αρνητικής διαφορετικότητας*, γεγονός που εξηγεί τα μη οικουμενικά νοήματα σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των απορριπτόμενων. Πάνω στο σημείο αυτό επισημάνθηκε ο ρόλος της κοινωνικής συμμόρφωσης στον καθορισμό των κυρίαρχων αξιών και των ορισμών της διαφορετικότητας, οπότε και στην παγίωση απορριπτικών στάσεων και συμπεριφορών.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5.1. ΟΝΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ

Στη διάρκεια της θητείας τους, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν μια κοινή παιδαγωγική εμπειρία. Συγκεκριμένα, καθώς έρχονται σε επαφή με παιδιά τα οποία θεωρούνται «δύσκολα», «προβληματικά», «δυσπροσάρμοστα» από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, συνειδητοποιούν ότι αβίαστα διαχωρίζουν εντός τους το «παιδί-πρόβλημα» σε ένα «παιδί» και ένα «πρόβλημα». Επιπλέον διαισθάνονται ότι το «πρόβλημα» αποτελεί ουσιαστικά ένα *προβληματικό τρίγωνο* του οποίου οι πλευρές είναι το *παιδί*, οι *άλλοι* και το εκάστοτε *πλαίσιο* και *περίσταση*. Η εμπειρία αυτή οδήγησε κι εμάς να ακολουθήσουμε την προτροπή του C. Wright-Mills (1959) για μετατροπή του προσωπικού προβληματισμού σε δημόσιο, μιας και συχνά *ο προσωπικός προβληματισμός* είναι ίδιος για πολλούς άλλους ανθρώπους τους οποίους δε γνωρίζουμε.

Τέθηκε λοιπόν το εξής ερώτημα: *Για ποιους λόγους και με ποιες διαδικασίες κάποια παιδιά αποκτούν μια αρνητική εικόνα, με αποτέλεσμα να απορρίπτονται από όλους ή κάποιους από τους συμμαθητές τους;*

Η εμπειρία με «προβληματικά» παιδιά, καθώς και η προαναφερθείσα διαισθητική θεωρία (περί προβληματικού τριγώνου) μας έδωσαν μια κατεύθυνση στον τρόπο θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης του παραπάνω ερωτήματος. Συγκεκριμένα, θεωρήθηκε ότι η κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης απαιτούσε πρωτίστως μια κατανόηση ανθρώπινων σχέσεων και όχι ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Τουτέστιν η κατανόηση της απόρριψης μέσα στον παιδικό κόσμο προαπαιτούσε την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαπροσωπικών σχέσεων αυτού του κόσμου. Απαιτούνταν λοιπόν μια εστίαση στην παιδική κουλτούρα στο σχολείο. Στις δυναμικές σχέσεις των παιδιών μέσα στις διάφορες ομάδες τους. Στους τρόπους με τους οποίους και στους λόγους για τους οποίους σχηματίζουν ή διακόπτουν τις φιλίες τους. Στους λόγους για τους οποίους συγκρούονται, συμφιλιώνονται, συμμαχούν και συνθηκολογούν. Στις αξίες τους, στις ανάγκες, στους φόβους και στις στρατηγικές επιβίωσης που αναπτύσσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Έπρεπε επίσης να ερευνηθεί, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, το πώς αυτός ο παιδικός κόσμος αλληλεπιδρά με τον κόσμο των ενηλίκων και πώς τα παιδιά

προσλαμβάνουν και μετουσιώνουν τα πολιτισμικά σύμβολα[52] σε εργαλεία τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποιούν καθώς διαπραγματεύονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τέλος, εφόσον η κοινωνική απόρριψη σχετίζεται με την έννοια της *διαφορετικότητας*, θεωρήθηκε ότι η ερευνητική προσέγγιση του φαινομένου της απόρριψης δεν μπορούσε παρά να είναι μια ταυτόχρονη αναζήτηση μηχανισμών δόμησης της *διαφορετικότητας*.[53]

Καθώς λοιπόν διαμορφωνόταν το πλαίσιο γύρω από το οποίο θα γινόταν η θεωρητική και ερευνητική εστίαση, άρχισαν να σχηματοποιούνται τρεις κεντρικοί προβληματισμοί οι οποίοι, όπως απεδείχθη στη συνέχεια, αποτέλεσαν και το σκελετό της οντολογικο-επιστημολογικής θεώρησης της εργασίας αυτής. Οι προβληματισμοί αυτοί, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, αφορούν στη φύση, τον τρόπο και τις διαδικασίες σχηματισμού της αλήθειας.

Αναμφισβήτητα, μια έρευνα πρέπει να ξεκινά με αφορμή γνήσιες απορίες του ερευνητή, τις οποίες αυτός μετασχηματίζει σταδιακά σε ερωτήματα. Κάθε ερευνητής, εκκινώντας μια ερευνητική προσέγγιση, συνειδητά ή ασυνείδητα είναι φορέας μιας θεωρίας για τον κόσμο. «Η γενική θεώρηση της κοινωνίας και της θέσης του επιστήμονα στην κοινωνία έχει καθοριστική επίδραση στο έργο του, είτε ως διαδικασία είτε ως τελικό προϊόν» (Λάζος, 1998: 48). Η θεωρία αποτελεί ένα πλαίσιο διάταξης και εννοιοποίησης της γνώσης και την κεντρική εννοιακή διαμεσολάβηση της αντίληψης (Sayer, 1984). Δηλαδή δομούμε και ιεραρχούμε την πραγματικότητα διαμέσου της θεωρίας (Λάζος, ό.π.). Ο κοινωνικός ερευνητής πρέπει λοιπόν να αποκαλύψει και να παρουσιάσει στον αναγνώστη τη θεωρία του αυτή, συνδυάζοντάς τη με θεωρητικές αναφορές ώστε να κάνει σαφή την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζει το αντικείμενο της έρευνάς του (Λάζος, ό.π.). Στη συνέχεια λοιπόν θα παρουσιάσουμε τη «θεωρία μας για τον κόσμο» –τουλάχιστον ως προς τα σημεία που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη έρευνα– συγχρόνως με μια συνοπτική θεωρητική σύνθεση που να άπτεται αυτής ακριβώς της θεωρίας.

---

[52] Με τον όρο «σύμβολα» εννοούνται οι λέξεις, οι χειρονομίες, τα αντικείμενα τα οποία αντιπροσωπεύουν νοήματα που οι άνθρωποι μεταδίδουν μεταξύ τους. «Τα νοήματα αυτά ονομάζονται συμβολικά διότι είναι συνοπτικές αναπαραστάσεις οι οποίες συμβολίζουν κάτι άλλο... Ένα συμβολικό σύστημα είναι ένας συνδυασμός συμβόλων ο οποίος συνδέει το νόημα ατομικών συμβόλων με ένα σύνθετο μήνυμα. Το νόημα των συμβόλων υπάρχει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και η επιτυχημένη επικοινωνία απαιτεί ότι πομποί και δέκτες αναγνωρίζουν το "λεξιλόγιο" και τους κανόνες ερμηνείας μέσω των οποίων ένα σύστημα συμβόλων αποκτά έννοια» (Thomas, 1993: 12).

[53] Συνεπώς η παρούσα ενότητα επεξηγεί και τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου τίτλου της διατριβής (μηχανισμοί, πρακτικές, νοήματα).

5.1.1. Αντικειμενικότητα και υποκειμενικότητα της αλήθειας

Ο πρώτος προβληματισμός αφορούσε στην έννοια της αλήθειας καθώς και την περιπέτεια της αναζήτησής της και είχε ως αφορμή τις τοποθετήσεις των παιδιών απέναντι στην καθημερινότητά τους: Υπάρχει μια αντικειμενική αλήθεια ή πολλές υποκειμενικές; Μια απλή παρατήρηση στη σχολική αυλή την ώρα του διαλείμματος είναι αρκετή για να αντικατοπτρίσει την ακατάπαυστη παιδική διαμάχη σχετικά με την επικράτηση των διαφόρων υποκειμενικών αληθειών. Όμως, αν υπάρχει μόνο μία εκδοχή αντικειμενικής αλήθειας, πώς ένας ερευνητής θα μπορούσε να μελετήσει ένα φαινόμενο όπως η κοινωνική απόρριψη και να εξαγάγει αντικειμενικά συμπεράσματα στηριζόμενος σε υποκειμενικές, μη αυθεντικές εκδοχές της αλήθειας, μέσα από το λόγο των παιδιών; Η συνειδητοποίηση ότι βιώνουμε μια πραγματικότητα πολλαπλών αληθειών δεν απαντούσε, βέβαια, στο αρχικό ερώτημα περί της φύσης της αλήθειας. Ίσως τελικά μια απόλυτη απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα είναι έξω από τα όρια των δυνατοτήτων μας. Ένα συμβιβαστικό και καθησυχαστικό συμπέρασμα που προέκυψε σχετικά ήταν το ότι μια απάντηση σε αυτό το ερώτημα δε θα εξυπηρετούσε μια έρευνα όπως η συγκεκριμένη. Διότι τελικά γινόταν αποδεκτό πως είναι οι υποκειμενικές αλήθειες των ατόμων και η μεταξύ τους επικοινωνία που επηρεάζουν τον τρόπο δράσης τους και άρα τα κοινωνικά γεγονότα. Συνεπώς, ένας τρόπος κατανόησης του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης στον παιδικό κόσμο απαιτούσε την προσέγγιση της υποκειμενικής αλήθειας των παιδιών. Ποια είναι τα νοήματα των παιδιών που σχετίζονται με τις διαδικασίες απόρριψης κάποιων συμμαθητών τους; Στο σημείο αυτό είχε ήδη γίνει κατανοητό ότι η επιλογή μιας ποιοτικού τύπου ερευνητικής προσέγγισης αντανακλούσε μια υποσυνείδητη οντολογική θέση περί αλήθειας και δράσης. Ενώ δηλαδή η ερευνητική προσέγγιση επελέγη λόγω της θεώρησής μας πως τα νοήματα και οι δράσεις των παιδιών μπορούν να γίνουν κατανοητά μέσα από μια χρονικά εκτεταμένη παραμονή στο ερευνητικό πεδίο, τώρα γινόταν σαφές ότι πίσω από αυτή την επιλογή βρισκόταν μια προσωπική οντολογία.

Κατά τον Carspecken (1996: 56), οι πραγματιστές ισχυρίζονται ότι ο εξωτερικός κόσμος υπάρχει ανεξάρτητα από τη συνείδηση και τις αισθήσεις μας και ότι οι πολιτισμικές κατασκευές δεν μπορούν να επηρεάσουν τον «αληθινό» κόσμο. Τουτέστιν, όποια λοιπόν αλήθεια κι αν προωθείται από άτομα ή κουλτούρες, η αλήθεια τελικά είναι μοναδική, αντικειμενική και ανεξάρτητη από τη συνείδησή μας. Οι κριτικοί επιστημολόγοι συμφωνούν και αυτοί με την ύπαρξη μιας αντικειμενικής αλήθειας, η οποία όμως, επειδή μπορεί να αναπαρασταθεί μέσω της γλώσσας και των άλλων συμβολικών συστημάτων,

στην τελική της έκφραση διαμεσολαβείται από σχέσεις εξουσίας (Carspecken, ό.π.). Κι αυτό σημαίνει ότι οι κατέχοντες εξουσία παρουσιάζουν και προωθούν την αλήθεια σύμφωνα με τα συμφέροντά τους. Αντίθετα, όσοι θεωρούν ότι η αλήθεια είναι σχετική ισχυρίζονται ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν «θεμελιωδώς αποκλίνοντα συστήματα σκέψης», τα οποία σχετίζονται με τις διαφορετικές συνθήκες ζωής τους. Οι άνθρωποι είναι αιχμάλωτοι αυτών των συστημάτων σκέψης (Mannheim, 1960: 51) και δεν είναι δυνατόν να φτάσουμε στην αντικειμενική αλήθεια εφόσον τα κριτήρια αλήθειας διαφέρουν ανάλογα με την κουλτούρα και τις συνθήκες ζωής (Blackledge & Hunt, 2000: 398). Οι πραγματικότητες, κατά συνέπεια, δημιουργούνται και μεταδίδονται, στη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων, «μέσω της ανάπτυξης ενός κοινού συνόλου συμβόλων» (Prus, 1996: 53).

Η σχετικότητα της αλήθειας διατυπώνεται επιγραμματικά από τον Lukes (1977: 139) ο οποίος μας υπενθυμίζει τη ρήση του Pascal «πως ό,τι είναι αληθές στη μία πλευρά των Πυρηναίων είναι ψευδές στην άλλη». «Πράγματι, μέρος από κάθε ισχυρισμό περί αλήθειας θα εξαρτάται από την κουλτούρα, αλλά αν ίσχυε ο συλλογισμός του Pascal, τότε η ανθρώπινη επικοινωνία δε θα ήταν εφικτή», ισχυρίζονται οι υποστηρικτές της μίας και αντικειμενικής αλήθειας. Και προσθέτουν πως εφόσον τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες καταφέρνουν να επικοινωνήσουν τότε ο ισχυρισμός περί πολλαπλών αληθειών δεν ισχύει (Carspecken, ό.π.: 58). *Οι άνθρωποι δεν επικοινωνούν πραγματικά*, ανταπαντούν οι σχετικιστές (Mannheim, ό.π.). Οι άνθρωποι, δρώντας μέσα από ομάδες, συμφωνούν με την ύπαρξη και τα νοήματα συγκεκριμένων αντικειμένων και τείνουν να θεωρούν τους ορισμούς τους περί αυτών των αντικειμένων και περί των διαφόρων καταστάσεων ως *αληθινούς* και αντικειμενικούς (Berger & Luckmann, 1966). Με αυτό τον τρόπο η μία ομάδα μπορεί να δρα με τρόπους που δεν μπορεί να δράσει μια άλλη ομάδα. Έτσι, οι άνθρωποι λειτουργούν σε εκδοχές πολλαπλών αληθειών, τις οποίες –αν και ατελώς– καταφέρνουν να μοιράζονται με άλλους σε ένα «διυποκειμενικό» επίπεδο (Prus, ό.π.: 15).

Η διαμάχη περί της ύπαρξης αντικειμενικών ή υποκειμενικών αληθειών ουσιαστικά αποτέλεσε ένα από τα κύρια σημεία που διαφοροποίησε το θετικισμό και τον ερμηνευτισμό, τα δύο κεντρικά επιστημολογικά παραδείγματα των κοινωνικών επιστημών.

Ο θετικισμός, διατυπωμένος από τον Auguste Comte (1853) και τον John Stuart Mill (1843), διατεινόταν ότι η ανθρώπινη κοινωνία μπορούσε και έπρεπε να μελετηθεί επιστημονικά, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους που είχαν αποδειχτεί επιτυχημένες στις

θετικές επιστήμες. Ως εκ τούτου ένα βασικό αξίωμα του θετικισμού ήταν η ύπαρξη αντικειμενικών αληθειών οι οποίες μπορούσαν να ανακαλυφθούν με αυστηρούς επιστημονικούς τρόπους, αποκλείοντας κάθε είδους υποκειμενισμούς οι οποίοι έθεταν σε κίνδυνο την αποκάλυψη της αντικειμενικής πραγματικότητας. Πράγματι, αυτό γίνεται σαφέστερο από τον Durkheim (1895) ο οποίος τόνιζε ότι η καθοριστική αιτία ενός κοινωνικού γεγονότος πρέπει να αναζητηθεί ανάμεσα στα προγενέστερα αυτού κοινωνικά γεγονότα και όχι ανάμεσα στις καταστάσεις της ατομικής συνειδητότητας, αλλά και πως εφόσον ο νόμος της αιτιότητας έχει επαληθευτεί σε άλλους κόσμους της φύσης, δικαιολογούμαστε να ισχυριζόμαστε ότι είναι εξίσου αληθής και για τον κοινωνικό κόσμο. Από την άλλη, οι διάφορες ερμηνευτικές θεωρήσεις υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι διαφέρουν από τα άλλα αντικείμενα και άρα «η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η μελέτη της ανθρώπινης βιωμένης εμπειρίας, και η ανθρώπινη εμπειρία βρίσκεται ριζωμένη στα νοήματα, στις ερμηνείες, στις δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων» (Prus, 1996: 9). Το ερμηνευτικό παράδειγμα θεμελιώθηκε από τον Wilhelm Dilthey ο οποίος, έναν αιώνα πριν, υποστήριξε πως «κάθε λέξη, κάθε πρόταση, κάθε χειρονομία, κάθε έργο τέχνης και κάθε ιστορική δράση μπορούν να είναι κατανοητά μόνο λόγω μιας κοινότητας που συνδέει τον εκφραστή με τον ερμηνευτή» (πηγή: Ermarth, 1978: 278).

5.1.2. Η διυποκειμενική δόμηση της πραγματικότητας

Αφού είχε σχηματοποιηθεί το πρώτο ερώτημα και είχε συνειδητοποιηθεί η οντολογική προέλευση της μεθοδολογικής επιλογής, δημιουργήθηκε ένας δεύτερος προβληματισμός άμεσα σχετιζόμενος με τον πρώτο. Πώς σχηματοποιούνται τα νοήματα των παιδιών, δηλαδή οι υποκειμενικές τους αλήθειες; Εδώ η αρχική ερευνητική εμπειρία μας επιβεβαίωνε την αντίστοιχη εκπαιδευτική. Στον παιδικό κόσμο αφενός υπήρχε μεγάλη ποικιλομορφία νοημάτων και αφετέρου συχνή αλλαγή αυτών των νοημάτων και συνεπώς του τρόπου ερμηνείας των γεγονότων. Αυτό πράγματι συμφωνούσε με την οντολογική θέση περί ύπαρξης πολλαπλών αληθειών. Ποιοι παράγοντες όμως εμπλέκονταν σε αυτή τη διαδικασία; Η εμπειρική παρατήρηση μας οδηγούσε στην άποψη ότι οι μεταβολές αυτές γίνονταν σε επίπεδα ομάδας. Συνήθως κανένας δεν άλλαζε απόψεις (άρα την «αλήθεια» του) μόνος του. Άλλαζε απόψεις μαζί με κάποιους άλλους ή σε σχέση με

κάποιους άλλους. Τα νοήματα παράγονταν μέσα από μια συνεχή διατομική διαπραγμάτευση απόψεων, εμπειριών, ορισμών, συμφερόντων, προσωπικών σχέσεων. Έτοιμες ιδέες –επιρροές οικογενειακές και πολιτισμικές, καθώς και επιρροές των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης– φαινόταν πως εμπλέκονταν στη διαδικασία παραγωγής νοημάτων. Οι επιρροές αυτές εισχωρούσαν στο προσκήνιο κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, καθώς τα παιδιά προσπαθούσαν να ορίσουν τις καταστάσεις της καθημερινότητάς τους, μετουσιώνοντας τα πολιτισμικά σύμβολα σε παιδικούς κώδικες επικοινωνίας. Σχηματοποιούνταν λοιπόν η υπόθεση ότι η πραγματικότητα δομείται διυποκειμενικά.

Η διαμάχη περί του τρόπου δόμησης των νοημάτων περιλαμβάνει δύο ακραίες πλευρές (ατομική κατασκευή, κοινωνική κατασκευή) και μία συνθετική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μία άποψη, τα νοήματα δομούνται ενδοατομικά. Για παράδειγμα, οι Piaget (1932) και Kohlberg (1984) υποστήριξαν αυτό το μοντέλο αναφερόμενοι στις διαδικασίες δόμησης των νοημάτων περί ηθικής στα παιδιά. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η επίδραση των άλλων στην ατομική διαδικασία δόμησης των νοημάτων περιορίζεται στο ότι παρέχουν «προκλήσεις» οι οποίες δημιουργούν μια κατάσταση κλονισμού της ενδοατομικής νοηματικής ισορροπίας, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα την τροποποίηση των ατομικών νοημάτων. Κατά μία άλλη άποψη, στηριγμένη κυρίως σε θεωρήσεις της παραδοσιακής κοινωνικής ψυχολογίας, τα νοήματα δομούνται μέσα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (βλ. Haste, 1999). Η συνθετική άποψη, η οποία βασίστηκε στις εργασίες του Vygotsky (1978), πρεσβεύει πως τα νοήματα δομούνται αρχικά «κοινωνικά», δηλαδή μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, και στη συνέχεια εσωτερικεύονται από το άτομο μέσω ενδοατομικής επεξεργασίας.[54] Ωστόσο ο Vygotsky (ό.π.) τόνισε πως πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτή η αλληλεπίδραση είναι ενταγμένη σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα και επηρεάζεται σημαντικά από αυτό. Στην ίδια λογική σύνδεσης του διαπροσωπικού με το κοινωνικοπολιτισμικό κινούνται και οι θεωρήσεις του Moscovici και των συνεργατών του περί κοινωνικών αναπαραστάσεων (Farr & Moscovici, 1984). Συγκεκριμένα θεωρείται ότι «η διαπροσωπική επικοινωνία είναι το *χωνευτήρι* του κοινωνικού νοήματος, αλλά η κουλτούρα είναι η κύρια πηγή νοηματικών πλαισίων», και, επίσης, ότι η όλη διαδικασία είναι αμφίδρομη, καθώς η διαπροσωπική επικοινωνία παράγει επίσης νέα νοηματικά πλαίσια (Haste, ό.π.: 183).

---

[54] Οι εργασίες της Haste (1999) επισημαίνουν ότι τα άτομα, καθώς βιώνουν και αντιμετωπίζουν μια δεδομένη κατάσταση, αντιλαμβάνονται διαφορετικά στοιχεία (της κατάστασης) ως σημαντικά και διαφορετικά θέματα ως προβληματικά, ανάλογα αν, π.χ., χαρακτηρίζονται από ατομικιστικούς ή ομαδοκεντρικούς προσανατολισμούς.

Θα πρέπει σχετικά να αναφερθεί ότι η έμφαση
α) στο πώς οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τις καταστάσεις της ζωής τους και στη συνέχεια δρουν σε σχέση με αυτά τα νοήματα, καθώς και
β) στη διυποκειμενική φύση της ανθρώπινης ύπαρξης
είναι το κεντρικό θεωρητικό μοτίβο και σε όλες τις «ερμηνευτικού τύπου» προσεγγίσεις, από τις οποίες σημαντικότερες είναι η Συμβολική Αλληλεπίδραση [που αναπτύχθηκε από τον George Herbert Mead (1934) και το μαθητή του Herbert Blumer (1969)], η Φαινομενολογία (Schutz, 1962, 1967· Berger & Luckmann, 1966) και η Εθνομεθοδολογία (Garfinkel, 1967).

5.1.3. Κοινωνική δομή και ατομική δράση

Ο τρίτος προβληματισμός σχετιζόταν με τη σημασία και την αξία των μελλοντικών ευρημάτων της έρευνας αυτής και συνδεόταν έμμεσα με τους δύο προηγούμενους. Μήπως τελικά η διυποκειμενική δόμηση της πραγματικότητας είναι αποτέλεσμα της επιρροής των ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών δομών; Κι αν συμβαίνει αυτό, τι έννοια θα είχε να διερευνηθούν τα νοήματα των παιδιών σχετικά με την κοινωνική απόρριψη αφού αυτά καθορίζονται από δομικούς παράγοντες;
Προσπαθώντας να βρούμε μια εμπειρική απάντηση στον παραπάνω προβληματισμό, οδηγούμαστε στην εξής σκέψη: Πώς και γιατί άτομα που επηρεάζονται από τους ίδιους δομικούς παράγοντες συχνά εκφράζουν τελείως διαφορετικές πραγματικότητες; Αν και είναι αναμφίβολο ότι βιολογικοί και κοινωνικοδομικοί παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, ερμηνεύουμε και δρούμε, θα ήταν μια πολύ απλουστευμένη αλλά και απαισιόδοξη προοπτική αν παραγνωρίζαμε την καθοριστική σημασία του ανθρώπινου παράγοντα σε αυτή τη διαδικασία.
Στις αναλύσεις των προσεγγίσεων ερμηνευτικού τύπου αφετηρία είναι «η κοινωνική δράση και τα νοήματα που το δρων υποκείμενο προσδίδει σε αυτή, σε αντιδιαστολή προς τις δομικές προοπτικές που χρησιμοποιούν ως αφετηρία εκκίνησης χαρακτηριστικά της κοινωνικής δομής ή του συστήματος, χωρίς να ενδιαφέρονται συστηματικά για νοήματα και σκοπούς των δρώντων προσώπων » (Μιχαλόπουλος, 1997:38).
Ο τρόπος αντίληψης της κοινωνικής δράσης είναι σημείο που διαφοροποιεί τις ερμηνευτικές από τις δομικές-θετικιστικές προσεγγίσεις. Οι δεύτερες, σε γενικές γραμμές, θεωρούν ότι η συμπεριφορά των ατόμων είναι μια απόκριση, μια σχετική

αυτόματη αντίδραση στα ερεθίσματα της κοινωνικής δομής και κατ' αυτόν τον τρόπο αφαιρούν από το άτομο την πιθανότητα και τη δυνατότητα της υποκειμενικής εμπλοκής σε αυτή τη διαδικασία. Αντίθετα, οι ερμηνευτιστές διακρίνουν την κοινωνική δράση από την κοινωνική συμπεριφορά. Θεωρούν δηλαδή ότι η δράση εμπλέκει συνείδηση, σκοπό, νόημα, ενώ η συμπεριφορά αποτελεί μια σχετικά αυτόματη αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα (Weber, 1964). Το οντολογικό αυτό δίλημμα –δομή ή δράση– καθορίζει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και, ως εκ τούτου, τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε τη διερεύνησή του. Ο Prus (1996), βέβαια, θεωρεί ότι πίσω από μια τέτοια επιλογή βρίσκονται όχι μόνο οι οντολογικές θέσεις των ερευνητών αλλά και θέματα εξουσίας στην εκπαιδευτική κοινότητα, συνηθειών στον τρόπο ερευνητικής μεθοδολογίας και οικονομικών συμφερόντων γύρω από την απορρόφηση ερευνητικών κονδυλίων. Αν και αυτή είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση προς διερεύνηση, αυτό που επί του παρόντος ενδιαφέρει είναι η θεωρητική υποστήριξη της οντολογικής μας θέσης απέναντι σε αυτό το δίλημμα. Διότι, αν και από την αρχική τοποθέτηση έγινε φανερή η (διαισθητική) οντολογική μας σχέση με το ερμηνευτικό παράδειγμα –και πάντα σε σχέση με μια έρευνα όπως η συγκεκριμένη– δεν παύει να μας απασχολεί και το θέμα της επιρροής της κοινωνικής δομής. Σπουδαίοι κοινωνικοί επιστήμονες, όπως ο Weber (πηγή: Blackledge & Hunt, 2000: 418), οι Berger και Luckmann (1966), ο Giddens (1984), επεξεργάστηκαν θεωρητικά την πόλωση ανάμεσα στη δομή και τη δράση.[55] Κι ενώ ανέπτυξαν θεωρητικές θέσεις που επεξηγούσαν με πειστικό τρόπο τη διαλεκτική σχέση ατόμου και κοινωνίας, δεν υπέδειξαν ικανοποιητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις προς τις επόμενες γενιές ερευνητών, έτσι ώστε να μπορούν να συνδυάζουν εποικοδομητικά τη σχέση αυτή στις μελέτες τους.

[55] Υπενθυμίζουμε (βλ. § 5.1.2.) την άποψη ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά και η διαπροσωπική επικοινωνία οδηγούν τα άτομα στη σχηματοποίηση των προσωπικών τους νοημάτων, πηγή των οποίων είναι η κουλτούρα, αλλά και ότι αυτή η διαπροσωπική επικοινωνία δημιουργεί, με τη σειρά της, νοήματα τα οποία ενσωματώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

5.1.4. Γενικευμένες κοινωνικές μορφές: απάντηση στο δίλημμα δομή – δράση

Μέχρι τώρα λοιπόν είχε σχηματοποιηθεί ένα οντολογικο-επιστημολογικό πλαίσιο το οποίο ταίριαζε με τη μεθοδολογική μας επιλογή και το οποίο συνοψιζόταν στα εξής σημεία:

α) Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν, στο επίπεδο του κοινωνικού κόσμου, υπάρχουν αντικειμενικές ή υποκειμενικές αλήθειες. Όμως, ακόμα κι αν υπάρχουν αντικειμενικές αλήθειες, αν θέλουμε να κατανοήσουμε τις ατομικές και συλλογικές δράσεις, θα πρέπει να εστιάσουμε και στις υποκειμενικές αλήθειες των κοινωνικά δρώντων υποκειμένων, μιας και αυτές αποτελούν τη γενεσιουργό αιτία των δράσεων αυτών. Κατά συνέπεια θα έπρεπε να προσεγγιστούν τα νοήματα και οι δράσεις των παιδιών ως μορφές των πολλαπλών πραγματικοτήτων τους.

β) Τα νοήματα των ανθρώπων, οι ερμηνείες τους για τα κοινωνικά γεγονότα, οι υποκειμενικές τους πραγματικότητες δομούνται καθώς οι άνθρωποι δρουν και αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους μέσα σε ομάδες, οπότε και είναι αναγκαία η θεωρητική και ερευνητική εστίαση στις ομάδες και δη στις παιδικές.

γ) Δε γνωρίζουμε αν η κοινωνική δομή καθορίζει τις δράσεις των ανθρώπων περισσότερο απ' ό,τι οι δράσεις τη δομή. Ωστόσο μπορούμε να υποθέσουμε ότι δομή και δράση βρίσκονται μάλλον σε μια συνεχή σχέση και αλληλεπίδραση. Η μελέτη και των δύο είναι απαραίτητη στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε κοινωνικά φαινόμενα. Κατά συνέπεια ήταν απαραίτητη μια ερευνητική εστίαση στις διαπροσωπικές σχέσεις μιας παιδικής μικροκοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη κοινωνικοπολιτισμικών επιρροών.

Αυτό το τρίτο σημείο είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα αίσθημα ανασφάλειας σε κάθε ερευνητή που χρησιμοποιεί ερμηνευτικού τύπου προσεγγίσεις. Και τούτο διότι μπορεί να θεωρηθεί πως μια ερμηνευτική προσέγγιση, αν και είναι σε θέση να υποδείξει τα νοήματα των κοινωνικών δραστών (παιδιά εν προκειμένω) ως προς τις διαδικασίες που οδηγούν στην κοινωνική απόρριψη κάποιων συμμαθητών τους, εντούτοις δεν μπορεί να αποκαλύψει τις συνιστώσες της «δομικής» επιρροής (δηλαδή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου). Και αυτή η ανασφάλεια στηρίζεται σε δύο υποθέσεις:

α) τα παιδιά δεν είναι ενήμερα των δομικών παραγόντων που τα επηρεάζουν·

β) ακόμα κι αν τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι επηρεάζονται από δομικούς παράγοντες, θα είναι δύσκολο να εξωτερικεύσουν μια τέτοια παραδοχή ή να εντοπίσουν το πώς και το πότε οι επιρροές επηρεάζουν τις δράσεις τους.

Πώς λοιπόν η ερευνητική εστίαση σε ένα μικροεπίπεδο μπορεί να ξεφύγει από τα στενά όρια του συγκεκριμένου και να συνδεθεί με ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες;

Μια πρώτη απάντηση στον προβληματισμό αυτό δόθηκε από ένα απόσπασμα της *Κοινωνιολογίας της διδασκαλίας* του Waller (1932: 351): «Δε μου φαίνεται ακραίο να πω πως όλοι αυτοί οι λαμπροί κοινωνικοί φιλόσοφοι οι οποίοι ανέπτυξαν την κοινωνιολογία της σύγκρουσης θα μπορούσαν να έχουν βρει κατάλληλο υλικό για τις συζητήσεις τους χωρίς να έχουν διόλου βγει από τις τάξεις στις οποίες δίδασκαν. Σχεδόν όλες οι κλασικές αρχές εφαρμόζονται στη ζωή στη σχολική τάξη: πόλεμος, βεντέτα, αντιδικία, σύγκρουση ιδεωδών, νίκη, συμβιβασμός, μεταστροφές απόψεων, προσαρμογή και αφομοίωση».

Η άποψη του Waller (ό.π.) μας οδήγησε σε ένα αυθόρμητο ερώτημα: «Η σε βάθος διερεύνηση μιας μικρής κοινωνίας μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση ευρύτερων κοινωνικών φαινομένων τουλάχιστον όσον αφορά στις διεργασίες επικοινωνίας και σχέσεων;» Ακολουθώντας στη συνέχεια έναν αντίστροφο χρονικά βιβλιογραφικό μίτο, ήρθαμε σε επαφή με τις «γενικευμένες μορφές αλληλεπίδρασης» του Simmel, που έδιναν θεωρητικές απαντήσεις στους προαναφερθέντες προβληματισμούς.

Ο Simmel (1950) λοιπόν θεώρησε πως κάθε κοινωνικό φαινόμενο μπορεί να διακριθεί σε «μορφή» [form] και «περιεχόμενο». (Φυσικά, έκανε σαφές ότι η διάκριση αυτή ισχύει μόνο για λόγους ανάλυσης, καθότι στην πράξη μορφή και περιεχόμενο δε διαχωρίζονται.) Για παράδειγμα, η «σύγκρουση» είναι μια γενικευμένη «μορφή» η οποία έχει διάφορα «περιεχόμενα», όπως η σύγκρουση δύο παιδιών στο σχολείο, η συζυγική σύγκρουση, η πολεμική σύγκρουση κ.ο.κ. Η συνεργασία, ο συμβιβασμός, η κυριαρχία, η υποταγή, η συναλλαγή είναι μερικές από τις κοινωνικές μορφές με τις οποίες ο Simmel ασχολήθηκε. Όρισε λοιπόν τα περιεχόμενα ως τις ανάγκες, τις δραστηριότητες, τους σκοπούς που οδηγούν τα άτομα σε μια συνεχή διασύνδεση μεταξύ τους. Ως μορφές όρισε τις διαδικασίες σύνθεσης μέσω των οποίων τα άτομα συνδυάζονται σε υπερατομικές ενότητες, σταθερές ή προσωρινές, συνεργατικές ή ανταγωνιστικές. Άρα οι «μορφές» είναι τα βασικά πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης από τα οποία έχουν αφαιρεθεί τα διάφορα «περιεχόμενα». Αυτό που μάλλον υπονοούσε ο Simmel είναι πως μελετώντας κάποιο φαινόμενο σε ένα μικροεπίπεδο, μπορούμε να γενικεύσουμε στο μακροεπίπεδο, αρκεί να εξαγάγουμε τη «μορφή» του συγκεκριμένου φαινομένου. Εκκινώντας από μια παρόμοια προβληματική προφανώς, ο Blumer (1928) θεώρησε ότι μια τέτοια ερευνητική

προσέγγιση θα συνεισέφερε σημαντικά στην αναγνώριση, διερεύνηση και εκτίμηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις διάφορες περιπτώσεις (ή «περιεχόμενα», σύμφωνα με την ορολογία του Simmel). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Prus (1996) ονόμασε «γενικευμένες κοινωνικές διαδικασίες» όλα εκείνα τα στοιχεία των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων που μπορούν να μεταφερθούν από τη μία κοινωνική κατάσταση στην άλλη. Βέβαια, ο Simmel έκανε σαφές ότι οι κοινωνικές «μορφές» δεν εμφανίζονται ποτέ με κάποια «καθαρή» υπόσταση, καθώς κάθε κοινωνικό φαινόμενο περιέχει μια ποικιλία στοιχείων από «μορφές» που παρεμβάλλονται η μία στην άλλη. Αυτό στο οποίο ουσιαστικά έδινε έμφαση ο Simmel μέσα από αυτή τη θεωρητική πρόταση είναι ότι η μελέτη της κοινωνίας απαιτεί ενδελεχή έρευνα του συγκεκριμένου, μιας και η κοινωνία είναι το συγκεκριμένο. Γιατί, όπως τελικά τονίζει, «Η κοινωνία υπάρχει εκεί που ένας αριθμός ανθρώπων αρχίζει να αλληλεπιδρά...» και «Οι αλληλεπιδράσεις είναι η αναγκαία και ικανή συνθήκη της κοινωνίας. Αναγκαία, καθώς, αν τις διαγράψουμε όλες μέσω της σκέψης, τότε δε θα υφίσταται κοινωνία, και ικανή, διότι αν διάφορα άτομα εισέρχονται σε μια αμοιβαιότητα δράσης, τότε υπάρχει ήδη κοινωνία» (πηγή: Vandenberghe, 2001, σ. 45-46).

Αποδεχόμενοι λοιπόν τη θεώρηση του Simmel (1950) περί «μορφής» και «περιεχομένου» των κοινωνικών φαινομένων και στηριζόμενοι σε αυτή, μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η μελέτη των διαδικασιών διαπροσωπικών σχέσεων και απόρριψης σε μία μόνο σχολική ομάδα θα μπορούσε να ιδωθεί πέρα από τα στενά χωροχρονικά της όρια και να επιχειρήσει την απόσταξη στοιχείων της πιο γενικευμένης «μορφής».

5.2. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: ΚΥΡΙΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Στο σημείο αυτό έχουν διασαφηνιστεί η οντολογική μας θέση, οι σχετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις και η θεωρητική τους υποστήριξη. Επίσης είναι δεδομένος ο ερευνητικός στόχος για την κατανόηση των κεντρικών νοημάτων των παιδιών όσον αφορά στις διαδικασίες και τους μηχανισμούς απόρριψης μέσα στο σχολείο. Αναμφισβήτητα μια τέτοια απόπειρα απαιτεί εμβάθυνση σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και διαπραγμάτευσης νοημάτων. Επιπλέον, απαιτείται μια απόπειρα σύνδεσης αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων και των σχετικών νοημάτων με

τις δράσεις-προσπάθειες των παιδιών για μια θετική αυτοαντίληψη ή, απλούστερα, για «επιβίωση» μέσα στο κοινωνικά πολύπλοκο σχολικό περιβάλλον.

Ήταν σαφές ότι μια τέτοια ερευνητική κατεύθυνση δε θα μπορούσε να βρει καταλληλότερο εκφραστή από την επιστήμη της Κοινωνικής Ψυχολογίας, η οποία θεωρείται ως η επιστήμη των ιδεολογικών φαινομένων και των φαινομένων επικοινωνίας (Moscovici, 1998). Πρόκειται δηλαδή για την επιστήμη που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο άτομα και ομάδες αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα καθώς και τις ανταλλαγές νοημάτων, μηνυμάτων και επιρροών που διατηρούν μεταξύ τους.

Συνεπώς η διυποκειμενική δόμηση της πραγματικότητας συντελείται μέσα από μια συνεχή διαδικασία διαπραγμάτευσης νοημάτων που συνιστά τον πυρήνα της κοινωνικής ζωής. Ο κόσμος γίνεται αντιληπτός και βιώνεται μέσω του *άλλου*. Είναι αυτός ο *άλλος* που διαμεσολαβεί ανάμεσα στο Εγώ και στα διάφορα φυσικά, κοινωνικά, φανταστικά ή αληθινά «αντικείμενα» (Moscovici, 1998). Όπως σημειώνει ο Χρηστάκης (1994: 96) συνοψίζοντας τη θεώρηση του Moscovici (ό.π.), αυτός ο *άλλος* «μπορεί να είναι ένα alter ego (πρόσωπο ή ομάδα αναφοράς και σύγκρισης) ή ένας διαφορετικός άλλος, από τον οποίο το άτομο ή η ομάδα (π.χ., μια μειονότητα) θέλει να διαφοροποιηθεί επιτυγχάνοντας την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας και της ταυτότητάς του (της)». Συνεπώς μια απόπειρα κατανόησης του ψυχοκοινωνιολογικού φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη αυτή την τριγωνική σχέση που ο Moscovici μας υπέδειξε.

Έχοντας λοιπόν κατά νου το παραπάνω αναλυτικό πρίσμα, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια μια σύντομη αναφορά στους κεντρικούς θεωρητικούς άξονες της ερμηνευτικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε σε βασικές θεωρήσεις της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Σ.Α.) εφόσον ανταποκρίνεται στους οντολογικούς και επιστημολογικούς προβληματισμούς της έρευνας αυτής. Ή, απλούστερα, διότι ταιριάζει με τον τρόπο που τείνουμε να κατανοούμε το ψυχοκοινωνικό γίγνεσθαι.

α) Εαυτός και κοινωνία

Κεντρική ιδέα της Σ.Α. είναι πως ο εαυτός είναι προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Hargreaves, 1972). Σύμφωνα με το δημιουργό της θεωρίας αυτής George Mead, το «Εγώ» και οι «Άλλοι» δημιουργούνται μέσα στη ρέουσα κοινωνική διαδικασία (Γκότοβος, 1985: 43). Ο εαυτός ενός ατόμου αναπτύσσεται σε σχέση με τις αντιδράσεις των άλλων ατόμων προς αυτό. Ο Cooley (1902) περιέγραψε εύστοχα αυτή τη διαδικασία με τη φράση «εαυτός όπως φαίνεται στον καθρέφτη» (looking-glass self). Όπως δηλαδή κοιταζόμαστε στον καθρέφτη και αποκομίζουμε πληροφορίες για την εμφάνισή μας, έτσι

χρησιμοποιούμε και τους άλλους ως καθρέφτες μέσα στους οποίους βλέπουμε τον εαυτό μας. Τουτέστιν ο *άλλος* είναι παρών στη συνείδησή μας και μέσω αυτού αντιλαμβανόμαστε την ταυτότητά μας. Χρησιμοποιούμε τις αντιδράσεις των άλλων ως προς το άτομό μας ως πληροφορίες για να συνθέσουμε την αντίληψη του εαυτού μας. Ο Mead ανέπτυξε αυτή την αρχική ιδέα του Cooley χρησιμοποιώντας ως βάση την έννοια της «χειρονομίας». Κατά τον Mead, για παράδειγμα, δύο σκύλοι καθώς είναι έτοιμοι για μάχη ανταλλάσσουν «χειρονομίες», δηλαδή δείχνουν τα δόντια τους, γρυλίζουν κτλ. Οι «χειρονομίες» του ενός ζώου προκαλούν αντιδράσεις στο άλλο ζώο και τελικά η αλληλεπίδραση των δύο σκύλων γίνεται μια «συνομιλία χειρονομιών». Με βάση την ιδέα της χειρονομίας, ο Mead ανέπτυξε την έννοια της «σημαντικής χειρονομίας» (σημαντικό σύμβολο). Μία λοιπόν «χειρονομία» γίνεται σημαντική όταν προκαλεί στον πομπό της χειρονομίας την ίδια απόκριση που προκαλεί, ή σκοπεύει να προκαλέσει, στον αποδέκτη της χειρονομίας. Όταν, για παράδειγμα, είμαι οργισμένος με κάποιον και σφίγγω τις γροθιές μου εμπρός στο πρόσωπό του, με αυτό τον τρόπο τού δείχνω τη διάθεσή μου αλλά συγχρόνως την υποδεικνύω και στον εαυτό μου. Το σφίξιμο των γροθιών επιδρά σε μένα όπως επιδρά και στον *άλλο*. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι αν προκαλώ στον εαυτό μου την απόκριση που προσπαθώ να προκαλέσω στον *άλλο*, τότε μπορώ να προβλέψω την αντίδραση του *άλλου* χωρίς να χρειαστεί να αλληλεπιδράσω μαζί του. Έτσι, κατά προέκταση, μπορώ να προβλέψω τη δική μου αντίδρασή στην προβλεπόμενη από τον *άλλο* αντίδραση προς εμένα. Τα άτομα λοιπόν μπορούν να προβλέψουν τις αντιδράσεις των άλλων ατόμων *αναλαμβάνοντας το ρόλο* αυτών των άλλων. Έτσι, κατά τον Mead, ο εαυτός είναι ανακλαστικός (reflexive),[56] με την έννοια ότι μπορεί να γίνει αντικείμενο της συνειδητότητάς του (Prus, ό.π.) και να εμπλακεί σε μια εσωτερική συζήτηση συγχρόνως ως υποκείμενο (Εγώ) και ως Αντικείμενο (Εμένα). Το άτομο αρχίζει να αναπτύσσει αυτή την ικανότητα από μικρή ηλικία, καθώς παίζει παιχνίδια στα οποία υποδύεται συγχρόνως διάφορους ρόλους. Στη συνέχεια, παίζοντας οργανωμένα παιχνίδια και αντιλαμβανόμενο τους ρόλους των συμπαικτών του αλλά και τους στόχους της ομάδας, οδηγείται στο να εσωτερικεύσει τους κανόνες και τους προσανατολισμούς αυτής της ομάδας. Αυτούς τους κανόνες και προσανατολισμούς της ομάδας ο Mead τους ονομάζει «γενικευμένο άλλο» (generalized other). Πρόκειται ουσιαστικά για τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις αξίες της ομάδας ή της κοινότητας της οποίας είμαστε μέλη. Το κοινωνικό μας «εγώ» τελικά σχηματοποιείται μέσα από την εσωτερίκευση αυτού του «γενικευμένου άλλου».

---

[56] Ο όρος «reflexive» μπορεί να αποδοθεί και ως *αυτοπαθής*.

Καθώς όμως το άτομο ενηλικιώνεται και γίνεται μέλος πολλών ομάδων, επιλέγει ανάμεσα από αυτές τους «σημαντικούς άλλους» οι οποίοι θα αποτελέσουν το «γενικευμένο άλλο» του (Hargreaves, 1972). Τουτέστιν ο «γενικευμένος άλλος» ταυτίζεται εν μέρει με μια από τις σημασίες της «ομάδας αναφοράς». Συγκεκριμένα, με τη σημασία της ομάδας, της οποίας οι απόψεις είναι πλαίσιο αναφοράς για το άτομο (Shibutani, 1967).

β) Δράση – δομή και «ορισμός της κατάστασης»

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι ερμηνευτιστές διακρίνουν την κοινωνική δράση από την κοινωνική συμπεριφορά. Το άτομο δε νοείται ως ένας απλός διάμεσος μέσω του οποίου λειτουργούν οι δομικοί παράγοντες που παράγουν τη συμπεριφορά. Αντίθετα, η «δράση παράγεται από το άτομο» (Blumer, 1965: 537). Άρα οι ανθρώπινες ενέργειες δεν μπορούν να εννοηθούν χωρίς να λάβουμε υπόψη τις διαδικασίες ερμηνείας που τις παράγουν. Αυτή είναι κεντρική θέση της Σ.Α.

Τα άτομα, καθώς βρίσκονται μπροστά στις διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητάς τους, εμπλέκονται σε διαδικασίες ερμηνείας των καταστάσεων αυτών και στη συνέχεια δρουν σε σχέση με αυτές τις ερμηνείες (Blumer, 1967). Τα άτομα δεν αντιδρούν στις συμπεριφορές των άλλων άμεσα αλλά μάλλον μέσω του νοήματος που αποδίδουν σε αυτές τις συμπεριφορές (Lipiansky, 1992). Η κοινωνική δομή (κουλτούρα, κοινωνικά συστήματα, κοινωνική διαστρωμάτωση, κοινωνικοί ρόλοι) επηρεάζει καθώς υπεισέρχεται στη διαδικασία ερμηνείας και ορισμού των διαφόρων αυτών καταστάσεων και άρα συνιστά ένα πλαίσιο συνθηκών για δράση (Μιχαλόπουλος, 1997).

Η Σ.Α., δίνοντας προτεραιότητα στην κοινωνική δράση, επιχειρεί να διαφωτίσει τη διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα επιλέγουν μια γραμμή δράσης έναντι μιας άλλης. Θέτει λοιπόν ως σημαντικότερο στόχο της την κατανόηση του «ορισμού της κατάστασης», δηλαδή των νοημάτων που τα δρώντα πρόσωπα αποδίδουν στις δραστηριότητές τους και στις δραστηριότητες των άλλων. Ο ορισμός της κατάστασης συνιστά την αντίληψή τους για τη φύση της πραγματικότητας. Ο τρόπος ορισμού μιας κατάστασης καθορίζει στη συνέχεια και τον τρόπο δράσης του ατόμου σε σχέση με αυτή την κατάσταση. Όπως επιγραμματικά συνόψισε ο Thomas (1928: 572), «αν οι άνθρωποι ορίζουν κάποιες καταστάσεις ως πραγματικές, τότε αυτές είναι πραγματικές ως προς τις συνέπειές τους». Όμως πώς οι άνθρωποι ορίζουν μια κατάσταση; Ο Stebbins (1981), αφού μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τις καταστάσεις μέσα στη σχολική αίθουσα, διέκρινε (α) τους πολιτισμικούς ορισμούς, (β) τους συνήθεις

προσωπικούς ορισμούς και (γ) τους μοναδικούς προσωπικούς ορισμούς. Κατά τον Stebbins, οι δύο πρώτες μορφές ορισμών απλώς επιλέγονται από τα άτομα μέσα από προϋπάρχοντες ορισμούς και μόνο η τρίτη μορφή κατασκευάζεται συνειδητά μέσα από μια διαδικασία στην οποία ο δημιουργός του ορισμού συνήθως λαμβάνει υπόψη: (α) τις αντιλήψεις των άλλων εμπλεκομένων στη συγκεκριμένη κατάσταση, (β) την αντίληψή του σχετικά με το πώς οι άλλοι θεωρούν ότι αυτός αντιλαμβάνεται την κατάσταση και (γ) τις αξιολογήσεις και τις αιτιολογήσεις των πλάνων δράσης του. Με μια παρόμοια οπτική, τουλάχιστον ως προς το δεύτερο σημείο, ο Γκότοβος (1985) υπογραμμίζει ότι τα ερμηνευτικά σχήματα των ανθρώπων εξαρτώνται από τις επικυρωτικές πράξεις των άλλων, από εκείνες δηλαδή τις ενέργειες που επιβεβαιώνουν το ερμηνευτικό σχήμα ως ορθό.

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω θέσεις, είναι προφανές πως η Σ.Α. θεωρεί ότι ο ορισμός των καταστάσεων (δηλαδή η δόμηση των νοημάτων σε σχέση με αντικείμενα και καταστάσεις), αν και επιτελείται σε προσωπικό επίπεδο, απορρέει από μια διυποκειμενική διαδικασία.

γ) Διυποκειμενική κατασκευή των νοημάτων

Οι ανθρώπινες εμπειρίες προέρχονται και δομούνται διυποκειμενικά μέσα από την κατανόηση της «πραγματικότητας του άλλου». Μια βασική υπόθεση της Σ.Α. είναι ότι τα αντικείμενα στον κόσμο δεν έχουν ένα σταθερό προϋπάρχοντα χαρακτήρα. Αποκτούν έννοια καθώς οι άνθρωποι, αλληλεπιδρώντας, επικοινωνώντας και δρώντας, τους επιβάλλουν μια έννοια. Ο κόσμος, συνεπώς, είναι μια κοινωνική κατασκευή. Τα άτομα λοιπόν μέσω των εμπειριών τους και των αλληλεπιδράσεών τους συχνά αποκτούν κοινά νοήματα και ορισμούς των διαφόρων καταστάσεων. Οι καθημερινές, επαναλαμβανόμενες ενέργειες (δηλαδή ρουτίνες) και η συλλογική δράση βασίζονται στη συνεχή χρήση των ίδιων ερμηνευτικών σχημάτων (Blumer, 1967). Αυτές όμως οι νοηματοδοτήσεις παγιώνονται στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας, μειώνοντας έτσι την ενέργεια που απαιτείται για την ερμηνεία.

Κατά συνέπεια κάθε άτομο δεν ανακαλύπτει συνέχεια τον κόσμο «εκ νέου», μιας και πολύ συχνά χρησιμοποιεί έτοιμες ερμηνείες οι οποίες του έχουν μεταδοθεί από την κουλτούρα της κοινότητάς του. Είναι προφανές ότι οι ορισμοί για ένα αντικείμενο (που φαίνονται αντικειμενικοί, αφού όλα τα μέλη μιας ομάδας συμφωνούν) δεν είναι ίδιοι για όλες τις ομάδες. Άρα διαφορετικές ομάδες αναπτύσσουν διαφορετικούς κόσμους και αυτοί οι κόσμοι με τη σειρά τους αλλάζουν, καθώς τα «αντικείμενα» που τους συνθέτουν

αλλάζουν νόημα (Blumer, 1965: 540). Αυτοί λοιπόν οι ορισμοί των καταστάσεων, καθώς δημιουργούνται και ανταλλάσσονται διυποκειμενικά, «αποτελούν ταυτόχρονα μηχανισμούς μετάδοσης ιδεολογικών δομών και παράγουν κοινωνικά μηνύματα» (Καλαντζή κ.ά., 1996).

Αυτό δε σημαίνει, φυσικά, πως τα μέλη μιας κοινότητας ή μιας μικρής ομάδας σχηματοποιούν πάντα τα ίδια νοήματα απέναντι σε αντικείμενα και καταστάσεις. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι τα άτομα τα οποία μοιράζονται την ίδια κατάσταση αλληλοεπηρεάζονται στον τρόπο με τον οποίο την προσδιορίζουν (Blumer, 1967).

Ο Weick (1995), αναλύοντας τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι δημιουργούν το νόημα μιας κατάστασης, θυμίζοντάς μας τον Stebbins (1981),[57] επισημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι ευθυγραμμίζουμε τις δράσεις και κατανοήσεις μας μέσω μιας εσωτερικευμένης κατανόησης του ποιοι είναι οι άλλοι εμπλεκόμενοι και πώς αυτοί οι *άλλοι* θεωρούν τη συγκεκριμένη κατάσταση. Άρα η Σ.Α. πρωτίστως «ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες μέσω των οποίων ένα άτομο ερμηνεύει, αντιλαμβάνεται, κατηγοριοποιεί τον κόσμο, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους αυτή η διαδικασία επηρεάζεται από τη συμμετοχή του σε κοινότητες και ομάδες» (Hargreaves, 1972).

Όταν δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό μιας κατάστασης –φαινόμενο πολύ συχνό– υπάρχει σύγκρουση μέσα στο κοινωνικό σύστημα που διαπραγματεύεται τη συγκεκριμένη κατάσταση (Goffman, 1959). Προφανώς σε αυτή τη σύγκρουση επικρατούν οι κοινωνικά ισχυροί, καθώς η κατοχή εξουσίας τούς επιτρέπει να προωθούν το δικό τους ορισμό, να επιβάλλουν τη θεώρηση των δικών τους νοημάτων ως δήθεν αντικειμενικών. Άλλωστε αποτελεί κοινή γνώση ότι στη διαδικασία διαπραγμάτευσης του ορισμού της κατάστασης κεντρικό ρόλο παίζει «η ικανοποίηση των προσωπικών συμφερόντων των εμπλεκομένων» (Hargreaves, ό.π.: 83).

Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η κατασκευή των ορισμών-νοημάτων και άρα της πραγματικότητας είναι μια διαδικασία που σχετίζεται μεν με τα προσωπικά συμφέροντα των ανθρώπων, επιτελείται δε μέσα από συνεχείς διυποκειμενικές διαπραγματεύσεις.

[57] Στην αναφορά του σχετικά με τον τρόπο σχηματισμού του ορισμού της κατάστασης.

5.2.1. Κριτική των ερμηνευτικών προσεγγίσεων

α) Μια κύρια κριτική αφορά στο ότι η έννοια «του νοήματος» που οι άνθρωποι δίνουν στα αντικείμενα, στις συμπεριφορές και στις καταστάσεις δε διασαφηνίζεται πλήρως. Οι Blackledge και Hunt (2000) θεωρούν ότι το «νόημα» περιλαμβάνει έννοιες όπως, π.χ., οι στόχοι και οι προθέσεις. Περιλαμβάνει επίσης την έννοια της σημασίας (τι θεωρεί κάποιος σημαντικό) αλλά και την έννοια του λόγου (τι λόγους επικαλείται κάποιος για τη δραστηριότητά του).

β) Μια δεύτερη κριτική εστιάζει στο ότι δεν εξηγείται ποια είναι η πηγή αυτών των νοημάτων. Όπως αναφέρουν οι Haralambos και Heald (1980), οι επικριτές της θεωρίας υποστηρίζουν ότι τα νοήματα αυτά δε δημιουργούνται αυθόρμητα σε συνθήκες διαντίδρασης. Αντίθετα, παράγονται συστηματικά από την κοινωνική δομή.

Η θεώρηση ότι η παραγωγή των νοημάτων οφείλεται αποκλειστικά στην αφηρημένη έννοια της δομής φαίνεται πως υπεραπλουστεύει ένα τόσο πολύπλοκο φαινόμενο. Αυτό αποδεικνύεται από την ποικιλότητα νοημάτων που υπάρχουν σχετικά με ένα θέμα-κατάσταση-γεγονός, όχι μόνο ανάμεσα στα διάφορα άτομα αλλά και σε ένα και μόνο άτομο. Όπως άλλωστε αναφέρθηκε επανειλημμένα,[58] οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις θεωρούν πως τα άτομα χρησιμοποιούν νοήματα που ενυπάρχουν στη δομή και συγχρόνως παράγουν νοήματα τα οποία ενσωματώνονται σε αυτή.

γ) Μια επιπλέον κριτική υποστηρίζει ότι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις δε λαμβάνουν υπόψη τους δομικούς παράγοντες, περιοριζόμενες έτσι στο μικρο-επίπεδο. Επικρίνονται δηλαδή πως *μελετούν την αλληλεπίδραση των ανθρώπων εν κενώ, χωρίς να μελετούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις συνθήκες διεξαγωγής των αλληλεπιδράσεων* [Haralambos & Heald (ό.π.)]. Αν και η θεωρητική πρόταση του Simmel περί «μορφής» και «περιεχομένου» των αλληλεπιδράσεων απαντά από μια οπτική γωνία σε αυτή τη μομφή, ωστόσο η παρατήρηση των Haralambos και Heald (ό.π.) είναι εν μέρει ορθή. Πολλοί όμως συγγραφείς που ακολουθούν την ερμηνευτική προσέγγιση λαμβάνουν υπόψη τους εξωτερικούς παράγοντες και περιγράφουν τους δομικούς περιορισμούς που επηρεάζουν τους ορισμούς και τις δράσεις των συμμετεχόντων (βλ. Blackledge & Hunt: ό.π: 377).

δ) Η κυριότερη σχετική κριτική εναντίον των ερμηνευτικών προσεγγίσεων έγινε από τους Sharp και Green (1983). Οι ερευνητές αυτοί υποστήριξαν ότι μέσα από τη δική τους

---

[58] (βλ. § 5.1.2., 5.1.3., 5.1.4.).

ερμηνευτική προσέγγιση έγινε φανερό πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς τους δεν ήταν ενήμεροι των δομικών περιορισμών που υφίστανται. Κατ' αυτούς λοιπόν, μια ερμηνευτική προσέγγιση –όπως η Σ.Α.– δεν μπορεί να προσεγγίσει θέματα δομής και εξουσίας. Στους συγγραφείς αυτούς απάντησε ο Hargreaves (1986) ο οποίος αποδέχτηκε ότι αν πράγματι τα άτομα δε συνειδητοποιούν τα δομικά εμπόδια που επηρεάζουν τις δράσεις τους, τότε αυτό θα ήταν ένα αδύνατο σημείο της Σ.Α. Πράγματι, τότε το «νόημα» των δράσεών τους δε θα περιλάμβανε δομικές επιρροές. Ερευνώντας όμως διεξοδικά τα στοιχεία της έρευνας των Sharp και Green, απέδειξε στη συνέχεια ότι οι συγγραφείς αυτοί δε θέτουν τις σωστές ερωτήσεις ώστε να εκμαιεύσουν το νόημα των εκπαιδευτικών που ερευνούν. Οι Blackledge και Hunt (2000) σημείωσαν επιπλέον ότι στην εν λόγω έρευνα πολλές από τις απαντήσεις των συγκεκριμένων δασκάλων έκαναν φανερή τη συνειδητοποίηση δομικών περιορισμών από μέρους τους, γεγονός που δεν αντιλήφθηκαν οι Sharp και Green.

5.3. ΠΕΡΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ «ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ» ΤΥΠΟΥ

Οι οντολογικές θέσεις κάθε ερευνητή επηρεάζουν τον επιστημολογικό του προσανατολισμό ο οποίος με τη σειρά του καθορίζει τις μεθοδολογικές του επιλογές. Δηλαδή η θεώρησή μας περί αλήθειας και φύσης της πραγματικότητας καθορίζει ποιες αποδείξεις περί αυτών θεωρούμε έγκυρες, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αποκτήσουμε μια τέτοια γνώση.

Έχοντας λοιπόν παρουσιαστεί ο ερμηνευτικού τύπου οντολογικο-επιστημολογικός προσανατολισμός της έρευνας αυτής, έγινε εμμέσως φανερό ότι επιλέγεται μια μεθοδολογική κατεύθυνση «ποιοτικού» τύπου. Η λέξη «ποιοτική» [έρευνα] υπονοεί μια έμφαση σε διαδικασίες και νοήματα. Κατά συνέπεια οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις «δίνουν έμφαση στην κοινωνικά δομημένη φύση της πραγματικότητας, στη στενή σχέση μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου και στα σχετικά με την κατάσταση εμπόδια τα οποία διαμορφώνουν την έρευνα. Αναζητούν απαντήσεις που υπογραμμίζουν το πώς η κοινωνική εμπειρία δημιουργείται και νοηματοδοτείται» Denzin και Lincoln (1994: 4). Το κοινό σημείο όσων χρησιμοποιούν τέτοιες ερευνητικές προσεγγίσεις είναι ότι προσπαθούν να αποσπάσουν «τις διυποκειμενικές κατανοήσεις των ατόμων που συμμετέχουν στο υπό μελέτη πλαίσιο» (Prus, 1996: 103). Για να το πετύχουν αυτό προσπαθούν να εξοικειωθούν με τις εμπειρίες

των ερευνώμενων και στη συνέχεια να περιγράψουν και να αναλύσουν τις απόψεις και πρακτικές τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι προσεγγίσεις αυτές συνιστούν «μια ερμηνευτική επιστήμη αναζήτησης νοήματος και όχι μια πειραματική επιστήμη αναζήτησης νόμων» (Geertz, 1973: 5). Αυτή η αναζήτηση νοήματος δίνει έμφαση στη φύση της εμπειρίας και στη διαδικασία σχηματισμού της «και όχι στην (αριθμητική) συχνότητα της εμφάνισης μιας συμπεριφοράς» (Ντάβου, 1998: 11) ή «στο τελικό αποτέλεσμα» (Bogdan & Biklen, 1992: 29). Ο κοινός λοιπόν θεωρητικός τόπος συνάντησης όλων των ποιοτικών προσεγγίσεων βρίσκεται στην παραδοχή ότι «τα νοήματα, όπως παράγονται τόσο στην καθημερινή όσο και στην επιστημονική γνώση για τον κόσμο, δεν αντανακλούν απλώς τον κόσμο, αλλά δημιουργούνται από άτομα μέσα σε μια πολιτισμική, κοινωνική και ιστορική σχέση» (Ντάβου, ό.π.: 12).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως όταν διεξάγουμε ποιοτική έρευνα, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τα εξής (βλ. Ναυρίδης, 1988· Δραγώνα, 1990· Bogdan & Biklen, 1992· Denzin & Lincoln, 1994· Creswell, 1998):

- Την υποκειμενική και πολλαπλή φύση της αλήθειας
- Την ενεργό εμπλοκή του ερευνητή στη διαδικασία έρευνας και τη δόμηση στενής σχέσης με το ερευνώμενο
- Την παραδοχή και φανέρωση των αξιών και προκαταλήψεων του ερευνητή που φορτίζουν και πιθανόν επηρεάζουν την έρευνα
- Τον ευπροσάρμοστο και διαρκώς τροποποιήσιμο μεθοδολογικό σχεδιασμό
- Την επαγωγική διαδικασία ανάλυσης.[59]

Με δεδομένο, ωστόσο, ότι στην ερευνητική προσέγγιση της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία, μεταξύ άλλων, η σχετικά μακρόχρονη παρουσία μας στο ερευνητικό πεδίο καθώς και η καθημερινή παρατήρηση των δραστηριοτήτων των ερευνώμενων, [60] θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα εργαλεία αυτά θεωρείται πως χαρακτηρίζουν μια υποκατηγορία των «ποιοτικών» μεθοδολογιών και συγκεκριμένα την εθνογραφία.[61] Εντούτοις ο Prus (1996) αναφέρει ότι οι όροι «εθνογραφική έρευνα», «νατουραλιστική έρευνα», «ποιοτική έρευνα»,

---

[59] Δηλαδή συνάγει γενικότερα συμπεράσματα μέσα από την εις βάθος εξέταση ειδικότερων περιπτώσεων.

[60] Βλ. σχετικά § 5.4.2.

[61] Εθνογραφία θεωρείται η μελέτη μιας πολιτισμικής ή κοινωνικής ομάδας (ή ενός ατόμου ή ατόμων μέσα στην ομάδα), η οποία βασίζεται κυρίως σε παρατηρήσεις και σε μια παρατεταμένη χρονική περίοδο παραμονής του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας. Ο εθνογράφος ακούει και καταγράφει το λόγο των ερευνώμενων, έχοντας την πρόθεση να δημιουργήσει το πολιτισμικό τους πορτρέτο (Creswell, 1998· Hammersley & Atkinson, 1995· Thomas, 1993).

«αλληλεπιδραστική έρευνα», «έρευνα της Σχολής του Σικάγου» και «συμμετοχική παρατήρηση» χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Αιτιολογεί δε την άποψή του τονίζοντας ότι αυτές οι ερευνητικές προσεγγίσεις κατ' ουσίαν ασχολούνται με τη μελέτη του τρόπου ζωής μιας ομάδας ανθρώπων, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της παρατήρησης, της συμμετοχικής παρατήρησης και των «ανοιχτών» συνεντεύξεων. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των εθνογραφικών μεθοδολογιών μπορεί να θεωρηθεί το ότι επιχειρούν να κατανοήσουν συγκεκριμένες κουλτούρες [62] και να εντοπίσουν πολιτισμικά μοτίβα που αναδύονται «μέσα από διαδικασίες συνέχειας και αλλαγής» (Peters, 1995: 63).

Γι' αυτό στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιήσαμε μια «ποιοτικού» τύπου μεθοδολογική προσέγγιση[63] και δανειστήκαμε στοιχεία των εθνογραφικών προσεγγίσεων εφόσον στόχος μας ήταν: *η κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου (της κοινωνικής απόρριψης) μέσω των ορισμών, νοημάτων και πρακτικών που αναδύονται από τα δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, στο πλαίσιο μιας κουλτούρας (παιδική).*

Η διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων σε «τοπικό» επίπεδο (δηλαδή μέσα σε ένα συγκεκριμένο σχολικό χώρο) θα βοηθούσε να κατανοήσουμε διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά προσδίδουν νόημα στα καθημερινά γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Οι δράσεις απόρριψης έπρεπε να ιδωθούν και να αναλυθούν μέσα στο χωροχρονικό πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας και μέσα από το πρίσμα των νοημάτων που τα παιδιά προσδίδουν στις αλληλεπιδράσεις τους. Οι δράσεις πηγάζουν από τα νοήματα και τα νοήματα διαμεσολαβούνται από συμβολικά συστήματα. Η απόπειρα κατανόησης αυτών των συμβόλων αναμφίβολα απαιτεί μια βαθύτερη και μακρόχρονη επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας.

---

[62] Ο όρος «κουλτούρα» γενικά αναφέρεται στο σύνολο της μαθημένης κοινωνικής συμπεριφοράς μιας δεδομένης ομάδας ανθρώπων (Thomas, 1993). Κατά τον Geertz (1973), κουλτούρα είναι οι ιστοί νοημάτων που τα άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής μονάδας διαχρονικά πλέκουν. Οι κουλτούρες αναπτύσσονται καθώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν εμπρόθετα ή όχι. Μέσα από την αλληλεπίδραση οι άνθρωποι αναπτύσσουν: τρόπους για να κάνουν ή να μην κάνουν πράγματα, μορφές λόγου και μοτίβα ομιλίας, θέματα διαλόγου, κανόνες και κώδικες συμπεριφοράς, αξίες και πεποιθήσεις, επιχειρήματα και κατανοήσεις. Όλα αυτά είναι η κουλτούρα τους (Woods, 1983). Ο ορισμός του Everett Hughes (1961: 28-29) δικαιολογεί και επεξηγεί τη χρήση, από την πλευρά μας, του όρου «παιδική κουλτούρα» καθώς θεωρεί πως κουλτούρα αναπτύσσεται «εκεί όπου μια ομάδα ατόμων έχει κάποια κοινή ζωή με κάποια απομόνωση από τα άλλα άτομα, με μια κοινή δύσκολη θέση στην κοινωνία, με κοινά προβλήματα και ίσως κάνα δυο κοινούς εχθρούς...»

[63] Η κοινωνιομετρία, αν και συνήθως δε θεωρείται μεθοδολογικό εργαλείο «ποιοτικού» τύπου, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως τέτοιο έχοντας ως βασικό στόχο την αναζήτηση των νοημάτων που οδηγούν τα παιδιά σε συγκεκριμένες κοινωνιομετρικές επιλογές (βλ. σχετικά § 6.1.).

5.3.1. Θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Μια ερευνητική προσέγγιση «ποιοτικού» τύπου που αναζητά την κατανόηση νοημάτων στο πλαίσιο μιας κουλτούρας έρχεται αντιμέτωπη με ορισμένους θεμελιώδεις προβληματισμούς-κριτικές οι οποίοι σχετίζονται με θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Συγκεκριμένα, μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί (α) αν οι ερευνώμενοι έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν και να μεταδώσουν την ουσία της εμπειρίας τους στον ερευνητή και (β) (ακόμα κι αν οι ερευνώμενοι μπορούν να μεταδώσουν την ουσία της εμπειρίας τους) αν ο ερευνητής είναι σε θέση να ερμηνεύσει και να μεταδώσει αυτή τη γνώση έτσι ακριβώς όπως την αντιλαμβάνονται οι ερευνώμενοι. Επιπλέον, η πιο συχνή, ίσως, κριτική που ασκείται στις ποιοτικές έρευνες είναι ότι τα ευρήματά τους δε γενικεύονται σε άλλα πλαίσια και κατά συνέπεια δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της θεωρητικής κατανόησης ενός θέματος. Θα εστιάσουμε λοιπόν στη συνέχεια στους τρεις αυτούς προβληματισμούς.

1. Μπορούν τα ερευνώμενα άτομα να παρέχουν έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα; Μπορούμε δηλαδή να δεχτούμε τις απόψεις των υποκειμένων;

Η μεταμοντέρνα οπτική των ποιοτικών μεθοδολογιών θεωρεί πως «τα άτομα σπάνια μπορούν να δώσουν πλήρεις εξηγήσεις των δράσεων και των προθέσεών τους. Αυτό που μπορούν να δώσουν είναι αφηγήσεις ή ιστορίες σχετικά με το τι έκαναν και γιατί» (Denzin και Lincoln, 1994: 4). Επομένως αυτό που τα υποκείμενα περιγράφουν δεν αναπαριστά απαραίτητα και την εμπειρία τους με ακρίβεια, οπότε υπάρχει μια «κρίση αναπαράστασης» (Altheide & Johnson, 1994: 492).

Ωστόσο ο Schutz (1964) θεώρησε πως οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να εστιάσουν στο πώς η ζωή του κόσμου –δηλαδή ο εμπειρικός κόσμος τον οποίο κάθε άτομο θεωρεί δεδομένο– παράγεται και βιώνεται από τα άτομα. Τόνισε λοιπόν ότι είναι απαραίτητο να διασώσουμε την υποκειμενική άποψη των ανθρώπων αφού αυτό είναι η μόνη εγγύηση ότι δε θα έχουμε μιαν αναπαράσταση κατασκευασμένη από έναν εξωτερικό παρατηρητή.

Άρα ο «ποιοτικός» ερευνητής αποδέχεται τις πολλαπλές εκδοχές της πραγματικότητας των ατόμων που μελετά. Θεωρεί ότι τα άτομα ενεργούν ερμηνεύοντας την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους. Γι' αυτό δέχεται την άποψη των δρώντων υποκειμένων τα οποία μελετά, ώστε να κατανοήσει τη

διαδικασία της ερμηνείας μέσω της οποίας αυτά αναπτύσσουν τις ενέργειές τους (Erickson, 1986· Blumer, 1967). Αυτό που τότε παρουσιάζει δεν είναι μια διαστρεβλωμένη θεώρηση της πραγματικότητας αλλά η πραγματικότητα που προσλαμβάνουν τα άτομα, η πραγματικότητα που δημιουργούν με την ερμηνεία της δικής τους εμπειρίας και σε σχέση με την οποία ενεργούν (Becker, 2000: 224).

2. Μπορεί ο ερευνητής να κατανοήσει, να ερμηνεύσει και να μεταδώσει σωστά τον κόσμο των ερευνώμενων; Μήπως επιβάλλει το δικό του νόημα στις αναπαραστάσεις τους; Υπάρχει τελικά «αντικειμενική ερμηνεία» των νοημάτων και των εμπειριών του Άλλου;

Είναι γεγονός ότι τα κλασικά εθνογραφικά κείμενα δεν υιοθετούσαν τέτοιους προβληματισμούς καθώς έθεταν μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο συγγραφέα και στον *άλλο*, δηλαδή τους ερευνώμενους. Ο *άλλος* και ο κόσμος του ήταν το αντικείμενο της «αντικειμενικής» οπτικής του εθνογράφου. Σταδιακά όμως άρχισαν να παράγονται εθνογραφικά κείμενα που αντικαθιστούσαν το «μονόλογο» του εθνογράφου με πιο «διαλογικές» μορφές, στις οποίες συμμετείχε και ο λόγος των ερευνώμενων (Atkinson & Hammersley, 1994). Εντούτοις παραμένει προβληματικό το θέμα των ερμηνειών που δίνει ο ερευνητής. Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες συμφωνούν πλέον ότι ο ερευνητής, καθώς προσπαθεί να ανακαλύψει το νόημα των υποκειμένων της έρευνάς του, ενδέχεται να αποδίδει το δικό του νόημα, τη δική του ερμηνεία, ανάλογα με την ερευνητική του προσέγγιση, τις προκαταλήψεις και την ιδεολογία του. Αυτό μπορεί να συμβεί διότι ο ερευνητής είτε (α) δεν μπορεί να συλλάβει τα σύμβολα και τους κώδικες της κουλτούρας που μελετά (Speier, 1973· Woods, 1983· Hammersley & Atkinson, 1995), είτε (β) καθώς επιχειρεί να ερμηνεύσει τον «κόσμο» που διερευνά, επηρεάζεται από τις σχετικές θεωρίες που ήδη γνωρίζει, από τα προϋπάρχοντα πλαίσιά του κατανόησης και ερμηνείας, από τις πολιτισμικές, ιστορικές και πολιτικές του καταβολές, καθώς και από χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Blackledge & Hunt, 2000· Forsyth, 1999· Vlachou, 1997· Carspecken, 1996· Prus, 1996· James, 1993· Freire, 1985).

Αναμφισβήτητα, η κατανόηση του *άλλου* απαιτεί μια διαδικασία ερμηνείας από τον κάθε ερευνητή, άρα το ερευνητικό αποτέλεσμα αποτελεί ουσιαστικά μια *κατασκευή* (Schwandt, 1994· Guba, 1990· Denzin, 1990), γεγονός που σε μια ακραία μορφή συνεπάγεται πολλές και διαφορετικές *κατασκευές* του ίδιου *άλλου* ανάλογα με την οπτική του κάθε ερευνητή, οπότε και «ο ορισμός της γνώσης γίνεται πιο ρευστός» (Ντάβου,

1998: 19). Στηριζόμενοι σε αυτό το σκεπτικό, πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες κατηγορούν τους ερευνητές της ερμηνευτικής παράδοσης. Ισχυρίζονται ότι οι ερμηνευτιστές ερευνητές θεωρούν πως τα νοήματα των ατόμων και τα κοινωνικά φαινόμενα υπάρχουν ανεξάρτητα από τους ερευνητές-παρατηρητές οι οποίοι δεν έχουν παρά να τα αναζητήσουν και να τα ανακαλύψουν (Schwandt, 1994· Gergen, 1991). Υποστηρίζουν έτσι ότι ενώ οι «ερμηνευτιστές» εξυμνούν έναν κόσμο υποκειμενικών εμπειριών, στη συνέχεια προσπαθούν με τις έρευνές τους να *αντικειμενικοποιήσουν* αυτό τον κόσμο.

Θεώρησή μας είναι ότι μια ερευνητική προσέγγιση που δεσμεύεται και στηρίζεται στην πιστή καταγραφή των δράσεων και του λόγου των ερευνώμενων δεν μπορεί παρά να προσεγγίσει, τουλάχιστον, τα όρια της πραγματικότητας του ερευνώμενου *άλλου*. Δεν μπορούμε όμως να αρνηθούμε ότι ο κόσμος των ανθρώπινων νοημάτων είναι δυνατόν να «αναγνωσθεί» με διαφορετικούς τρόπους και σε αυτή τη διαδικασία ο κοινωνικός επιστήμονας έχει ουσιαστικό ρόλο. Άρα ο κοινωνικός κόσμος είναι ένας ερμηνευόμενος κόσμος.

Είναι λοιπόν τελικά άτοπη η απαίτηση μιας αντικειμενικής ποιοτικής-εθνογραφικής μεθοδολογίας; Η Δραγώνα (1990: 35) επισημαίνει σχετικά ότι «το προϊόν κάθε ερευνητικής δραστηριότητας στις κοινωνικές επιστήμες είναι αποτέλεσμα της σχέσεως ερευνητή, ερευνώμενου και του κοινού στο οποίο απευθύνεται... άρα η υφή της έρευνας δεν είναι ούτε υποκειμενική ούτε αντικειμενική. Είναι απλώς ερμηνευτική». Ωστόσο ο Blumer (1967: 146) υποστήριξε, το παράδοξο, ότι η προσέγγιση της *αντικειμενικότητας* μπορεί να γίνει μέσα από την αναζήτηση της *υποκειμενικότητας*. Για να κατανοήσει δηλαδή τα νοήματα και τις δράσεις των ερευνώμενων, ο ερευνητής πρέπει να μπει στο ρόλο τους. «Το να προσπαθήσει [ο ερευνητής] να κατανοήσει την ερμηνευτική διαδικασία παραμένοντας απόμακρος, όπως ένας ονομαζόμενος "αντικειμενικός" ερευνητής, και αρνούμενος να πάρει το ρόλο της δρώσας μονάδας σημαίνει να διακινδυνεύσει το χειρότερο είδος υποκειμενικότητος, μιας και ενδεχομένως ο αντικειμενικός ερευνητής θα υποκαταστήσει τη διαδικασία ερμηνείας με τις δικές του εικασίες αντί να συλλάβει τη διαδικασία όπως εμφανίζεται στην εμπειρία της δρώσας μονάδας...» Ο Dilthey, βέβαια, είχε από παλιότερα προτείνει ότι η αναζήτηση της κατανόησης των ανθρώπων μπορεί να γίνει μόνο μέσα από μια συναισθηματική συμμετοχή στο δικό τους κόσμο (1961). Κατά συνέπεια «οι παρατηρητές που τοποθετούν τον εαυτό τους στις ίδιες καταστάσεις με αυτές των υποκειμένων [της έρευνάς] τους θα κατακτήσουν μια βαθύτερη υπαρξιακή κατανόηση του κόσμου έτσι όπως τα μέλη τη

βλέπουν και τη νιώθουν» (Adler & Adler, 1994: 386). Για να επιτευχθεί όμως αυτό, ο ερευνητής, από τη στιγμή που εισέρχεται στο πεδίο, πρέπει να έχει κατά νου ότι δεν αντιπροσωπεύει τον εαυτό του αλλά, αντίθετα, το «γενικευμένο άλλο» της (ακαδημαϊκής) κοινότητας στην οποία ανήκει (Prus, 1996). «Αυτό απαιτεί από τους ερευνητές να απομακρυνθούν από τα πιο ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά της κατάστασης και να επιχειρήσουν την επίτευξη μιας, τυπικού μέλους, κατανόησης της κοσμοαντίληψης του εθνογραφικού Άλλου...» (Prus, ό.π.: 253). Εντούτοις η ανάληψη της οπτικής του «γενικευμένου άλλου» δεν πρέπει να συγχέεται με την εικόνα ενός «αντικειμενικού και απόμακρου» ερευνητή. Αντίθετα, η πρόσβαση του ερευνητή στον κόσμο του *άλλου* απαιτεί τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και οικειότητας μεταξύ τους (Blumer, 1969· Prus, 1996).

Δεν υποστηρίζουν, βέβαια, όλοι οι ερευνητές αυτή την άποψη περί οικειότητας με τους ερευνώμενους. Ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε ένα φάσμα ρόλων μέσα στην ομάδα την οποία μελετά όπως «ερευνητής ως πλήρες μέλος», «ερευνητής ως περιφερειακό μέλος», «ερευνητής ως ενεργό μέλος» (Adler & Adler, 1994: 379). Ή, σύμφωνα με μια διαφορετική, πλην όμως αντίστοιχη, ταξινομία, ο ερευνητής μπορεί να είναι «πλήρως συμμετέχων», «πλήρως παρατηρητής», «συμμετέχων ως παρατηρητής», «παρατηρητής ως συμμετέχων»[64] (Gold, 1958). Ανεξάρτητα όμως από το ποιον ακριβώς ρόλο επιθυμεί ή και μπορεί να αναλάβει, αυτό που έχει σημασία βρίσκεται στον κοινό τόπο αυτών των ρόλων. Ο κοινός αυτός τόπος φαίνεται πως σχετίζεται με τον προβληματισμό μας περί του αν είναι αναγκαία ή όχι μια σχέση οικειότητας ερευνητή με τους ερευνώμενους. Σύμφωνα με τους Hammersley και Atkinson (1995) και Adler και Adler (1994), ο στόχος του ερευνητή είναι να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στην οικειότητα και την αποστασιοποίηση, ανάμεσα στην εγγύτητα και την απόσταση. Ο ερευνητής λοιπόν επιδιώκει την οικειότητα, αλλά αποφεύγει την υπερβολή που θα δημιουργούσε κινδύνους. Αυτή η άποψη, κατά τη γνώμη μας, επιλέγοντας τη μέση απόσταση ανάμεσα σε οικειότητα και αποστασιοποίηση, συνηχεί με την τάση που υποστηρίζει έναν ερευνητή ως αντιπρόσωπο του «γενικευμένου άλλου».

---

[64] Ο ορισμός της «συμμετοχικής παρατήρησης» θέτει ένα βασικό προβληματισμό, διότι κάθε κοινωνική έρευνα μπορεί τελικά να θεωρηθεί ως μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης, εφόσον δεν είναι δυνατόν να μελετήσουμε τον κοινωνικό κόσμο χωρίς να είμαστε μέρος του (Atkinson & Hammersley, 1994).

3. Είναι δυνατόν τα ευρήματα των ποιοτικών που δε γενικεύονται σε άλλα πλαίσια να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της θεωρητικής κατανόησης ενός διερευνώμενου θέματος;

Οι υποστηρικτές των ποιοτικών ερευνών, τουλάχιστον στον τομέα της εκπαίδευσης, απαντούν σε αυτή την κριτική διακρίνοντας τη «γενικευσιμότητα» από τη «σχετικότητα» (relativity) ή «μεταβιβασιμότητα» (transferability) μιας έρευνας (Bassey, 1990· Erickson, 1986). Υποστηρίζουν δηλαδή ότι τα ευρήματα των παραδοσιακών ερευνών, καθώς προέρχονται από μεγάλα δείγματα, είναι μεν γενικεύσιμα, αλλά συνήθως θεωρούνται μη σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η εις βάθος περιγραφή και ανάλυση μίας και μόνο περίπτωσης δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τις δικές τους εμπειρίες με αυτή την περίπτωση και έτσι να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και δράσης. Δηλαδή ο αναγνώστης-εκπαιδευτικός συνήθως ανακαλύπτει κοινά σημεία ανάμεσα στην προσωπική του εμπειρία και στα ευρήματα της έρευνας. Με αυτό τον τρόπο σχηματοποιεί νοητικά κάποιες συμπεριφορές του, οι οποίες μέχρι τότε ήταν ασχηματοποίητες, αν και ενεργές. Αυτή η σχηματοποίηση συχνότατα έχει και ανατροφοδοτικό-μεταμορφωτικό χαρακτήρα. Με τη σειρά του ο αναγνώστης-ερευνητής μεταχειρίζεται αυτά τα ευρήματα ως «υποθέσεις που λειτουργούν» για το σχεδιασμό της δικής του έρευνας (Lewis & Lindsay, 2000· Vulliamy & Webb, 1995).

5.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τον Frønes (1995), ένας από τους κύριους τρόπους προσέγγισης της παιδικής ηλικίας είναι η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών μέσα στις ομάδες του σχολείου και της γειτονιάς. Η άποψη αυτή στηρίζεται στο σκεπτικό πως οι παιδικές ομάδες αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης (Harris, 1995· Frønes, ό.π.). Στην παρούσα εργασία υιοθετείται το παραπάνω σκεπτικό και, με τη χρήση μεθοδολογίας ποιοτικού τύπου, διερευνάται το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης μέσα από μια εστίαση στις εμπειρίες, στα νοήματα και στις πρακτικές που συνδέονται με την έκφραση του φαινομένου αυτού στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των παλαιότερων εργασιών οι οποίες διερευνούσαν τη ζωή και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών αγνόησαν, ως συνήθως, τις προσωπικές

απόψεις των ίδιων των ερευνώμενων (Hazel, 1995). Πρόσφατα όμως παρατηρείται ένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον στην καταγραφή τού τι έχουν να πουν τα ίδια τα παιδιά (Harding, 1991).[65] Όσον αφορά όμως στην ερευνητική καταγραφή και χρήση των παιδικών νοημάτων, εμπειριών και συναισθημάτων, όπως αυτά εκφράζονται από τα ίδια τα παιδιά, πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα εργασία ο παιδικός κόσμος δε θεωρείται ως μια ενδιαφέρουσα από ερευνητικής άποψης, πλην κατώτερη και εν μέρει πρωτόγονη, εν εξελίξει κουλτούρα. Αντίθετα, υιοθετείται η εύστοχη θεώρηση του Lévy-Bruhl (1922: 15-16), σχετικά με τη μελέτη πρωτόγονων πολιτισμών: «(Εάν) η διανοητική δραστηριότητα των πρωτόγονων [βλ. παιδιών] (δεν) ερμηνεύεται (πλέον) εκ των προτέρων ως μια στοιχειώδης, μορφή της δικής μας δραστηριότητας, δηλαδή ως παιδική και σχεδόν παθολογική, (...) θα εμφανιστεί, αντίθετα, ως φυσιολογική μέσα στις συνθήκες όπου ασκείται, ως πολύπλοκη και ανεπτυγμένη με τον τρόπο της». Με άλλα λόγια, ο παιδικός κόσμος αντιμετωπίστηκε ως ένας ισότιμος με τον ενήλικο, πλην και εν μέρει, διαφορετικός από αυτόν.

5.4.1. Το ερευνητικό πεδίο

A. <u>Το σχολείο</u>

Από 20/9 έως 10/10/2000 επισκεφθήκαμε δέκα δημοτικά σχολεία της νότιας Αθήνας με στόχο την επιλογή ενός κατάλληλου ερευνητικού πεδίου. Τα κριτήρια επιλογής ήταν:

- αφενός η ύπαρξη ειδικής τάξης (ή αλλιώς ειδικού τμήματος ένταξης) στο σχολείο, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ύπαρξη μαθητών με τουλάχιστον μαθησιακές ή συμπεριφορικές διαφορετικότητες.
- αφετέρου σημαντικότερο κριτήριο επιλογής ήταν η αποδοχή της ερευνητικής παρουσίας μας από τους δασκάλους του σχολείου.

Στη συνέχεια και μετά από μια πρώτη επιλογή τριών σχολείων (στο καθένα εκ των οποίων παραμείναμε δοκιμαστικά επί 3-4 ημέρες) καταλήξαμε στο συγκεκριμένο σχολείο της έρευνας. Λόγος της τελικής επιλογής ήταν η θετικότερη αποδοχή μου από τους

---

[65] Βλέπε σχετικά § 3.2.1. Αναφέρουμε επίσης πως για τους ερευνητές και πολιτικούς το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να οφείλεται σε ηθικούς αλλά και σε πρακτικούς λόγους καθώς υπάρχει μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση του ότι οι απόψεις των παιδιών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθεια ανάπτυξης στρατηγικών βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Lloyd-Smith & Tarr, 2000).

εκπαιδευτικούς του σχολείου αυτού λόγω της προσωπικής μας γνωριμίας με δύο από αυτούς.

Στο συγκεκριμένο 12/θέσιο σχολείο φοιτούσαν (σχολική περίοδος 2000-2001) 330 μαθητές, εκ των οποίων 11 αλλοδαποί. Στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου υπήρχε κρατικό ίδρυμα το οποίο περιέθαλπε, μόνιμα ή προσωρινά, παιδιά φτωχών ή διαλυμένων οικογενειών. Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν στα σχολεία της περιοχής. Μερικά από αυτά (περίπου δέκα) φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ τέσσερα (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) συμμετείχαν στις τρεις τάξεις της έρευνας.[66] Από τα κοινωνιομετρικά δεδομένα, τα οποία θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο, συνάγεται ότι τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά αντιμετώπιζαν αρκετά προβλήματα αποδοχής από τους συμμαθητές τους.

Β. Οι τάξεις

Ο λόγος επιλογής των τάξεων –ένα σχολικό τμήμα της Δ΄ τάξης, ένα της Ε΄ και ένα της ΣΤ΄– στις οποίες θα εστιάζονταν η ερευνητική προσέγγιση στηρίχθηκε σε δεδομένα τα οποία επισημαίνουν ότι στην προεφηβική περίοδο, η οποία ηλικιακά αντιστοιχεί στις τάξεις αυτές, (α) η ομάδα των συνομηλίκων αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς τα παιδιά αρχίζουν να αποκόπτονται σταδιακά από τους γονείς τους και να ανεξαρτητοποιούνται (Sullivan, 1953· Rubin, 1987· Corsaro & Eder, 1990· Adler & Adler, 1998· Corsaro, 1999), (β) η ενασχόληση των παιδιών με θέματα τα οποία σχετίζονται με τη δημοτικότητα και την ιεραρχική δομή των ομάδων, καθώς και με την κοινωνική αποδοχή ή απόρριψή τους αυξάνει σημαντικά (Hartup, 1989· Parker & Gottman, 1989· Rubin et al., 1998), (γ) το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης και οι αρνητικές επιπτώσεις του αρχίζουν να εμφανίζονται με ιδιαίτερα έντονο τρόπο (Sullivan, 1953· Adler & Adler, 1998· Corsaro, 1999).

Οι συγκεκριμένες τάξεις περιλάμβαναν έναν αριθμό ογδόντα παιδιών (27 παιδιά η Δ΄ τάξη, 28 η Ε΄ και 25 η Στ΄), το κοινωνικό υπόβαθρο (επάγγελμα γονέων) των οποίων (κυρίως μεσαίας τάξης) και οι επίσημες βαθμολογικές τους αξιολογήσεις κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά παρατίθενται στο Παράρτημα Γ.

---

[66] Στην κοινωνιομετρική έρευνα τα παιδιά αυτά αντιστοιχούν στα εξής: 24κ (Δ΄ τάξη), 7α (Ε΄ τάξη), 4α και 20κ (ΣΤ΄ τάξη). Η 24κ και ο 4α παρέμεναν στο ίδρυμα μόνο κατά τις απογευματινές ώρες, ενώ ο 7α και η 20κ έμεναν μόνιμα σε αυτό.

5.4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η παραμονή στο ερευνητικό πεδίο ξεκίνησε στα τέλη Οκτωβρίου του 2000 και διήρκεσε έως το τέλος της σχολικής χρονιάς, τον Ιούνιο του 2001. Η ερευνητική διαδικασία συνίστατο:

1) *Σε κυλιόμενη εβδομαδιαία παρατήρηση μέσα στις σχολικές τάξεις*: Τουτέστιν, την 1η εβδομάδα και κατά τη διάρκεια σχεδόν όλων των ωρών του ωρολογίου προγράμματος (4-5 ώρες) καταγράφονταν παρατηρήσεις στην Δ΄ τάξη, την 2η εβδομάδα στην Ε΄ τάξη, την 3η εβδομάδα στην ΣΤ΄ τάξη, την 4η εβδομάδα ξανά στην Δ΄ τάξη κ.ο.κ. Η καθημερινή παρατήρηση μέσα στην τάξη διακόπηκε στα τέλη Ιανουαρίου 2001 καθώς ακολούθησε το κοινωνιομετρικό ερευνητικό μέρος και οι συνεντεύξεις οι οποίες διήρκεσαν έως τον Απρίλιο του 2001. Οι παρατηρήσεις στην τάξη συνεχίστηκαν και μετά τις διακοπές του Πάσχα, με το ίδιο κυλιόμενο πρόγραμμα, για 2-3 ώρες καθημερινά.

2) *Σε παρατήρηση παιδιών των συγκεκριμένων τάξεων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων*: Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας που καταγράφονταν παρατηρήσεις στην Δ΄ τάξη επιχειρούσαμε να καταγράφουμε και γεγονότα από τη ζωή των παιδιών της Δ΄ και στο διάλειμμα. Η στρατηγική παρατήρησης ήταν ως εξής: αρχικά παρατηρούσαμε τα μέρη της αυλής στα οποία συνήθιζαν να περνούν το διάλειμμά τους συγκεκριμένες ομάδες παιδιών της τάξης. Έπειτα προσεγγίζαμε τα μέρη αυτά σε σημείο ώστε να μπορούμε να παρατηρούμε με διακριτικό τρόπο. Καθώς όμως οι μέρες περνούσαν και οι μαθητές άρχισαν να εξοικειώνονται με την παρουσία του ερευνητή ή συχνά να μας απευθύνονται με ερωτήσεις ή συζητήσεις σχετικά με ενδοσχολικά ή εξωσχολικά θέματα, προσεγγίζαμε περισσότερο τις ομάδες, οπότε συχνά ήταν εφικτή και η ακουστική επαφή των αλληλεπιδράσεών τους. Τα παιδιά γνώριζαν πως η παρατήρηση των δραστηριοτήτων τους γινόταν στο πλαίσιο μιας έρευνας σχετικά με τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων στην παιδική ηλικία, ωστόσο η καταγραφή των παρατηρήσεων στο διάλειμμα γινόταν διακριτικά και περιληπτικά έτσι ώστε να μη θεωρούν παρεισφρητική την παρουσία του ερευνητή.

Στο σημείο πρέπει να τονιστεί πως η επιλογή μιας ερευνητικής προσέγγισης είναι συνήθως ένας συνδυασμός ανάμεσα στο επιθυμητό και το εφικτό. Συγκεκριμένα, επιθυμητό θα ήταν να μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε στα δεδομένα μας ακριβείς λεκτικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην τάξη και στην αυλή. Όμως μια προηγούμενη

ερευνητική μας προσέγγιση [67] έδειξε με σαφήνεια ότι μια τέτοια παρεισφρητική προσέγγιση θα δημιουργούσε αξεπέραστες δυσκολίες πρόσβασης στον κόσμο των παιδιών. Ταυτόχρονα η εμφανής παραβίαση της «ιδιωτικής ζωής» τους θα είχε ως αποτέλεσμα μια σοβαρή ασυνέπειά μου σε θέματα ερευνητικής ηθικής. Ανεξάρτητα όμως από αυτό, και παραμένοντας στο θέμα της πρόσβασης, έγινε γρήγορα κατανοητό ότι τα παιδιά δεν είναι διατεθειμένα να επιτρέψουν σε έναν ενήλικο –όσο φιλικά κι αν διάκεινται απέναντί του– να τα ακολουθεί καταπόδας με ένα μαγνητόφωνο στο χέρι. Βέβαια, ακόμα κι αν τα παιδιά δέχονταν τη μαγνητοφώνηση των αλληλεπιδράσεών τους, δεν είναι καθόλου βέβαιο αν θα μπορούσε να ξεπεραστεί το «φαινόμενο Hawthorne» (Hawthorne effect) ή το «μεθοδολογικό παράδοξο» του Labov (1972b), τα οποία αναφέρονται στην επιρροή της παρουσίας του ερευνητή στο λόγο και στη συμπεριφορά των παρατηρούμενων ατόμων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το «φαινόμενο Hawthorne» (βλ. ενδεικτικά Landsberger, 1958), «τα μέλη μιας ομάδας δρουν με διαφορετικό τρόπο όταν νομίζουν ότι παρατηρούνται από κοινωνικούς επιστήμονες οι οποίοι ενδιαφέρονται για την καταγραφή της συμπεριφοράς τους» (Forsyth, 1999: 31). Αντίστοιχα, ο Labov (ό.π.) επισήμανε ότι τα άτομα τροποποιούν σημαντικά τις φυσικές λεκτικές τους αλληλεπιδράσεις όταν γνωρίζουν ότι παρατηρούνται από κάποιον ερευνητή.

Τα κύρια ζητούμενα των παρατηρήσεων στην τάξη και την αυλή ήταν:

α) Η δόμηση μιας γενικής εικόνας σχετικά με τη δυναμική των ομάδων των συγκεκριμένων τάξεων, καθώς και με τα φαινόμενα κοινωνικής απόρριψης κάποιων παιδιών.

β) Η εξοικείωση των παιδιών με την παρουσία μας και η σταδιακή διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης το οποίο θα στηριζόταν στην απόλυτη βεβαιότητά τους ότι δεν ανακοινώνεται κανένα δεδομένο παρατήρησης ή συζήτησης μαζί τους στους σημαντικούς για την περίσταση ενήλικες (δηλαδή τους δασκάλους τους ή τους γονείς τους). Αυτό, προφανώς, θα επέτρεπε τη συγκέντρωση αυθεντικότερων δεδομένων από τα παιδιά στα επόμενα στάδια της έρευνας και συγκεκριμένα στο κοινωνιομετρικό καθώς και σε αυτό των συνεντεύξεων.

3) *Σε κοινωνιομετρική έρευνα*, το διαδικαστικό μέρος της οποίας περιγράφεται με ακρίβεια στο έκτο κεφάλαιο.

---

[67] Αναφερόμαστε σε αδημοσίευτη έρευνα σε τρεις τάξεις τριών διαφορετικών δημοτικών σχολείων κατά το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000 η οποία προηγήθηκε της παρούσης και διήρκεσε 7 μήνες. Στην ερευνητική αυτή προσέγγιση, εστιάζαμε στις συμπεριφορές εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι σε παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς.

4) *Σε ομαδικές ή ατομικές συνεντεύξεις υπό μορφή συζήτησης* με τα ογδόντα συνολικά παιδιά τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, έγιναν είκοσι μία συνεντεύξεις με ομάδες των δύο-πέντε παιδιών ιδίου φύλου, τις οποίες είχαν καθορίσει τα ίδια τα παιδιά. Η ερευνητική επιλογή για συνεντεύξεις με ομάδες παιδιών ιδίου φύλου στηρίχθηκε σε ερευνητικές απόψεις οι οποίες τονίζουν ότι ο παιδικός κόσμος χαρακτηρίζεται από μια έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα (Best, 1983· Berentzen, 1984· Gottman, 1986· Schnorr, 1990· Thorne, 1993· James, 1993· Adler & Adler, 1998· Corsaro, 1999). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και την καθημερινή εμπειρία γονέων και εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα όταν συζητούν σε ομάδες ιδίου φύλου (Kemeny, 1992· Costley, 2000). Επιπλέον, έγιναν και τέσσερις ατομικές συνεντεύξεις με παιδιά[68] τα οποία δεν μπόρεσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις ομάδες συνέντευξης. Η διαδικασία δόμησης των ομάδων συνεντεύξεων από τα ίδια τα παιδιά, καθώς και η σχέση της διαδικασίας αυτής με το κοινωνιομετρικό μέρος της έρευνας αναφέρονται στις § 6.8. και 6.8.1.

Βασικοί λόγοι για τους οποίους οι ομαδικές συνεντεύξεις προτιμήθηκαν ως ερευνητικό εργαλείο έναντι των ατομικών ήταν το ότι:

α) Επιτρέπουν στον ερευνητή να έρχεται συγχρόνως σε επαφή με διαφορετικές απόψεις και εμπειρίες των παιδιών σχετικά με τα ερευνώμενα θέματα (Gibbs, 1997· Lewis, 1992), γεγονός που συχνά συνεισφέρει σημαντικά στον εντοπισμό τού τι και γιατί είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα θέματα αυτά (Morgan, 1988). Επιπλέον, καθώς παρουσιάζονται διάφορες θεωρήσεις και νοήματα από τους συμμετέχοντες, ανακύπτουν με μεγαλύτερη ευκολία πολλαπλές ερμηνείες των στάσεων και των συμπεριφορών τους (Gibbs, ό.π.).

β) Η ομάδα παρέχει κοινωνική υποστήριξη στα παιδιά, με αποτέλεσμα αυτά να μπορούν να εκφράσουν απόψεις –που δε θα εξέφραζαν σε ατομικό επίπεδο– για διάφορα «ευαίσθητα» θέματα, όπως αυτά που αναφέρονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Lewis, 1992· Dockrell et al., 2000).

γ) Η αλληλεπίδραση και οι συζητήσεις οι οποίες γίνονται γύρω από τα θέματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης συνεισφέρουν στην ανάδυση συνθετικών απόψεων (Gibbs, ό.π.· Dockrell et al., ό.π.). Αυτή η αλληλεπίδραση θεωρείται το κύριο γνώρισμα των ομαδικών συνεντεύξεων, καθώς συχνά επιτρέπει στα άτομα να θέτουν ερωτήσεις το ένα στο άλλο και να

---

[68] Πρόκειται για τις συνεντεύξεις με κωδικούς 4-6.Κ., 4-7.Α., 4-9.Κ., 5-6.Α. (το Κ αναφέρεται σε *κορίτσι* και το Α σε *αγόρι*, αντίστοιχα).

> επαναξιολογούν και επαναθεωρούν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους (Kitzinger, 1994).

Θα πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι οι ομαδικές συνεντεύξεις δεν ενδείκνυνται όταν στόχος του ερευνητή είναι ο επακριβής προσδιορισμός των ατομικών απόψεων των συμμετεχόντων (Gibbs, 1997). Πράγματι, κάποιοι συμμετέχοντες ενδέχεται να κυριαρχούν κατά τη διάρκεια της συζήτησης και να μονοπωλούν το λόγο ή να ασκούν επιρροή σε άλλους οι οποίοι προφανώς διστάζουν να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις (Dockrell et al., ό.π.). Επιπλέον, η παρουσία τρίτων ενδέχεται να δράσει ανασταλτικά στην έκφραση πολύ προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων από κάποια άτομα. Στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση, η αντιμετώπιση των ανωτέρω μειονεκτημάτων επιχειρήθηκε με τη δόμηση ομάδων συνέντευξης από τα ίδια τα παιδιά, γεγονός που μεγιστοποιούσε την πιθανότητα ύπαρξης φιλικών και άρα συμμετρικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στις ομάδες. Επιπλέον, υιοθετήθηκε ένα σχετικά κυκλικό επικοινωνιακό δίκτυο γύρω από μια οθόνη τηλεόρασης,[69] έτσι ώστε να αυξάνεται η επικοινωνιακή δραστηριότητα και να μειώνεται η πιθανότητα ανάδυσης ατόμων τα οποία κυριαρχούν στη συζήτηση (Leavitt, 1951). Όσον αφορά στην πιθανότητα αναστολής της έκφρασης απόψεων, εμπειριών και συναισθημάτων των παιδιών σε έναν ενήλικο, πρέπει να τονιστεί πως οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν τέσσερις μήνες μετά την είσοδό μας στο ερευνητικό πεδίο και μόνο όταν υπήρχαν σαφή δείγματα ότι οι μαθητές θεωρούσαν πως ο ερευνητής είναι έμπιστο και εχέμυθο πρόσωπο. Η εμπιστοσύνη των παιδιών προς τον ερευνητή έχει καθοριστική σημασία για την εγκυρότητα των δεδομένων της συνέντευξης εφόσον αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα ότι τα λεγόμενα των παιδιών αντιπροσωπεύουν τις αυθεντικές απόψεις τους (Koocher & Kieth-Spiegal, 1994· Lewis & Lindsay, 2000). Ουσιαστικό δείγμα της εμπιστοσύνης των παιδιών ήταν ότι –ενώ γνώριζαν πως παρατηρούνται από έναν ενήλικο– δε δίσταζαν να δρουν με τρόπους απαγορευμένους από το επίσημο σχολικό σύστημα (π.χ., αντέγραφαν σε ώρα εξέτασης, ειρωνεύονταν εκπαιδευτικούς, έτρωγαν ή έπαιζαν στην ώρα του μαθήματος).

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου δύο μήνες. Διεξάγονταν –μία ημερησίως, διάρκειας 60 έως 85 λεπτών– σε μικρή αίθουσα του σχολείου η οποία εξασφάλιζε ένα απομονωμένο περιβάλλον, απαραίτητο για τη δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας και μυστικότητας στα συμμετέχοντα παιδιά (Koocher & Keith-Spiegal, 1994).

---

[69] Η ύπαρξη της οθόνης είχε λειτουργικό ρόλο στα αρχικά στάδια της συνέντευξης, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια της παρούσας ενότητας.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε όσον αφορά στις συνεντεύξεις ήταν η ακόλουθη: Αφού τα παιδιά έπαιρναν θέσεις ημικυκλικά γύρω από μια τηλεόραση, τους εξηγούσαμε ότι θα προβληθεί ολιγόλεπτο (περίπου 10 λεπτά) βίντεο το οποίο έδειχνε δραστηριότητες μιας τάξης ενός αγνώστου σε αυτά σχολείου. Ουσιαστικά διαθέταμε τρεις διαφορετικές βιντεοκασέτες από ισάριθμες τάξεις σχολείων άλλων περιοχών της Αθήνας. Τη βιντεοσκόπηση είχαμε κάνει μετά από άδεια των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων τάξεων. Καθώς άρχιζε η προβολή του βίντεο, ζητούσαμε από τα παιδιά να σχολιάσουν οτιδήποτε τους φαινόταν ενδιαφέρον και επιπλέον να εντοπίσουν αν υπήρχε κάποιο παιδί το οποίο κατά τη γνώμη τους οι περισσότεροι στην τάξη δε συμπαθούσαν και το απομόνωναν. Όταν κάποιο παιδί εντόπιζε έναν τέτοιο «απομονωμένο» μαθητή, του ζητούσαμε να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους έφτασε στο συμπέρασμα αυτό. Με το τέχνασμα αυτό η συζήτηση, είτε με πρωτοβουλία των παιδιών (συνηθέστερα) είτε με δική μας προτροπή μέσω ερωτήσεων του τύπου «συμβαίνει κάτι ανάλογο στη δική σας τάξη;», στρεφόταν από τον αφηρημένο σχολιασμό των άγνωστων παιδιών στη συγκεκριμένη έκφραση των προσωπικών τους εμπειριών. Εναλλακτικά, κάποιες άλλες φορές αφορμή για τη συζήτηση δινόταν ως εξής. Παρουσιαζόταν στα παιδιά ένα σκίτσο[70] όπου ένα παιδί κάθεται μόνο του[71] (βλ. Παράρτημα Δ), ενώ λίγο πιο πέρα βρίσκεται μια ομάδα παιδιών που συζητούν. Στη συνέχεια ζητούσαμε από τα παιδιά να περιγράψουν το σκίτσο και να εκφράσουν πιθανούς λόγους για τους οποίους το συγκεκριμένο παιδί είναι μόνο του. Η χρήση του βίντεο και του σκίτσου, όπως και άλλων παρόμοιων ερευνητικών εργαλείων (εικόνες, φωτογραφίες), είναι μια αποδοτική στρατηγική στην αρχή μιας συνέντευξης με παιδιά (και ενήλικες) καθώς «σπάει τον πάγο» και ενθαρρύνει τα άτομα να εκφραστούν. Κι αυτό γιατί τα εργαλεία αυτά παρέχουν συγκεκριμένα παραδείγματα ανθρώπων και των συμπεριφορών τους πάνω στα οποία οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη μπορούν να κάνουν σχόλια και να αναπτύξουν απόψεις. Επιπλέον, τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν υποθετικές καταστάσεις οι οποίες σταδιακά τους οδηγούν στην έκφραση προσωπικών εμπειριών, δράσεων και συναισθημάτων (Finch, 1987· Hazel, 1995· Dockrell et al., ό.π.). Ούτως ή άλλως, η εστίαση των ατόμων στις προσωπικές δράσεις και εμπειρίες τους συνήθως τα οδηγεί στην έκφραση απόψεων σχετικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματά τους κ.ο.κ. (Prus, 1996).

---

[70] Τέτοια μεθοδολογικά εργαλεία στη διεθνή βιβλιογραφία καλούνται και βινιέτες (βλ. Finch, 1987).

[71] Το σκίτσο είχε δημιουργηθεί στον υπολογιστή και το φύλο του απομονωμένου παιδιού δεν ήταν εμφανές.

5.4.3. Θέματα ερευνητικής ηθικής

Οι Hammersley και Atkinson (1995) σημειώνουν ότι κύρια αξία κάθε έρευνας είναι η παραγωγή αυθεντικών περιγραφών των κοινωνικών φαινομένων, υπό την προϋπόθεση πως δεν καταπατούνται βασικοί ηθικοί κανόνες από τον ερευνητή. Στην παρούσα έρευνα κύριος ηθικός κώδικας ήταν η αποφυγή κάθε συναισθηματικής βλάβης που θα μπορούσε να προκύψει στα παιδιά εξαιτίας της ερευνητικής διαδικασίας. Τα μέτρα που πάρθηκαν ήταν τα εξής:

1. Συγκατάθεση από τους μαθητές: Εξηγήθηκε στους μαθητές ότι στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη και κατανόηση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, χωρίς ωστόσο να καθοριστεί ότι η ερευνητική εστίαση θα ήταν στη διερεύνηση του φαινομένου της απόρριψης. Διαβεβαιώθηκε πως ακόμα κι αν η έρευνα δημοσιευτεί, η ταυτότητα η δική τους καθώς και του σχολείου δε θα αποκαλυφθεί σε καμία περίπτωση. Στη συνέχεια έγινε σαφές ότι δεν ήταν υποχρεωτική η συμπλήρωση των κοινωνιομετρικών ερωτηματολογίων και η συμμετοχή στις ομάδες συνεντεύξεων. Αποδείχτηκε πως η συμμετοχή στη διαδικασία όχι μόνο δεν ήταν υποχρεωτική αλλά, τουναντίον, ήταν ιδιαίτερα επιθυμητή από τα παιδιά. Από τα λεγόμενά τους ήταν η πρώτη φορά που κάποιος ενήλικος έδειξε επίσημα το ενδιαφέρον του να καταγράψει τις απόψεις τους, γι' αυτό και όσα παιδιά έτυχε να απουσιάσουν κατά τη διάρκεια των παραπάνω διαδικασιών εξέφραζαν την επιθυμία να συμπληρώσουν μόνα τους το ερωτηματολόγιο ή/και να ενταχθούν σε άλλη ομάδα συνέντευξης.
2. Εχεμύθεια: Η εχεμύθεια τηρήθηκε στο ακέραιο και τα παιδιά διαπίστωσαν πως κανένα ερευνητικό δεδομένο δε διέρρευσε είτε σε ενήλικες είτε σε άλλους μαθητές. Αρκετά παιδιά ρωτούσαν αν κάποιος συμμαθητής τα είχε επιλέξει θετικά ή αρνητικά στο κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο ενώ άλλα παιδιά (ατομικά ή ομαδικά) ρωτούσαν ποια ήταν η άποψη άλλων παιδιών σχετικά με αυτά ή για ορισμένα θέματα. Η αυστηρή όμως τήρηση εχεμύθειας όχι μόνο προστάτευσε την ηθική πλευρά της έρευνας, αλλά αύξησε σημαντικά την εμπιστοσύνη των παιδιών προς το πρόσωπο του ερευνητή, με αποτέλεσμα να μας προσεγγίζουν και να μας εκμυστηρεύονται συχνότερα προσωπικά τους θέματα.
3. Σεβασμός της ιδιωτικής ζωής των ερευνώμενων-μη παρεισφρητική έρευνα: Επεξηγήθηκε προηγουμένως ότι μια παρεισφρητική ερευνητική παρουσία μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ερευνητική αποτελεσματικότητα, καθώς τα

ερευνώμενα άτομα τείνουν να προστατεύουν τον ατομικό ή τον ομαδικό τους χώρο. Επιπλέον, επισημάνθηκε η ηθική πλευρά μιας μη παρεισφρητικής ερευνητικής διαδικασίας και αναφέρθηκε το πώς διασφαλίστηκε η προστασία του ιδιωτικού χώρου των παιδιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Κύριος κανόνας που τηρήθηκε ήταν αυτός της *μη πίεσης*. Με άλλα λόγια, η παρατήρηση ή η συζήτηση διακοπτόταν όταν υπήρχε η παραμικρή υπόνοια ότι τα παιδιά άρχιζαν να δυσανασχετούν. Η διαχρονική παραμονή στο πεδίο αποδείχτηκε το κύριο μεθοδολογικό πλεονέκτημα, καθώς είχε ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των παιδιών με την ερευνητική μας παρουσία και συνεπώς την παραχώρηση πρόσβασης στις δραστηριότητες και στις απόψεις τους.

Ένας ερευνητικός προβληματισμός από πλευράς ηθικής τέθηκε σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων αρνητικών επιλογών στο κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο (π.χ., *Γράψτε τα ονόματα των παιδιών που δε συμπαθείτε και θα προτιμούσατε να μην είναι στην ομάδα σας*). Στο παρελθόν είχαν εκφραστεί απόψεις ότι τέτοιες ερωτήσεις παραβαίνουν την ηθική δεοντολογία και πιθανόν ενδυναμώνουν τον κοινωνικό στιγματισμό κάποιων παιδιών, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται σπάνια σε κοινωνιομετρικές έρευνες. Εντούτοις μετέπειτα έρευνες έδειξαν ότι η χρήση αρνητικών επιλογών δεν επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών (Hayvren & Hymel, 1984), οπότε και δεν πρέπει να θεωρείται ηθικά μεμπτή (Erwin, 1993· Parlebas, 1992).

Ένα τελευταίο πιθανό ηθικό δίλημμα το οποίο επισημαίνεται από διάφορους ερευνητές (π.χ., Hammersley & Atkinson, 1995· Prus, 1996) αναφέρεται στη στάση την οποία πρέπει να κρατήσει ο ερευνητής όταν γίνεται μάρτυρας, π.χ., ρατσιστικών, σεξιστικών ή βίαιων πράξεων από τα ερευνώμενα άτομα. Αναμφισβήτητα η ερευνητική προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης μας έφερε αντιμέτωπους με δράσεις που το σύστημα αξιών μας δεν αποδεχόταν. Ωστόσο εξαρχής είχε γίνει αποδεκτό ότι η διερεύνηση μιας συμπεριφοράς δεν πρέπει να συγχέεται με την κριτική της και είχε αποφασιστεί πως θα γινόταν παρέμβαση μόνο στην περίπτωση που θα συνέβαινε κάποιο περιστατικό φυσικής βίας επικίνδυνης για τη σωματική υγεία κάποιων παιδιών. Τελικά όμως κάτι τέτοιο δε συνέβη κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Κύρια χαρακτηριστικά της ερευνητικής ταυτότητας απέναντι στα παιδιά σταδιακά έγιναν τα εξής: Ενήλικος, μη εκπαιδευτικός, συμμετέχων, έμπιστος. Αφενός δηλαδή αποφεύγαμε οποιαδήποτε συμπεριφορά μπορούσε να παραπέμπει σε ρόλο εκπαιδευτικού, αφετέρου συμμετείχαμε σε κάποιες δραστηριότητές τους δίνοντας απαντήσεις στις όποιες

ερωτήσεις ή προσεγγίσεις τους μέσα στην τάξη ή στην αυλή. Δύο φορές που ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό κάποιας από τις ερευνώμενες τάξεις να απασχολήσουμε τα παιδιά, το αίτημα ικανοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας ανταποδοτικής σχέσης. Εντούτοις αναλάβαμε ένα μη εκπαιδευτικό ρόλο εκμεταλλευόμενοι την ευκαιρία για συζητήσεις ή παιγνιώδεις δραστηριότητες με τα παιδιά.

6. Έρευνα πεδίου (α): Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

6.1. ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Έχει ήδη επισημανθεί (βλ. § 1.2.) ότι με την κοινωνιομετρική έρευνα προσπαθούμε να χαρτογραφήσουμε τις συναισθηματικές έλξεις και απωθήσεις, καθώς και τις σχέσεις επιρροής που συνδέουν τα μέλη μιας ομάδας. Σύμφωνα με τον εμπνευστή των κοινωνιομετρικών μεθόδων Moreno (1934), η κατανόηση αυτών των διατομικών δυναμικών οι οποίες υπάρχουν και λειτουργούν εντός μιας ομάδας συνεισφέρει στην κατανόηση των διαφόρων ατομικών δράσεων στο πλαίσιο της ομάδας αυτής. Συγκεκριμένα, με την κοινωνιομετρία μπορούμε να διαπιστώσουμε το ποιους ένα άτομο συμπαθεί, ποιους αντιπαθεί και ποιους θεωρεί ικανούς ή μη ικανούς για ηγετικές θέσεις μέσα στην ομάδα. Μπορούμε επίσης να αντιληφθούμε τα αντίστοιχα συναισθήματα όλων των μελών μιας ομάδας απέναντι σε ένα συγκεκριμένο μέλος της. Επιπλέον, με το σκεπτικό ότι η αντίληψη που ένα άτομο έχει σχετικά με τα συναισθήματα των άλλων μελών μιας ομάδας προς αυτό επηρεάζει τη σχέση του με τα άτομα αυτά, μπορούμε να αναζητήσουμε τις συναισθηματικές *προσμονές* ενός οποιουδήποτε ατόμου, τουτέστιν ποιοι νομίζει πως τον συμπαθούν ή τον αντιπαθούν μέσα στην ομάδα. Παρόμοια, μπορούμε να αναζητήσουμε τις αντιλήψεις ενός μέλους της ομάδας σχετικά με τα συναισθήματα των υπόλοιπων μελών απέναντι σε ένα οποιοδήποτε άτομο, γεγονός που θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε πώς τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής καθορίζουν μια διατομική δυναμική. Συνοπτικά λοιπόν, τα κοινωνιομετρικά δεδομένα μπορούν να μας προσφέρουν μια λεπτομερή καταγραφή τού πώς ένα άτομο θεωρεί τα μέλη μιας ομάδας αλλά και την ομάδα συνολικά, καθώς και του πώς τα άλλα μέλη θεωρούν ένα συγκεκριμένο άτομο μιας ομάδας. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε πως οι συνήθεις κοινωνιομετρικές μέθοδοι περιορίζουν σημαντικά τις παραπάνω δυνατότητες. Και τούτο διότι, εστιάζοντας μόνο στο πώς τα μέλη μιας, π.χ., σχολικής ομάδας θεωρούν ένα συγκεκριμένο παιδί, οδηγούνται στη δημιουργία διαφόρων κοινωνιομετρικών ομάδων παιδιών (π.χ., δημοφιλή, απορριπτόμενα κ.ο.κ.), αποδίδοντας στη συνέχεια κοινά ψυχολογικά γνωρίσματα σε όσα παιδιά εντάσσονται σε καθεμιά από αυτές (βλ. σχετικά § 1.2.2.).

Με το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας επιχειρήσαμε να αποκτήσουμε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των δυναμικών που λειτουργούν μέσα σε μια ομάδα αποφεύγοντας τις ελλείψεις των κλασικών κοινωνιομετρικών μεθόδων. Στηριγμένοι σε

ένα πρότυπο ερωτηματολογίου που πρότεινε ο Parlebas (1992), θέσαμε κατάλληλα ερωτήματα ώστε να ωθήσουμε τα παιδιά να αποκαλύψουν τις σχέσεις (συναισθηματικές και επιρροής) που υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στις ομάδες τους. Συγκεκριμένα, τέθηκαν ερωτήματα τα οποία αφενός να ωθούν τα παιδιά να εκφράσουν το αυθόρμητο συναίσθημά τους για τους συμμαθητές τους (Parlebas, 1992) και αφετέρου να ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από όλα τα μέλη της ομάδας (Moreno, 1934).[72]

Έτσι λοιπόν, στο παρόν ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α), τα ερωτήματα 1 («Αν η τάξη σας οργανωθεί σε μικρές ομάδες, με ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να κάθεστε μαζί;»), 3 («Γράψτε τα ονόματα των παιδιών που δε συμπαθείτε και θα προτιμούσατε να μην είναι στην ομάδα σας») και 7 («Γράψτε με ποια παιδιά παίζετε όταν είστε στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή»), συνδυαζόμενα, επιχειρούν να αποκαλύψουν τις θετικές και αρνητικές συναισθηματικές σχέσεις μέσα στα όρια των ομάδων καθώς και να αναδείξουν τα δημοφιλή (ευρέως αποδεκτά) και απορριπτόμενα (μη αποδεκτά) παιδιά. Αν και το κριτήριο επιλογής του ερωτήματος 1 ήταν η συχνή ερευνητική χρήση του (βλ. Juvonen, 1991· Schuster, 1999), καθώς και η υπόδειξη του Moreno (ό.π.) ότι τα ερωτήματα πρέπει να αναφέρονται όσο γίνεται περισσότερο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, εντούτοις θεωρούμε ότι η συνδυαστική εξέταση των παραπάνω ερωτημάτων (1, 3, 7) επιβάλλεται διότι, ιδίως στο ερώτημα 1 (όπως θα δούμε στη συνέχεια), είναι αυξημένος ο κίνδυνος απόδοσης διαφορετικών ερμηνειών.

Τα ερωτήματα 2 («Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι σας διάλεξαν για να κάτσουν μαζί σας») και 4 («Προσπαθήστε να μαντέψετε ποια από τα παιδιά της τάξης δε σας συμπαθούν ιδιαίτερα και θα προτιμούσαν να μην είστε μαζί σε μια ομάδα») αποκαλύπτουν την *αυτο-ενσυναίσθηση*[73] η οποία εμπλέκεται στην αντίληψη και συνεπώς στη δόμηση των διατομικών και ομαδικών αλληλεπιδράσεων. Τα ερωτήματα 8 («Πολλές φορές ίσως νιώθετε την ανάγκη πως χρειάζεστε έναν αρχηγό. Για παράδειγμα, άμα θέλετε να πάρετε μια απόφαση σαν ομάδα και δεν τα καταφέρνετε επειδή τσακώνεστε. Ποια παιδιά από την τάξη είναι, κατά τη γνώμη σας, πιο κατάλληλα για αρχηγοί;») και 9 («Γράψτε τα ονόματα των παιδιών που κατά τη γνώμη σας δεν είναι καθόλου κατάλληλα για αρχηγοί») αναφέρονται στη δυναμική της επιρροής που λειτουργεί μέσα στις

---

[72] Για παράδειγμα, σε ένα ερώτημα του τύπου «Ποιοι είναι οι φίλοι σου» η έννοια του «φίλου» ενδέχεται να μην ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο από όλα τα παιδιά.

[73] Απόδοση του όρου «auto-empathie» (Parlebas, 1992). Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων προς αυτό, δηλαδή κατά πόσο το αποδέχονται, το απορρίπτουν, το θεωρούν στενό φίλο τους κ.ο.κ.

συγκεκριμένες σχολικές τάξεις. Τέλος, τα ερωτήματα 5 («Ποιο παιδί πιστεύετε ότι τελικά συμπαθεί περισσότερο η τάξη;») και 6 («Ποιο παιδί πιστεύετε ότι τελικά αντιπαθεί περισσότερο η τάξη;») αναφέρονται στην *κοινωνιο-ενσυναίσθηση*,[74] δηλαδή στο πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται την επιλογή της ομάδας, ως συλλογικής οντότητας, για κάποιο άλλο μέλος (δηλαδή ο προσδιορισμός ατόμων που, κατά τη γνώμη του, είναι δημοφιλή, απορριπτόμενα κ.ο.κ. από την ομάδα ως σύνολο). Εδώ η εικόνα της ομάδας αποκτά μια αυτονομία. Τα παιδιά (αλλά και οι εκπαιδευτικοί) εκφράζουν συχνά αυτό το νόημα με εκφράσεις του τύπου «Η τάξη τον αντιπαθεί», «Η ομάδα τον θεωρεί αρχηγό» κτλ. Αν και δεν πρέπει να παρασυρόμαστε από τέτοιες αποδόσεις σχετικά με την «αυτονομία» της ομάδας, θα πρέπει συγχρόνως να έχουμε υπόψη ότι τα άτομα πολλές φορές λειτουργούν αποδίδοντας στην ομάδα μια τέτοια αυτόνομη υπόσταση. Όπως θα διαπιστώσουμε, συχνά, η εντύπωση που τα παιδιά έχουν για τα συναισθήματα της ομάδας απέναντι σε κάποιο συμμαθητή/τριά τους είναι τελείως διαφορετική από την πραγματική εντύπωση της ομάδας η οποία προκύπτει από το άθροισμα των συναισθηματικών επιλογών που αυτός/αυτή δέχεται από το παιδί ξεχωριστά. Ενδέχεται δηλαδή –παραφράζοντας τον Thomas (1928)– η ενιαία ταυτότητα της ομάδας να είναι μύθος, αλλά ο μύθος αυτός είναι μια πραγματικότητα ως προς τις επιπτώσεις του.[75] Και τέτοιες επιπτώσεις μπορεί να υπάρξουν καθώς τα παιδιά, συχνότατα κάτω από τη δυναμική της συμμόρφωσης στα ομαδικά πρότυπα, τροποποιούν τις ατομικές τους απόψεις και πεποιθήσεις ώστε να συμφωνήσουν με αυτές που αντιλαμβάνονται ως ομαδικές (βλ. σχετικά σε § 4.1.3.).

Οι αποδόσεις χαρακτηρισμών

Έχοντας ήδη συμπληρώσει τουλάχιστον 50 ώρες παρατήρησης σε κάθε τάξη και αφού είχε αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τα παιδιά, τους ζητήσαμε[76] να φέρουν στο νου τους ένα συμμαθητή/συμμαθήτριά τους και στη συνέχεια να γράψουν ένα χαρακτηρισμό γι' αυτόν/ή. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε ένας κατάλογος τέτοιων χαρακτηρισμών, όπως, για παράδειγμα, *ενοχλητικός, ξερόλας, πειραχτήρι, ψώνιο, ντροπαλός, κουτσομπόλης, εξυπνάκιας* κ.ο.κ.

---

[74] Απόδοση του όρου «socio-empathie» του Parlebas (ό.π.).

[75] «If men define situations as real, they are real in their consequences» Thomas (1928: 572) (Αν αντιλαμβανόμαστε μια κατάσταση ως πραγματική, τότε είναι πραγματική ως προς τις επιπτώσεις της).

[76] Κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας όπου αντικαταστήσαμε τον/την εκπαιδευτικό της τάξης μετά από συνεννόηση μαζί του/της.

Στη συνέχεια ο κατάλογος αυτός, με τη βοήθεια διευκρινίσεων που μου δίνονταν από τα παιδιά –κατόπιν σχετικών ερωτήσεών μου στα διαλείμματα– συμπυκνώθηκε σε 20 κεντρικούς χαρακτηρισμούς.

Σε μια δεύτερη συνάντηση, η οποία διήρκεσε ένα διδακτικό δίωρο για κάθε τάξη, διεξήχθη μια συζήτηση όπου τα παιδιά ανέλυαν τους χαρακτηρισμούς αυτούς και αν σε κάποια περίπτωση υπήρχε μια διάσταση ως προς την ακριβή έννοιά τους, τότε καθοριζόταν ένα κοινό νόημα. Με αυτό τον τρόπο καταλήξαμε στην παρακάτω ταξινομία 20 χαρακτηρισμών:

1: Είναι *καπετάν-φασαρίας*. Χαλάει συνέχεια το μάθημα και το παιχνίδι. Είναι πολύ ενοχλητικό παιδί. Θέλει να τραβάει την προσοχή των άλλων.

2: Είναι *καπετάν-φασαρίας* επειδή προσπαθεί να μας διασκεδάζει την ώρα του μαθήματος.

3: *Είναι στον κόσμο του*. Χαζοχαρούμενο παιδί.

4: *Είναι αρχηγός*. Εμπνέει εμπιστοσύνη. Ξέρει πολλά πράγματα, βρίσκει λύσεις και μπορεί να παίρνει σωστές και δίκαιες αποφάσεις.

5: *Κάνει τον (την) αρχηγό*, αλλά δεν είναι.

6: Είναι *καβγατζής (καβγατζού)*. Όλο ψάχνει για καβγάδες για να κάνει το μάγκα.

7: Είναι *κακός μαθητής (κακή μαθήτρια)*. Αυτό οφείλεται στο ότι βαριέται και δεν ενδιαφέρεται για τα μαθήματα. Ίσως είναι και τεμπέλης (τεμπέλα). Ίσως και να μην έχει βοήθεια από το σπίτι.

8: Είναι *κακός μαθητής (κακή μαθήτρια)*. Αυτό οφείλεται στο ότι έχει πολύ άγχος και φόβο. Έτσι, ακόμα και να ξέρει το μάθημα, δεν μπορεί να απαντήσει σωστά.

9: Είναι *κακός μαθητής (μαθήτρια)*. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν κόβει πολύ το μυαλό του(της).

10: Είναι καλό, ευγενικό και ευχάριστο παιδί. *Συμπαραστέκεται και υποστηρίζει* όποιον έχει ανάγκη.

11: Είναι αγενής, *αχώνευτος (αχώνευτη)* και δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους.

12: Είναι *καρφί*. Όλο προδίδει στους δασκάλους τι κάνει ο ένας κι ο άλλος.

13: Είναι *κουτσομπόλης (κουτσομπόλα)*. Όλο ασχολείται με το τι κάνουν οι άλλοι. Δεν κρατάει μυστικά.

14: Είναι *καλός μαθητής (μαθήτρια)* και έξυπνο παιδί. Ξέρει και να διασκεδάζει με τους φίλους.

15: Είναι *καλός μαθητής (μαθήτρια) αλλά ψηλομύτης* (ψηλομύτα) και ξερόλας. Νομίζει ότι είναι ανώτερος (ανώτερη) από τους άλλους και κάνει πολύ τον έξυπνο (έξυπνη).

16: Είναι *κλειστό και απομονωμένο* παιδί, μάλλον επειδή είναι πολύ ντροπαλό άτομο.

17: Είναι *κλειστό και απομονωμένο* παιδί επειδή είναι μαμμόθρεφτο, βουτυρομπεμπές.

18: Είναι *γλειψιματίας*. Κάνει συνέχεια το καλό παιδί στους δασκάλους.

19: Είναι *πλακατζής (πλακατζού)*, πειραχτήρι. Μερικοί γελάνε με τα αστεία και τα πειράγματά του (της), αλλά εγώ νομίζω πως γίνεται υπερβολικά ενοχλητικός (ενοχλητική) για κάποια παιδιά.

20: Είναι *πλακατζής (πλακατζού)*, με ωραίο χιούμορ. Ξέρει πότε να κάνει πλάκα. Γελάμε με αυτά που λέει ή κάνει και κανείς δεν ενοχλείται.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως οι περισσότεροι από τους παραπάνω χαρακτηρισμούς έχουν αρνητικό περιεχόμενο. Το γεγονός αυτό σημαίνει είτε ότι τα παιδιά έχουν περιορισμένο ρεπερτόριο για να αποδώσουν τα θετικά χαρακτηριστικά συμμαθητών τους ή ακόμα ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν εστιάζοντας περισσότερο σε αρνητικά παρά σε θετικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους. Φυσικά, δεν πρέπει να λησμονούμε πως η κοινωνιομετρική έρευνα δεν μπορεί να απαντήσει με βεβαιότητα στο αν οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται αντανακλούν πάντα μια αντικειμενική πραγματικότητα ή μια κατασκευασμένη η οποία αντιστοιχεί σε στιγμιαία συναισθήματα μαθητών ή στις ανάγκες της ομάδας-τάξης σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ιστορίας της.

Η ταξινομία των χαρακτηρισμών, καταγεγραμμένη σε ένα φύλλο, δόθηκε στα παιδιά μαζί με το ερωτηματολόγιο κοινωνιογράμματος.[77] Τους ζητήθηκε λοιπόν να αποδίδουν μέχρι τρεις χαρακτηρισμούς[78] σε κάθε παιδί το οποίο επέλεγαν στα διάφορα ερωτήματα του κοινωνιογράμματος. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να καταγράφουν τους αριθμούς που αντιστοιχούσαν στους χαρακτηρισμούς οι οποίοι, κατά τη γνώμη τους, συνιστούσαν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού που επέλεγαν. Για παράδειγμα, στο ερώτημα 1 κάποιος που επέλεγε το όνομα Γιώργος μέσα σε μια παρένθεση κατέγραφε τους αριθμούς, π.χ., 15 και 18, οι οποίοι αντιστοιχούσαν στους χαρακτηρισμούς:

---

[77] Πρέπει να σημειωθεί ότι όταν συζητήθηκε με τα παιδιά η προοπτική του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου, αρκετά από αυτά εξέφρασαν την επιθυμία να μην αναγράψουν το όνομά τους σε αυτό, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν χωρίς αναστολές τις επιλογές τους. Επειδή όμως αυτό θα εμπόδιζε, προφανώς, την ανάλυση των δεδομένων, υιοθετήθηκε μια μέση οδός. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Δηλαδή τα παιδιά δεν ανέγραψαν το όνομά τους, ωστόσο με τη χρήση ειδικής κωδικοποίησης ήταν εφικτή η αναγνώριση της ταυτότητας του κάθε ερωτηματολογίου. Αυτό δε μειώνει την ηθικότητα της ερευνητικής προσέγγισης εφόσον τα παιδιά δήλωναν πως οι αναστολές τους δεν οφείλονταν στο ότι εμείς θα γνωρίζαμε τις επιλογές τους, αλλά στην πιθανότητα πως κάποιοι τρίτοι πιθανόν να αποκτούσαν πρόσβαση στις απαντήσεις τους.

[78] Θεωρώντας πως 1-3 από τους χαρακτηρισμούς αρκούν για την αιτιολόγηση μιας θετικής ή μιας αρνητικής επιλογής.

15: Είναι *καλός μαθητής (μαθήτρια) αλλά ψηλομύτης* (ψηλομύτα) και ξερόλας. Νομίζει ότι είναι ανώτερος (ανώτερη) από τους άλλους και κάνει πολύ τον έξυπνο (έξυπνη).
18: Είναι *γλειψιματίας*. Κάνει συνέχεια το καλό παιδί στους δασκάλους.

Έτσι, μαζί με τις κοινωνιομετρικές επιλογές των παιδιών, υπήρχε και μια σχετική αιτιολόγηση των επιλογών αυτών. Πέρα από την αιτιολόγηση, η ανάλυση των χαρακτηρισμών, μέσα από μια αναζήτηση αντίστροφης κατεύθυνσης, μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τις κεντρικές προσωπικότητες της τάξης ως προς κάποιες διαστάσεις, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των παιδιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, για παράδειγμα, μπορούμε να εντοπίζουμε ποιος είναι ο *καπετάν-φασαρίας* της τάξης, ποιος είναι ο *κουτσομπόλης*, το *καρφί*, ο *κλειστός και απομονωμένος*, ο *γλειψιματίας* και στη συνέχεια να διαπιστώσουμε πως η τάξη αντιμετωπίζει, κοινωνιομετρικά, αυτές τις κεντρικές προσωπικότητες.
Φυσικά, είναι δεδομένο ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί δεν είναι δυνατόν να αποκαλύψουν την πολυπλοκότητα του μηχανισμού μέσω των οποίων τα παιδιά επιλέγουν, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, κάποιο συμμαθητή τους. Είναι επίσης δεδομένο ένα ποσοστό λαθών κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τα παιδιά. Επιπλέον, παρά τις συζητήσεις οι οποίες είχαν προηγηθεί, είναι πιθανό να υπήρχαν κάποιες παρερμηνείες των χαρακτηρισμών αυτών. Όμως, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται αντιφατικοί χαρακτηρισμοί (θετική επιλογή με αρνητικό χαρακτηρισμό ή το αντίθετο), φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά κατανόησαν το μηχανισμό απόδοσης χαρακτηρισμών και τον χρησιμοποίησαν με άνεση. Πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι σε μερικές περιπτώσεις τέτοιες αντιφατικές αποδόσεις χαρακτηρισμών γίνονταν συνειδητά, από τα παιδιά, και αιτιολογούνταν με το σκεπτικό πως η θετική ή αρνητική επιλογή κάποιου δεν αποκλείει και την, ορθή κατά τη γνώμη τους, αντίστροφη απόδοση. Δηλαδή, για παράδειγμα, υπήρχαν περιπτώσεις όπου ένα παιδί επιλέγει θετικά (ερώτημα 1 ή/και 7) κάποιο συμμαθητή του ενώ συγχρόνως του αποδίδει κάποιο αρνητικό ρόλο (π.χ., καρφί ή κουτσομπόλης). Όταν αργότερα το επισημαίνω διακριτικά, το παιδί ισχυρίζεται πως ναι μεν θεωρεί το συγκεκριμένο μαθητή φίλο του, αλλά αυτό δε σημαίνει πως ο αρνητικός χαρακτηρισμός που του απέδωσε δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα.

Αναμφίβολα, το κοινωνιομετρικό μέρος αυτής της έρευνας είχε σκοπό να φωτίσει πλευρές του φαινομένου της απόρριψης, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική δυναμική των ομάδων. Ποιοι μαθητές βρίσκονται στο περιθώριο; Ποιες είναι συναισθηματικές στάσεις και τάσεις των υπόλοιπων παιδιών απέναντί τους και πώς τις ερμηνεύουν; Υπάρχουν διαφορές στην ποιότητα και την ποσότητα απόρριψης μέσα και έξω από την τάξη; Εμφανίζονται κοινωνιομετρικά δεδομένα που να συνηγορούν προς μια άμεση εμπλοκή της ομάδας σε μια «κοινωνική κατασκευή» απορριπτόμενων;

Επιπλέον, στην πορεία της ανάλυσής μου δημιουργήθηκε ένας θεμελιώδης προβληματισμός σχετικά με τον ορισμό του «απορριπτόμενου» παιδιού. Δηλαδή είναι τελικά ικανοποιητικός ο ορισμός της κοινωνιομετρίας ο οποίος θεωρεί ως απορριπτόμενο εκείνο το παιδί το οποίο δέχεται πολλές αρνητικές και λίγες ή καθόλου θετικές επιλογές από τους συμμαθητές του ή χρειαζόμαστε άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις;

Πριν αρχίσει όμως η ενασχόλησή μας με τους παραπάνω προβληματισμούς, οφείλουμε να αναφερθούμε σε ορισμένα, παράπλευρα, θέματα τα οποία σχετίζονται και επηρεάζουν έμμεσα τα φαινόμενα της αποδοχής και της απόρριψης. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε *στην κοινωνική διαφοροποίηση* που υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα, στην *αμοιβαιότητα* και την *αυτο-ενσυναίσθηση*, καθώς και στη μεταξύ τους σχέση και, τέλος, στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις «συναισθηματικές» και «αρχηγικές» επιλογές παιδιών.

6.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΔΥΟ ΦΥΛΑ

Το θέμα της κοινωνικής διαφοροποίησης, η οποία υπάρχει ανάμεσα στα δυο φύλα στο δημοτικό σχολείο,[79] άρχισε να αναδεικνύεται έντονα όταν μέσα από τα συγκεκριμένα κοινωνιομετρικά δεδομένα αναζητήθηκε η κοινωνικο-συναισθηματική *συνοχή* των τριών τάξεων. Δηλαδή όταν αναζητήθηκε ο βαθμός των σχέσεων συμπάθειας ή αντιπάθειας οι οποίες επικρατούν μέσα σε κάθε τάξη. Σύμφωνα με τον Parlebas (1992), ο δείκτης της κοινωνικοσυναισθηματικής συνοχής (α_D) της ομάδας υπολογίζεται με τον τύπο:

[(Σύνολο θετικών έλξεων) – (Σύνολο αρνητικών έλξεων)]: (n(n-1)/2, όπου *n* είναι ο αριθμός των ατόμων μιας ομάδας. Με δεδομένο ότι κάθε δυάδα ατόμων της ομάδας

---

[79] Για το θέμα της κοινωνικής διαφοροποίησης των δύο φύλων στην παιδική ηλικία (και κυρίως στην προεφηβεία) έχει ήδη γίνει αναφορά στην § 3.1.1.

μπορεί να συγκεντρώσει το πολύ 4 θετικές ή αντίστοιχα 4 αρνητικές επιλογές,[80] η αλγεβρική μορφή αυτού του δείκτη συνοχής κυμαίνεται ανάμεσα στο – 4 και στο + 4. Δηλαδή $-4 \leq \alpha_D \leq 4$.

Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα των κοινωνιογραμμάτων, οι δείκτες *συνοχής* στις τρεις τάξεις της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:[81]

$\alpha_{D(\Delta')} = [(163 + 102) - (113 + 76)]: (27 \times 26)/2 = (265 - 189)/351 = 0,22$

$\alpha_{D(E')} = [(157 + 107) - (126 + 139)]: (28 \times 27)/2 = (264 - 265)/378 = -0,003$

$\alpha_{D(\sigma\tau')} = [(183 + 121) - (160 + 126)]: (25 \times 24)/2 = (304 - 286)/300 = 0,06$

Κι ενώ η Δ΄ τάξη δείχνει να είναι η πιο συνεκτική τάξη και η Ε΄ η λιγότερο συνεκτική, γεγονός είναι πως και οι τρεις τάξεις φαίνεται να έχουν μια μέτρια συνοχή.

Τα πράγματα όμως αλλάζουν όταν, για κάθε τάξη, υπολογίσουμε ξεχωριστά την ενδοομαδική συνοχή των αγοριών και των κοριτσιών. Για να το πετύχουμε αυτό, αφαιρούμε τις διαφυλικές θετικές και αρνητικές έλξεις και περιοριζόμαστε μόνο σε αυτές που υπάρχουν μεταξύ παιδιών του ίδιου φύλου. Έτσι έχουμε:

$\alpha_{D(\text{αγόρια } \Delta')} = [(52 + 40) - (23 + 11)]: (11 \times 10)/2 = (92 - 34)/55 = 1,05$

$\alpha_{D(\text{κορίτσια } \Delta')} = [(79 + 50) - (29 + 16)]: (16 \times 15)/2 = (129 - 45)/120 = 0,7$

$\alpha_{D(\text{αγόρια } E')} = [(63 + 45) - (20 + 13)]: (13 \times 12)/2 = (108 - 33)/78 = = 0,96$

$\alpha_{D(\text{κορίτσια } E')} = [(84 + 60) - (26 + 30)]: (15 \times 14)/2 = (144 - 56)/105 = 0,84$

$\alpha_{D(\text{αγόρια } \Sigma\tau')} = [(94 + 76) - (33 + 30)]: (14 \times 13)/2 = (170 - 63)/91 = = 1,18$

$\alpha_{D(\text{κορίτσια } \Sigma\tau')} = [(63 + 36) - (13 + 13)]: (11 \times 10)/2 = (99 - 26)/105 = 1,33$

Παρατηρούμε ότι η συνοχή των υποομάδων αγοριών και κοριτσιών είναι σημαντικά μεγαλύτερη από αυτή της τάξης στο σύνολό της, επιβεβαιώνοντας έτσι τα ευρήματα που υποστηρίζουν ότι, στην παιδική ηλικία και ιδίως στην προεφηβεία, η διαδικασία κοινωνικής διαφοροποίησης είναι ιδιαίτερα εμφανής ανάμεσα στα δύο φύλα (Best, 1983· Berentzen, 1984· Gottman, 1986· Thorne, 1993· Adler & Adler, 1998· Corsaro, 1999).

---

[80] Για παράδειγμα, αναφερόμαστε σε δείκτη συνοχής +4 μιας δυάδας όταν ο Α συμπαθεί τον Β και πιστεύει ότι ο Β τον συμπαθεί, ο Β συμπαθεί τον Α και πιστεύει ότι ο Α τον συμπαθεί.

[81] Τα δεδομένα για τον υπολογισμό των δεικτών συνοχής βρίσκονται στο Παράρτημα Β: 1, 2, 3, 11, 12, 13, 21, 22, 23.

Αυτό το διαπιστώνουμε εναργέστερα επισκοπώντας τους επόμενους πίνακες[82]

Πίνακας 1α: *Θετικές διαφυλικές έλξεις.*[83]

	α: Συνολικές θετικές έλξεις της τάξης (ερωτ. 1 & 2)	β: Συνολικές θετικές έλξεις ανάμεσα σε αγόρια-κορίτσια (ερωτ. 1 & 2)	(β/α) x100
Δ΄ τάξη	163 +102 =265	265–[(52+40) +(79+50)]=44	16,6%
Ε΄ τάξη	157 + 107=264	264–[(63+45) +(84+60)]=12	4,5%
Στ΄ τάξη	183 +121= 304	304–[(94+76) +(63+36)]=35	11,5%

Πίνακας 1β: *Αρνητικές διαφυλικές έλξεις*

	α: Συνολικές αρνητικές έλξεις της τάξη (ερωτ. 3 & 4)	β: Συνολικές αρνητικές έλξεις ανάμεσα σε αγόρια-κορίτσια (ερωτ. 3 & 4)	(β/α) x100
Δ΄ τάξη	113+76 =189	189–[(23+11)+(29+16)]=110	58,2%
Ε΄ τάξη	126 + 139=265	265–[(20+13)+(26+30)]=176	66,4%
Στ΄ τάξη	160 +126= 286	286–[(33+30)+(13+13)]=197	68,9%

Όταν από το σύνολο των θετικών έλξεων της τάξης αφαιρέσουμε τις θετικές έλξεις μεταξύ αγοριών και τις θετικές έλξεις μεταξύ κοριτσιών, το υπόλοιπο που θα βρούμε δείχνει τον αριθμό των θετικών έλξεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Αντίστοιχη διαδικασία ακολουθείται και για τις αρνητικές έλξεις. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως ενώ η συνεισφορά των διαφυλικών έλξεων στην περίπτωση των θετικών έλξεων είναι για την Δ΄ τάξη 16,6%, για την Ε΄ 4,5% και για την Στ΄ 11,5%, στην περίπτωση των αρνητικών έλξεων αυξάνεται σημαντικά (Δ΄=58,2%, Ε΄=66,4%, Στ΄=68,9%). Με απλά λόγια, ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια μιας σχολικής τάξης υπάρχουν λίγες θετικές και πολλές αρνητικές έλξεις, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη συνολική κοινωνικοσυναισθηματική συνοχή της τάξης.

---

[82] Τα σχετικά δεδομένα προκύπτουν από τους Πίνακες 1, 3, 11, 13, 21, 23 του Παραρτήματος Β.

[83] Υπενθυμίζουμε πως με τον όρο «έλξεις» αναφερόμαστε σε (κοινωνιομετρικές) *επιλογές* και *προσμονές*.

Αν τώρα εξετάσουμε μόνο τις επιλογές και όχι και τις προσμονές η κοινωνική διαφοροποίηση των δύο φύλων γίνεται ακόμα πιο εμφανής.

Πίνακας 2: *Θετικές διαφυλικές επιλογές και αμοιβαίες θετικές διαφυλικές επιλογές (κοινωνιομετρικό ερώτημα 1).*

ΕΡΩΤΗΜΑ 1: Θετικές επιλογές	Συνολικές Θετικές επιλογές	Θετικές επιλογές (αγόρι-αγόρι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Θετικών επιλογών	Θετικές επιλογές (κορίτσι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των θετικών επιλογών	Θετικές επιλογές (αγόρι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Θετικών επιλογών
Δ΄ τάξη	163	52	31,9	79	48,5	32	19,6
Ε΄ τάξη	157	63	40,1	84	53,5	10	6,4
Στ΄ τάξη	183	94	51,4	63	34,4	26	14,2
ΣΥΝΟΛΟ	503	209	41,6	226	44,9	68	13,5
ΕΡΩΤΗΜΑ 1: (Αμοιβαίες θετικές επιλογές)	Συνολικές Αμοιβαίες θετικές επιλογές	Αμοιβαίες θετικές επιλογές (αγόρι-αγόρι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αμοιβαίων θετικών επιλογών	Αμοιβαίες θετικές επιλογές (κορίτσι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αμοιβαίων θετικών επιλογών	Αμοιβαίες θετικές επιλογές (αγόρι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των αμοιβαίων Θετικών επιλογών
Δ΄ τάξη	86	36	41,9	42	48,8	8	9,3
Ε΄ τάξη	92	48	52,2	44	47,8	0	0,0
Στ΄ τάξη	110	60	54,5	48	43,6	2	1,8
ΣΥΝΟΛΟ	288	144	50,0	134	46,5	10	3,5

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως μόνο 1 στις 7 θετικές επιλογές (13,5%) και περίπου 1 στις 30 (3,5%) αμοιβαίες θετικές επιλογές (ερώτημα 1) είναι ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Τουτέστιν, στα συνολικά 144 ζεύγη αμοιβαίας θετικής επιλογής (288/2) μόνο 5 ζεύγη είναι μεικτά (αγόρι-κορίτσι). Οι υπόλοιπες θετικές επιλογές και αμοιβαίες θετικές μοιράζονται περίπου ομοιόμορφα σε αγόρια και κορίτσια ξεχωριστά.

Παρόμοια κατάσταση επικρατεί στην επιλογή συμπαίκτη για το παιχνίδι (ερώτημα 7: «Με ποιους παίζεις…»). Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 3, μόνο 1 στις 6 περίπου επιλογές

συμπαίκτη (17,2%) γίνονται από αγόρι για κορίτσι ή το αντίστροφο, ενώ οι αμοιβαίες επιλογές περιορίζονται στο 6,3% του συνόλου. Δηλαδή από τα 96 ζεύγη συμπαικτών (192/2) αμοιβαίας επιλογής μόνο 6 είναι μεικτά ως προς το φύλο.

Πίνακας 3: *Διαφυλικές επιλογές συμπαίκτη και αμοιβαίες διαφυλικές επιλογές συμπαίκτη (κοινωνιομετρικό ερώτημα 7).*

ΕΡΩΤΗΜΑ 7: Επιλογή συμπαίκτη	Συνολικές επιλογές συμπαίκτη	Επιλογές συμπαίκτη (αγόρι-αγόρι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των επιλογών συμπαίκτη	Επιλογές συμπαίκτριας (κορίτσι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των επιλογών συμπαίκτη	Συνολικές επιλογές συμπαίκτη (αγόρι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των επιλογών συμπαίκτη
Δ΄ τάξη	107	37	34,6	50	46,7	20	18,7
Ε΄ τάξη	117	42	35,9	51	43,6	24	20,5
Στ΄ τάξη	148	89	60,1	39	26,4	20	13,5
ΣΥΝΟΛΟ	372	168	45,2	140	37,6	64	17,2
ΕΡΩΤΗΜΑ 7: Αμοιβαία επιλογή συμπαίκτη	Συνολικές Αμοιβαίες επιλογές συμπαίκτη	Αμοιβαίες επιλογές συμπαίκτη (αγόρι-αγόρι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αμοιβαίων επιλογών συμπαίκτη	Αμοιβαίες επιλογές συμπαίκτριας (κορίτσι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αμοιβαίων επιλογών συμπαίκτη	Αμοιβαίες επιλογές συμπαίκτη (αγόρι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των επιλογών συμπαίκτη
Δ΄ τάξη	46	22	47,8	20	43,5	4	8,7
Ε΄ τάξη	54	30	55,6	24	44,4	0	0,0
Στ΄ τάξη	92	50	54,3	34	37,0	8	8,7
ΣΥΝΟΛΟ	192	102	53,1	78	40,6	12	6,3

Περνώντας τώρα στις αρνητικές επιλογές (Ερώτημα 3: «Ποιον αντιπαθείς...»), το αρνητικό μοτίβο επιβεβαιώνεται. Βλέπουμε στον Πίνακα 4 πως 63,9% των αρνητικών επιλογών γίνονται ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου, ενώ, αντίθετα, μόνο 19% γίνονται μεταξύ αγοριών και 17% μεταξύ κοριτσιών. Παρόμοια, 7 στις 10 αμοιβαίες αρνητικές επιλογές είναι ανάμεσα σε ένα αγόρι και ένα κορίτσι, ενώ οι υπόλοιπες 3 μοιράζονται ομοιόμορφα ανάμεσα σε παιδιά του ίδιου φύλου. Στη συνέχεια ο Πίνακας 5 επιβεβαιώνει –μέσα από μια άλλη οπτική– τον ισχυρισμό περί κοινωνικής διαφοροποίησης. Όμως η εικόνα αυτή, η οποία δείχνει τις πολλές θετικές και λίγες αρνητικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων ίδιου φύλου μέσα στην ομάδα, αντιστρέφεται στην περίπτωση των διαφυλικών σχέσεων.

Πίνακας 4: *Αρνητικές διαφυλικές επιλογές και αμοιβαίες αρνητικές διαφυλικές επιλογές (κοινωνιομετρικό ερώτημα 3).*

ΕΡΩΤΗΜΑ 3: Αρνητικές επιλογές	Συνολικές Αρνητικές επιλογές	Αρνητικές επιλογές (αγόρι-αγόρι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αρνητικών επιλογών	Αρνητικές επιλογές (κορίτσι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αρνητικών επιλογών	Αρνητικές επιλογές (αγόρι-κορίτσι)	Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αρνητικών επιλογών
Δ΄ τάξη	113	23	20,4	29	25,7	61	54,0
Ε΄ τάξη	126	20	15,9	26	20,6	80	63,5
Στ΄ τάξη	160	33	20,6	13	8,1	114	71,3
ΣΥΝΟΛΟ	399	76	19,0	68	17,0	255	63,9
ΕΡΩΤΗΜΑ 3: Αμοιβαίες αρνητικές επιλογές	**Συνολικές Αμοιβαίες αρνητικές επιλογές**	**Αμοιβαίες αρνητικές επιλογές (αγόρι-αγόρι)**	**Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αμοιβαίων αρνητικών επιλογών**	**Αμοιβαίες αρνητικές επιλογές (κορίτσι-κορίτσι)**	**Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αμοιβαίων αρνητικών επιλογών**	**Αμοιβαίες αρνητικές επιλογές (αγόρι-κορίτσι)**	**Ποσοστό (%) στο σύνολο των Αμοιβαίων αρνητικών επιλογών**
Δ΄ τάξη	12	2	16,7	6	50,0	4	33,3
Ε΄ τάξη	34	6	17,6	2	5,9	26	76,5
Στ΄ τάξη	76	10	13,2	10	13,2	56	73,7
ΣΥΝΟΛΟ	122	18	14,8	18	14,8	86	70,5

Πίνακας 5: *Εν δυνάμει και υπαρκτά ζεύγη (ιδίου και διαφορετικού φύλου) αμοιβαίας συμπάθειας (κοινωνιομ. ερωτ. 1), αντιπάθειας (κοινωνιομ. ερωτ. 3) και παιχνιδιού (κοινωνιομ. ερωτ. 7).*

	ΑΓΟΡΙΑ	Εν δυνάμει ζεύγη	ΕΡΩΤΗΜΑ 1		ΕΡΩΤΗΜΑ 7		ΕΡΩΤΗΜΑ 3	
			Υπαρκτά ζεύγη	%	Υπαρκτά ζεύγη	%	Υπαρκτά ζεύγη	%
Δ΄ τάξη	11	n(n-1) /2 =55	18	32,7	11	20,0	1	1,8
Ε΄ τάξη	13	78	24	30,8	15	19,2	3	3,8
Στ΄ τάξη	14	91	30	33,0	25	27,5	5	5,5
		224	72	Μ.Ο: 32,1	51	Μ.Ο: 22,8	9	Μ.Ο: 4,0
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	**Εν δυνάμει ζεύγη**	**ΕΡΩΤΗΜΑ 1**		**ΕΡΩΤΗΜΑ 7**		**ΕΡΩΤΗΜΑ 3**	
			Υπαρκτά ζεύγη	%	Υπαρκτά ζεύγη	%	Υπαρκτά ζεύγη	%
Δ΄ τάξη	16	120	21	17,5	10	8,3	3	2,5
Ε΄ τάξη	15	105	22	21,0	12	11,4	1	1,0
Στ΄ τάξη	11	55	24	43,6	17	30,9	5	9,1
		280	67	Μ.Ο: 23,9	39	Μ.Ο: 13,9	9	Μ.Ο: 3,2
	ΑΓΟxΚΟΡ	**Εν δυνάμει ζεύγη**	**ΕΡΩΤΗΜΑ 1**		**ΕΡΩΤΗΜΑ 7**		**ΕΡΩΤΗΜΑ 3**	
			Υπαρκτά ζεύγη	%	Υπαρκτά ζεύγη	%	Υπαρκτά ζεύγη	%
Δ΄ τάξη	11x16	176	4	2,3	2	1,1	2	1,1
Ε΄ τάξη	13x15	195	0	0,0	0	0,0	13	6,7
Στ΄ τάξη	14x11	154	1	0,6	4	2,6	28	18,2
		525	5	Μ.Ο: 1,0	6	Μ.Ο: 1,1	43	Μ.Ο: 8,2

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι από όλα τα εν δυνάμει ζεύγη αμοιβαίας θετικής σχέσης τα αγόρια επαληθεύουν περίπου 1 στα 3 (32,1%) στο ερώτημα 1 (αμοιβαία συμπάθεια), 1 στα 5 (22,8%) στο ερώτημα 7 (αμοιβαία επιλογή συμπαίκτη) και μόνο 1 στα 25 (4%) στο ερώτημα 3 (αμοιβαία αντιπάθεια). Τα αντίστοιχα ποσοστά στα κορίτσια είναι 23,9% (ερώτημα 1), 13,9% (ερώτημα 7) και 3,2% (ερώτημα 3). Από τα εν δυνάμει μεικτά ζεύγη στην πράξη έχουν δημιουργηθεί περίπου 1% ζεύγη θετικής αμοιβαιότητας (ερωτήματα 1 και 7) ενώ, αντίθετα, 8% ζεύγη αρνητικής αμοιβαιότητας.

Μία επιπλέον παρατήρηση που μπορεί να γίνει με βάση τον παραπάνω Πίνακα είναι ότι τα αγόρια φαίνεται να δημιουργούν συγκριτικά περισσότερες αμοιβαίες θετικές σχέσεις από τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, στα ερωτήματα 1 και 7 τα αγόρια δημιουργούν 32,1% και 22,8% ζεύγη από όλα τα εν δυνάμει ζεύγη τους, ενώ τα κορίτσια δημιουργούν αντίστοιχα 23,9% και 13,9%.

Βέβαια, η ανάγνωση των παραπάνω Πινάκων καταδεικνύει και κάποιες διαφορές ως προς το μοτίβο κοινωνικής διαφοροποίησης, με βάση το φύλο, μεταξύ των τριών τάξεων. Φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή είναι λιγότερο έντονη στην Δ΄ τάξη, καθώς εκεί παρουσιάζεται το υψηλότερο ποσοστό θετικών επιλογών (19,6%) και αμοιβαίων θετικών επιλογών (9,3%) και συγχρόνως το μικρότερο ποσοστό αρνητικών επιλογών (54%) και αμοιβαίων αρνητικών επιλογών (33,3%) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Εντύπωση επίσης προκαλεί το γεγονός ότι ενώ στην Ε΄ τάξη, ανάμεσα στα δύο φύλα, παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό θετικών επιλογών (6,4%), το χαμηλότερο ποσοστό αμοιβαίων θετικών επιλογών (0%), το χαμηλότερο ποσοστό αμοιβαίων επιλογών συμπαίκτη (0%) και το υψηλότερο ποσοστό αμοιβαίων αρνητικών επιλογών (76,5%), εντούτοις διαπιστώνεται και το υψηλότερο ποσοστό επιλογών συμπαίκτη (20,5%). Η ανάγνωση όμως του Πίνακα 6[84] επεξηγεί την αντίφαση αυτή. Πράγματι, βλέπουμε ότι στο ερώτημα 7 («Με ποιον παίζεις...»), ενώ τα αγόρια επιδεικνύουν συνέπεια στις «αντι-θηλυκές» τους επιλογές (0 επιλογές προς κορίτσια), τα κορίτσια δίνουν 24 επιλογές στα αγόρια, ανεβάζοντας έτσι το ποσοστό.

Πού οφείλεται όμως αυτή η διαφορά; Πώς εξηγείται ότι τα αγόρια δηλώνουν ότι δεν παίζουν με κορίτσια, ενώ μία στις τρεις (24 στις 75) δηλώσεις των κοριτσιών είναι προς αγόρι; Είναι γεγονός ότι οι παρατηρήσεις μου στην αυλή κατά την ώρα του διαλείμματος συνηγορούν υπέρ των κοριτσιών. Τα αγόρια και τα κορίτσια της Ε΄ έπαιζαν συχνά μαζί. Όμως το παιχνίδι τους ήταν συνήθως ανταγωνιστικό.

---

[84] Τα σχετικά δεδομένα προκύπτουν από το Παράρτημα Β, Πίνακες 7, 17, 27.

Πίνακας 6: *Επιλογές συμπάθειας, αντιπάθειας και παιχνιδιού αγοριών προς κορίτσια και κοριτσιών προς αγόρια.*

ΡΩΤ. 1: Θετικές πιλογές	Επιλογές αγοριών προς κορίτσια	Επιλογές κοριτσιών προς αγόρια	ΕΡΩΤ. 7: Επιλογή Συμπαίκτη	Επιλογές αγοριών προς κορίτσια	Επιλογές κοριτσιών προς αγόρια	ΕΡΩΤ. 3: Αρνητικές επιλογές	Επιλογές αγοριών προς κορίτσια	Επιλογές κοριτσιών προς αγόρια
Δ΄ τάξη	10	22	Δ΄ τάξη	5	15	Δ΄ τάξη	26	35
Ε΄ τάξη	2	8	Ε΄ τάξη	0	24	Ε΄ τάξη	44	36
Στ΄ τάξη	19	7	Στ΄ τάξη	9	11	Στ΄ τάξη	51	63
ΥΝΟΛΟ	31	37	ΣΥΝΟΛΟ	14	50	ΣΥΝΟΛΟ	121	134

Συχνά έπαιζαν κυνηγητό ή ένα είδος «αμπάριζας», όπου οι μεν προσπαθούσαν να συλλάβουν και να φυλακίσουν τους δε και αντίστροφα. Η επικράτηση στο παιχνίδι φαίνεται ότι ισοδυναμούσε με μια συμβολική επίδειξη της ανωτερότητας του αντίστοιχου φύλου, καθώς οι νικητές κάθε φορά διασκέδαζαν, ειρωνευόμενοι τους ηττημένους με πειράγματα σχετικά με την αδυναμία του φύλου τους. Φαίνεται λοιπόν ότι αυτό το είδος παιγνιώδους επικοινωνίας από μεν τα κορίτσια ερμηνευόταν σαν «παιχνίδι», από δε τα αγόρια –παραδόξως– αυτό δε συνέβαινε και ερμηνευόταν σαν «αγώνας». Εντούτοις στις παρατηρήσεις μου πολύ συχνά καταγράφονται στιγμές όπου αγόρια και κορίτσια παίζουν βόλεϊ σε μεικτές ομάδες αλλά και στιγμές όπου κάποια αγόρια παίζουν σκοινάκι με τα κορίτσια. Το γεγονός λοιπόν ότι ούτε ένα αγόρι δεν παραδέχεται πως παίζει με κορίτσια σχετίζεται ενδεχομένως και με τον υπαινιγμό περί ανδρικής αδυναμίας που εμπεριέχεται σε μια τέτοια παραδοχή. Όπως παρατήρησαν διάφοροι ερευνητές (Best, 1983· Fagot, 1985· Adler & Adler, 1998), στην προεφηβεία, το να παίζει ένα αγόρι με κορίτσια είναι συνήθως λόγος στιγματισμού του από τα άλλα αγόρια μέσα σε μια «αγορίστικη» κουλτούρα που, επηρεασμένη από κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα, συχνά χαρακτηρίζεται από «μάτσο»[85] εκφράσεις και προσανατολισμούς.

Συμπερασματικά, ο παιδικός κόσμος είναι ένας κόσμος φυλετικά διαφοροποιημένος, με αποτέλεσμα η διαφυλική απόρριψη να εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονα μέσα στις παιδικές ομάδες στο σχολείο. Φαίνεται ότι ο διαχωρισμός αυτός, καθώς βοηθά το παιδί να καθορίσει «ποιο είναι» και «πώς συμπεριφέρεται απέναντι στα παιδιά του αντίθετου φύλου», είναι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου (Maccoby &

---

[85] Η λέξη χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει έναν τύπο άνδρα (ή σχετικές ανδρικές πεποιθήσεις) που πιστεύει στην υπεροχή του αρσενικού και το επιδεικνύει με έπαρση (βλ. Μείζον Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλου-Φυτράκη).

Jacklin, 1987· Beal, 1994). Σε αυτή τη διαδικασία η κανονιστική πίεση των συνομηλίκων για συμμόρφωση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (Maccoby & Jacklin, ό.π., Brown, 2000).

6.3. ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Μια σημαντική διάσταση των θετικών και αρνητικών έλξεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας σχετίζεται με την *αμοιβαιότητα* (ή *ανταποδοτικότητα*).[86] Για πόσες δηλαδή από τις θετικές ή αρνητικές έλξεις υπάρχει αντίστοιχη ανταπόδοση;

Πίνακας 7: *Αμοιβαιότητα θετικών και αρνητικών επιλογών.*

Θετικές επιλογές

		Συν. Επιλ.	Αμοιβ.	%
ερώτημα 1	Δ΄ τάξη	163	86	52,8
	Ε΄ τάξη	157	92	58,6
	Στ΄ τάξη	183	110	60,1
	Μέσος όρος			57,0
ερώτημα 7	Δ΄ τάξη	107	46	43,0
	Ε΄ τάξη	117	54	46,2
	Στ΄ τάξη	148	92	62,2
	Μέσος όρος			50,5
	Συνολικά (ερωτ. 1 και 7)	875	480	54,9

Αρνητικές επιλογές

		Συν. επιλ	Αμοιβ.	%
ερώτημα. 3	Δ΄ τάξη	113	12	10,6
	Ε΄ τάξη	126	34	27,0
	Στ΄ τάξη	160	76	47,5
	Συνολικά	399	122	30,6

Η ανάγνωση του παραπάνω Πίνακα 7[87] μας δείχνει πως, όσον αφορά στις θετικές έλξεις, παραπάνω από τις μισές ανταποδίδονται. Το ποσοστό των αμοιβαίων θετικών έλξεων

[86] Ο όρος αποδίδεται ως *reciprocity* (αγγλικά), *réciprocité* (γαλλικά).
[87] Τα δεδομένα προκύπτουν από τους Πίνακες 1, 3, 7, 11, 13, 17, 21, 23, 27 του Παραρτήματος Β.

είτε στο ερώτημα 1 («Με ποιους θέλω να κάθομαι στην τάξη») είτε στο ερώτημα 7 («Με ποιους παίζω») κυμαίνεται ανάμεσα στο 43-62,2% με μέσο όρο περίπου 55%. Αντίθετα, στις αρνητικές έλξεις το ποσοστό πέφτει ανάμεσα στο 10,6-47,5%, με μέσο όρο 30,6%. *Φαίνεται λοιπόν ότι στο σχολείο η συμπάθεια είναι περισσότερο αμοιβαία απ' ό,τι η αντιπάθεια.* Πώς όμως μπορεί να εξηγηθεί αυτή η διαφοροποίηση και πώς πιθανόν σχετίζεται με το θέμα της απόρριψης;

Καταρχάς πρέπει να διασαφηνιστεί πως η *αμοιβαιότητα* μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές. Η πρώτη τονίζει ότι *τείνουμε να συμπαθούμε (ή να αντιπαθούμε) αυτούς από τους οποίους προσμένουμε συμπάθεια (ή αντιπάθεια) αντίστοιχα,* ενώ η δεύτερη πως *τείνουμε να προσμένουμε συμπάθεια (ή αντιπάθεια) απ' όσους αντίστοιχα συμπαθούμε (ή αντιπαθούμε).* Πράγματι, όσον αφορά στην πρώτη οπτική, έχει επισημανθεί πως «όταν ανακαλύπτουμε ότι κάποιος μας αποδέχεται και μας εγκρίνει [...] ή εκφράζει θαυμασμό προς εμάς, συνήθως ανταποκρινόμαστε ανταποδίδοντας τη συμπάθεια αυτή» και ότι, παρόμοια, αντιπαθούμε αυτούς που φαίνεται ότι μας απορρίπτουν (Forsyth, 1999: 106). Ο Newcomb (1960), από την άλλη, στο πλαίσιο της θεωρίας της διαπροσωπικής έλξης, προσεγγίζει την *αμοιβαιότητα* (ανταποδοτικότητα) μέσα από τη δεύτερη οπτική. Τονίζει ότι όταν ένα άτομο Α νιώθει θετική έλξη για ένα άτομο Β, τότε τείνει να προσμένει ότι και το Β νιώθει μια έλξη προς αυτό. Στη συνέχεια τείνει να πιστεύει πως το άτομο Β παρουσιάζει ομοιότητες προς αυτό ως προς διάφορες διαστάσεις. Οι Maisonneuve και Lamy (1993: 186), στο κλασικό τους σύγγραμμα περί φιλίας, αναφέρουν σχετικά πως «σε όλες τις ομάδες υπάρχει μια τάση προσμονής μιας έλξης (ή μιας απόρριψης), από τα άτομα που εμείς επιλέγουμε θετικά (ή απορρίπτουμε)».

Οι Maisonneuve και Lamy (1993), προφανώς συνδυάζοντας τις δύο παραπάνω θεωρήσεις της αμοιβαιότητας, σημειώνουν ότι ένα άτομο Α είτε εναρμονίζει τη στάση του απέναντι σε αυτό που θεωρεί ότι είναι η αντίληψη του Β γι' αυτό, είτε τείνει να αντιλαμβάνεται τη στάση του Β προς αυτό με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζει με τη δική του αντίληψη και στάση προς το Β.

Σχετικά με τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα (συμπάθεια) (βλ. Πίνακα 8) διαπιστώνουμε τα εξής ως προς τη θετική αμοιβαιότητα:

Οι 278 από τις 330 θετικές προσμονές είναι συγχρόνως και θετικές έλξεις προς τα αντίστοιχα άτομα (ερωτήματα 1 και 2), και μάλιστα 209 επαληθεύονται. Δηλαδή σε 278 από τις 330 περιπτώσεις (84,2%) τα παιδιά συμπαθούν όσους συμμαθητές τους νομίζουν ότι τα συμπαθούν.

Από την άλλη, βλέπουμε πως από τις 503 συνολικά θετικές έλξεις υπάρχει μια αντίστοιχη θετική προσμονή σε 278 περιπτώσεις (ερωτήματα 1 και 2). Δηλαδή σε ποσοστό 55,3% τα παιδιά προσμένουν μια αντίστοιχη θετική έλξη από συμμαθητές τους που αυτά συμπαθούν.

Ως προς την αρνητική αμοιβαιότητα (αντιπάθεια), διαπιστώνουμε πως: 205 από τις 341 αρνητικές προσμονές είναι συγχρόνως και αρνητικές έλξεις (ερωτήματα 3 και 4). Δηλαδή σε ποσοστό 60,1% τα παιδιά αντιπαθούν όσους συμμαθητές τους νομίζουν ότι τα αντιπαθούν.

Πίνακας 8: *Σχέση επιλογών (θετικών-αρνητικών) με προσμονές (θετικές-αρνητικές).*

	Θετικές έλξεις	Προσμονές θετικών έλξεων	Σύμπτωση θετικών έλξεων με θετικές προσμονές	Επαληθευμένες προσμονές
Δ΄ τάξη	163	102	77	55
Ε΄ τάξη	157	107	88	69
Στ΄ τάξη	183	121	113	85
ΣΥΝΟΛΟ	503	330	278	209
	Αρνητικές έλξεις	Προσμονές αρνητικών έλξεων	Σύμπτωση αρνητικών έλξεων με αρνητικές προσμονές	Επαληθευμένες προσμονές
Δ΄ τάξη	113	76	31	4
Ε΄ τάξη	126	139	77	28
Στ΄ τάξη	160	126	97	29
ΣΥΝΟΛΟ	399	341	205	61

Παρατηρούμε επίσης ότι από τις 399 συνολικά αρνητικές έλξεις υπάρχει μια αντίστοιχη αρνητική προσμονή σε 205 περιπτώσεις (ερωτήματα 3 και 4). Δηλαδή σε ποσοστό 51,4% τα παιδιά προσμένουν μια αντίστοιχη αρνητική έλξη από συμμαθητές τους που αυτά αντιπαθούν.

Αν και τα κοινωνιομετρικά δεδομένα δεν απαντούν στο κατά πόσο είναι το συναίσθημα που νιώθουμε για κάποιον (συμπάθεια ή αντιπάθεια) αυτό που καθορίζει την αντίστοιχη προσμονή μας από αυτόν (θετική ή αρνητική προσμονή αντίστοιχα) ή το αντίστροφο, δηλαδή αν η προσμονή καθορίζει το συναίσθημα, εντούτοις αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το εύρημα ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια τα θετικά συναισθήματα των άλλων προς αυτούς παρά τα αρνητικά. Αναφερόμαστε δηλαδή στη μεγαλύτερη *διαφάνεια* των θετικών συναισθημάτων σε σχέση με τα αρνητικά. Δηλαδή, ενώ επαληθεύονται 209 από τις παραπάνω 330 (63,3%) θετικές προσμονές,

επαληθεύονται μόνο 61 από τις 341 αρνητικές (17,8%). Είναι πράγματι διαπιστωμένο στην κοινωνιομετρική έρευνα πως οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια τα φιλικά παρά τα εχθρικά συναισθήματα των άλλων απέναντί τους (Parlebas, 1992). Παρόμοια ευρήματα εμφανίζονται και στην παρούσα έρευνα, όπως θα έχουμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε στη συνέχεια. Καθώς λοιπόν τα άτομα αντιλαμβάνονται ευκολότερα τη θετική από την αρνητική έλξη, μπορούν και με περισσότερη ακρίβεια να ανταποδώσουν στην πρώτη περίπτωση. Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται επιπλέον στα δεδομένα των ερωτημάτων 2 (ποιος νομίζω ότι με διάλεξε για να κάτσω μαζί του) και 4 (ποια παιδιά της τάξης νομίζω ότι δε με συμπαθούν ιδιαίτερα), τα οποία συνοπτικά παρατίθενται στον παρακάτω Πίνακα.

Πίνακας 9: *Αυτο-ενσυναίσθηση (ορθότητα προσμονών).*

Αυτο-ενσυναίσθηση (ορθότητα προσμονών) [88]						
σε θετικές έλξεις						
		Συν	e	a	e/Συν	e/a
ερώτημα 1	Δ΄ τάξη	163	67	102	41,1%	65,7%
	Ε΄ τάξη	157	80	107	51,0%	74,8%
	Στ΄ τάξη	183	90	121	49,2%	74,4%
	Συνολικά	503	237	330	47,1%	71,8%
σε αρνητικές έλξεις						
		Συν	e	a	e/Συν	e/a
ερώτημα 3	Δ΄ τάξη	113	14	76	12,4%	18,4%
	Ε΄ τάξη	126	45	139	35,7%	32,4%
	Στ΄ τάξη	160	53	126	33,1%	42,1%
	Συνολικά	399	112	341	28,1%	32,8%

Επισκοπώντας τον Πίνακα 9[89] βλέπουμε πως οι, κατά τον Parlebas (1992), δείκτες αυτο-ενσυναίσθησης *e/Συν και e/a* είναι πολύ μεγαλύτεροι στην περίπτωση των θετικών έλξεων. Πράγματι, ο e/Συν είναι σχεδόν 47% στις θετικές έλξεις, ενώ μόνο 28,0% στις αρνητικές έλξεις. Αντίστοιχα, ο e/a είναι 71,8% στις θετικές έλξεις, ενώ μόνο 32,8% στις

---

[88] Το "Συν" εκφράζει το σύνολο των έλξεων (θετικών ή αρνητικών) της τάξης.
Το a εκφράζει το συνολικό αριθμό προσμονών σχετικά με τις θετικές ή αρνητικές έλξεις που υπάρχουν μέσα στην ομάδα.
Το e είναι ένα υποσύνολο του a και εκφράζει το συνολικό αριθμό *ορθών* προσμονών.
Το e/Συν μας δείχνει το ποσοστό των έλξεων της ομάδας (θετικών ή αρνητικών) που είχαν προβλεφθεί ορθά από τα παιδιά.
Το e/a μας δείχνει, από το σύνολο των προσμονών της ομάδας, το ποσοστό των ορθών.

[89] Τα σχετικά δεδομένα προκύπτουν από τους Πίνακες 2, 4, 12, 14, 22, 24 του Παραρτήματος Β.

αρνητικές. Αυτά σημαίνουν πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται πολύ πιο εύκολα αν οι συμμαθητές τους τους συμπαθούν παρά αν τους αντιπαθούν. Ο Parlebas (1992: 83) αναφέρει ότι το γεγονός αυτό αποτελεί μια κανονικότητα που εμφανίζεται στις περισσότερες κοινωνιομετρικές έρευνες και σημαίνει πως τελικά *η φιλία είναι σαφώς πιο διαφανής από την εχθρότητα.*

Αυτό λοιπόν πιθανόν εξηγεί γιατί οι αμοιβαίες συμπάθειες είναι περισσότερες από τις αμοιβαίες αντιπάθειες. Διότι η αυξημένη δυνατότητα αντίληψης του θετικού συναισθήματος ενός παιδιού προδιαθέτει κάποιο συμμαθητή του για μια αντίστοιχη θετική ανταπόδοση. Αντίθετα, καθώς υπάρχει μικρότερη αυτο-ενσυναίσθηση στην περίπτωση των αρνητικών έλξεων, προφανώς υπάρχει και μικρότερη αμοιβαιότητα.

Όμως αυτό που για την παρούσα μελέτη έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι αυτή η μειωμένη ενσυναίσθηση, στην περίπτωση των αρνητικών έλξεων, φαίνεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις για κάποια από τα παιδιά. Ας το δούμε αυτό πιο αναλυτικά:

Πίνακας 10: *Συνολικές αρνητικές επιλογές και αρνητικές προσμονές*

	A Αρνητικές Επιλογές	B Αρνητικές Προσμονές
Δ΄ τάξη	113	76
Ε΄ τάξη	126	139
Στ΄ τάξη	160	126
ΣΥΝΟΛΟ	399	341

Βλέπουμε λοιπόν στον παραπάνω Πίνακα ότι οι συνολικές αρνητικές επιλογές των παιδιών (399) είναι περισσότερες από τις συνολικές αρνητικές προσμονές (341). Με δεδομένο πως οι αρνητικές προσμονές μάς δίνουν μια εικόνα του *πόσες φορές τα παιδιά (συνολικά) νομίζουν πως κάποιοι τα αντιπαθούν,* διαπιστώνουμε ότι τελικά η πραγματική αντιπάθεια είναι περισσότερη (σε αριθμό επιλογών εννοείται) από την προσμονή αντιπάθειας. Δηλαδή τα παιδιά αντιπαθούν περισσότερους απ' ό,τι οι άλλοι νομίζουν.

Αν όμως παραθέσουμε τα αντίστοιχα στοιχεία για παιδιά που δέχονται τις περισσότερες αρνητικές επιλογές σε κάθε τάξη, διαπιστώνουμε πως συμβαίνει το αντίθετο. Βλέπουμε λοιπόν στον Πίνακα 11 ότι και τα 6 πιο απορριπτόμενα παιδιά αντιπαθούν λιγότερα παιδιά απ' ό,τι νομίζουν οι συμμαθητές τους. Συνολικά, αυτά τα απορριπτόμενα παιδιά δηλώνουν πως αντιπαθούν 28 συμμαθητές τους, ενώ υπάρχουν 61 –δηλαδή 33 περισσότεροι– που νομίζουν ότι αυτά τα παιδιά τούς αντιπαθούν. Ενώ λοιπόν σε επίπεδο τάξης το Α (*Πόσους αντιπαθώ*) είναι 17% μεγαλύτερο του Β (*Πόσοι νομίζουν πως τους*

αντιπαθώ), στην περίπτωση των 6 παιδιών που δέχονται τις περισσότερες αρνητικές επιλογές το Α είναι 54% μικρότερο του Β.

Πίνακας 11: *Συνολικές αρνητικές επιλογές των παιδιών που θεωρούνται αντιπαθή από την πλειονότητα της τάξης τους και συνολικές αρνητικές προσμονές των συμμαθητών τους σε σχέση με αυτά.*

	Μαθητές	Πόσους αντιπαθεί	Πόσοι νομίζουν πως τους αντιπαθεί
Δ΄ τάξη	5α	2	6
	12α	3	6
Ε΄ τάξη	4α	9	12
	5α	4	14
Στ΄ τάξη	14α	4	14
	25κ	6	9
Σύνολο		28	61

Αν λοιπόν δεχτούμε πως οι δηλώσεις των παιδιών στα κοινωνιογράμματα ανταποκρίνονται σε αυτό που πραγματικά νιώθουν, τότε ενδεχομένως κάποια παιδιά μεταφράζουν με λάθος τρόπο τις συμπεριφορικές νύξεις των απορριπτόμενων συμμαθητών τους και τους ανταποδίδουν το αρνητικό συναίσθημα που νομίζουν ότι προσλαμβάνουν. Αυτή η υπόθεση, φυσικά, δεν εξηγεί το αν πράγματι και γιατί τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται με λάθος τρόπο τις συμπεριφορικές νύξεις του παιδιού αυτού προς το άτομό τους, αλλά βέβαια η κοινωνιομετρία δεν μπορεί να απαντήσει σε τέτοια ερωτήματα. Η άλλη πιθανή εξήγηση, σύμφωνα και με τις δύο πλευρές της αμοιβαιότητας που προηγουμένως αναφέρθηκαν, είναι ότι τα παιδιά θεωρούν πως ο συμμαθητής τους αυτός τα αντιπαθεί, προκειμένου να δικαιολογήσουν τη δική τους αντιπάθεια προς αυτόν.

Ο ισχυρισμός λοιπόν είναι, όπως επισήμαναν και οι Maisonneuve και Lamy (1993: 187), ότι τελικά είτε τιμωρούμε αυτούς που νομίζουμε πως είναι εχθρικοί απέναντί μας απορρίπτοντάς τους κι εμείς, είτε, πάλι, οδηγούμαστε να πιστεύουμε ότι αυτοί που απορρίπτουμε μας απορρίπτουν επίσης, «έτσι ώστε να μη νιώθουμε ενοχές για την εχθρότητά μας απέναντι σε "αθώους"». Έτσι όπως συνοψίζουν οι παραπάνω συγγραφείς (ό.π.: 196), ανάμεσα σε *εμένα* και τον *άλλο* «παρεμβάλλεται είτε η εικόνα που δημιουργώ για τη στάση του σε συνάρτηση με τη δική μου προς αυτόν, είτε το μοντέλο βάσει του οποίου ρυθμίζω τη στάση μου σύμφωνα με αυτό που πιστεύω πως είναι η δική του [στάση] προς εμένα».

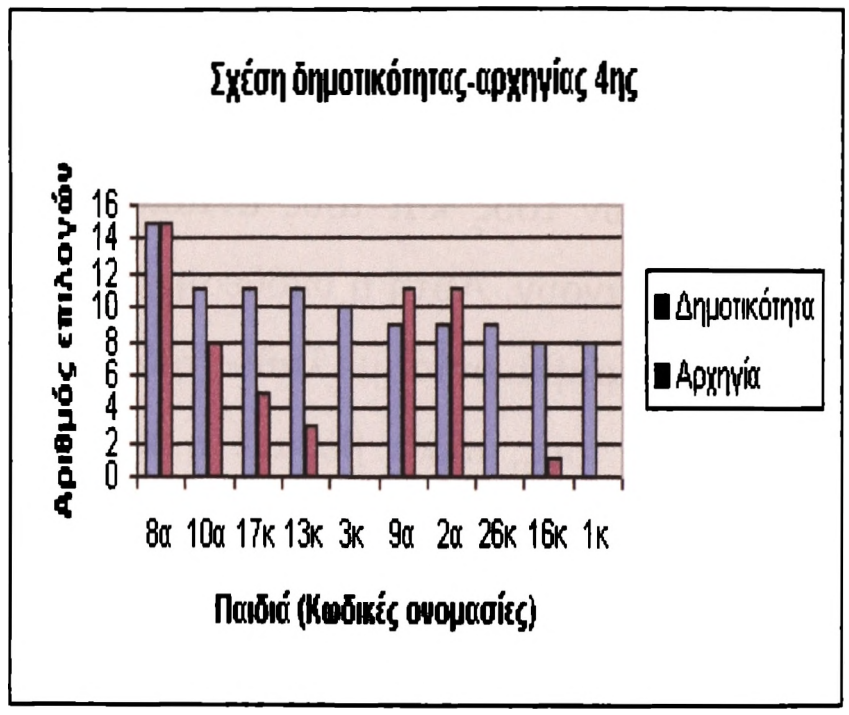
6.4. ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΡΧΗΓΙΑ

Στην κοινωνιομετρική έρευνα έχει συστηματικά επισημανθεί η ανάγκη διάκρισης της *δημοτικότητας* (επιλογές θετικής έλξης) από την *επιρροή* (επιλογές αρχηγού). Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι συχνά αυτές οι δύο διαστάσεις δε συμπίπτουν (Parlebas, 1992). Φαίνεται πως, μέσα σε μια ομάδα, ελάχιστα άτομα μπορούν να εκπληρώνουν συγχρόνως αυτούς τους δύο ρόλους (Forsyth, 1999). Όμως πολλοί ερευνητές παραδέχονται ότι η διάκριση αυτή ανάμεσα σε δημοτικότητα και αρχηγία χάνει την ισχύ της μέσα στις ομάδες παιδιών και πως τελικά στο σχολείο αυτές οι δύο διαστάσεις συμμεταβάλλονται (Sherif & Sherif, 1964· Forsyth, 1999). Σχετικά σύμφωνα με την άποψη αυτή είναι και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 12: *Επιλογές Δημοτικότητας και Αρχηγίας Δ΄ τάξης.*

	Δ΄ τάξη	
Παιδιά	Δημοτικότητα (ερώτημα1)	Αρχηγία (ερώτημα 8)
8α	15	15
10α	11	8
17κ	11	5
13κ	11	3
3κ	10	0
9α	9	11
2α	9	11
26κ	9	0
16κ	8	1
1κ	8	0

Σχήμα 1: *Σχέση Δημοτικότητας και Αρχηγίας Δ΄ τάξης.*



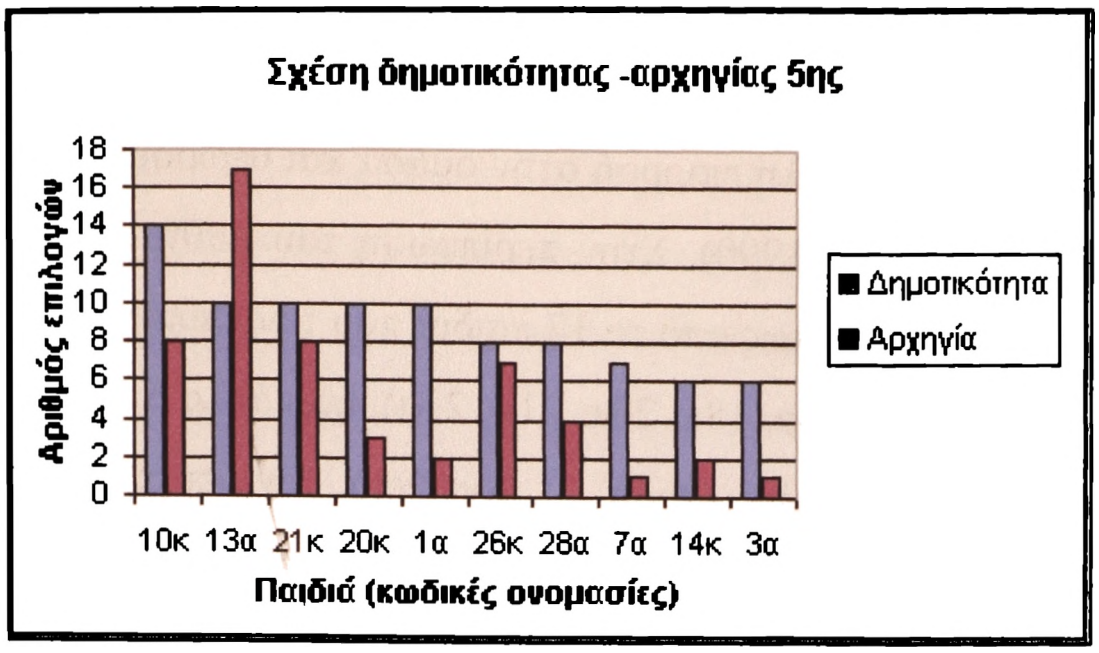
Βλέπουμε λοιπόν στον Πίνακα 12 (και στο σχήμα 1) ότι, για τα παιδιά της Δ΄ τάξης, το πιο δημοφιλές παιδί (15 επιλογές στο ερώτημα 1) συγκεντρώνει και τις περισσότερες προτιμήσεις στη διάσταση της αρχηγίας (15 επιλ. στο ερώτημα 8), ενώ συνολικά τα 7 πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης –με εξαίρεση την 3κ– συγκεντρώνουν και τις περισσότερες επιλογές αρχηγίας.

Παρόμοια, στον Πίνακα 13 (και στο σχήμα 2) βλέπουμε πως για τα παιδιά της Ε΄ τάξης οι 3 από τους 5 πιο δημοφιλείς μαθητές (10κ, 13α, 21κ) συγκεντρώνουν και τις περισσότερες προτιμήσεις αρχηγίας.

Πίνακας 13: *Επιλογές Δημοτικότητας και Αρχηγίας Ε΄ τάξης.*

	5η τάξη	
Παιδιά	Δημοτικότητα	Αρχηγία
10κ	14	8
13α	10	17
21κ	10	8
20κ	10	3
1α	10	2
26κ	8	7
28α	8	4
7α	7	1
14κ	6	2
3α	6	1

Σχήμα 2: *Σχέση Δημοτικότητας και Αρχηγίας Ε΄ τάξης.*



Τέλος, στην Στ΄ τάξη (Πίνακας 14, σχήμα 3), βλέπουμε μία μόνο εξαίρεση σε αυτό το μοτίβο συμμεταβολής δημοτικότητας και αρχηγίας. Συγκεκριμένα, ενώ τα δύο πιο δημοφιλή παιδιά παίρνουν τη $2^{η}$ και $3^{η}$ θέση, αντίστοιχα, στη διάσταση της αρχηγίας, είναι το $10^{ο}$ στη σειρά δημοφιλές παιδί, δηλαδή ο 11α (7 θετικές επιλογές στο ερώτημα 1), το οποίο συγκεντρώνει και τις περισσότερες επιλογές αρχηγίας (17).

Πίνακας 14: *Επιλογές Δημοτικότητας και Αρχηγίας Στ΄ τάξης.*

6η τάξη		
	Δημοτικότητα	Αρχηγία
6α	15	12
5α	13	8
1κ	13	3
2κ	12	3
7α	10	2
21κ	9	3
15α	9	4
3κ	9	1
16κ	8	6
11α	7	17

Σχήμα 3: *Σχέση Δημοτικότητας και Αρχηγίας Στ΄ τάξης.*

Για να εξηγηθεί αυτή η εξαίρεση, πρέπει να λάβουμε υπόψη και κάποια άλλα κοινωνιομετρικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, ο μαθητής αυτός (11α) στο ερώτημα 3 (αντιπάθεια) συγκεντρώνει 10 επιλογές και ουσιαστικά είναι ο $3^{ος}$ πιο αντιπαθής μαθητής της τάξης. Το γεγονός όμως ότι συγκεντρώνει και αρκετές θετικές επιλογές (7) στο ερώτημα 1, καθώς και 10 επιλογές στο ερώτημα 7, τον κατατάσσει σε μια κατηγορία

παιδιών που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως «αντιφατικά»[90] (Asher & Coie, 1990· Hatzichristou & Hopf, 1996). Έχει βρεθεί λοιπόν πως τα *αντιφατικά* παιδιά, αυτά δηλαδή που συγκεντρώνουν συγχρόνως αρκετές επιλογές συμπάθειας και αντιπάθειας, συχνά ασκούν μεγάλη επιρροή στην ομάδα και θεωρούνται αρχηγοί της από τα υπόλοιπα μέλη (Coie et al., 1990). Στην περίπτωση του μαθητή 11α, αυτό γίνεται σαφές καθώς συνειδητοποιούμε πως από τα 17 παιδιά που τον επιλέγουν για αρχηγό τα 5 δηλώνουν ότι τον αντιπαθούν (15α, 18κ, 20κ, 21κ, 23α), ενώ άλλα 5 δε δηλώνουν ούτε συμπάθεια ούτε αντιπάθεια προς αυτόν (ερώτ. 1). Αντίθετα, τον δεύτερο επιλεγμένο για αρχηγό, δηλαδή τον 6α, τον επιλέγουν για αρχηγό μόνο παιδιά τα οποία τον επιλέγουν και θετικά στο ερώτημα 1.

Συνοπτικά λοιπόν και με βάση τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μέσα στις συγκεκριμένες τάξεις, αν και δε θεωρούνται όλα τα δημοφιλή παιδιά κατάλληλα για αρχηγοί, τα παιδιά που θεωρούνται κατάλληλα για αρχηγοί προέρχονται σχεδόν πάντα από τα δημοφιλή παιδιά.[91]

---

[90] Βλ. σχετικά § 1.2.1.

[91] Τα σχετικά δεδομένα βρίσκονται στους Πίνακες 1, 8, 11, 18, 21, 28 του Παραρτήματος Β.

6.5. ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ

Στην παραδοσιακή κοινωνιομετρική έρευνα, έννοιες όπως δημοτικότητα, απόρριψη, αρχηγία, κοινωνική θέση προϋποθέτουν ως μονάδα ανάλυσης την ομάδα. Για παράδειγμα, ως «απορριπτόμενα» θεωρούνται εκείνα τα παιδιά τα οποία επιλέγονται αρνητικά (αντιπάθεια) από πολλούς συμμαθητές τους και θετικά (συμπάθεια) από λίγους ή κανέναν. Όμως υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν ότι αυτός ο παραδοσιακός κοινωνιομετρικός ορισμός δε λαμβάνει υπόψη του δεδομένα τα οποία λειτουργούν σε διατομικό επίπεδο, όπως, για παράδειγμα, την «κοινωνική υποστήριξη» που πιθανόν απολαμβάνει το απορριπτόμενο παιδί. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των αμοιβαίων θετικών επιλογών ενός ατόμου «μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένας δείκτης της ποσότητας κοινωνικής υποστήριξης που δέχεται» (Terry, 2000: 35). Έτσι, ακολουθώντας μόνο την παραδοσιακή κοινωνιομετρική προσέγγιση ορισμού των δημοφιλών ή των απορριπτόμενων παιδιών, καταλήγουμε συχνά στο παράδοξο εύρημα ότι κάποια απορριπτόμενα παιδιά «έχουν τόσες αμοιβαίες φιλίες όσες και τα παιδιά τα οποία είναι "αποδεκτά"» (Cairns et al., 1998: 28). Κατά την άποψη λοιπόν κάποιων ερευνητών, *απορριπτόμενο* πρέπει να θεωρείται ένα παιδί το οποίο αφενός δέχεται πολλές αρνητικές κοινωνιομετρικές επιλογές, αφετέρου δεν έχει φίλους ή δεν είναι μέλος σε καμιά κλίκα της τάξης (Benenson, 1990· Johnson et al., 1994· Cairns et al., 1998· Lease & Axelrode, 2001). Έτσι, αν και τα παιδιά τα οποία θεωρούνται *απορριπτόμενα* από την κλασική κοινωνιομετρία (αυτά που δέχονται πολλές αρνητικές επιλογές από τους συμμαθητές τους), είναι πιθανότερο να μην έχουν αμοιβαίες φιλικές σχέσεις ή να μην είναι μέλη κάποιας κλίκας, εντούτοις υπάρχουν πάντα εξαιρέσεις οι οποίες πρέπει να εξετάζονται. Κι αυτό διότι η κοινωνική εμπειρία παιδιών τα οποία απορρίπτονται αλλά δεν έχουν φίλους ή δεν είναι μέλη μιας κλίκας και παιδιών που απορρίπτονται αλλά έχουν στενούς φίλους ή έστω είναι μέλη μιας κλίκας πρέπει να διαφέρει ριζικά.

Η διάσταση αυτή όμως μας οδηγεί επιπλέον στον εξής προβληματισμό: βιώνει απόρριψη ή όχι ένα παιδί, το οποίο, για παράδειγμα (ή:)

α) επιλέγει 10 συμμαθητές του στο ερώτημα 1 («Με ποιους θα ήθελες να κάθεσαι μαζί στην τάξη…») ή/και στο ερώτημα 7 («Με ποιους παίζεις…»), αλλά

β) δε δέχεται ούτε 1 επιλογή από αυτούς στα αντίστοιχα ερωτήματα και συγχρόνως

γ) δε δέχεται ούτε 1 αρνητική επιλογή, όταν οι άλλοι απαντούν στο ερώτημα 3 («Ποιον δε συμπαθείς…»)

Η ανάγνωση όμως του Πίνακα των αμοιβαίων θετικών έλξεων (σ. 148) ενισχύει τον προβληματισμό αυτό καθώς διαπιστώνουμε πως 55% των θετικών έλξεων είναι αμοιβαίες. Αυτό σημαίνει ότι τελικά παραπάνω από 4 στις 10 θετικές επιλογές των παιδιών (45%) δε βρίσκουν ανταπόκριση. Το εύρημα αυτό και η συνεπαγόμενη θεώρηση πως *μέσα στο σχολείο το φαινόμενο της απόρριψης πρέπει να εξετάζεται πέρα από την ομαδική και στη διατομική του έκφανση* σχετίζονται με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνητών. Ο Corsaro (1981), π.χ., επισήμανε ότι περισσότερες από τις μισές αιτήσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου για παιχνίδι δέχονται την απόρριψη από τους συμμαθητές τους, ενώ οι Kanner και συνεργάτες (1987) σημειώνουν ότι ένας στους τρεις εντεκάχρονους αναφέρει την εμπειρία εγκατάλειψης από κάποιο φίλο ή αυτήν τού να είναι η τελευταία επιλογή των συμμαθητών του για κάποια ομαδική τους δραστηριότητα.

Πριν όμως επιχειρήσουμε να συνεξετάσουμε τη δημοτικότητα/απόρριψη σε σχέση με την αμοιβαιότητα των θετικών επιλογών ώστε να καταλήξουμε στον ορισμό ενός παιδιού ως απορριπτόμενου (ή δημοφιλούς), θα πρέπει να εξετάσουμε την πιθανή *σημασιολογία των ερωτημάτων* του παρόντος κοινωνιογράμματος, τα οποία σκοπεύουν να αποκαλύψουν θετικές και δη αμοιβαίες θετικές σχέσεις.

Στο παρόν λοιπόν ερωτηματολόγιο, τα παιδιά δηλώνουν, στο ερώτημα 1, με ποιους θα ήθελαν να κάθονται μαζί μέσα στην τάξη και στο ερώτημα 7 με ποιους παίζουν στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή. Αν και συνήθως τα παιδιά θέλουν να κάθονται στην τάξη με τους φίλους τους, συχνά επιθυμούν να κάθονται και με παιδιά που απλώς τα συμπαθούν και θέλουν να αναπτύξουν μια φιλική σχέση μαζί τους ή ακόμα με παιδιά που έχουν μια υψηλή κοινωνική θέση στην ομάδα. Άλλα, πάλι, παιδιά επιθυμούν να κάθονται με συμμαθητές με τους οποίους θεωρούν ότι μπορούν να αναπτύξουν μια ικανοποιητική μαθησιακή συνεργασία, ανεξαρτήτως του αν έχουν μια στενή φιλική σχέση μαζί τους. Πάντως, σε γενικές γραμμές τα παιδιά φαίνεται πως προτιμούν να κάθονται με συμμαθητές τους με τους οποίους μπορούν μεν να διασκεδάζουν, αλλά δεν είναι και ιδιαίτερα διασπαστικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Άρα δεν μπορούμε με απόλυτη βεβαιότητα να γνωρίζουμε τα κριτήρια με τα οποία κάποιο παιδί επιλέγει να κάθεται στην τάξη με κάποιο συμμαθητή του. Υπάρχουν, στα συγκεκριμένα κοινωνιομετρικά δεδομένα, παραδείγματα παιδιών που αποφεύγουν να δηλώσουν, στο ερώτημα 1, παιδιά με τα οποία επιλέγονται αμοιβαία στο ερώτημα 7 ή και το αντίστροφο.

Πίνακας 15: *Σχέση επιλογών επίσημου και ανεπίσημου σχολικού συστήματος.*

	Α	Β	Γ	Γ1	Γ2	Γ3	Ε	Ε1	Ε2	Ζ	Ζ1
4η	163	107	76	46,6	71,0	29,0	30	18,4	28,0	113	12
5η	157	117	83	52,9	70,9	29,1	46	29,3	39,3	126	34
6η	183	148	111	60,7	75,0	25,0	66	36,1	44,6	160	74
ΣΥΝΟΛΟ	503	372	270	53,7	72,6	27,4	142	28,2	38,2	399	120

Α: Θετικές επιλογές (ερώτημα 1).
Β: Επιλογές συμπαίκτη (ερώτημα 7).
Γ: Πόσες από τις θετικές επιλογές (ερώτημα 1) είναι συγχρόνως και επιλογές συμπαίκτη (ερώτημα 7);
Γ1: Πόσες από τις θετικές επιλογές (ερώτημα 1) είναι συγχρόνως και επιλογές συμπαίκτη (ερώτημα 7) (σε ποσοστό%);
Γ2: Πόσες από τις επιλογές συμπαίκτη (ερώτημα 7) είναι συγχρόνως και θετικές επιλογές (ερώτημα 1) (σε ποσοστό%);
Γ3: Πόσες από τις επιλογές συμπαίκτη (ερώτημα 7) δεν είναι συγχρόνως και θετικές επιλογές (ερώτημα 1) (σε ποσοστό %);
Ε: Αμοιβαίες θετικές επιλογές που είναι συγχρόνως και αμοιβαίες επιλογές συμπαίκτη.
Ε1: Ποσοστό των αμοιβαίων θετικών επιλογών (ερωτ. 1) που είναι συγχρόνως και αμοιβαίες επιλογές συμπαίκτη (ερωτ. 7) στο σύνολο των θετικών επιλογών (ερώτ. 1).
Ε2: Ποσοστό των αμοιβαίων θετικών επιλογών (ερωτ. 1) που είναι συγχρόνως και αμοιβαίες επιλογές συμπαίκτη (ερωτ. 7) στο σύνολο των επιλογών συμπαίκτη (ερώτ. 7).
Ζ: Αρνητικές επιλογές.
Ζ1: Αμοιβαίες αρνητικές επιλογές συγχρόνως με αμοιβαία μη επιλογή συμπαίκτη.

Πάντως, το σίγουρο που προκύπτει είναι ότι τα παιδιά δεν επιλέγουν να κάθονται μαζί, αλλά ούτε και δηλώνουν πως παίζουν με παιδιά τα οποία αντιπαθούν (ερώτημα 3). Ας δούμε, στον Πίνακα 15, πιο αναλυτικά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτήματα 1 και 7.

Όπως λοιπόν προκύπτει, συνολικά, τα παιδιά δηλώνουν ότι παίζουν με περίπου τα μισά από τα παιδιά (53,7%) με τα οποία δηλώνουν πως θέλουν να κάθονται μαζί στην τάξη. Με μια διαφορετική ανάγνωση (βλ. στήλες Γ2, Γ3), από τις 10 φορές που ένα παιδί επιλέγεται ως συμπαίκτης οι 3 είναι από παιδιά που δεν το έχουν επιλέξει στο ερώτημα 1. Αυτό το εύρημα μπορεί, φυσικά, να σημαίνει ότι στο ερώτημα 1 τα παιδιά εκφράζουν απλώς τις επιθυμίες τους, ενώ στο ερώτημα 7 την πραγματικότητά τους, η οποία εξαρτάται και από τις επιθυμίες των υποψήφιων συμπαικτών τους. Πιθανόν επίσης να σημαίνει ότι η επιλογή συμπαίκτη δεν προϋποθέτει πάντα τη «συμπάθεια». Μπορεί όμως, ακόμα, να σημαίνει πως για τα παιδιά η θετική επιλογή συμμαθητή μέσα στην τάξη δεν ταυτίζεται απόλυτα με την επιλογή συμπαίκτη στην αυλή. *Ενδέχεται δηλαδή η επιλογή τους στο ερώτημα 1 να σχετίζεται περισσότερο με το επίσημο σχολικό σύστημα (μάθηση, σχέση με δάσκαλο, σχολική επίδοση), ενώ η επιλογή στο ερώτημα 7 με το ανεπίσημο (παιχνίδι, διασκέδαση, παρέες).* Ο Pollard (1985) έχει επισημάνει πως για τα παιδιά η διάκριση αυτή υφίσταται, λειτουργεί και επηρεάζει τις καθημερινές τους δράσεις ανάλογα με το ποιο από αυτά τα δύο συστήματα (επίσημο, ανεπίσημο) έχει (ή αποκτά σε μια δεδομένη περίσταση) πρωτεύουσα θέση στο σύστημα αξιών τους. Το γεγονός ότι, κατά μέσο όρο, 3 στις 10 επιλογές συμπαίκτη προέρχονται από άτομα που δεν έχουν

δώσει θετική επιλογή στο ερώτημα 1 ενδέχεται λοιπόν να σημαίνει ότι παιδιά τα οποία στην ανάλογη διάσταση υπερβαίνουν κατά πολύ αυτό το 30% δεν εκτιμώνται από τους συμμαθητές τους στο επίσημο σχολικό σύστημα τόσο όσο στο ανεπίσημο.[92] Παρόμοιο σκεπτικό θα πρέπει να υιοθετήσουμε και στην ερμηνεία των δεδομένων του ερωτήματος 3 («Ποιον αντιπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου»). Παρά την προσπάθεια που έγινε στο παρόν ερωτηματολόγιο για ερωτήσεις οι οποίες επιτρέπουν μία μόνο ερμηνεία, πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος διαφορετικών ερμηνειών. Γι' αυτόν το λόγο, πριν αποφανθούμε αν ένα παιδί είναι ιδιαίτερα δημοφιλές ή αν δυο παιδιά έχουν μια στενή φιλική σχέση, θα πρέπει να εξετάσουμε συγχρόνως τα δεδομένα των ερωτημάτων 1 και 7. Παρόμοια, πριν αποφανθούμε αν ένα παιδί είναι τόσο αντιδημοφιλές ώστε να απορρίπτεται από τους συμμαθητές τους ή αν δύο παιδιά έχουν μια εχθρική σχέση, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τα δεδομένων των ερωτημάτων 3 και 7. Έτσι, ενώ συνολικά υπάρχουν 503 θετικές έλξεις (ερωτ. 1) εκ των οποίων οι 288 είναι αμοιβαίες (57,3%) και 372 επιλογές συμπαίκτη (ερώτ. 7) εκ των οποίων οι 192 είναι αμοιβαίες (51,6%), αν θεωρήσουμε ως κριτήριο στενής φιλικής σχέσης την αμοιβαία επιλογή και στα δύο αυτά ερωτήματα (1 και 7), τότε οι αμοιβαίες σχέσεις μειώνονται στις 142 (71 ζευγάρια σε ένα σύνολο 80 παιδιών), συνιστώντας έτσι το 28,2% των θετικών επιλογών του ερωτήματος 1 και το 38,2% των επιλογών συμπαίκτη (ερώτ. 7).

Κατά την άποψή μας λοιπόν, αν και η αμοιβαιότητα στα ερωτήματα 1 και 7 ξεχωριστά είναι ένας καλός δείκτης μιας θετικής σχέσης ανάμεσα σε δύο παιδιά, είναι τελικά ο συνδυασμός μιας αμοιβαίας επιλογής και στα δύο αυτά ερωτήματα που βεβαιώνει την ύπαρξη μιας στενής σχέσης, αυτής δηλαδή που συνήθως τα παιδιά αποδίδουν με την έννοια «κολλητός(ή)».[93]

Παρόμοια, βλέπουμε πως συνολικά υπάρχουν 399 αρνητικές επιλογές (ερώτ. 3), εκ των οποίων οι 122 είναι αμοιβαίες (30,6%). Αν όμως θεωρήσουμε ότι για να χαρακτηριστεί μια σχέση ως αρνητική (ή εχθρική) πρέπει να έχουμε ως δεδομένο ότι τα παιδιά που

---

[92] Οι Maisonneuve και Lamy (1993) αναφέρουν ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία οι φιλικές επιλογές κάποιων ατόμων διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο. Τουτέστιν, αντίθετα με την πεποίθηση πως αγαπάμε κάποιον συνολικά, κάποια άτομα επιλέγουν φίλους μόνο για συγκεκριμένα πλαίσια (π.χ., εργασία, διασκέδαση, γειτονιά). Με άλλα λόγια, τη φιλική σχέση στο χώρο εργασίας δεν την επεκτείνουν και στο σπίτι ή στη διασκέδαση κ.ο.κ.

[93] Η εύλογη θεώρηση ότι ο καθορισμός μιας σχέσης ως φιλικής προϋποθέτει την αμοιβαιότητα των φιλικών συναισθημάτων έχει υποστηριχθεί συστηματικά (Berndt, 1984· Hartup, 1996· Rubin, et al., 1998· Lease & Axelrode, 2001). Εδώ υποστηρίζουμε επιπλέον ότι ο καθορισμός μιας σχέσης ως στενά φιλικής στο σχολικό χώρο προϋποθέτει την αμοιβαιότητα των φιλικών συναισθημάτων και στα δύο σχολικά συστήματα (επίσημο και ανεπίσημο).

εκδηλώνουν αμοιβαία αντιπάθεια συγχρόνως δεν επιλέγονται (αμοιβαία) ως συμπαίκτες, τότε οι 122 αμοιβαίες αρνητικές επιλογές γίνονται 120, δηλαδή ουσιαστικά δεν υπάρχει αλλαγή. Φαίνεται λοιπόν ότι το ερώτημα 3 εκφράζει με πολύ περισσότερη σαφήνεια μια έντονα αρνητική σχέση απ' ό,τι το ερώτημα 1 μια στενή θετική σχέση μεταξύ δύο παιδιών.

Θα διερευνήσουμε στη συνέχεια ορισμένες περιπτώσεις παιδιών επιχειρώντας να συνεξετάσουμε το θέμα της ομαδικής αποδοχής/απόρριψης και αυτό της αμοιβαιότητας στις θετικές και αρνητικές επιλογές, ενώ παράλληλα θα εξετάσουμε και τις σχετικές αποδόσεις χαρακτηρισμών οι οποίες αιτιολογούν τις επιλογές αυτές από τα παιδιά.

6.5.1. Απόρριψη και αποδοχή στην Δ΄ τάξη

Βλέπουμε στον Πίνακα 16[94] πως ο 8α είναι ο πιο δημοφιλής μαθητής της Δ΄ τάξης –15 παιδιά, παραπάνω από τα μισά της τάξης (57,7%), θέλουν να κάθονται μαζί του. Ουσιαστικά τον επιλέγουν όλα τα αγόρια και σχεδόν 1 στα 3 κορίτσια της τάξης, γεγονός που δείχνει ότι είναι δημοφιλής και στο άλλο φύλο. Επιπλέον, 4 στα 10 παιδιά δηλώνουν πως παίζουν μαζί του (38,5%). Παρατηρούμε επίσης ότι ο 8α έχει αμοιβαία θετική έλξη με 1 στα 5 παιδιά της τάξης (19,2%). Όμως στη συνέχεια βλέπουμε ότι ο μαθητής αυτός έχει μόνο μία (1) αμοιβαία επιλογή συμπαίκτη (με τον 12α), τον οποίο μάλιστα δεν επιλέγει θετικά στο ερώτημα 1. Οδηγούμαστε δηλαδή σε μια εικόνα που δείχνει ότι ο πιο δημοφιλής μαθητής της Δ΄ τάξης δεν έχει ούτε έναν πολύ στενό φίλο («κολλητό»), καθώς οι αμοιβαίες θετικές επιλογές του στο επίσημο σχολικό σύστημα (μέσα στην τάξη) δεν ταυτίζονται με τις αμοιβαίες θετικές επιλογές του στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα (αυλή, εκδρομές, παιχνίδι). Αντίθετα, οι επόμενοι 3 πιο δημοφιλείς μαθητές (10α, 13κ, 17κ) παρουσιάζουν μια πολύ πιο ισορροπημένη εικόνα. Πράγματι, ο 10α έχει 3 πολύ στενούς φίλους, ενώ η 13κ και η 17κ έχουν και αυτές από 2 στενές φιλίες η καθεμιά. Όμως 3 στενές φιλίες (το ανώτατο όριο της τάξης) έχουν και ο 9α και η 6κ, αν και δεν είναι τόσο δημοφιλείς όσο οι προηγούμενοι μαθητές.

Είδαμε προηγουμένως ότι ο πλέον δημοφιλής μαθητής της τάξης (8α) δεν έχει στενή σχέση με κάποιο παιδί, αν και επιλέγεται από πολλά παιδιά και στο ερώτημα 1 και στο ερώτημα 7. Όμως το ότι δεν έχει «κολλητούς» είναι μάλλον *αποτέλεσμα δικής του επιλογής καθώς έχει προσφορές τις οποίες όμως δεν ανταποδίδει.*

---

[94] Τα δεδομένα του Πίνακα προκύπτουν από τους Πίνακες του παραρτήματος Β που αναφέρονται στην Δ΄ τάξη.

Αντίθετα με τον 8α, η 1κ φαίνεται να είναι ένα αρκετά δημοφιλές κορίτσι, του οποίου η πραγματικότητα τού να μην έχει ούτε ένα στενό φίλο φαίνεται πως δεν είναι δική της επιλογή. Η 1κ, κοινωνιομετρικά, θεωρείται ένα δημοφιλές παιδί, καθώς 8 συμμαθητές της (30,8%) φαίνεται ότι τη συμπαθούν (ερώτ. 1). Μια προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων δείχνει ότι και οι 8 αυτοί συμπαθούντες είναι κορίτσια. Οπότε η 1κ δείχνει να είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στα κορίτσια (53,3%) και αδιάφορη έως αντιδημοφιλής στα αγόρια (2 στα 11 αγόρια δηλώνουν ότι την αντιπαθούν).

Πίνακας 16: *Αποδοχή και απόρριψη στην Δ΄ τάξη*[95]

α/α	Β	Γ	Σ	Τ	Ι	Κ	Χ	Ψ
1	*8α* 57, 7	*2α* 26, 9	*8α* 38, 5	*2α* 15, 4	*5α* 76, 9	*14α* 7, 7	*6κ* 11, 5	*14α* 7, 7
2	*10α* 42, 3	*3κ* 23, 1	*9α* 34, 6	*3κ* 11, 5	*24κ* 57, 7	*24κ* 7, 7	*9α* 11, 5	*24κ* 7, 7
3	*13κ* 42, 3	*8α* 19, 2	*17κ* 34, 6	*6κ* 11, 5	*12α* 50	*3κ* 3, 8	*10α* 11, 5	*3κ* 3, 8
4	*17κ* 42, 3	*9α* 19, 2	*10α* 26, 9	*9α* 11, 5	*14α* 50	*5α* 3, 8	*2α* 7, 7	*5α* 3, 8
5	*3κ* 38, 5	*10α* 19, 2	*2α* 23, 1	*10α* 11, 5	*21κ* 46, 2	*6κ* 3, 8	*11α* 7, 7	*6κ* 3, 8
6	*2α* 34, 6	*13κ* 19, 2	*12α* 23, 1	*12α* 11, 5	*15κ* 30, 8	*7κ* 3, 8	*13κ* 7, 7	*7κ* 3, 8
7	*9α* 34, 6	*17κ* 19, 2	*16κ* 23, 1	*17κ* 11, 5	*22κ* 19, 2	*12α* 3, 8	*17κ* 7, 7	*12α* 3, 8
8	*26κ* 34, 6	*19α* 19, 2	*3κ* 19, 2	*19α* 11, 5	*11α* 11, 5	*13κ* 3, 8	*19α* 7, 7	*13κ* 3, 8
9	*1κ* 30, 8	*26κ* 19, 2	*13κ* 19, 2	*11α* 7, 7	*20κ* 11, 5	*21κ* 3, 8	*22κ* 7, 7	*21κ* 3, 8
10	*16κ* 30, 8	*27α* 19, 2	*20κ* 19, 2	*13κ* 7, 7	*1κ* 7, 7	*25κ* 3, 8	*3κ* 3, 8	*25κ* 3, 8
11	*6κ* 26, 9	*1κ* 15, 4	*21κ* 19, 2	*14α* 7, 7	*7κ* 7, 7	*1κ* 0, 0	*4κ* 3, 8	*1κ* 0, 0
12	*11α* 23, 1	*6κ* 15, 4	*22κ* 19, 2	*16κ* 7, 7	*9α* 7, 7	*2α* 0, 0	*5α* 3, 8	*2α* 0, 0
13	*19α* 23, 1	*16κ* 15, 4	*26κ* 19, 2	*20κ* 7, 7	*10α* 7, 7	*4κ* 0, 0	*7κ* 3, 8	*4κ* 0, 0
14	*20κ* 23, 1	*7κ* 11, 5	*27α* 15, 4	*22κ* 7, 7	*18α* 7, 7	*8α* 0, 0	*14α* 3, 8	*8α* 0, 0
15	*27α* 23, 1	*14α* 11, 5	*6κ* 11, 5	*27α* 7, 7	*19α* 7, 7	*9α* 0, 0	*16κ* 3, 8	*9α* 0, 0
16	*7κ* 19, 2	*22κ* 11, 5	*7κ* 11, 5	*4κ* 3, 8	*2α* 3, 8	*10α* 0, 0	*25κ* 3, 8	*10α* 0, 0
17	*22κ* 19, 2	*4κ* 7, 7	*19α* 11, 5	*5α* 3, 8	*3κ* 3, 8	*11α* 0, 0	*26κ* 3, 8	*11α* 0, 0
18	*14α* 15, 4	*11α* 7, 7	*11α* 7, 7	*7κ* 3, 8	*4κ* 3, 8	*15κ* 0, 0	*27α* 3, 8	*15κ* 0, 0
19	*12α* 11, 5	*18α* 7, 7	*14α* 7, 7	*8α* 3, 8	*6κ* 3, 8	*16κ* 0, 0	*1κ* 0, 0	*16κ* 0, 0
20	*18α* 11, 5	*20κ* 7, 7	*23κ* 7, 7	*21κ* 3, 8	*13κ* 3, 8	*17κ* 0, 0	*8α* 0, 0	*17κ* 0, 0
21	*4κ* 7, 7	*25κ* 7, 7	*4κ* 3, 8	*25κ* 3, 8	*16κ* 3, 8	*18α* 0, 0	*12α* 0, 0	*18α* 0, 0
22	*5α* 7, 7	*5α* 3, 8	*5α* 3, 8	*26κ* 3, 8	*17κ* 3, 8	*19α* 0, 0	*15κ* 0, 0	*19α* 0, 0
23	*24κ* 7, 7	*15κ* 3, 8	*18α* 3, 8	*1κ* 0, 0	*23κ* 3, 8	*20κ* 0, 0	*18α* 0, 0	*20κ* 0, 0
24	*25κ* 7, 7	*12α* 0, 0	*24κ* 3, 8	*15κ* 0, 0	*25κ* 3, 8	*22κ* 0, 0	*20κ* 0, 0	*22κ* 0, 0
25	*15κ* 3, 8	*21κ* 0, 0	*25κ* 3, 8	*18α* 0, 0	*8α* 0	*23κ* 0, 0	*21κ* 0, 0	*23κ* 0, 0
26	*21κ* 3, 8	*23κ* 0, 0	*1κ* 0	*23κ* 0, 0	*26κ* 0	*26κ* 0, 0	*23κ* 0, 0	*26κ* 0, 0
27	*23κ* 3, 8	*24κ* 0, 0	*15κ* 0	*24κ* 0, 0	*27α* 0	*27α* 0, 0	*24κ* 0, 0	*27α* 0, 0

Β= Πόσοι θέλουν να κάθονται μαζί του/της (θετική έλξη). Γ=Αμοιβαίες θετικές έλξεις
Σ= Πόσοι δηλώνουν ότι παίζουν μαζί του/της. Τ=Αμοιβαίες επιλογές στο παιχνίδι
Ι= Πόσοι τον αντιπαθούν (αρνητική έλξη). Κ=Αμοιβαίες αρνητικές έλξεις
Χ= Αμοιβαίες θετικές έλξεις και συγχρόνως αμοιβαίες επιλογές για παιχνίδι («κολλητοί»
Ψ= Αμοιβαίες αρνητικές έλξεις και συγχρόνως μη επιλογή για παιχνίδι («εχθροί»)

[95] Σε κάθε στήλη ο αριστερός αριθμός (με πλάγια γράμματα) συμβολίζει τον κωδικό του κάθε παιδιού της τάξης, ενώ ο δεξιός εκφράζει τα σχετικά δεδομένα σε ποσοστά %.

Όμως, αν και 53,3% των κοριτσιών δηλώνουν πως τη συμπαθούν και έχει μια αμοιβαία θετική έλξη με 4 από αυτά, δεν υπάρχει ούτε ένα κορίτσι (ούτε αγόρι φυσικά) που να δηλώνει πως παίζει μαζί της, παρότι η ίδια δηλώνει πως παίζει με 4 συμμαθήτριές της. Έτσι, βλέπουμε πως *ένα δημοφιλές παιδί μέσα στην τάξη ενδέχεται να είναι ένα αγνοημένο (ή απορριπτόμενο με μια άλλη ερμηνεία) παιδί στην αυλή και, φυσικά, να μην έχει ούτε μία στενή φιλία.* Φαίνεται ότι αυτό ακριβώς αντιλαμβάνονται (κοινωνιο-ενσυναίσθηση) και εκφράζουν τα παιδιά όταν στο ερώτημα 5 («Ποιο παιδί πιστεύετε ότι τελικά συμπαθεί περισσότερο η τάξη;») δε δίνουν ούτε μία επιλογή στη μαθήτρια αυτή. Η 1κ λοιπόν μέσα στην τάξη απολαμβάνει κοινωνική υποστήριξη αλλά στην αυλή είναι μόνη της, καθώς οι επιλογές συμπαικτών που κάνει προφανώς απορρίπτονται. Αν λοιπόν είχαμε εξετάσει την αποδοχή ή την απόρριψη της 1κ μόνο με το ερώτημα 1 ή το ερώτημα 7 θα είχαμε καταλήξει σε τελείως διαφορετικά συμπεράσματα.

Περνώντας τώρα στο ερώτημα 3, βλέπουμε πως ο 5α, η 24κ, ο 12α και ο 14α είναι τα λιγότερο αποδεκτά παιδιά της τάξης εφόσον επιλέγονται αρνητικά από 20 (76,9%), 15 (57%), 13 (50%), 13 (50%) συμμαθητές τους αντίστοιχα. Υπενθυμίζουμε εδώ ότι, σύμφωνα με την κλασική κοινωνιομετρία, τα παιδιά τα οποία δέχονται πολλές αρνητικές επιλογές και καθόλου, ή λίγες, θετικές θεωρούνται απορριπτόμενα. Η εικόνα όμως αυτή παίρνει άλλη διάσταση όταν επικεντρώσουμε στα ιδιαίτερα κοινωνιομετρικά δεδομένα του κάθε παιδιού.

Δύο λοιπόν από αυτά τα παιδιά έχουν από μία στενή σχέση (ο 5α και ο 14α, και μάλιστα μεταξύ τους), ενώ τα άλλα δύο δεν έχουν καμία. Μέσα στην τάξη, ο 14α επιλέγεται θετικά από 4 παιδιά και διατηρεί αμοιβαία θετική έλξη με 3 από αυτά (11,5%). Ο 12α, αν και θεωρείται αντιπαθητικός από τη μισή τάξη (50%) και δεν έχει καμία στενή σχέση, με έκπληξη διαπιστώνουμε πως στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα (παιχνίδι σε αυλή και εκδρομές) είναι μέσα στους 5 πιο δημοφιλείς μαθητές καθώς επιλέγεται από 6 παιδιά (4 αγόρια και 2 κορίτσια). Διατηρεί δε αμοιβαία θετική επιλογή στο παιχνίδι με 3 από αυτά τα παιδιά, με αποτέλεσμα να είναι στη $2^{η}$ θέση αμοιβαίων θετικών επιλογών στο παιχνίδι. Τέλος, η 24κ, αν και επιλέγεται θετικά από δύο συμμαθήτριές της στο ερώτημα 1 και από μία στο ερώτημα 7, δεν έχει καμία αμοιβαία θετική επιλογή σε κανένα πλαίσιο ενώ, αντίθετα, έχει δύο ιδιαίτερα έντονες αρνητικές σχέσεις και είναι πρώτη σε αυτή την αρνητική διάσταση μαζί με τον 14α. Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι η 24κ βρίσκεται στη δυσμενέστερη θέση από τα τέσσερα –απεικονιζόμενα ως– πλέον αντιπαθητικά παιδιά της τάξης.

Δύο ακόμα παιδιά με πολύ υψηλό ποσοστό αρνητικών επιλογών είναι η 21κ (46,2%) και η 15κ (30,8%). Όπως και στην περίπτωση του 12α διαπιστώνουμε ότι αυτά τα δύο κορίτσια ουσιαστικά δεν έχουν κανένα στενό φίλο/φίλη. Όμως, ενώ η 15κ δεν επιλέγεται από κανένα άλλο παιδί ως συμπαίκτρια, η 21κ είναι σχετικά δημοφιλής έξω από την τάξη καθώς επιλέγεται από 1 στα 5 παιδιά (19,2%).

Ποιο όμως είναι το επίπεδο κοινωνιο-ενσυναίσθησης για όλα τα παραπάνω παιδιά; Βλέπουμε λοιπόν, στο ερώτημα 6, ότι τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, με μεγάλη ακρίβεια, αντιλαμβάνονται το πραγματικό ομαδικό συναίσθημα απέναντι στα θεωρούμενα ως αντιπαθητικά παιδιά. Σχεδόν με την ίδια ταξινομητική σειρά όπως και στο ερώτημα 3, τα παιδιά θεωρούν ότι για την τάξη στο σύνολό της πιο αντιπαθητικοί είναι ο 5α (69,2%), η 24κ (61,5%), ο 12α (46,2%), ο 14α (38,5%), η 21κ (38,5%) και η 15κ (34,6%). Αντίθετα, το επίπεδο κοινωνιο-ενσυναίσθησης (βλ. ερώτημα 5) είναι χαμηλότερο στην περίπτωση των δημοφιλών παιδιών. Διαπιστώνουμε δηλαδή πως τα παιδιά θεωρούν ότι, για την τάξη στο σύνολό της, πιο δημοφιλές παιδί είναι ο 2α, ο οποίος όμως στην πραγματικότητα είναι λιγότερο δημοφιλής (έκτος στο ερώτημα 1 και πέμπτος στο ερώτημα 7). Αντίθετα, θεωρούν πως ο 8α (ουσιαστικά ο πιο δημοφιλής της τάξης) είναι λιγότερο δημοφιλής από τον 2α και τη 17κ, κατατάσσοντάς τον έτσι στην 3η θέση δημοτικότητας αντί στην πραγματική πρώτη. Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται πως η 13κ είναι ιδιαίτερα δημοφιλής (ενώ βρίσκεται στην 3η θέση δημοτικότητας στο ερώτημα 1, και 1 στα 5 παιδιά δηλώνει πως παίζει μαζί της στο ερώτημα 7, ωστόσο μόνο 1 παιδί στην τάξη την επιλέγει στο σχετικό με την κοινωνιο-ενσυναίσθηση ερώτημα 5).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, στην τάξη αυτή, η κοινωνιο-ενσυναίσθηση συγκλίνει περισσότερο στις πραγματικές επιλογές των μελών της τάξης στην περίπτωση των αντιδημοφιλών παρά των δημοφιλών παιδιών. Τουτέστιν, η εντύπωση που έχουν τα παιδιά για τα συναισθήματα της ομάδας (ως μιας οντότητας) απέναντι σε κάποιο(α) συμμαθητή/τριά τους συγκλίνει περισσότερο με την «πραγματική» εντύπωση της ομάδας (η οποία προκύπτει από το άθροισμα των συναισθηματικών επιλογών του κάθε μέλους) στην περίπτωση των αρνητικών παρά των θετικών συναισθημάτων. Με άλλα λόγια, τα αρνητικά συναισθήματα της ομάδας (ως μιας οντότητας) απέναντι στα διάφορα μέλη είναι περισσότερο διαφανή απ' ό,τι τα αντίστοιχα θετικά.

Προσλαμβανόμενοι χαρακτηρισμοί (Δ΄ τάξη)

Στη συνέχεια θα εμπλέξουμε στην ανάλυσή μας τις αποδόσεις χαρακτηρισμών που κάνουν τα παιδιά σε όσους συμμαθητές τους επιλέγουν θετικά ή αρνητικά. Μελετώντας τον Πίνακα 17,[96] ο οποίος δείχνει τις προσλήψεις χαρακτηρισμών ανά παιδί και συνολικά, διαπιστώνουμε πως οι πιο συχνοί χαρακτηρισμοί αναφέρονται σε στοιχεία του χαρακτήρα των παιδιών και στη μαθησιακή τους επίδοση. Πράγματι, ο πλέον χρησιμοποιημένος χαρακτηρισμός είναι ο 10 [*Είναι καλό, ευγενικό και ευχάριστο παιδί. Συμπαραστέκεται και υποστηρίζει όποιον έχει ανάγκη*]. Ακολουθούν οι χαρακτηρισμοί 14 [*Είναι καλός μαθητής (μαθήτρια) και έξυπνο παιδί. Ξέρει και να διασκεδάζει με τους φίλους*] και 7 [*Είναι κακός μαθητής (κακή μαθήτρια). Αυτό οφείλεται στο ότι βαριέται και δεν ενδιαφέρεται για τα μαθήματα. Ίσως είναι και τεμπέλης (τεμπέλα). Ίσως και να μην έχει βοήθεια από το σπίτι*].

Διαπιστώνουμε ακόμα ότι οι περισσότεροι χαρακτηρισμοί αποδίδονται στους μαθητές που λαμβάνουν τις περισσότερες αρνητικές επιλογές, δηλαδή στον 5α (8,8% του συνόλου των χαρακτηρισμών), στον 12α (6,18%), στην 24κ (5,43%) και τον 14α (5,43%), αλλά και στον πιο δημοφιλή μαθητή της τάξης, τον 8α (5,62%). Αυτό επιβεβαιώνει την κοινή λογική, πως δηλαδή οι πλέον δημοφιλείς και οι πλέον αντιδημοφιλείς μαθητές είναι οι περισσότερο κοινωνικά διακριτοί.

Μία ακόμα διαπίστωση είναι ότι οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται κυρίως στον πιο δημοφιλή μαθητή 8α αφορούν στη μαθησιακή του επίδοση (χαρακτηρισμός 14) και το χιούμορ του [χαρακτηρισμός 20: *Είναι πλακατζής (πλακατζού), με ωραίο χιούμορ. Ξέρει πότε να κάνει πλάκα. Γελάμε με αυτά που λέει ή κάνει και κανείς δεν ενοχλείται*], όπου παίρνει και τις περισσότερες επιλογές της τάξης.

Αντίθετα, 42,3% των παιδιών (11 επιλογές) αποδίδουν στον 5α (δηλαδή στον πλέον αντιδημοφιλή μαθητή της τάξης) το χαρακτηρισμό 7 (*κακός μαθητής λόγω αδιαφορίας*), 34,6% των παιδιών τού αποδίδουν το χαρακτηρισμό 1 [*Είναι καπετάν-φασαρίας. Χαλάει συνέχεια το μάθημα και το παιχνίδι. Είναι πολύ ενοχλητικό παιδί. Θέλει να τραβάει την προσοχή των άλλων*] και 26,9% της τάξης τού αποδίδουν το χαρακτηρισμό 11 [*Είναι αγενής, αχώνευτος (αχώνευτη) και δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους*] Θεωρείται ακόμα *καβγατζής* (χαρακτηρισμός 6) και άτομο που *κάνει τον αρχηγό αλλά δεν είναι* (χαρακτηρισμός 5).

---

[96] Τα δεδομένα του Πίνακα αυτού προκύπτουν από τον Πίνακα 10 του Παραρτήματος Β.

Πίνακας 17: *Προσλαμβανόμενοι χαρακτηρισμοί Δ΄ τάξης.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Σύν	%
1κ								2		9						3					14	2,6
2α	1			7	2					4		1		10	1					1	27	5,1
3κ		1			4					4		1		3	2			2	2	2	21	3,9
4κ		1								3			1	2	1					1	9	1,7
5α	9	1	5		5	5	11	1			7	1							2		47	8,8
6κ	1			2	1					8		1		5		1	1				20	3,7
7κ			1		1	1				2		2		3							10	1,9
8α	1	3		4		1		1	1	3				7					2	7	30	5,6
9α	1	2		2		1	1			3	1	1		4	2			1	4	4	27	5,1
10α				4	3					4	1			6	4		1				23	4,3
11α					1		1			6	2	2	1		1						14	2,6
12α	6	2	3	1	4	4	5	2		2	1	2					1	1	1		35	6,6
13κ								1		5				3			1		1	2	13	2,4
14α	2	1	5		3	1	9		4		2	1			1						29	5,4
15κ	1		1			1	6		1	1	2				2		2				17	3,2
16κ			1		1					5	1		1	4	1						14	2,6
17κ				1						10				7				1			19	3,6
18α		1	1				1	2		2				1		1					9	1,7
19α	1		4		2	1		1		3		1		1	1						15	2,8
20κ	2	1	2							4	1	3	2						1		16	3,0
21κ	1	1	3		1		7		2	1	1		6						1		24	4,5
22κ			1		1		1	1	2	5	1	2	1	2	3						20	3,7
23κ			1		1			1		6				1	1			1		1	13	2,4
24κ	4		6			2	5	1	3	2		2	2				1		1		29	5,4
25κ									1	1		2				1	1	1			7	1,3
26κ	1		1	1	1					6				2	2			1		1	16	3,0
27α			1	2	1					1		2		3	2		1		1	2	16	3,0
Σύν	31	14	36	24	32	17	47	13	14	100	20	24	14	64	24	6	9	8	16	21	534	
%	5,8	2,6	6,7	4,5	6,0	3,2	8,8	2,4	2,6	18,7	3,7	4,5	2,6	12,0	4,5	1,1	1,7	1,5	3,0	3,9		

Πρέπει να τονιστεί εδώ πως ο 5α είναι κεντρική αρνητική προσωπικότητα, καθώς σε όλες αυτές τις αρνητικές διαστάσεις συγκεντρώνει τις περισσότερες επιλογές της τάξης. Παρόμοια, η 24κ παίρνει τους περισσότερους χαρακτηρισμούς, 3, της τάξης [*Είναι στον κόσμο του. Χαζοχαρούμενο παιδί*], ενώ ο 12α θεωρείται κι αυτός *καπετάν-φασαρίας* (χαρακτηρισμός 1) και *κακός μαθητής λόγω αδιαφορίας* (χαρακτηρισμός 7).

6.5.2 Απόρριψη και αποδοχή στην Ε΄τάξη

Επισκοπώντας τον Πίνακα 18, διαπιστώνουμε πως στην Ε΄ τάξη το πιο δημοφιλές παιδί είναι η 10κ η οποία επιλέγεται θετικά από 14 παιδιά (51,9%). Ουσιαστικά όμως η 10κ δεν επιλέγεται από κανένα αγόρι. Επιλέγεται όμως από όλα τα κορίτσια της τάξης και η επιλογή αυτή είναι αμοιβαία με 4 από αυτά. Στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα (παιχνίδι στην αυλή εκδρομές) η μαθήτρια αυτή κατεβαίνει στην 6η θέση δημοτικότητας καθώς επιλέγεται από 6 κορίτσια (22,2%) και η επιλογή αυτή είναι αμοιβαία με 3 από αυτά. Αν τώρα επιχειρήσουμε να συνδυάσουμε τις αμοιβαίες θετικές επιλογές της 10κ μέσα και έξω από την τάξη (δηλαδή ερωτήματα 1 & 7), βλέπουμε ότι η τόσο δημοφιλής 10κ έχει μόνο μία στενή φιλία (με την 11κ).

Η εικόνα του 13α, ο οποίος βρίσκεται στη 2η θέση δημοτικότητας (ερώτημα 1), επιλεγόμενος από 10 παιδιά (7 αγόρια και 3 κορίτσια), είναι διαφορετική καθώς βλέπουμε ότι επιλέγεται ως συμπαίκτης από τη μισή τάξη (48,1%) και έχει 3 στενές φιλίες. Ανάλογη είναι και η κατάσταση της 20κ και του 1α οι οποίοι είναι δημοφιλείς μέσα κι έξω από την τάξη και έχουν 3 στενές φιλίες ο καθένας. Βλέπουμε, τέλος, ότι τις περισσότερες στενές φιλίες (4) έχει ο 3α, ο οποίος βρίσκεται στη 10η θέση δημοτικότητας στην τάξη.

Στον αντίποδα βλέπουμε (ερώτημα 3: στήλη Ι) ότι στο ερώτημα 3 τις πιο πολλές αρνητικές επιλογές δέχονται οι 4α (12 επιλογές: 44,4%), 5α (44,4%) και 2κ (40,7%). Όμως τα δύο αγόρια, (4α και 5α) είναι πολύ λιγότερο απομονωμένα από την 2κ. Πράγματι, στο ερώτημα 1 επιλέγονται θετικά από 4 και 5 συμμαθητές τους, ενώ δηλώνονται ως συμπαίκτες (ερώτημα 7) από 1 και 4 συμμαθητές τους αντίστοιχα. Το θέμα γίνεται εξαιρετικά ενδιαφέρον καθώς βλέπουμε πως ο 5α ενώ, όπως είπαμε, δέχεται το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών επιλογών, βρίσκεται στη 2η θέση ως προς τον αριθμό στενών φίλων (3) μαζί με μερικά από τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης. Η εικόνα είναι τελείως διαφορετική για την 2κ. Εκτός των πολλών αρνητικών επιλογών που δέχεται, επιλέγεται από 2 παιδιά στο ερώτημα 1, μόνο από 1 παιδί στο ερώτημα 7 (παιχνίδι) δεν έχει καμιά θετική αμοιβαία επιλογή ενώ, αντίθετα, έχει 2 αμοιβαίες αρνητικές. Δυσμενής είναι και η θέση της 15κ. η οποία επιλέγεται αρνητικά από 1 στα 3 παιδιά της τάξης (33,3%), ενώ συγχρόνως έχει 2 αμοιβαίες αρνητικές επιλογές και καμιά στενή φιλική σχέση.

Πίνακας 18: *Απόρριψη και αποδοχή στην Ε΄ τάξη*[97]

α/α	Β	Γ	Σ	Τ	Ι	Κ	Χ	Ψ
1	*10κ* 51,9	*13α* 22,2	*13α* 48,1	*3α* **14,8**	*4α* 44,4	*4α* **22,2**	*3α* **14,8**	*4α* **22,2**
2	*1α* 37	*18κ* 22,2	*12α* 40,7	*11κ* **14,8**	*5α* 44,4	*8α* **14,8**	*1α* **11,1**	*8α* **14,8**
3	*13α* 37	*1α* 18,5	*16α* 33,3	*1α* **11,1**	*2κ* 40,7	*1α* **11,1**	*5α* **11,1**	*1α* **11,1**
4	*20κ* 37	*3α* 18,5	*20κ* 25,9	*5α* **11,1**	*14κ* 33,3	*15κ* **11,1**	*11κ* **11,1**	*15κ* **11,1**
5	*21κ* 37	*5α* 18,5	*1α* 22,2	*10κ* **11,1**	*15κ* 33,3	*23κ* **11,1**	*12α* **11,1**	*23κ* **11,1**
6	*18κ* 29,6	*20κ* 18,5	*10κ* 22,2	*12α* **11,1**	*8α* 29,6	*2κ* **7,4**	*13α* **11,1**	*2κ* **7,4**
7	*26κ* 29,6	*4α* 14,8	*21κ* 22,2	*13α* **11,1**	*23κ* 29,6	*3α* **7,4**	*16α* **11,1**	*3α* **7,4**
8	*28α* 29,6	*6α* 14,8	*23κ* 22,2	*16α* **11,1**	*22κ* 25,9	*19κ* **7,4**	*20κ* **11,1**	*19κ* **7,4**
9	*7α* 25,9	*10κ* 14,8	*28α* 22,2	*20κ* **11,1**	*25κ* 25,9	*22κ* **7,4**	*24α* **11,1**	*22κ* **7,4**
10	*3α* 22,2	*11κ* 14,8	*3α* 18,5	*24α* **11,1**	*7α* 22,2	*5α* **3,7**	*28α* **11,1**	*5α* **3,7**
11	*14κ* 22,2	*16α* 14,8	*11κ* 18,5	*27κ* **11,1**	*11κ* 22,2	*6α* **3,7**	*27κ* **7,4**	*6α* **3,7**
12	*5α* 18,5	*21κ* 14,8	*24α* 18,5	*28α* **11,1**	*19κ* 22,2	*12α* **3,7**	*4α* **3,7**	*12α* **3,7**
13	*6α* 18,5	*24α* 14,8	*5α* 14,8	*17κ* **7,4**	*9α* 18,5	*14κ* **3,7**	*6α* **3,7**	*14κ* **3,7**
14	*11κ* 18,5	*26κ* 14,8	*27κ* 14,8	*18κ* **7,4**	*12α* 18,5	*17κ* **3,7**	*7α* **3,7**	*17κ* **3,7**
15	*17κ* 18,5	*28α* 14,8	*14κ* 11,1	*19κ* **7,4**	*1α* 14,8	*25κ* **3,7**	*8α* **3,7**	*25κ* **3,7**
16	*4α* 14,8	*12α* 11,1	*18κ* 11,1	*21κ* **7,4**	*3α* 7,4	*28α* **3,7**	*9α* **3,7**	*28α* **3,7**
17	*12α* 14,8	*14κ* 11,1	*6α* 7,4	*4α* **3,7**	*10κ* 7,4	*7α* **0,0**	*10κ* **3,7**	*7α* **0,0**
18	*15κ* 14,8	*17κ* 11,1	*7α* 7,4	*6α* **3,7**	*17κ* 7,4	*9α* **0,0**	*14κ* **3,7**	*9α* **0,0**
19	*16α* 14,8	*8α* 7,4	*15κ* 7,4	*7α* **3,7**	*6α* 3,7	*10κ* **0,0**	*17κ* **3,7**	*10κ* **0,0**
20	*24α* 14,8	*19κ* 7,4	*17κ* 7,4	*8α* **3,7**	*18κ* 3,7	*11κ* **0,0**	*18κ* **3,7**	*11κ* **0,0**
21	*27κ* 14,8	*22κ* 7,4	*19κ* 7,4	*9α* **3,7**	*21κ* 3,7	*13α* **0,0**	*19κ* **3,7**	*13α* **0,0**
22	*8α* 11,1	*23κ* 7,4	*22κ* 7,4	*14κ* **3,7**	*26κ* 3,7	*16α* **0,0**	*21κ* **3,7**	*16α* **0,0**
23	*19κ* 11,1	*25κ* 7,4	*2κ* 3,7	*22κ* **3,7**	*28α* 3,7	*18κ* **0,0**	*22κ* **3,7**	*18κ* **0,0**
24	*23κ* 11,1	*27κ* 7,4	*4α* 3,7	*23κ* **3,7**	*13α* 0	*20κ* **0,0**	*23κ* **3,7**	*20κ* **0,0**
25	*25κ* 11,1	*7α* 3,7	*8α* 3,7	*2κ* **0,0**	*16α* 0	*21κ* **0,0**	*2κ* **0,0**	*21κ* **0,0**
26	*22κ* 7,4	*9α* 3,7	*9α* 3,7	*15κ* **0,0**	*20κ* 0	*24α* **0,0**	*15κ* **0,0**	*24α* **0,0**
27	*2κ* 3,7	*15κ* 3,7	*25κ* 3,7	*25κ* **0,0**	*24α* 0	*26κ* **0,0**	*25κ* **0,0**	*26κ* **0,0**
28	*9α* 3,7	*2κ* 0,0	*26κ* 3,7	*26κ* **0,0**	*27κ* 0	*27κ* **0,0**	*26κ* **0,0**	*27κ* **0,0**

Β= Πόσοι θέλουν να κάθονται μαζί του/της (θετική έλξη)
Γ= Αμοιβαίες θετικές έλξεις
Σ= Πόσοι δηλώνουν ότι παίζουν μαζί του/της
Τ= Αμοιβαίες επιλογές στο παιχνίδι
Ι= Πόσοι τον/την αντιπαθούν (αρνητική έλξη)
Κ= Αμοιβαίες αρνητικές έλξεις
Χ= Αμοιβαίες θετικές έλξεις και συγχρόνως αμοιβαίες επιλογές για παιχνίδι («κολλητοί»)
Ψ= Αμοιβαίες αρνητικές έλξεις και συγχρόνως μη επιλογή για παιχνίδι («εχθροί»)

[97] Τα δεδομένα του Πίνακα προκύπτουν από τους Πίνακες του Παραρτήματος Β που αναφέρονται στην Ε΄ τάξη. Σε κάθε στήλη ο αριστερός αριθμός (με πλάγια γράμματα) συμβολίζει τον κωδικό του κάθε παιδιού της τάξης, ενώ ο δεξιός εκφράζει τα σχετικά δεδομένα σε ποσοστά %.

Προσλαμβανόμενοι χαρακτηρισμοί (Ε΄ τάξη)

Όπως και στην Δ΄ τάξη, παρατηρούμε ότι οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται περισσότερο αναφέρονται σε στοιχεία του χαρακτήρα των παιδιών, στη μαθησιακή τους επίδοση, αλλά και στο χιούμορ (χαρακτηρισμοί 10, 14, 20, 7). Οι τρεις από τους τέσσερις πιο δημοφιλείς μαθητές, τουλάχιστον μέσα στα όρια της σχολικής αίθουσας, έχουν ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους πως είναι καλοί μαθητές και έξυπνα παιδιά, που ξέρουν όμως και να διασκεδάζουν με τους φίλους τους (χαρακτηρισμός 14), αλλά και ότι είναι ευγενικά και ευχάριστα παιδιά, που συμπαραστέκονται και υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους (χαρακτηρισμός 10).

Πίνακας 19[98]: *Προσλαμβανόμενοι χαρακτηρισμοί Ε΄τάξης.*

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	Σύν	%
1α		3	1								1		2	3				2	6	17	35	5,3
2κ	1		4		1		3	3	1	3			1	1		2	1				21	3,2
3α			1							1			1	3				1	4	2	13	2,0
4α			3	3	1	6	10	1		2	4	2	1			1			1		35	5,3
5α	4		8		2	1	10		1	2	1	2	2					1	7		41	6,3
6α				1						3	1			4					1	2	12	1,8
7α	11	5	4			2	8		1	1	2	1	1	1					6		43	6,6
8α			2	1						4	1	2	2	7						1	20	3,0
9α			2					1		1		1		1		4	2			1	13	2,0
10κ				1						7		2		17				3	1	2	33	5,0
11κ										4	1		2	5	1	3	2				18	2,7
12α		1		5	11	1	1			3	3	2		2	1				1	2	33	5,0
13α				6						8				17					0	3	34	5,2
14κ		1	1		5	4		3	2	1	7	2	3	5	1	1		1	1	1	39	5,9
15κ			3				3	2	1	1	2		1	2		2	1			1	19	2,9
16α				3		1				3				11	1	2	2			1	24	3,7
17κ									1	2				3						2	8	1,2
18κ			1	1	3		1	1	1	4	1		2	1						3	19	2,9
19κ	3		2	1	2	1	6	1	1	1	2		7								27	4,1
20κ				1						5				10						1	17	2,6
21κ										9			1	8						3	21	3,2
22κ									4	2	1	1	1	1			3			1	14	2,1
23κ	2		1				1	3	2	3	1	2		2		2		2	1	1	23	3,5
24α			2	2				1		5	1	1		2			1			1	16	2,4
25κ			1							3	3	3		5	5		1	3			24	3,7
26κ				1						5	1	1		7	8			5			28	4,3
27κ							1	1	1	3				1							7	1,1
28α				1	1					4	1		1	7	1		1			2	19	2,9
Σύν	21	10	36	27	26	16	44	17	16	90	34	22	28	126	18	17	14	18	29	47	656	100
%	3,2	1,5	5,5	4,1	4	2,4	6,7	2,6	2,4	13,7	5,2	3,4	4,3	19,2	2,7	2,6	2,1	2,7	4,4	7,2		

[98] Τα δεδομένα του Πίνακα αυτού προκύπτουν από τον Πίνακα 20 στο Παράρτημα Β.

Εξαίρεση εδώ αποτελεί ο ιδιαίτερα δημοφιλής 1α ο οποίος έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό του μόνο το ωραίο χιούμορ και τις μη ενοχλητικές «πλάκες» (χαρακτηρισμός 20). Δεκαεπτά παιδιά της τάξης (το 63%) τού αποδίδουν αυτόν το χαρακτηρισμό, ενώ κανένα άλλο παιδί της τάξης δεν παίρνει παραπάνω από 3 επιλογές σε αυτή τη διάσταση. Βέβαια, υπάρχει μια σχετική διαφωνία ως προς την ποιότητα των χιουμοριστικών του προσεγγίσεων, καθώς κάποια άλλα παιδιά (22,2% της τάξης) θεωρούν πως είναι *κακός πλακατζής* (χαρακτηρισμός 19) επειδή τα αστεία του είναι ενοχλητικά γι' αυτούς. Είναι εντυπωσιακό το ότι ο 1α δε θεωρείται καθόλου υποστηρικτικό και ευγενικό παιδί (0 επιλογές στο χαρακτηρισμό 10) ούτε και καλός μαθητής (3 επιλογές στο χαρακτηρισμό 14). Συνεπώς το καλό χιούμορ φαίνεται ότι έχει εξίσου μεγάλη βαρύτητα με τη μαθησιακή επίδοση και τον ευγενικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα στις θετικές κοινωνιομετρικές επιλογές των παιδιών.

Από την άλλη, οι 4α και 5α, οι δύο πιο «αντιπαθείς» μαθητές (ερώτημα 3), έχουν ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά την κακή μαθησιακή τους επίδοση, η οποία οφείλεται σε αδιαφορία ή τεμπελιά (χαρακτηρισμός 7). Επιπλέον, ο 5α έχει ως κεντρικά χαρακτηριστικά το χαρακτηρισμό 3 (*χαζοχαρούμενος, στον κόσμο του*), το χαρακτηρισμό 19 (*ενοχλητικός πλακατζής*), ενώ ο 4α το χαρακτηρισμό 6 (*καβγατζής*). Σημειώνεται κι εδώ ότι σε αυτές τις διαστάσεις τα παιδιά αυτά είναι κεντρικές αρνητικές προσωπικότητες καθώς συγκεντρώνουν τις περισσότερες επιλογές της τάξης. Η 2κ όμως, τρίτη στην ιεραρχία της «αντιπάθειας», δεν έχει κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό πέραν του ότι είναι η δεύτερη πιο επιλεγμένη ως *χαζοχαρούμενη, στον κόσμο της* (χαρακτηρισμός 3), ενώ η 14κ, τέταρτη πιο «αντιπαθής», θεωρείται η πιο *αγενής, αχώνευτη* (χαρακτηρισμός 11) της τάξης.

Όπως και στην Δ΄ τάξη, παρατηρούμε επίσης ότι οι περισσότεροι χαρακτηρισμοί αποδίδονται σε παιδιά που δέχονται τις περισσότερες κοινωνιομετρικές επιλογές σε κάποια θετική είτε αρνητική διάσταση, δηλαδή στα –με θετικό ή αρνητικό τρόπο– κοινωνικά διακριτά παιδιά της τάξης. Αξιοπρόσεκτη εξαίρεση όμως συνιστά η περίπτωση του μαθητή 7α, ο οποίος συγκεντρώνει τους περισσότερους χαρακτηρισμούς της τάξης (43). Ο μαθητής αυτός δέχεται τις περισσότερες επιλογές (40,7% της τάξης) στο χαρακτηρισμό 1 (*Είναι καπετάν-φασαρίας. Χαλάει συνέχεια το μάθημα και το παιχνίδι. Είναι πολύ ενοχλητικό παιδί. Θέλει να τραβάει την προσοχή των άλλων*) και στο χαρακτηρισμό 19 (*Κακός πλακατζής, ενοχλητικός για κάποια παιδιά*). Επίσης, 29,6% της τάξης τον θεωρεί *κακό μαθητή λόγω αδιαφορίας ή τεμπελιάς* (χαρακτηρισμός 7). Εντούτοις ο μαθητής αυτός επιλέγεται θετικά στο ερώτημα 1 («Αν η τάξη σας οργανωθεί

σε μικρές ομάδες, με ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να κάθεστε μαζί;») από το ¼ της τάξης (25,9%), ενώ επιλέγεται αρνητικά (ερώτημα 3) από λιγότερους (22,2%). Επιπλέον, έχει μια στενή φιλική σχέση με τον 24α, ο οποίος είναι μέλος στη μία από τις δύο συνεκτικές κλίκες αγοριών της τάξης. Πρόκειται αναμφισβήτητα για ένα παιδί κοινωνιομετρικά *αντιφατικό*. Πώς εξηγείται ότι μια κεντρική αρνητική προσωπικότητα είναι σχετικά δημοφιλής και μάλιστα μέσα στο επίσημο σχολικό σύστημα, δηλαδή μέσα στην τάξη; Μια εξήγηση είναι ότι ανάμεσα στους συμμαθητές του υπάρχει μια διάσταση απόψεων ως προς το νόημα των διασπαστικών ενεργειών του μέσα στην τάξη. Διασπά το μάθημα γιατί θέλει να τραβήξει την προσοχή ή επειδή προσπαθεί να διασκεδάσει τους συμμαθητές του; Πράγματι, διαπιστώνουμε ότι δέχεται και τις περισσότερες επιλογές (από το 18,5% της τάξης) και στο χαρακτηρισμό 2 (*Είναι καπετάν-φασαρίας επειδή προσπαθεί να μας διασκεδάζει την ώρα του μαθήματος*). Ανεξάρτητα όμως από το ποιος θεωρείται ο λόγος των διασπαστικών ενεργειών του, πιθανόν να είναι περισσότερο θετικά παρά αρνητικά επιλεγμένος, διότι με τις ενέργειές του εκφράζει κάποιο κοινό συναίσθημα των παιδιών (π.χ., αντίδραση στην εξουσία των δασκάλων). Στηρίζουμε αυτή την άποψη στο ακόλουθο σκεπτικό. Ενώ τον επιλέγουν αρνητικά (ερώτημα 3) μόνο 6 παιδιά (22,2% της τάξης), εντούτοις στο ερώτημα 6 («Ποιο παιδί πιστεύετε ότι τελικά αντιπαθεί περισσότερο η τάξη;») διαπιστώνουμε με έκπληξη ότι επιλέγεται από 15 παιδιά (55,6% της τάξης). Πολλά παιδιά δηλαδή νομίζουν πως οι περισσότεροι συμμαθητές τους αντιπαθούν τον 7α, διατηρούν ωστόσο, σε ατομικό επίπεδο, το δικαίωμά τους να τον αποδέχονται εφόσον δεν είναι σίγουρα για τις αιτίες των συμπεριφορών του ή διότι αναγνωρίζουν πως εκφράζει ένα συναίσθημα που τα ίδια θα ήθελαν επίσης να εκφράσουν αλλά δεν μπορούν. Δεν το παραδέχονται όμως δημόσια, φοβούμενα μη στιγματιστούν, καθώς θεωρούν ότι τα περισσότερα παιδιά τον αντιπαθούν. Ουσιαστικά ισχυριζόμαστε πως σε ατομικό επίπεδο αρκετά παιδιά αποδέχονται και πιθανόν επικροτούν ενέργειες του 7α, ενώ διστάζουν να το εκδηλώσουν δημόσια.

6.5.3. Απόρριψη και αποδοχή στην Στ΄ τάξη

Στον Πίνακα 20[99] βλέπουμε πως στην Στ΄ τάξη δύο αγόρια και δύο κορίτσια επιλέγονται από τη μισή τουλάχιστον τάξη στο ερώτημα 1. Ο 6α (62,5%), ο 5α (54,2%), η 1κ (54,2%) και η 2κ (50%). Τα παιδιά αυτά είναι δημοφιλή και στο παιχνίδι. Περίπου τα μισά παιδιά της τάξης δηλώνουν ότι παίζουν με τον 6α (54,2%) και τον 5α (45,8%). Κάπως λιγότερα παιδιά δηλώνουν πως παίζουν με τα παραπάνω κορίτσια 1κ (25%) και 2κ (29,2%), προφανώς επειδή τα κορίτσια παίζουν σε μικρότερες ομάδες από τα αγόρια. Υψηλό είναι και το επίπεδο στενών σχέσεων των παραπάνω δημοφιλών παιδιών, καθώς οι 6α, 1κ και 2κ έχουν από 4 στενές φιλικές σχέσεις ενώ ο 5α έχει 6! Δεν υπάρχει λοιπόν αμφιβολία για τη μεγάλη αποδοχή αυτών των παιδιών μέσα στην τάξη τους.

Βέβαια, σε αυτή την τάξη υπάρχουν πολλά παιδιά με υψηλή δημοτικότητα (θετικές επιλογές στα ερωτήματα 1 και 7) και αρκετές στενές φιλικές σχέσεις. Ειδικά στο ερώτημα 1, δεν υπάρχει παιδί που να επιλέγεται λιγότερο από 4 φορές. Ενδιαφέρον είναι επίσης πως υπάρχουν παιδιά –κυρίως αγόρια– τα οποία είναι πολύ δημοφιλή στο παιχνίδι, αν και θεωρούνται αντιπαθητικά από την πλειονότητα της τάξης. Συγκεκριμένα, οι 9α, 10α και 11α παρατηρούμε πως βρίσκονται, συγχρόνως, στην πρώτη εξάδα των «αντιπαθητικών» που η τάξη απορρίπτει (ερώτημα 3), αλλά και στην πρώτη εξάδα των πιο επιλεγμένων για παιχνίδι.

Στην αντίθετη πλευρά της δημοτικότητας, διαπιστώνουμε ότι το υψηλό επίπεδο θετικών επιλογών εμφανίζεται και στις αρνητικές επιλογές. Δεκαέξι από τα 25 παιδιά της τάξης θεωρούνται αντιπαθητικά από 1 στους 5 συμμαθητές τους.

Αρνητικοί πρωταγωνιστές είναι ο 14α (62,5%), η 25κ (50%), η 24κ (45,8%), ο 10α (41,7%), και ο 11α (41,7%). Αναμφίβολα κάθε κοινωνιομετρική έρευνα που θα διαπίστωνε πως ένα παιδί θεωρείται αντιπαθητικό από τη μισή περίπου τάξη θα το χαρακτήριζε «απορριπτόμενο». Όμως, όπως και στις προηγούμενες δύο τάξεις, μια προσεκτική ματιά στα κοινωνιομετρικά δεδομένα θα μας αποκαλύψει διαφορετικές εικόνες για τα παραπάνω παιδιά, αλλά θα εμφανίσει και περιπτώσεις παιδιών τα οποία μάλλον βιώνουν μεγαλύτερη απόρριψη απ' ό,τι δείχνει το επίπεδο των αρνητικών επιλογών που λαμβάνουν. Ο πιο «αντιπαθητικός» μαθητής της τάξης λοιπόν, ο 14α, βλέπουμε πως επιλέγεται θετικά από 4 παιδιά στο ερώτημα 1 και από 2 παιδιά στο

---

[99] Τα δεδομένα του Πίνακα προκύπτουν από τους Πίνακες του Παραρτήματος Β που αναφέρονται στην Στ΄ τάξη. Σε κάθε στήλη ο αριστερός αριθμός συμβολίζει τον κωδικό του κάθε παιδιού της τάξης, ενώ ο δεξιός εκφράζει τα σχετικά δεδομένα σε ποσοστά %.

ερώτημα 7, ενώ διατηρεί 2 στενές φιλικές σχέσεις. Παρόμοια, τα επόμενα στην ιεραρχία της «αντιπάθειας» κορίτσια, 25κ και 24κ, επιλέγονται και αυτά θετικά από 4 συμμαθήτριές τους στο ερώτημα 1 και διατηρούν μια αμοιβαία στενή φιλική σχέση μεταξύ τους.

Πίνακας 20: *Απόρριψη και αποδοχή στην Στ΄τάξη.*[100]

α/α	Β	Γ	Σ	Τ	Ι	Κ	Χ	Ψ
1	*6α* 62,5	*5α* 33,3	*6α* 54,2	*11α* 33,3	*14α* 62,5	*20κ* 29,2	*5α* 25,0	*24κ* 29,2
2	*1κ* 54,2	*16κ* 33,3	*10α* 54,2	*9α* 29,2	*25κ* 50,0	*24κ* 29,2	*11α* 25,0	*18κ* 25,0
3	*5α* 54,2	*1κ* 29,2	*5α* 45,8	*10α* 29,2	*24κ* 45,8	*18κ* 25,0	*1κ* 16,7	*20κ* 25,0
4	*2κ* 50	*6α* 29,2	*7α* 45,8	*1κ* 25,0	*10α* 41,7	*25κ* 25,0	*2κ* 16,7	*25κ* 25,0
5	*7α* 41,7	*17κ* 29,2	*9α* 45,8	*2κ* 25,0	*11α* 41,7	*9α* 20,8	*6α* 16,7	*11α* 20,8
6	*3κ* 37,5	*2κ* 25,0	*11α* 41,7	*5α* 25,0	*9α* 37,5	*11α* 20,8	*13α* 16,7	*13α* 20,8
7	*15α* 37,5	*11α* 25,0	*12α* 33,3	*6α* 20,8	*20κ* 37,5	*13α* 20,8	*10α* 12,5	*9α* 16,7
8	*21κ* 37,5	*12α* 25,0	*2κ* 29,2	*7α* 20,8	*8α* 33,3	*10α* 16,7	*15α* 12,5	*10α* 16,7
9	*16κ* 33,3	*9α* 20,8	*1κ* 25	*13α* 20,8	*12α* 33,3	*14α* 16,7	*16κ* 12,5	*14α* 16,7
10	*11α* 29,2	*13α* 20,8	*13α* 25	*15α* 20,8	*22α* 33,3	*15α* 16,7	*17κ* 12,5	*15α* 16,7
11	*12α* 29,2	*8α* 16,7	*15α* 25	*3κ* 16,7	*23α* 33,3	*12α* 12,5	*18κ* 12,5	*12α* 12,5
12	*17κ* 29,2	*10α* 16,7	*21κ* 25	*20κ* 16,7	*21κ* 29,2	*21κ* 12,5	*19κ* 12,5	*21κ* 12,5
13	*9α* 25	*14α* 16,7	*3κ* 20,8	*21κ* 16,7	*13α* 25,0	*22α* 12,5	*20κ* 12,5	*22α* 12,5
14	*10α* 25	*3κ* 12,5	*16κ* 20,8	*16κ* 12,5	*18κ* 25,0	*3κ* 8,3	*21κ* 12,5	*3κ* 8,3
15	*13α* 25	*7α* 12,5	*20κ* 20,8	*17κ* 12,5	*2κ* 20,8	*8α* 8,3	*3κ* 8,3	*8α* 8,3
16	*19κ* 25	*15α* 12,5	*23α* 20,8	*18κ* 12,5	*15α* 20,8	*17κ* 8,3	*7α* 8,3	*17κ* 8,3
17	*20κ* 25	*18κ* 12,5	*17κ* 16,7	*19κ* 12,5	*1κ* 16,7	*19κ* 8,3	*9α* 8,3	*19κ* 8,3
18	*4α* 20,8	*19κ* 12,5	*18κ* 16,7	*12α* 8,3	*19κ* 16,7	*23α* 8,3	*12α* 8,3	*23α* 8,3
19	*23α* 20,8	*20κ* 12,5	*19κ* 16,7	*14α* 8,3	*3κ* 12,5	*1κ* 4,2	*14α* 8,3	*1κ* 4,2
20	*8α* 16,7	*21κ* 12,5	*22α* 12,5	*22α* 4,2	*6α* 12,5	*2κ* 4,2	*22α* 4,2	*2κ* 4,2
21	*14α* 16,7	*23α* 12,5	*14α* 8,3	*23α* 4,2	*4α* 8,3	*6α* 4,2	*23α* 4,2	*6α* 4,2
22	*18κ* 16,7	*24κ* 12,5	*25κ* 4,2	*24κ* 4,2	*5α* 8,3	*16κ* 4,2	*24κ* 4,2	*16κ* 4,2
23	*22α* 16,7	*25κ* 12,5	*8α* 4,2	*25κ* 4,2	*7α* 8,3	*4α* 0,0	*25κ* 4,2	*4α* 0,0
24	*24κ* 16,7	*22α* 8,3	*24κ* 4,2	*4α* 0,0	*17κ* 8,3	*5α* 0,0	*4α* 0,0	*5α* 0,0
25	*25κ* 16,7	*4α* 4,2	*4α* 0	*8α* 0,0	*16κ* 4,2	*7α* 0,0	*8α* 0,0	*7α* 0,0

Β= Πόσοι θέλουν να κάθονται μαζί του/της (θετική έλξη)
Γ= Αμοιβαίες θετικές έλξεις
Σ= Πόσοι δηλώνουν ότι παίζουν μαζί του/της
Τ= Αμοιβαίες επιλογές στο παιχνίδι
Ι= Πόσοι τον/την αντιπαθούν (αρνητική έλξη)
Κ= Αμοιβαίες αρνητικές έλξεις
Χ= Αμοιβαίες θετικές έλξεις και συγχρόνως αμοιβαίες επιλογές για παιχνίδι («κολλητοί»)
Ψ= Αμοιβαίες αρνητικές έλξεις και συγχρόνως μη επιλογή για παιχνίδι («εχθροί»)

[100] Τα δεδομένα του Πίνακα προκύπτουν από τους Πίνακες του Παραρτήματος Β που αναφέρονται στην Στ΄ τάξη. Σε κάθε στήλη ο αριστερός αριθμός (με πλάγια γράμματα) συμβολίζει τον κωδικό του κάθε παιδιού της τάξης, ενώ ο δεξιός εκφράζει τα σχετικά δεδομένα σε ποσοστά %.

Όμως τα κορίτσια αυτά έχουν αμοιβαίες «εχθρικές» σχέσεις (βλ. στήλη Ψ) με 6 (25%) και 7 (29,2%) συμμαθητές τους αντίστοιχα, ενώ ο 14α με 4 (16,7%). Οι 10α και 11α, πάλι, αν και δέχονται τον 4^{ο} μεγαλύτερο αριθμό αρνητικών επιλογών, εντούτοις βλέπουμε ότι είναι από τα πιο δημοφιλή παιδιά στο παιχνίδι. Επιπλέον, ο 11 έχει τις περισσότερες στενές φιλικές σχέσεις της τάξης! Είναι «κολλητός» με 1 στα 4 παιδιά της τάξης ή, πιο συγκεκριμένα, με 6 από τα 14 αγόρια.

Η σχετική βιβλιογραφία ονομάζει –όπως ήδη αναφέρθηκε– *αντιφατικά* τα παιδιά τα οποία συγκεντρώνουν συγχρόνως πολλές θετικές και αρνητικές επιλογές. Συχνά αυτά τα παιδιά ασκούν μεγάλη επιρροή στην τάξη, κι αυτό φαίνεται στην περίπτωση του 11α, καθώς πράγματι θεωρείται ο πιο κατάλληλος για αρχηγός (τον επιλέγει το 70,8% της τάξης).

Από τα 5 λοιπόν παιδιά που λαμβάνουν τις περισσότερες αρνητικές επιλογές (14α, 25κ, 24κ, 10α, 11α), οι 10α και 11α δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως απορριπτόμενοι αλλά ως αντιφατικοί. Ο 14α, αν και σύμφωνα με τα κοινωνιομετρικά δεδομένα πρέπει να θεωρηθεί απορριπτόμενος, εντούτοις βλέπουμε πως έχει στενές φιλικές σχέσεις με δύο αγόρια (13α και 15α), γεγονός που του παρέχει αρκετή κοινωνική υποστήριξη. Να σημειώσουμε ότι οι «κολλητοί» του 14α βρίσκονται αρκετά ψηλά στην ιεραρχία δημοτικότητας στην τάξη και στο παιχνίδι, ενώ, αντίθετα, τα άλλα δύο απορριπτόμενα κορίτσια (25κ, 24κ) έχουν μόνο μία στενή φιλική σχέση μεταξύ τους. Το γεγονός ότι δύο απορριπτόμενα παιδιά μερικές φορές διατηρούν μια στενή φιλική σχέση μεταξύ τους δημιουργεί τον εξής προβληματισμό: Η στενή αυτή φιλική σχέση είναι αίτιο ή αποτέλεσμα της απόρριψης; Το ένα παιδί δηλαδή απορρίπτεται διότι συναναστρέφεται με ένα άλλο ήδη απορριπτόμενο ή τα δύο παιδιά συνδέονται στενά, μιας και δεν έχουν άλλη εναλλακτική λύση για να λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη; Όμως σε αυτό το ερώτημα μια κοινωνιομετρική ερευνητική προσέγγιση, από μόνη της, δεν μπορεί να δώσει απάντηση.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά σε παιδιά τα οποία δέχονται πολλές αρνητικές επιλογές, πρέπει να αναφερθεί η περίπτωση του 8α ο οποίος, αν και βρίσκεται στην 8^{η} θέση από πλευράς αρνητικών επιλογών (απορρίπτεται από 1 στα 3 παιδιά), η κοινωνική του θέση μέσα στην τάξη δείχνει να είναι πιο δυσμενής. Και τούτο διότι (α) μόνο ένας συμμαθητής του τον επιλέγει ως συμπαίκτη, και (β) είναι ένα από τα δύο άτομα της τάξης τα οποία φαίνεται να μην έχουν καμιά στενή φιλική σχέση.

Ο δεύτερος μαθητής χωρίς καμιά στενή φιλική σχέση είναι ο 4α. Ο μαθητής αυτός σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί απορριπτόμενος, εφόσον δέχεται μόνο 2

αρνητικές επιλογές (ερώτημα 3) και 5 θετικές επιλογές (20,8% της τάξης) στο ερώτημα 1. Βλέπουμε όμως ότι ο 4α, αν και στο ερώτημα 7 δηλώνει πως παίζει με 8 παιδιά, ωστόσο δε δέχεται ούτε 1 θετική επιλογή. Κανένα παιδί δηλαδή δε δηλώνει ότι παίζει μαζί του. Έτσι, παρότι ο 4α έχει μια αμοιβαία θετική σχέση (στο ερώτημα 1) με τον πιο δημοφιλή μαθητή της τάξης (τον 6α), ουσιαστικά βρίσκεται χωρίς ούτε ένα στενό φίλο. Επιπλέον –όπως και στην περίπτωση του μαθητή 7α της Ε΄ τάξης που προηγούμενα αναφέραμε– βλέπουμε πως ενώ ο 4α δέχεται μόνο 2 αρνητικές επιλογές, εντούτοις το 1/3 των μαθητών τον δηλώνει στο ερώτημα 6 («Ποιο παιδί πιστεύετε ότι τελικά αντιπαθεί περισσότερο η τάξη;») Έτσι, αν και σε προσωπικό επίπεδο οι συμμαθητές του δε δείχνουν να τον αντιπαθούν, 1 στα 3 παιδιά θεωρεί πως η «τάξη» αντιπαθεί τον 4α. Μήπως λοιπόν η ανησυχία τους να στιγματιστούν –κάνοντας στην αυλή παρέα με έναν από τους συμμαθητές τους που θεωρούν ότι η τάξη τον αντιπαθεί έντονα– είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους τον αποφεύγουν;

<u>Προσλαμβανόμενοι χαρακτηρισμοί (Στ΄ τάξη)</u>

Παρατηρώντας τον Πίνακα 21[101] διαπιστώνουμε ότι, όπως και στις δυο προηγούμενες τάξεις, έτσι και στην 6η οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται περισσότερο είναι ο 10 (*Είναι καλό, ευγενικό και ευχάριστο παιδί. Συμπαραστέκεται και υποστηρίζει όποιον έχει ανάγκη),* ο 14 [*Είναι καλός μαθητής (μαθήτρια) και έξυπνο παιδί. Ξέρει και να διασκεδάζει με τους φίλους*] και ο 20 [*Είναι πλακατζής (πλακατζού) με ωραίο χιούμορ. Ξέρει πότε να κάνει πλάκα. Γελάμε με αυτά που λέει ή κάνει και κανείς δεν ενοχλείται*]. Ο καλός χαρακτήρας, η καλή μαθησιακή απόδοση, όταν δεν επιτυγχάνεται εις βάρος των παιδικών δραστηριοτήτων, και το καλοπροαίρετο χιούμορ έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα μέσα στο αξιολογικό σύστημα της παιδικής κουλτούρας. Αντίθετα, με την Δ΄ και Ε΄ τάξη βλέπουμε ότι δεν αποδίδονται τόσο πολλοί χαρακτηρισμοί σχετικά με την κακή μαθησιακή επίδοση.

Αυτό οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι πρόκειται για μια τάξη η οποία –σύμφωνα με το δάσκαλό της αλλά και το διευθυντή του σχολείου– χαρακτηρίζεται από μέτριες και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Έτσι, καθώς η μέτρια και χαμηλή μαθησιακή επίδοση δε διαφοροποιεί ιδιαίτερα κάποιον από τους υπόλοιπους, τα παιδιά δε χρησιμοποιούν τόσο

[101] Τα δεδομένα του Πίνακα αυτού προκύπτουν από τον Πίνακα 30 του Παραρτήματος Β.

συχνά όσο στις άλλες τάξεις αυτόν το χαρακτηρισμό αναφερόμενα στα κεντρικά γνωρίσματα ενός συμμαθητή τους.

Ο πιο δημοφιλής μαθητής της τάξης 6α είναι κεντρική προσωπικότητα ως προς το χιούμορ (το καλό και το κακό) (χαρακτηρισμοί 19 και 20), καπετάν-φασαρίας, για να διασκεδάζει την τάξη (χαρακτηρισμός 2), αλλά και κακός μαθητής λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος ή από τεμπελιά. Ιδού λοιπόν που τα παιδιά μπορούν να αδιαφορούν για την κακή επίδοση στα μαθήματα όταν δεν είναι πρωτεύουσα στο σύστημα αξιών τους.

Πίνακας 21: *Προσλαμβανόμενοι χαρακτηρισμοί Στ΄τάξης.*

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	Σύν	%
1κ			2	1						9			2	8	2		1			1	26	3, 6
2κ	1		2	1	1	1			1	4	1	3	4	4	4		2		1	2	32	4, 5
3κ			5	1			1		1	5		1	2	5	1		1		1	1	25	3, 5
4α	7	2				1	1	3	1		1				1	1	1	1	4	1	25	3, 5
5α	2	3		2						8				10					4	7	36	5
6α	4	6		5		2	4	2		6	2			2				1	5	8	47	6, 6
7α	3			2	1				1	6		2		1	1		2	1		4	24	3, 4
8α	2		3		1		4	1	2	1		2	1	2		2			4	2	27	3, 8
9α	1	2	1		1					6	3			5	4			2	2	3	30	4, 2
10α	5	3	2	1	3	2	1		1	4	2			2	3				3	5	37	5, 2
11α	2	1	1	2	8	1				3	6	1		8	4			1	2	6	46	6, 4
12α	3	3	2	1	1		2	2		3	1			3	2				2	6	31	4, 3
13α	5	1	2	1		3		1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	29	4, 1
14α	8	1	3		6	13	4	1	1	3	3		1				1	2	2	1	50	7
15α			1	1		1				3	4			5	3	2		2			22	3, 1
16κ			3	1	1					2				9	1		1			1	19	2, 7
17κ			3	2						2				6	1	1	2				17	2, 4
18κ			1		2			2	1	2	1		4	2	2	1	2		1		21	2, 9
19κ			2	1					1	2	1		3	5	2		1				18	2, 5
20κ			3	1		2	4			2	2	2	1	2		1	1			4	25	3, 5
21κ			2	3	1	1				5			1	9	2		1			2	27	3, 8
22α	1		5			1				1	1		1	1	1		1		1	2	16	2, 2
23α	2	1	5		1		1			1	1	2		1		3			4	2	24	3, 4
24κ	1		5	1			4	1		2		6	7	1	1		1			1	31	4, 3
25κ			7		1		1	1	2	1		7	4		2		2	1		1	30	4, 2
Σύν	47	23	60	27	28	28	27	14	14	82	31	27	32	93	38	12	21	12	37	62	715	
%	6, 6	3, 2	8, 4	3, 8	3, 9	3, 9	3, 8	2, 0	2, 0	11, 5	4, 3	3, 8	4, 5	13, 0	5, 3	1, 7	2, 9	1, 7	5, 2	8, 7		

Η άποψη αυτή ενισχύεται με τη διαπίστωση ότι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την καλή επίδοση στα μαθήματα (χαρακτηρισμός 14) ως σημαντική, μιας και τη θεωρούν ως κεντρικό χαρακτηριστικό του δεύτερου πιο δημοφιλούς, του 5α. Συγχρόνως αναγνωρίζουν και τον καλό του χαρακτήρα (χαρακτηρισμός 10), αλλά και το ωραίο

χιούμορ του (χαρακτηρισμός 20). Παρόμοια και η 1κ είναι το πιο δημοφιλές κορίτσι κεντρική προσωπικότητα ως προς την ευγένεια, την υποστήριξη και τη συμπαράσταση που προσφέρει (χαρακτηρισμός 10) ενώ η εξίσου δημοφιλής 2κ δεν ξεχωρίζει σε κανένα χαρακτηρισμό.

Στην άλλη πλευρά, ο 14α, ο μαθητής που δέχεται τις περισσότερες αρνητικές επιλογές, είναι και κεντρικό πρόσωπο ως προς τις αρνητικές διαστάσεις 1 (*Είναι καπετάνφασαρίας. Χαλάει συνέχεια το μάθημα και το παιχνίδι. Είναι πολύ ενοχλητικό παιδί. Θέλει να τραβάει την προσοχή των άλλων*) και 6 (*Είναι καβγατζής. Όλο ψάχνει για καβγάδες για να κάνει το μάγκα)*. Επιπλέον, κάνει και τον αρχηγό χωρίς να είναι (χαρακτηρισμός 5). Οι δε 25κ και 24κ –επόμενες στην ιεραρχία των αρνητικά επιλεγμένων– κυριαρχούν στους χαρακτηρισμούς 12 (*Είναι καρφί. Όλο προδίδει στους δασκάλους τι κάνει ο ένας κι ο άλλος)* και 13 *(Είναι κουτσομπόλα. Όλο ασχολείται με το τι κάνουν οι άλλοι. Δεν κρατάει μυστικά)*. Φαίνεται ότι τα παιδιά απορρίπτουν αυτούς που δεν ξέρουν πώς να τραβούν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον ενήλικο και τον παιδικό κόσμο, έχοντας πάντα κατά νου να προστατεύουν τα συμφέροντα του δεύτερου. Επιπλέον, η 25κ κυριαρχεί στην τάξη ως άτομο που *είναι στον κόσμο του, χαζοχαρούμενο παιδί* (χαρακτηρισμός 3).

Όσον αφορά στους 10α και 11α (επόμενους στην ιεραρχία της «αντιπάθειας»), ο πρώτος δεν ξεχωρίζει ιδιαίτερα σε κάτι. Όμως ο 11α κυριαρχεί στο χαρακτηρισμό 11 (*Είναι αγενής, αχώνευτος και δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους)* αλλά και στο χαρακτηρισμό 5 (*Κάνει τον αρχηγό αλλά δεν είναι*). Αυτό, βέβαια, είναι και μια σημαντική αντίφαση σε σχέση με τα δεδομένα του κοινωνιογράμματος που τον αναδεικνύουν ως τον πιο κατάλληλο για αρχηγό. Οπωσδήποτε υπάρχει ένας πρακτικός λόγος για τον οποίο ενδέχεται να προκύπτει η αντίφαση αυτή. Εφόσον τα παιδιά μπορούσαν να αποδίδουν μέχρι τρεις χαρακτηρισμούς, κάποιοι που είχαν υποδείξει τον 11α κατάλληλο ως αρχηγό στο ερωτηματολόγιο κοινωνιογράμματος πιθανόν να προτίμησαν να του αποδώσουν διαφορετικούς χαρακτηρισμούς στη συνέχεια ή να θεώρησαν πως άλλοι χαρακτηρισμοί αποδίδουν πιο θεμελιώδεις πλευρές του. Πράγματι, μια προσεκτική σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών –και στις τρεις τάξεις– στα ερωτήματα σχετικά με τον κατάλληλο/ακατάλληλο αρχηγό (ερωτήματα 8 και 9) και των αποδοθέντων χαρακτηρισμών 4 (*Είναι αρχηγός...*) και 5 (*Κάνει τον αρχηγό αλλά δεν είναι*) δείχνει πως πολλά παιδιά τα οποία επιλέγουν ένα παιδί στο ερώτημα 8 ή 9 δεν του αποδίδουν πάντα στη συνέχεια και το χαρακτηρισμό 4 ή 5. Ουσιαστικά όμως αυτή η ανακολουθία ενδέχεται να δείχνει το πώς *τα παιδιά βιώνουν και εκφράζουν ευμετάβλητα και συχνά ασύμφωνα συναισθήματα απέναντι σε άτομα όπως αυτά που η κοινωνιομετρία*

χαρακτηρίζει αντιφατικά. Η προηγούμενη σύγκριση των απαντήσεών τους επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό. Και από τις τρεις τάξεις, ο 11α είναι το μόνο παιδί ανάμεσα σε αυτά που συγκεντρώνουν τις περισσότερες επιλογές στα ερωτήματα 8 ή 9 το οποίο δέχεται αντιφατικές επιλογές ως προς την καταλληλότητά του για αρχηγός στους χαρακτηρισμούς 4 και 5. Δηλαδή 5 από τα 17 παιδιά τα οποία τον επιλέγουν ως τον πιο κατάλληλο για αρχηγό (ερώτημα 8) στη συνέχεια του αποδίδουν το χαρακτηρισμό 5 (*Κάνει τον αρχηγό αλλά δεν είναι*).

6.6. ΑΓΝΟΗΣΗ Η/ΚΑΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗ

Η μελέτη των κοινωνιομετρικών δεδομένων δείχνει ότι τα απορριπτόμενα παιδιά θεωρούνται αντιπαθή από την πλειονότητα των συμμαθητών τους και επίσης πως τα περισσότερα έχουν ελάχιστες ή καθόλου φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βρίσκονται στο περιθώριο των κοινωνικών δραστηριοτήτων που τα υπόλοιπα παιδιά οργανώνουν μέσα από τις υποομάδες τους. Όμως, εκτός από τα απορριπτόμενα, υπάρχουν και άλλα παιδιά τα οποία βρίσκονται στο περιθώριο αυτό. Για να κατανοήσουμε το γεγονός αυτό θα πρέπει αρχικά να κατανοήσουμε την έννοια αυτών των συνεκτικών υποομάδων –ή κλικών, όπως αλλιώς ονομάζονται– που τα παιδιά άτυπα οργανώνουν και διατηρούν. Κι αυτό διότι οι κλίκες επιτρέπουν σε κάποια παιδιά να ανήκουν στον πυρήνα ή, έστω, να βρίσκονται εντός των ορίων τους ενώ συγχρόνως εμποδίζουν την πρόσβαση σε κάποια άλλα, οδηγώντας τα έτσι στο περιθώριο των κοινωνικών δράσεων και αλληλεπιδράσεων τους.

6.6.1. Υποομάδες (κλίκες)

Στην κοινωνιομετρία, με τον όρο «κλίκα» αναφερόμαστε σε «μια υποομάδα με μεγάλη συνοχή η οποία αναμφίβολα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα φαινόμενα των ομάδων» (Parlebas, 1992: 118). Είναι δηλαδή κύκλοι φίλων (3-9 περίπου), τα μέλη των οποίων τείνουν να αλληλοαναγνωρίζονται ως αμοιβαία συνδεδεμένα (Adler & Adler, 1998) λόγω διαφόρων παραγόντων (παρόμοια ενδιαφέροντα, γειτονιά, παιχνίδι, θρησκεία κ.ά.) (Atwater, 1992). Όπως επισημαίνει ο Parlebas (1992: 118), από μαθηματική άποψη, μια

υποομάδα χαρακτηρίζεται ως Ν-κλίκα, εφόσον έχει τουλάχιστον μία διασύνδεση[102] ανάμεσα σε κάθε δυάδα της. Αν λείπει μια διασύνδεση, τότε πρόκειται για *οιονεί κλίκα* (quasi-clique). Καθώς στην παρούσα έρευνα θεωρήσαμε ως προϋπόθεση μιας στενής φιλίας την αμοιβαία επιλογή δύο παιδιών στα ερωτήματα 1 και 7 (επίσημο και ανεπίσημο σχολικό σύστημα), παρόμοια θα θεωρήσουμε ως συνεκτική υποομάδα αυτήν η οποία ικανοποιεί την προϋπόθεση της τουλάχιστον μίας θετικής διασύνδεσης, συγχρόνως και στα δύο αυτά ερωτήματα. Βέβαια, η παραπάνω μαθηματική προϋπόθεση, θεωρητικά, μπορεί να μετατρέψει κάθε παιδί που δηλώνει πολλούς συμμαθητές του στα ερωτήματα 1 και 7 σε υποψήφιο μέλος διαφόρων υποομάδων. Έτσι, πριν θεωρήσουμε ένα άτομο ως μέλος μιας κλίκας, φρονούμε πως πρέπει να τεθούν ως επιπλέον προϋποθέσεις το ότι το παιδί αυτό θα πρέπει να επιλέγεται θετικά (στα ερωτήματα 1 και 7 συγχρόνως) από τουλάχιστον ένα μέλος της και, φυσικά, να μην επιλέγεται αρνητικά από κανένα.

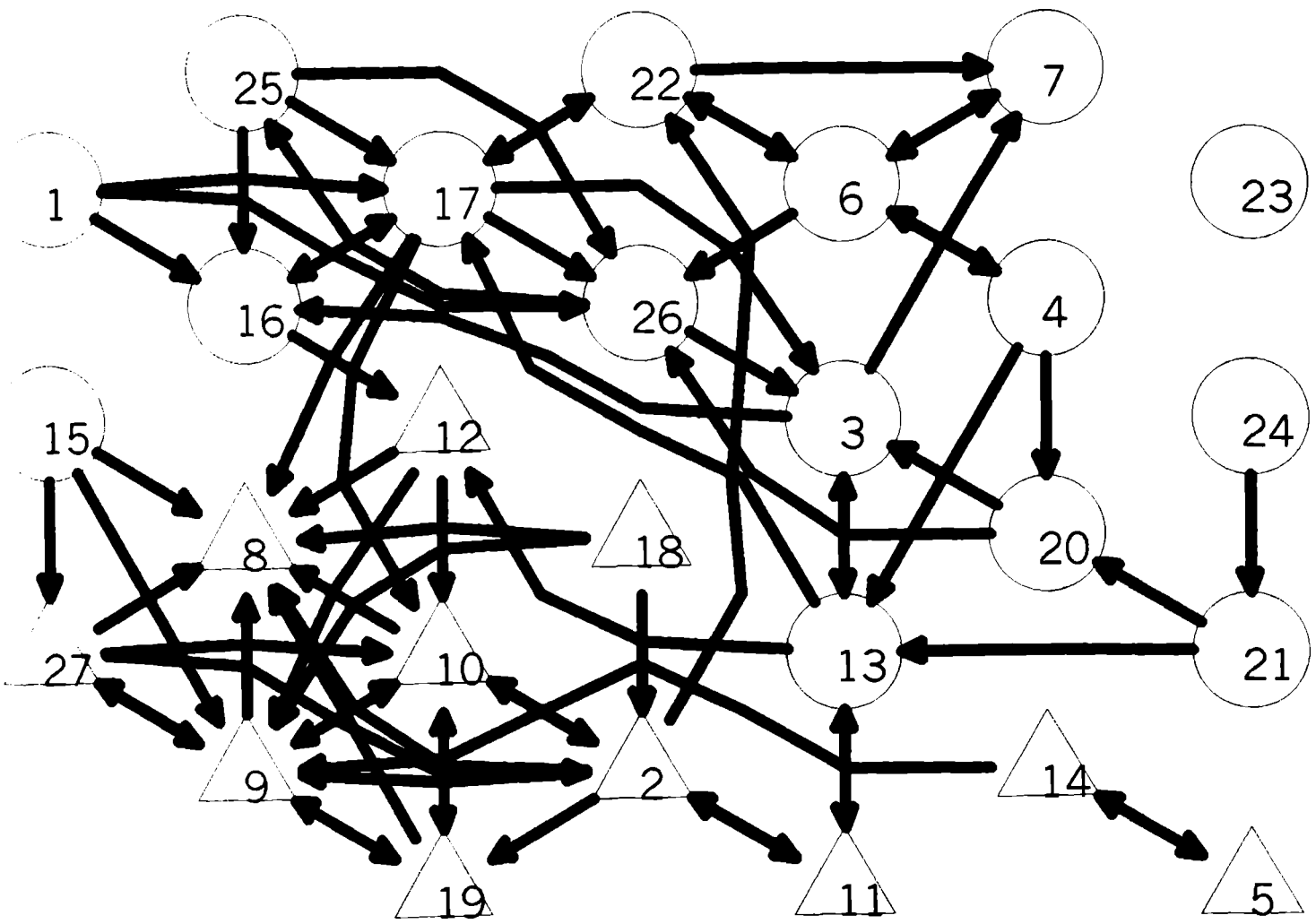
Κλίκες Δ΄

Διακρίνουμε λοιπόν στο σχήμα 4 ότι στην Δ΄ τάξη η υποομάδα *2α-8α-9α-10α-19α* είναι μια κλίκα η οποία με την προσθήκη του 27α μετατρέπεται σε οιονεί κλίκα καθώς λείπει η διασύνδεση ανάμεσα στον 19α και τον 27α.

Στα κορίτσια υπάρχουν οι δύο κλίκες *3κ-17κ-13κ* και *3κ-17κ-16κ* οι οποίες ουσιαστικά συνιστούν μια οιονεί κλίκα καθώς λείπει η διασύνδεση ανάμεσα σε 16κ και 13κ. Υπάρχει επίσης η κλίκα *6κ-7κ-22κ*. Να σημειώσουμε πως η αμοιβαία θετική σχέση ανάμεσα σε 22κ και 17κ αποτελεί ένα σύνδεσμο ανάμεσα στις κλίκες αυτές των κοριτσιών, ο οποίος προφανώς μειώνει τις μεταξύ τους τριβές.

[102] Εφόσον ο όρος «κλίκα» αναφέρεται σε φιλικές ομάδες, προφανώς οι διασυνδέσεις αυτές πρέπει να είναι θετικές έλξεις. Επιπλέον, ο όρος «διασύνδεση» αναφέρεται σε μονομερή διασύνδεση (δηλαδή ο Α επιλέγει τον Β). Αυτό σημαίνει ότι αν η έλξη είναι αμοιβαία, θα υπάρχουν δύο διασυνδέσεις ανάμεσα στον Α και τον Β.

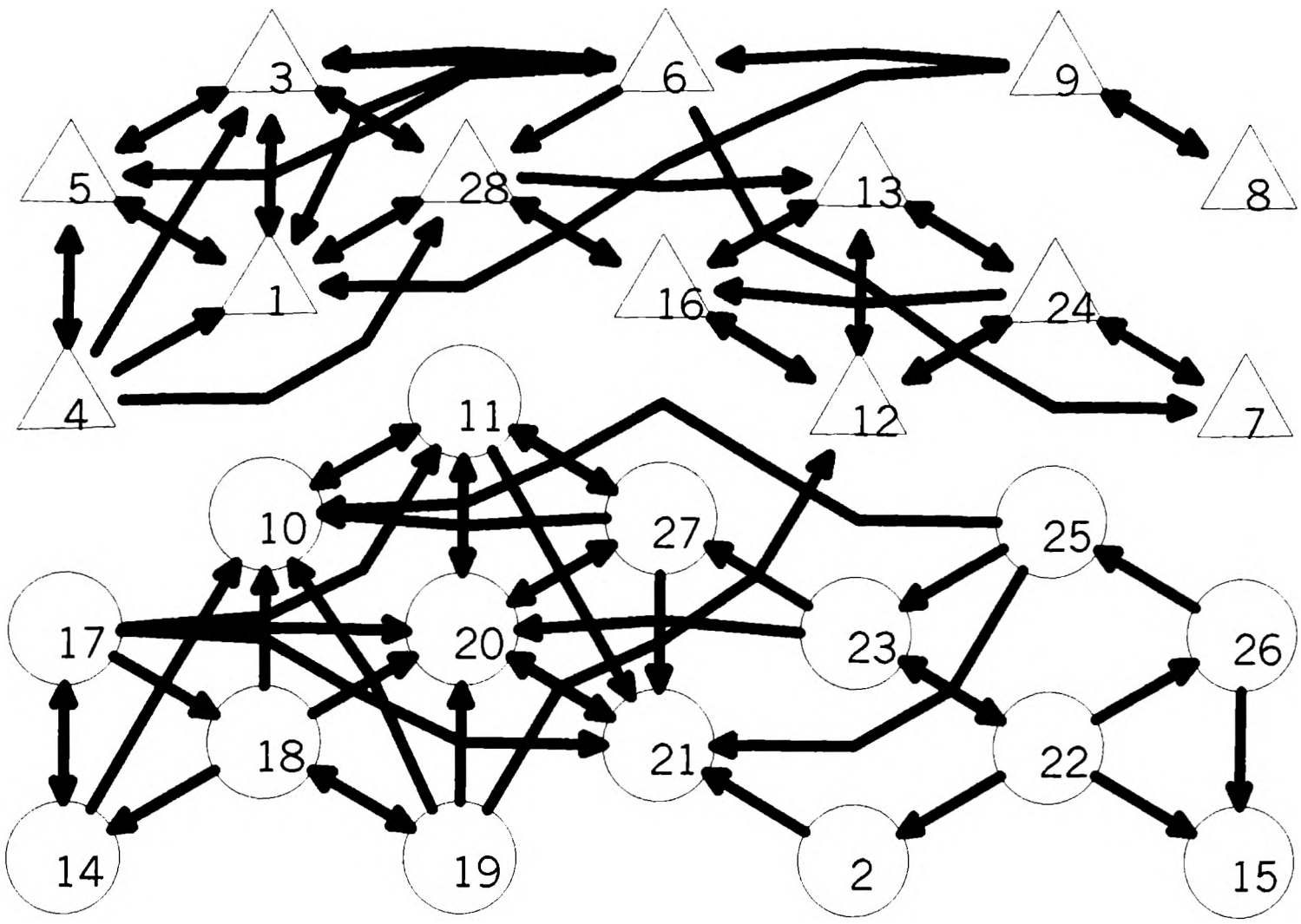
Σχήμα 4: *Υποομάδες (κλίκες) Δ΄ τάξης.* *(Με κύκλο αναπαρίστανται τα κορίτσια και με τρίγωνο τα αγόρια)*



Κλίκες Ε΄τάξης

Στην Ε΄ τάξη (βλ. σχήμα 5) υπάρχει η πολύ συνεκτική κλίκα των αγοριών *1α-3α-28α.* Με μεσάζοντες τους 1α και 3α δημιουργείται η κλίκα *1α-3α-5α-6α,* αλλά και η κλίκα *1α-3α-28α-4α.* Μια άλλη συνεκτική κλίκα είναι αυτή που αποτελείται από τα αγόρια *12α-13α-16α-24α.* Σε αυτή την κλίκα αρκετά συνδεδεμένος βρίσκεται και ο 28α –μέλος της προηγούμενης κλίκας– καθώς συνδέεται αμοιβαία με 2 από τα 4 μέλη της. Έτσι, ο 28α ουσιαστικά αποτελεί ένα σύνδεσμο ανάμεσα στις δύο αυτές κλίκες των αγοριών.

Σχήμα 5: *Υποομάδες (κλίκες) Ε΄ τάξης.* *(Με κύκλο αναπαρίστανται τα κορίτσια και με τρίγωνο τα αγόρια)*



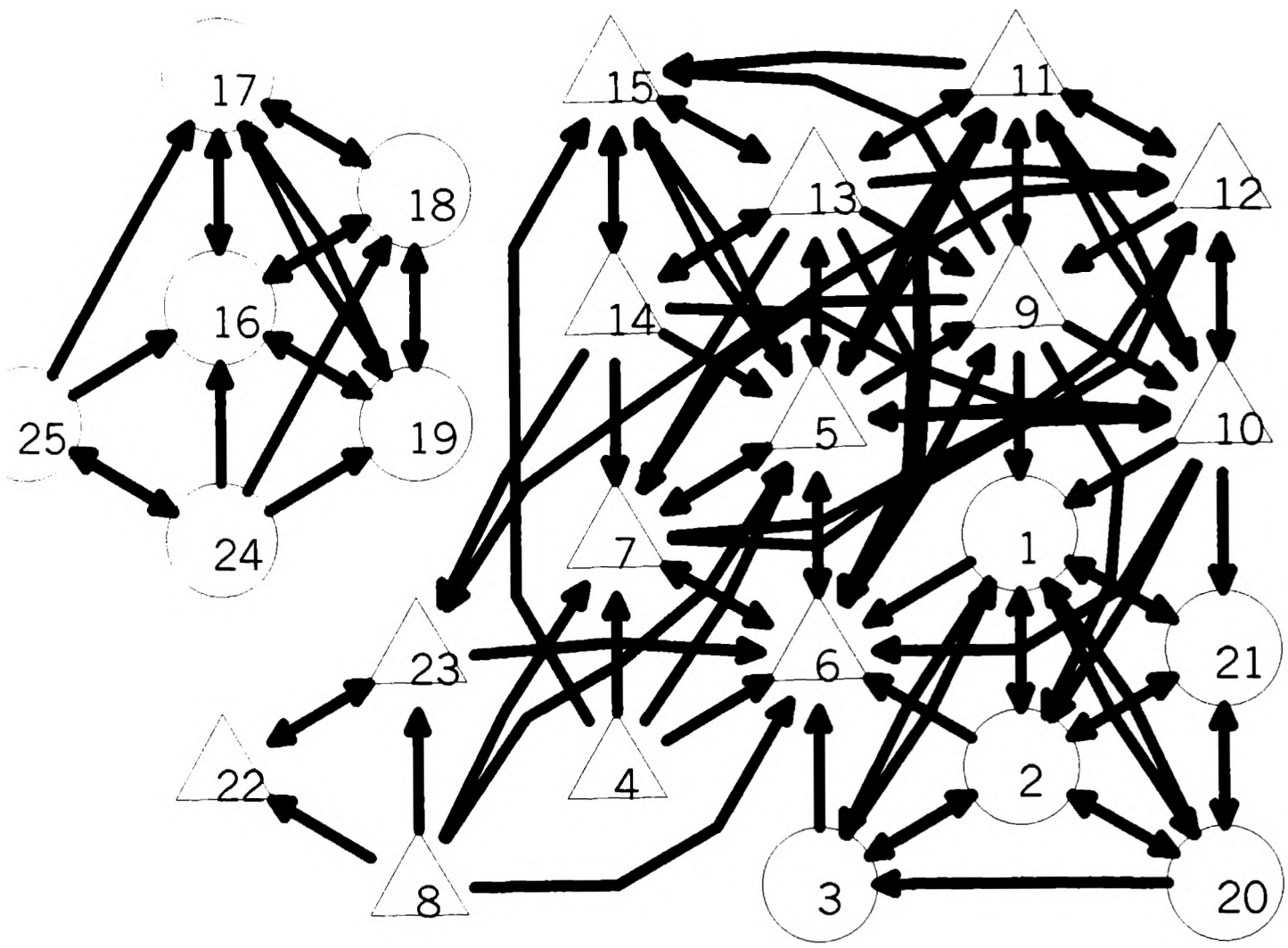
Στα κορίτσια υπάρχει η κλίκα *11κ-20κ-21κ-27κ.* Με αυτή την κλίκα σχετίζεται αρκετά και η 10κ, καθώς συνδέεται με δύο από τα μέλη της. Το κορίτσι αυτό αποτελεί έτσι ένα σύνδεσμο ανάμεσα στην κλίκα αυτή και την κλίκα *10κ-18κ-19κ,* ενώ η 18κ αποτελεί ένα σύνδεσμο με την κλίκα *18κ-14κ-17κ* (Ennet & Bauman, 1999).

Κλίκες Στ΄ τάξης

Στην Στ΄ τάξη (βλ. σχήμα 6) υπάρχει η σχετικά απομονωμένη κλίκα των κοριτσιών *16κ-17κ-18κ-19κ,* όπου προσαρτώνται και οι 24κ και 25κ. Η άλλη κλίκα των κοριτσιών αποτελείται από τις *1κ-2κ-3κ-20κ-21κ.* Από την κλίκα αυτή λείπει μόνο η διασύνδεση ανάμεσα στις 3κ και 21κ. Η υποομάδα αυτών των κοριτσιών, αντίθετα από την υποομάδα *16κ-17κ-18κ-19κ,* έχει αρκετή επικοινωνία και με τα αγόρια της τάξης.

Τα 14 αγόρια της τάξης σχηματίζουν τις κλίκες *5α-6α-7α και 9α-10α-11α-12α* οι οποίες ενοποιούνται στη μεγάλη κλίκα *5α-6α-7α-9α-10α-11α-12α.* Φυσικά, ανάλογα με τις συνθήκες, αυτή η μεγάλη κλίκα μπορεί να διασπάται σε μικρότερες.

Σχήμα 6: *Υποομάδες (κλίκες) Στ΄ τάξης. (Με κύκλο αναπαρίστανται τα κορίτσια και με τρίγωνο τα αγόρια)*



Υπάρχει επίσης η κλίκα *13α-14α-15α-5α.* Αν και η αμοιβαία σχέση ανάμεσα στον 13α και τον 11α αποτελεί ένα βασικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις δύο αυτές κλίκες, ωστόσο διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής 5α είναι ουσιαστικά ο κύριος σύνδεσμός τους καθώς συνδέεται με όλα τα μέλη και των δύο κλικών και μάλιστα αμοιβαία με τα 6 από τα 8 παιδιά.

6. 6. 2. Στο περιθώριο των κλικών

Παρατηρώντας τα σχεδιαγράμματα[103] των υποομάδων, διαπιστώνουμε ότι κάποια παιδιά, μολονότι δεν είναι απορριπτόμενα (δηλαδή δε δέχονται πάρα πολλές αρνητικές επιλογές), βρίσκονται στο περιθώριο των υποομάδων.

[103] Τα σχεδιαγράμματα (σχήματα 4,5,6) αυτά δημιουργήθηκαν μετά από επεξεργασία των σχετικών δεδομένων (απαντήσεις στα ερωτήματα 1 και 7) με το πρόγραμμα GRAPH PLOT.

Στην Δ΄ τάξη τέτοια παιδιά είναι οι 18α, 1κ και 23κ. Στην 1κ έχουμε ήδη αναφερθεί επισημαίνοντας πως πρόκειται για ένα κορίτσι σχετικά δημοφιλές μέσα στην τάξη αλλά καθόλου δημοφιλές στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα. Τα άλλα δύο παιδιά (18α, 23κ) είναι παιδιά μη δημοφιλή μέσα και έξω από την τάξη. Διαπιστώνουμε επιπλέον ότι και τα τρία αυτά παιδιά δεν έχουν καμιά στενή φιλία. Τέλος, παρατηρούμε πως είναι από τα λιγότερο κοινωνικά διακριτά άτομα της τάξης. Η 1κ δέχεται 14 χαρακτηρισμούς, ο 18α δέχεται 9 και η 23κ δέχεται 13 και έτσι περιλαμβάνονται στα 7 λιγότερο διακριτά παιδιά της τάξης.

Στην Ε΄ τάξη μη απορριπτόμενα παιδιά, που όμως βρίσκονται στο περιθώριο, είναι οι 8α, 9α, και 15κ. Οι δύο πρώτοι έχουν μόνο μία στενή φιλική σχέση μεταξύ τους, ενώ η 15κ καμία. Και τα τρία αυτά παιδιά βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο κοινωνικής διακρισιμότητας της τάξης. Ο 8α δέχεται 20 χαρακτηρισμούς, ο 9α δέχεται 13 και η 15κ δέχεται 19, ενώ ο μέσος όρος χαρακτηρισμών που δέχονται τα παιδιά της τάξης τους είναι 23 (656/28).

Στην Στ΄ τάξη έχουμε το μαθητή 4α, στον οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί. Και αυτός ο μαθητής επίσης δεν έχει καμία στενή φιλική σχέση και βρίσκεται ανάμεσα στα 10 λιγότερο κοινωνικά διακριτά παιδιά της τάξης, από άποψη χαρακτηρισμών τους οποίους δέχεται.

Σύμφωνα με την κοινωνιομετρία, παιδιά όπως τα παραπάνω, τα οποία δέχονται ελάχιστες αρνητικές επιλογές αλλά και λίγες θετικές, χαρακτηρίζονται ως *αγνοημένα* (neglected). Δηλαδή τα παιδιά αυτά, παρότι δε θεωρούνται αντιπαθητικά, αγνοούνται από τους συμμαθητές τους και συνήθως δεν καταφέρνουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις (Coie et al., 1990). Παρ' όλα αυτά, επικρατεί η άποψη ότι τα αγνοημένα παιδιά δε συνιστούν μια ομάδα «κινδύνου», δηλαδή δεν εκδηλώνουν δυσπροσαρμοστικούς τρόπους σκέψης και δράσης (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher, 1990) και δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στην εφηβεία και την ενηλικότητα (Parker & Asher, 1985). Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται στο ότι τα αγνοημένα παιδιά, αντίθετα με τα παιδιά που απορρίπτονται, δε βιώνουν ιδιαίτερα έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως μοναξιά και κατάθλιψη (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher et al., 1990). Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη αυτή, δεν πρέπει να εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα αγνοημένα, από κοινωνιομετρική άποψη, παιδιά είναι οπωσδήποτε και *κοινωνικά απομονωμένα*, καθώς η κοινωνιομετρική αγνόηση δε συνεπάγεται απαραίτητα και την

οδυνηρή απομόνωση ενός παιδιού (Rubin et al., 1990). Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, για να αποδεχτούμε ότι η αγνόηση δεν είναι οδυνηρή, θα πρέπει να δεχτούμε πως οφείλεται σε μια αυτο-απομόνωση που το ίδιο το παιδί επιλέγει. Πράγματι, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, υπάρχουν *απρόθυμα για συναναστροφή* παιδιά (unsociable), τα οποία, για ιδιοσυγκρασιακούς λόγους, προτιμούν συνήθως το μοναχικό παιχνίδι (Asendorpf, 1990· Harrist et al., 1997· Rothbart & Bates, 1998), οπότε μπορούμε να δεχτούμε πως η κοινωνική απομόνωση είναι δική τους επιλογή.

Είναι όμως *απρόθυμα για συναναστροφή* τα επτά παιδιά στα οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως και τα οποία φαίνεται να βρίσκονται στο περιθώριο των υποομάδων της τάξης, ενώ συγχρόνως τα πέντε από αυτά δεν έχουν ούτε ένα στενό φίλο/φίλη; Είναι δηλαδή η απομόνωση προσωπική τους επιλογή ή μήπως τελικά αυτά επιθυμούν να συμμετέχουν στην κοινωνική δραστηριότητα της τάξης, αλλά είτε δε γνωρίζουν πώς να το επιτύχουν είτε εμποδίζεται η πρόσβασή τους;

Στον Πίνακα 22[104] διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά αυτά δηλώνουν πως συμπαθούν και θα ήθελαν να κάθονται μαζί στο θρανίο με έναν αριθμό 4-7 συμμαθητών τους και ότι παίζουν με 1-8 συμμαθητές τους (εκτός της 15κ, που δηλώνει πως δεν παίζει με κανένα παιδί). Συνεπώς τα παιδιά *κάθε άλλο παρά απρόθυμα για συναναστροφή μπορούν να χαρακτηριστούν.* Όμως οι επιλογές τους για σύντροφο στην τάξη ή στην αυλή δε βρίσκουν την ανάλογη ανταπόκριση.

Πίνακας 22: *Αμοιβαιότητα των επιλογών επτά παιδιών που βρίσκονται στο περιθώριο των κλικών.*

	Επιλ/ερώτ. 1	**Αμοιβ.**	**Επιλ/ερώτ. 7**	**Αμοιβ.**
4-1κ	5	4	4	0
4-18α	4	2	3	0
4-23κ	6	0	3	0
5-8α	6	2	1	1
5-9α	3	1	3	1
5-15κ	7	1	0	0
6-4α	4	1	8	0
ΣΥΝ	**35**	**11**	**22**	**2**

[104] Ο Πίνακας δείχνει τον αριθμό των επιλογών των παιδιών 1κ, 18α, 23κ, της Δ΄ τάξης, 8α, 9α 15κ της Ε΄ και 4α της Στ΄ τάξης, στα ερωτήματα 1 και 7 του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου, καθώς και πόσες από τις επιλογές αυτές είναι αμοιβαίες.

Στο μεν ερώτημα 1 οι επιλογές τους ανταποδίδονται σε ποσοστό 31,4%, ενώ στο ερώτημα 7 οι επιλογές τους βρίσκουν ανταπόκριση στο εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό του 9%. Αν λοιπόν λάβουμε υπόψη ότι ο αντίστοιχος μέσος όρος αμοιβαιότητας στο ερώτημα 1 είναι 57% και στο ερώτημα 7 είναι 50,5% (βλ. σχετικά § 6.3., Πίνακα 7), συνειδητοποιούμε πως τα παιδιά αυτά δέχονται πολύ μικρότερη ανταπόκριση στις επιλογές τους απ' ό,τι οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Αυτό προφανώς έχει ως αποτέλεσμα να βρίσκονται περιθωριοποιημένα από τις υποομάδες των τάξεών τους, παρόλο που δε φαίνεται να επιθυμούν κάτι τέτοιο. Έτσι, κατά τη γνώμη μας, αν και κοινωνιομετρικά δεν ορίζονται ως απορριπτόμενα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι κι αυτά βιώνουν έντονη απόρριψη.

6.7. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

1. *Κοινωνική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα*

Η κοινωνική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα είναι κάτι παραπάνω από εμφανής. Είναι χαρακτηριστικό πως:

α) Στο ερώτημα 1, από τα 144 συνολικά ζεύγη αμοιβαίας θετικής επιλογής μόνο 5 είναι μεικτού φύλου.

β) Στο ερώτημα 7, από τα 96 ζεύγη αμοιβαίας επιλογής συμπαίκτη μόνο 6 είναι μεικτού φύλου.

γ) Συνολικά, στις 3 τάξεις φαίνεται να υπάρχει μόνο μία στενή φιλία (αμοιβαία επιλογή στα ερωτήματα 1 και 7 συγχρόνως) μεταξύ αγοριού και κοριτσιού (αυτή ανάμεσα στα παιδιά της Δ΄ τάξης 11α και 13κ)

δ) Συνολικά, σε κάθε 100 αρνητικές επιλογές (ερώτημα 3) οι 19 γίνονται από αγόρι σε αγόρι, οι 17 από κορίτσι σε κορίτσι και οι 64 από αγόρι σε κορίτσι ή το αντίστροφο. Οι αρνητικές αυτές επιλογές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι σχετικά ισοκατανεμημένες, όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 23.

Πίνακας 23: *Αρνητικές διαφυλικές επιλογές.*

	Αριθμός αγοριών	Αρνητικές επιλογές σε κορίτσια	Αριθμός κοριτσιών	Αρνητικές επιλογές σε αγόρια
Δ΄ τάξη	11	26	16	35
Ε΄ τάξη	13	44	15	36
Στ΄ τάξη	14	51	11	63
ΣΥΝΟΛΟ	**38**	**121**	**42**	**134**

Πράγματι, τα 38 αγόρια της έρευνας δίνουν συνολικά 121 αρνητικές επιλογές στα 42 κορίτσια, ενώ τα 32 κορίτσια δίνουν 134 στα 38 αγόρια. Με άλλα λόγια. η αρνητική έλξη και η παρεπόμενη διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα είναι αμφίπλευρες.

ε) Ενώ η ισοκατανομή που παρατηρείται στις αρνητικές έλξεις διατηρείται και στις θετικές έλξεις, κυρίως μέσα στη σχολική τάξη[105] (βλ. Πίνακα 24), η εικόνα αυτή αλλάζει όταν επικεντρώνουμε στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα (παιχνίδι, αυλή, εκδρομές). Εκεί τα κορίτσια δείχνουν να είναι πολύ περισσότερο «φιλο-αρσενικά» απ' ό,τι τα αγόρια «φιλο-θηλυκά» ή, ίσως με μια άλλη ανάγνωση, τα

[105] Δηλαδή στις απαντήσεις στο κοινωνιομετρικό ερώτημα 1.

αγόρια δείχνουν να είναι περισσότερο «αντι-θηλυκά» απ' ό,τι τα κορίτσια «αντι-αρσενικά» (βλ. Πίνακα 25).

Πίνακας 24: *Θετικές διαφυλικές επιλογές στο επίσημο σχολικό σύστημα (ερώτημα 1).*

	Αριθμός αγοριών	Επιλογές προς κορίτσια	Αριθμός κοριτσιών	Επιλογές προς αγόρια
Δ΄ τάξη	11	10	16	22
Ε΄ τάξη	13	2	15	8
Στ΄ τάξη	14	19	11	7
ΣΥΝΟΛΟ	**38**	**31**	**42**	**37**

Βλέπουμε λοιπόν πως ενώ στο ερώτημα 1 αγόρια και κορίτσια επιλέγονται περίπου ομοιόμορφα, στο παιχνίδι, αντίθετα, τα αγόρια δηλώνουν πως παίζουν με κορίτσια σχεδόν 4 φορές λιγότερο απ' ό,τι τα κορίτσια δηλώνουν πως παίζουν με αγόρια.

Πίνακας 25: *Θετικές διαφυλικές επιλογές στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα (ερώτημα 7, επιλογές συμπαίκτη).*

	Αριθμός Αγοριών	Επιλογές προς κορίτσια	Αριθμός κοριτσιών	Επιλογές προς αγόρια
Δ΄ τάξη	11	5	16	15
Ε΄ τάξη	13	0	15	24
Στ΄ τάξη	14	9	11	11
ΣΥΝΟΛΟ	**38**	**14**	**42**	**50**

Το εύρημα αυτό ενδέχεται να σημαίνει ότι η κουλτούρα των αγοριών χαρακτηρίζεται από μια υπερ-αρρενωπότητα ή, πιθανότερα, από μια υπερβολική ένδειξη αρρενωπότητας.[106] Άρα το παιχνίδι με κορίτσια (ή έστω η δημόσια παραδοχή του) είναι συχνά λόγος στιγματισμού από τα υπόλοιπα αγόρια. Παρεμπιπτόντως, αυτό το ενδεχόμενο αποκαλύπτει και μια σχετική αντίφαση που υπάρχει κυρίως στις ομάδες των αγοριών. Ενώ δηλαδή είναι συνήθως ντροπή για ένα αγόρι να παίζει με κορίτσια, από την άλλη, όταν τα κορίτσια ενδιαφέρονται για ένα αγόρι και αποζητούν τη συντροφιά του, τότε ενισχύεται το γόητρό του μέσα στην ομάδα. Όμως γι' αυτό το θέμα η

[106] Βλ. σχετικά υποσημείωση 85.

κοινωνιομετρική ερευνητική προσέγγιση δεν μπορεί να μας προσφέρει περαιτέρω στοιχεία.

2. *Τα παιδιά τα οποία επηρεάζουν την ομάδα (αρχηγοί) είναι συνήθως και δημοφιλή*

Αν και πολλές έρευνες δείχνουν πως δημοτικότητα και επιρροή (αρχηγία) δε συμπίπτουν, αυτό φαίνεται πως δε συμβαίνει στο σχολείο. Στην έρευνα αυτή διαπιστώνουμε ότι παρόλο που δε θεωρούνται όλα τα δημοφιλή παιδιά κατάλληλα για αρχηγοί, τα παιδιά τα οποία θεωρούνται κατάλληλα για αρχηγοί προέρχονται σχεδόν πάντα από τα δημοφιλή παιδιά.

3. *Η φιλία είναι πιο «διαφανής» από την εχθρότητα και αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις για κάποια παιδιά*

Ο μέσος όρος αμοιβαίων θετικών έλξεων είναι 55%. Δηλαδή σε κάθε 100 θετικές επιλογές (ερώτημα 1 ή 7) οι 55 είναι αμοιβαίες. Αντίθετα, στις αρνητικές έλξεις το ποσοστό πέφτει στο 30,6%. Φαίνεται λοιπόν ότι στο σχολείο η συμπάθεια είναι περισσότερο αμοιβαία απ' ό,τι η αντιπάθεια. Το γεγονός ότι διαπιστώνουμε μεγαλύτερη αμοιβαιότητα στη συμπάθεια παρά στην αντιπάθεια ενδέχεται να σχετίζεται με το θέμα της *αυτο-ενσυναίσθησης*. Τα δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πολύ πιο εύκολα –και συνεπώς προβλέπουν με μεγαλύτερη ακρίβεια– αν κάποιο άλλο παιδί τα συμπαθεί παρά αν τα αντιπαθεί. Η μειωμένη αυτο-ενσυναίσθηση που παρατηρείται στο θέμα της εχθρότητας (αντιπάθειας) φαίνεται πως επιφέρει αρνητικές συνέπειες στις κοινωνικές σχέσεις κάποιων παιδιών των οποίων οι συμπεριφορικές νύξεις μεταφράζονται λάθος από πολλούς συμμαθητές τους. Ενδεχομένως δηλαδή πολλοί συμμαθητές τους θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά τους αντιπαθούν, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει και ίσως γι' αυτό τους ανταποδίδουν το αρνητικό συναίσθημα που θεωρούν ότι προσλαμβάνουν.

4. *Αν δεχτούμε πως η μη ανταπόδοση 1 θετικής επιλογής βιώνεται ως απόρριψη από τον «επιλέγοντα», τότε η απόρριψη είναι μια συνήθης κατάσταση στην παιδική κουλτούρα*

Ο ισχυρισμός αυτός προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι σε κάθε 100 θετικές επιλογές των παιδιών (ερωτήματα 1 και 7) οι 45 μένουν χωρίς θετική ανταπόκριση.

5. *Τα πλέον δημοφιλή καθώς και τα απορριπτόμενα παιδιά είναι τα πλέον κοινωνικά διακριτά μέσα στο κοινωνικό σύστημα της τάξης*

Αν δεχτούμε πως η κοινωνική διακρισιμότητα ενός παιδιού είναι ανάλογη με τον αριθμό χαρακτηρισμών που δέχεται από τους συμμαθητές του, τότε συμπεραίνουμε ότι τα δημοφιλή και τα απορριπτόμενα παιδιά, καθώς δέχονται τις περισσότερες αποδόσεις χαρακτηρισμών, είναι τα πλέον κοινωνικά διακριτά άτομα της τάξης. Κι ενώ τα δημοφιλή δέχονται κυρίως θετικούς χαρακτηρισμούς (θετική διάκριση) τα απορριπτόμενα διακρίνονται με αρνητικό τρόπο (δηλαδή δέχονται κυρίως αρνητικούς χαρακτηρισμούς). Σχετικά λοιπόν μπορούμε να υποθέσουμε ότι για κάποια παιδιά η επιλογή αρνητικών συμπεριφορών είναι ένας τρόπος να υπάρχουν και να διακρίνονται, έστω και με αρνητικό τρόπο.[107]

6. *Οι χαρακτηρισμοί που τα παιδιά αποδίδουν ως επί το πλείστον στους συμμαθητές τους αναφέρονται στην υποστηρικτική ή αδιάφορη στάση απέναντι στους άλλους, στη μαθησιακή επίδοση και στο χιούμορ*

Οι δημοφιλείς μαθητές χαρακτηρίζονται από υποστηρικτική και ευγενική συμπεριφορά προς τους άλλους ή/και καλή σχολική επίδοση ή/και χιούμορ. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η δημοτικότητα μπορεί να σχετίζεται είτε με χαρακτηριστικά του επίσημου σχολικού συστήματος, είτε του ανεπίσημου είτε και των δύο αυτών συστημάτων συγχρόνως.

---

[107] Ας θυμηθούμε σχετικά τον Erikson (1968), ο οποίος, χρησιμοποιώντας την έννοια της *αρνητικής ταυτότητας*, επισήμανε πως ένα άτομο προκειμένου να αποκτήσει μια ταυτότητα, δηλαδή να *είναι κάποιος*, ενδέχεται να ταυτιστεί με ρόλους και τύπους στιγματισμένους, ανεπιθύμητους και αρνητικά αξιολογημένους, εφόσον διαπιστώσει πως στο περιβάλλον όπου ζει δεν έχει πρόσβαση σε θετικά πρότυπα ταύτισης.

Φαίνεται ότι η οικολογία κάθε τάξης και οι επικρατούσες αξίες καθορίζουν το κατά πόσο η δημοτικότητα θα καθορίζεται περισσότερο από χαρακτηριστικά του ενός ή του άλλου συστήματος.

Αντίστροφα με τους δημοφιλείς, τα παιδιά που απορρίπτονται χαρακτηρίζονται από συμπεριφορές που διασπούν τη μαθησιακή διαδικασία ή/και ενοχλούν τους συμμαθητές τους και συνήθως από κακή μαθησιακή επίδοση. Απορρίπτονται ακόμα όσοι προσπαθούν να αποκτήσουν την εύνοια των ενηλίκων – επιχειρώντας έτσι να ισχυροποιήσουν την κοινωνική τους θέση στο επίσημο σχολικό σύστημα, προδίδοντας όμως την ενότητά του και την ανάγκη του παιδικού κόσμου για αυτονομία απέναντι στον κόσμο των ενηλίκων.

Φαίνεται επιπλέον ότι σε κάποιες τάξεις η ιδιότητα του *καλού μαθητή* μπορεί να επισκιάσει διάφορες άλλες αρνητικές πλευρές ενός παιδιού και τελικά να του αποδώσει γόητρο μέσα στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης. Ή πιθανόν τα παιδιά θεωρούν ότι η ιδιότητα του *καλού μαθητή* έχει περισσότερη βαρύτητα για τους συμμαθητές τους απ' όσο έχει στην πραγματικότητα. Ενδεικτικό παράδειγμα η πολύ καλή μαθήτρια της Ε΄ τάξης, η 26κ. Η μαθήτρια αυτή δέχεται 28 χαρακτηρισμούς από τους συμμαθητές της. Όμως, αν και οι 15 από αυτούς (54%) είναι αρνητικοί, δέχεται μόνο 1 αρνητική επιλογή (ερώτημα 3). Επιπλέον, 13 από τους 27 συμμαθητές της πιστεύουν ότι η «τάξη» τη θεωρεί πολύ συμπαθητική (ερώτημα 5), ενώ μόνο 2 παιδιά πιστεύουν ότι η «τάξη» τη θεωρεί πολύ αντιπαθητική.

7. Η κοινωνιο-ενσυναίσθηση συγκλίνει πολύ περισσότερο στην πραγματικότητα στην περίπτωση των αρνητικών επιλογών

Διαπιστώνουμε ότι η εντύπωση που τα παιδιά έχουν για τα συναισθήματα της ομάδας απέναντι σε κάποιο συμμαθητή/τριά τους συγκλίνει περισσότερο με την «πραγματική» εντύπωση της ομάδας –η οποία προκύπτει από το άθροισμα των συναισθηματικών επιλογών που αυτός/αυτή δέχεται από καθένα παιδί ξεχωριστά– στην περίπτωση των απορριπτόμενων παρά των δημοφιλών παιδιών. Τα παιδιά δηλαδή καταλαβαίνουν πιο εύκολα ποιος/ποια είναι ιδιαίτερα αντιπαθής στους υπόλοιπους συμμαθητές τους παρά ποιος/ποια είναι ιδιαίτερα συμπαθής, οπότε και το φαινόμενο της κοινωνικής συμμόρφωσης αναδύεται εξαιρετικά έντονα όσον αφορά κοινές στάσεις και δράσεις απέναντι σε απορριπτόμενα παιδιά.

8. *Σε μερικές περιπτώσεις τα παιδιά ρυθμίζουν την προσωπική τους στάση απέναντι σε κάποιο συμμαθητή τους στηριγμένα όχι τόσο στο προσωπικό τους συναίσθημα απέναντί του αλλά μάλλον στην κοινωνιο-ενσυναίσθηση, στην εντύπωση δηλαδή που έχουν για τα συναισθήματα της ομάδας απέναντι στο παιδί αυτό (επιβεβαιώνοντας έτσι τα όσα αναφέρθηκαν περί κοινωνικής συμμόρφωσης στο θεωρητικό μέρος)*

Η διαπίστωση αυτή δεν προέρχεται αποκλειστικά από την ανάλυση των κοινωνιογραμμάτων, αλλά εμπλέκει και την παρατήρηση. Για παράδειγμα, η στάση πολλών παιδιών απέναντι στους μαθητές 4α της Στ΄ και 7α της Ε΄ φαίνεται να αντιστοιχεί περισσότερο στην «ομαδική» παρά στην «ατομική» τους άποψη. Για τα δύο αυτά παιδιά, πλανάται η εντύπωση ότι η «τάξη» τα αντιπαθεί, ενώ κάτι τέτοιο δε συμβαίνει στην πραγματικότητα (όπως αυτή προκύπτει από τις δηλώσεις των παιδιών). Πιθανόν λοιπόν κάποιοι μαθητές, ενώ δηλώνουν πως συμπαθούν ή έστω δεν αντιπαθούν αυτά τα δύο παιδιά, δείχνουν ότι αποφεύγουν τις σχέσεις μαζί τους. Υποθέτουμε λοιπόν ότι, ενώ σε ατομικό επίπεδο πολλά παιδιά αποδέχονται και ίσως επικροτούν ενέργειες κάποιων συμμαθητών τους, οι οποίες θεωρούνται «αρνητικές» από το επίσημο σχολικό σύστημα, διστάζουν να εκφράσουν τέτοιες απόψεις δημόσια, προφανώς φοβούμενα μήπως στιγματιστούν.

9. *Συχνά υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα παιδιά, σχετικά με το νόημα κάποιων χαρακτηριστικών ή δράσεων ενός συμμαθητή τους*

Σύμφωνα με ορισμένα παιδιά, η διασπαστική συμπεριφορά ενός συμμαθητή τους μπορεί να οφείλεται σε ιδιοτελείς σκοπούς (να τραβήξει την προσοχή), ενώ, σύμφωνα με κάποια άλλα, για το κοινό συμφέρον. Η κακή επίδοση ενός μαθητή σύμφωνα με κάποιους οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος, ενώ σύμφωνα με άλλους στην έλλειψη νοητικών ικανοτήτων ή στο στρες. Τα πειράγματα κάποιου μπορεί να θεωρούνται είτε καλοπροαίρετα είτε υπερβολικά ενοχλητικά. Φαίνεται ότι η επικράτηση κάποιων από τις παραπάνω αντιφατικές απόψεις αφενός σχετίζεται με τη θέση του παιδιού μέσα στο κοινωνικό σύστημα των υποομάδων και αφετέρου καθορίζει τη δική του θέση μέσα στην ιεραρχία της δημοτικότητας.

10. *Θα πρέπει να επανεξεταστεί η λειτουργικότητα του ορισμού της κοινωνιομετρίας ο οποίος θεωρεί ως απορριπτόμενο εκείνο το παιδί που δέχεται πολλές αρνητικές και λίγες ή καθόλου θετικές επιλογές από τους συμμαθητές του, διότι:*

α) Τα κοινωνιομετρικά δεδομένα δείχνουν πως για τα παιδιά *υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα σε ένα επίσημο και ένα ανεπίσημο σχολικό σύστημα* που επηρεάζει τις καθημερινές τους δράσεις, αλληλεπιδράσεις και επιλογές φίλων ή/και συμπαικτών. Οι θετικές/αρνητικές επιλογές στο ένα σύστημα δε συμπίπτουν απόλυτα με τις επιλογές στο άλλο (π.χ., 3 στις 10 επιλογές συμπαίκτη προέρχονται από άτομα που δεν έχουν δώσει θετική επιλογή στο ερώτημα 1). Αυτό σημαίνει ότι κάποιο παιδί μπορεί να γίνεται αποδεκτό ή να απορρίπτεται στο ένα σύστημα αλλά όχι στο άλλο. Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε αφενός ότι το νόημα της *θετικής* ή *αρνητικής διαφορετικότητας* αλλάζει ανάλογα με το πλαίσιο, και αφετέρου ότι αν οδηγούμαστε σε κοινωνιομετρικά συμπεράσματα με δεδομένα αποκλειστικά και μόνο από το ένα πλαίσιο, μάλλον θα οδηγηθούμε σε λανθασμένα συμπεράσματα. Επιπλέον, η σχέση δύο παιδιών πρέπει να ορίζεται ως *στενή φιλική* ή *έντονα αρνητική* μόνο εφόσον διαπιστώνεται μια θετική/αρνητική αμοιβαιότητα στις επιλογές τους και στα δύο αυτά συστήματα.

β) Πολλές φορές ένα παιδί συγκεντρώνει πολλές αρνητικές επιλογές (ή το αντίθετο), αλλά μια προσεκτική ματιά δείχνει πως οι επιλογές αυτές προέρχονται μόνο από άτομα του αντίθετου φύλου. Επομένως, ενώ κοινωνιομετρικά το παιδί αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως απορριπτόμενο, στην πράξη το παιδί δε βιώνει απόρριψη εφόσον είναι αποδεκτό από τα άτομα του ίδιου φύλου.

γ) Η κοινωνιομετρία, όταν ορίζει ένα παιδί ως απορριπτόμενο ή δημοφιλές, δε λαμβάνει υπόψη το ποσόν *κοινωνικής υποστήριξης* (αμοιβαίες θετικές σχέσεις) που αυτό απολαμβάνει. Έτσι, κάποιες φορές διαπιστώνουμε το αντιφατικό φαινόμενο ένα δημοφιλές παιδί να έχει τόσες (ή και λιγότερες) στενές φιλίες (αμοιβαίες θετικές σχέσεις και στα δύο σχολικά συστήματα) όσες και ένα απορριπτόμενο.

δ) Η κοινωνιομετρία θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα σε «απορριπτόμενα» και «αγνοημένα» παιδιά και πως τα δεύτερα δε βιώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις της απόρριψης. Τα δεδομένα αυτής της έρευνας όμως δείχνουν πως τα «αγνοημένα» παιδιά δέχονται μεν ελάχιστες απορριπτικές επιλογές από τους συμμαθητές τους αλλά, από την άλλη, δε βρίσκουν ανταπόκριση στις θετικές τους επιλογές είτε στο επίσημο είτε στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα ή ακόμα και στα δύο. Έτσι, αν και δε

δέχονται άμεση απόρριψη, *η μη ανταπόδοση των θετικών τους επιλογών μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί ως μια έμμεση απόρριψη.*

Εν κατακλείδι, μια κοινωνιομετρική έρευνα που ασχολείται με το κοινωνικό φαινόμενο της απόρριψης στο σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τους εξής παράγοντες στο μεθοδολογικό της σχεδιασμό:

α) Την κοινωνιομετρική θέση του παιδιού και στα δύο σχολικά συστήματα (επίσημο και ανεπίσημο).

β) Κατά πόσο οι απορριπτικές επιλογές που δέχεται ένα παιδί προέρχονται αποκλειστικά από το αντίθετο φύλο ή και από τα δύο.

γ) Το ποσόν συνολικής κοινωνικής υποστήριξης (στενές φιλικές σχέσεις) που το παιδί λαμβάνει.

δ) Τη διερεύνηση του κατά πόσο η κοινωνική θέση των «αγνοημένων» παιδιών είναι αποτέλεσμα ή όχι προσωπικών τους επιλογών.

6.8. Η ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θεωρούμε πως πρέπει να γίνει μια αναφορά στο θέμα της αξιοπιστίας του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου, η οποία ουσιαστικά δείχνει «το βαθμό συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες» (Παρασκευόπουλος, 1993: 69). Με άλλα λόγια, οι απαντήσεις των παιδιών θα ήταν παρόμοιες αν τους δινόταν ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο μετά από κάποιο χρονικό διάστημα;

Όπως επισημαίνει ο Parlebas (1992), μια τέτοια ερευνητική απόπειρα έχει συχνά αποκαλύψει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου. Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι αν αυτές οι διαφορετικές απαντήσεις αποδεικνύουν την έλλειψη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ή μάλλον το γεγονός ότι οι κοινωνικο-συναισθηματικές σχέσεις (όπως και αυτές της επιρροής) βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία εξέλιξης και αλλαγής. Πρέπει λοιπόν να τονιστεί ότι «στην κοινωνιομετρία, η μέθοδος δοκιμασίας- επαναδοκιμασίας[108] δεν μπορεί να θεωρηθεί σαν μια απόδειξη αξιοπιστίας αλλά σαν μια διαδικασία η οποία επιτρέπει την εκτίμηση της εξέλιξης των κοινωνικο-συναισθηματικών φαινομένων μέσα στους κόλπους μιας ομάδας» (Parlebas, 1992: 72).

Βέβαια, αν και στην παρούσα έρευνα δε δόθηκε ξανά το ίδιο κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο μέσα στο πλαίσιο μιας επαναδοκιμασίας, δόθηκε η ευκαιρία να ελεγχθούν κάποια ευρήματα της κοινωνιομετρικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, ένα μήνα μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά ζητήθηκε από αυτά να σχηματίσουν ομάδες ίδιου φύλου οι οποίες θα συμμετείχαν σε μια συζήτηση με τον ερευνητή. Η μόνη δέσμευση που τέθηκε, εκτός από τη δέσμευση του φύλου –η οποία άλλωστε ήταν και επιθυμία των παιδιών– ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων σε αυτές τις ομάδες. Συγκεκριμένα, λόγω στενότητας του χώρου των συνεντεύξεων, ζητήθηκε από τα παιδιά να σχηματίσουν ομάδες όχι μεγαλύτερες των 5 ατόμων. [109]

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, οι ομάδες συνεντεύξεων που σχηματίστηκαν από τα παιδιά, ειδικά στις στενές φιλικές σχέσεις, επιβεβαίωσαν τα ευρήματα του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου.

---

[108] Απόδοση των όρων «test-retest».

[109] Η δέσμευση αυτή –αν και δεν ήταν επιδίωξή μας– κινητοποίησε από μόνη της απορριπτικούς μηχανισμούς, αποκλείοντας από κάποιες ομάδες συνέντευξης μερικά άτομα τα οποία δε βρίσκονταν στον πυρήνα των κλικών.

6.8.1. Σχέση κοινωνιομετρικών ευρημάτων και ομάδων συνεντεύξεων

Δ΄ τάξη

Στην τάξη αυτή συνυπήρχαν στις ομάδες συνεντεύξεων, 9 από τις 15 στενές φιλικές σχέσεις που αποκαλύπτονται από την κοινωνιομετρική προσέγγιση. Από τις 6 στενές φιλικές σχέσεις που υπολείπονται, η απουσία της μίας (11α – 13κ) δικαιολογείται λόγω του διαφορετικού φύλου των παιδιών που την απαρτίζουν.

Η ομάδα συνέντευξης των αγοριών 2α-8α-9α-10α ουσιαστικά αποτελεί την κεντρική κλίκα αγοριών της τάξης. Δε συμμετέχουν σε αυτή την ομάδα τα πιο περιφερειακά μέλη της κλίκας οι 19α και 27α, λόγω του περιορισμού των 5 ατόμων και συνεπώς δικαιολογείται και η απουσία 3 ακόμα στενών φιλικών σχέσεων από τις ομάδες συνέντευξης (9α-19α, 10α-19α, 9α-27α).

Η κλίκα των κοριτσιών 3κ-17κ-16κ αποτελεί μια ομάδα συνέντευξης με την προσθήκη της 22κ, η οποία διατηρεί στενή φιλική σχέση με τη 17κ. Η 22κ έπρεπε να επιλέξει αν θα συμμετέχει σε μια ομάδα συνέντευξης με τη στενή της φίλη 17κ ή με την επίσης στενή της φίλη 6κ. Το γεγονός ότι επέλεξε την πρώτη δικαιολογεί την απουσία μίας ακόμα στενής φιλικής σχέσης (6κ-22κ) από τις ομάδες συνέντευξης.

Έτσι, παραμένει τελικά ανεξήγητη η απουσία της στενής φιλικής σχέσης 4κ-6κ από τις συνεντεύξεις.

Οι ομάδες συνέντευξης επιβεβαιώνουν, επιπλέον, την περιθωριακή θέση κάποιων παιδιών, όπως ακριβώς προέκυψε και από την κοινωνιομετρική έρευνα. Οι απορριπτόμενοι 5α και 14α συμμετέχουν σε μια ομάδα μόνοι τους, επικυρώνοντας επιπλέον και τη στενή φιλική τους σχέση. Η απορριπτόμενη 24κ δεν μπόρεσε να συμμετάσχει σε καμιά ομάδα, οπότε και η συνέντευξη ήταν ατομική.

Η ομάδα των σχετικά περιθωριοποιημένων κοριτσιών 1κ-23κ δημιουργήθηκε ως λύση ανάγκης προκειμένου να μη μείνουν μόνες.

Τέλος, υπάρχουν δύο περιπτώσεις παιδιών που δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν σε καμιά ομάδα συνέντευξης, των οποίων όμως η περιθωριακή αυτή θέση δεν προέκυψε από το κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για την 4κ, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, και για τον 11α. Ο μαθητής αυτός διατηρεί 2 στενές φιλικές σχέσεις: 1 με την 13κ, η οποία είναι και η μοναδική στενή φιλική σχέση παιδιών με διαφορετικό φύλο στο σύνολο των τριών τάξεων, και 1 με τον 2α, ο οποίος είναι μέλος της κεντρικής κλίκας αγοριών. Όπως όμως προκύπτει από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις –οι οποίες θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο– τα αγόρια αποφεύγουν τον 11α καθώς επικρίνουν τις

σχέσεις που διατηρεί με κορίτσια. Επομένως, ενώ στην κοινωνιομετρική έρευνα ο 11α δέχεται μόνο 3 απορριπτικές επιλογές (η μία από αγόρι) και επιπλέον διατηρεί 2 στενές φιλικές σχέσεις, στην πράξη δεν είναι αποδεκτός από τα περισσότερα αγόρια της τάξης λόγω του ότι παίζει συχνότερα με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια.

Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι σε καμιά ομάδα συνεντεύξεων δε συνυπάρχουν παιδιά τα οποία να συνδέονται με αμοιβαία αρνητική σχέση στην κοινωνιομετρική έρευνα.

Ε΄τάξη

Στην Ε΄τάξη εμφανίζονται μαζί στις ομάδες συνέντευξης 18 από τις 23 στενές φιλικές σχέσεις, όπως αυτές προέκυψαν από την κοινωνιομετρική έρευνα (78%). Από τις 5 που υπολείπονται, η απουσία της μίας (4α-5α) δικαιολογείται λόγω του ότι ο μαθητής 4α είχε μετακινηθεί σε άλλο σχολείο και δε συμμετείχε στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Η στενή σχέση μεταξύ του 7α και 24α δεν εμφανίζεται στις συνεντεύξεις λόγω του ότι ο 7α δεν είναι αποδεκτός από τα υπόλοιπα μέλη της κλίκας 12α-13α-16α-24α. Δικαιολογείται ακόμα η απουσία της στενής φιλικής σχέσης ανάμεσα στους 16α και 28α, καθώς ο δεύτερος συμμετείχε στην ομάδα συνέντευξης 1α-3α-5α-6α-28α που προέκυψε από το συνδυασμό δύο κεντρικών κλικών των αγοριών (1α-3α-5α-6α και 1α-3α-28α) στις οποίες οι 1α και 3α είναι συνδετικοί κρίκοι.

Δύο άλλες κλίκες οι οποίες εμφανίζονται στις συνεντεύξεις με την ίδια ακριβώς σύνθεση όπως και στην κοινωνιομετρική έρευνα είναι οι 11κ-20κ-21κ-27κ και οι 10κ-18κ-19κ.

Από την άλλη πλευρά, η σύνθεση των ομάδων συνέντευξης επιβεβαιώνει την περιθωριοποιημένη θέση κάποιων παιδιών, όπως ακριβώς αυτή αποκαλυπτόταν και στα κοινωνιογράμματα. Οι 8α και 9α δεν έγιναν δεκτοί σε άλλες ομάδες και ήρθαν μόνοι στη συνέντευξη, επιβεβαιώνοντας την απομόνωσή τους από τα υπόλοιπα παιδιά και συγχρόνως τη στενή φιλική τους σχέση. Ο 7α δε συμμετείχε σε καμιά ομάδα και ήρθε μόνος του στη συνέντευξη, ενώ η απορριπτόμενη 2κ έγινε δεκτή στη στενή –και σχετικά απομονωμένη– υποομάδα των κοριτσιών 22κ και 23κ.

Τέλος, όπως και στην Δ΄ τάξη, διαπιστώνουμε ότι στις ομάδες συνεντεύξεων δε συνυπάρχουν παιδιά τα οποία να συνδέονται με αμοιβαία αρνητική σχέση στην κοινωνιομετρική έρευνα.

Στ΄ τάξη

Στην τάξη αυτή 20 από τα 33 ζευγάρια (61%) στενής φιλικής σχέσης εμφανίζονται μαζί σε κοινές ομάδες συνέντευξης. Δικαιολογημένη πρέπει να θεωρηθεί η απουσία 4 στενών

σχέσεων του 5α. Ο μαθητής αυτός, ο οποίος σημειωτέον έχει στενές φιλικές σχέσεις με έξι παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές κλίκες, δεν μπορούσε να συνυπάρχει σε μία μόνο ομάδα συνέντευξης με όλους τους στενούς του φίλους. Για τον ίδιο λόγο δικαιολογημένη πρέπει να θεωρηθεί και η απουσία της στενής σχέσης του 13α με τον 11α.

Οι περισσότερες κλίκες εμφανίζονται σχεδόν ίδιες όπως και στην κοινωνιομετρική έρευνα. Οι βασικές αλλαγές είναι η μετακίνηση του 9α και του 6α από τη μεγάλη κλίκα αγοριών (5α-6α-7α-9α-10α-11α-12α) σε δύο άλλες μικρότερες κλίκες, καθώς και η διάσπαση της συνεκτικής κλίκας των κοριτσιών 16κ-17κ-18κ-19κ. Βέβαια, τα κορίτσια αυτά δήλωσαν πως η διάσπαση έγινε επειδή δεν ήθελαν να αφήσουν μόνες τους τις πιο απομονωμένες, λόγω του περιορισμού των 5 ατόμων, μαθήτριες 24κ και 25κ.

Αυτό όμως που ουσιαστικά διαφοροποιεί την Στ΄ από τις υπόλοιπες δύο τάξεις είναι πως εδώ εμφανίζονται μαζί σε ομάδα συνέντευξης δύο ζευγάρια αγοριών τα οποία, περίπου ένα μήνα πριν, δήλωναν μια αμοιβαία αρνητική σχέση στο κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα αναφέρομαι στα ζευγάρια 6α-14α και 9α-22α. Προφανώς η μετακίνηση ή απομάκρυνση των μαθητών αυτών από τη μεγάλη κλίκα αγοριών επέφερε και την παραπάνω αλλαγή.

Τέλος, επιβεβαιώνοντας την ανάλυση των κοινωνιομετρικών δεδομένων, στις συνεντεύξεις εμφανίζεται μόνος του ο περιθωριοποιημένος μαθητής 4α.[110]

Συνοπτικά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως ένα μήνα μετά τη συμπλήρωση του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου οι περισσότερες κλίκες παραμένουν με την ίδια σύνθεση. Επιπλέον, αν δεχτούμε πως η παρουσία δύο –σύμφωνα με τα ευρήματα της κοινωνιομετρικής έρευνας– στενών φίλων σε κοινή ομάδα συνέντευξης δηλώνει ότι η στενή τους σχέση εξακολουθεί να υφίσταται, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε πως αυτό συμβαίνει σε 47 από τις 71 περιπτώσεις (66%). Όμως, αν λάβουμε υπόψη τον περιορισμό των 5 ατόμων (αλλά και σε μία περίπτωση τον περιορισμό του ίδιου φύλου), τότε διαπιστώνουμε ότι οι αδικαιολόγητες απουσίες στενών φιλικών σχέσεων από τις ομάδες συνέντευξης περιορίζονται στις 10.[111] Τελικά δηλαδή διαπιστώνουμε ότι 61 από τις 71

---

[110] Ο οποίος μετά από αίτημά του συμμετείχε σε συνέντευξη με επίσης περιθωριοποιημένο μαθητή του άλλου τμήματος της Στ΄. Αυτή ήταν και η μοναδική εξαίρεση συμμετοχής σε συνέντευξη μαθητή από σχολική τάξη εκτός των ερευνώμενων.

[111] Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα ζευγάρια 4κ-6κ της Δ΄ τάξης, 14κ-17κ της Ε΄ και 6α-7α, 6α-9α, 6α-11α, 9α-11α, 16κ-18κ, 16κ-19κ, 17κ-18κ, 17κ-19κ της Στ΄ τάξης.

(86%) στενές φιλικές σχέσεις, 30-60 μέρες[112] μετά τη συμπλήρωση των κοινωνιομετρικών ερωτηματολογίων, παραμένουν σταθερές, ενώ για τις υπόλοιπες 10 δε γνωρίζουμε με βεβαιότητα τους λόγους ή τις συνθήκες μεταβολής τους.

[112] Τα κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν 4-6 /2/2001, ενώ οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο διάστημα 5/3 έως και 4/4/2001.

7. Έρευνα πεδίου (β): ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Όπως έχει ήδη σημειωθεί (§ 5.4.2.), στην έρευνα αυτή έγιναν 21 ομαδικές (2-5 παιδιών ίδιου φύλου) και 4 ατομικές συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν όλα τα παιδιά (80 συνολικά) των ερευνώμενων τμημάτων της Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης. Στα παιδιά αναφερόταν πως θα συζητήσουμε για τη ζωή τους στο σχολείο και κυρίως για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Η υπέρβαση της αρχικής αμηχανίας των παιδιών και η ενεργός εμπλοκή τους στη διαδικασία γίνονταν είτε με την προβολή βιντεοσκοπημένου αποσπάσματος είτε με τον προβληματισμό και τη συζήτηση γύρω από ένα συγκεκριμένο σκίτσο (βλ. § 5.4.2).

Η ανάλυση του σχετικού υλικού των συνεντεύξεων επικεντρώνεται στο ρόλο των απορριπτόντων επί του φαινομένου της κοινωνικής απόρριψης. Αρχικά θα ασχοληθούμε με τους μηχανισμούς οι οποίοι ενέχονται στη δημιουργία του φαινομένου της απόρριψης. Θα ακολουθήσει συζήτηση σχετικά με τις απορριπτικές πρακτικές και, τέλος, θα επικεντρωθούμε στις κύριες κατηγορίες *αρνητικής διαφορετικότητας*, καθώς και στα νοήματα των παιδιών που σχετίζονται με τη δόμηση των κατηγοριών αυτών στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

7.1. ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ

Στο υποκεφάλαιο αυτό υποστηρίζεται ότι τα παιδιά παράγουν απορριπτικούς μηχανισμούς, μέσα από μια συνεχή αναζήτηση, κατασκευή ή αποφυγή της διαφορετικότητας, καθώς ως άτομα ή μέλη ομάδων προσπαθούν να προστατεύσουν και να ενισχύσουν το αυτοαντιληπτικό τους σύστημα και τη δημόσια εικόνα τους διασφαλίζοντας συγχρόνως την αποδεκτή συμμετοχή τους στις κοινές δραστηριότητες των συνομηλίκων τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι μηχανισμοί αυτοί σχετίζονται αφενός με τη –συνειδητή ή μη– προσπάθεια των παιδιών να αποκομίσουν οφέλη ή να αποφύγουν απώλειες (σε σχέση πάντα με την ταυτότητά τους) μέσα από το χειρισμό των αλληλεπιδράσεων και των συμπεριφορών τους προς «διαφορετικούς» συνομηλίκους τους. Αφετέρου σχετίζονται με διατομικές και διομαδικές συγκρούσεις οι οποίες ανακύπτουν μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικών συγκρίσεων και ορισμού/ενίσχυσης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών.

7.1.1. Σχέση με τη διαφορετικότητα και αποκόμιση ωφελειών

Στο θεωρητικό μέρος της διατριβής υποστηρίχθηκε ότι η ύπαρξη της διαφορετικότητας είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα μέσο ενίσχυσης του αυτοαντιληπτικού συστήματος των ομοίων. Επιπλέον, ότι είναι δυνατόν να συνεισφέρει στη δημιουργία, στην προστασία ή στην ενίσχυση της συνοχής αλλά και στην αποφόρτιση των αρνητικών εντάσεων μιας ομάδας ατόμων. Κλειδί για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη διαφορετικότητα και την αυτοαντίληψη είναι οι έννοιες της «κοινωνικής θέσης» (status) και της «κοινωνικής διάκρισης». Κατ'αρχάς, για να επιτευχθεί μια αποδεκτή κοινωνική συμμετοχή μέσα στην ομάδα –και προφανώς για να αποφευχθεί η κοινωνική απόρριψη– είναι απαραίτητη μια θετική κοινωνική θέση (Lipiansky, 1992). Κι αυτό διότι «η κοινωνική θέση του κάθε παιδιού σχετίζεται με την ιδιαίτερη ταυτότητα που αποδίδεται σε, και αναπτύσσεται από, κάθε παιδί» (Pollard, 1985: 49).[113] Για τους προεφήβους η κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων έχει θεμελιώδη σημασία (Corsaro & Eder, 1990· Eder, 1985). Η υψηλή ή χαμηλή κοινωνική θέση του κάθε παιδιού, όπως σημειώσαμε, ουσιαστικά καθορίζεται από το είδος και το βαθμό της *κοινωνικής του διάκρισης* μέσα στο επίσημο και ανεπίσημο σχολικό σύστημα. Η θετική διάκριση (το να έχει δηλαδή κάποιος μια θετική υπόληψη) ουσιαστικά παρέχει *αποδοχή και καταξίωση*, ενώ η αρνητική διάκριση ή η έλλειψη διάκρισης οδηγεί στην *αγνόηση* και στην *απόρριψη*. Ας μην ξεχνάμε ότι σύμφωνα με τον Berne (1996: 17) η αναζήτηση της αναγνώρισης υποκαθιστά ουσιαστικά την ανάγκη του ανθρώπου για σωματική οικειότητα (χάδια). Καθώς κοινωνικές, ψυχολογικές και βιολογικές δυνάμεις εμποδίζουν την επίτευξη της αιώνιας επιθυμίας για σωματική οικειότητα, ο άνθρωπος συμβιβάζεται και αρκείται σε πιο «έμμεσες, συμβολικές μορφές χαδιών», δηλαδή στην κοινωνική αναγνώριση.

ΔΧ.: ... *για να προσέξει κάποιος κάποιον συνήθως, πρέπει να διακρίνεται σε κάτι.* Δηλαδή αυτό, πρέπει κάποιος να διακρίνεται σε κάτι. Ή ότι είναι καλός μαθητής, ή ότι είναι καλός κολυμβητής, ή επειδή είναι καλός ποδοσφαιριστής, ή ότι είναι καλός στο μπάσκετ, στο βόλεϊ, σε διάφορα αθλήματα για να θέλει *να δείξει ότι είναι καλός σε κάτι για να διακριθεί*..(6-3. Κ.)[114]

---

[113] Θεωρούμε ότι μια θετική δημόσια εικόνα ταυτίζεται με την έννοια της κοινωνικής υπόληψης και πως η θετική κοινωνική διάκριση εξασφαλίζει θετική δημόσια εικόνα (δηλαδή κοινωνική υπόληψη). Ταυτόχρονα η θετική δημόσια εικόνα επηρεάζει θετικά την αυτοαντίληψη ενός ατόμου ενώ συγχρόνως του εξασφαλίζει αποδεκτή κοινωνική συμμετοχή (βλέπε σχετικά υποσημείωση 25)

[114] Οι σχετικοί συμβολισμοί αντιστοιχούν στην τάξη των παιδιών, στην ομάδα συνέντευξης και στο φύλο. Για παράδειγμα, (5-1.Κ.) σημαίνει πρώτη ομάδα συνέντευξης της Ε΄τάξης, αποτελούμενη από κορίτσια, ενώ (6-2.Α.) σημαίνει δεύτερη ομάδα συνέντευξης της Στ΄ τάξης, αποτελούμενη από αγόρια. Ο ερευνητής συμβολίζεται ως «Ερευν.».

Στον αντίθετο πόλο της θετικής κοινωνικής διάκρισης που προσφέρει υψηλή κοινωνική θέση και αποδοχή βρίσκεται η αρνητική κοινωνική διάκριση. Αυτή αποδίδεται σε κάθε παιδί το οποίο επανειλημμένα αποτυγχάνει να επιδείξει «επάρκεια» στις διαστάσεις εκείνες που είναι σημαντικές για την εκάστοτε ομάδα. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι αυτός που δεν καταφέρνει να διακριθεί θετικά σε κάποιο τομέα κινδυνεύει να «χαρακτηριστεί» ως *άχρηστος/κατώτερος* και να απορριφθεί.

ΔΧ.: Πιστεύω ότι τον έχουνε απομονωμένο γιατί δεν, μπορεί να μην είναι καλός μαθητής, να μη χρησιμοποιεί το μυαλό του ενώ το έχει, *να μην τον συμπαθούν, γιατί μπορεί να μη διακρίνεται σε κάτι* (6-3. Κ.)

Ερευν.: Τι εννοείτε όταν λέτε πως κάποιος είναι «άχρηστος»;
Σ.: Αυτός που δε χρησιμεύει σε τίποτα.
Ξ.: *Αυτός που δεν μπορεί να κάνει κάποια πράγματα.*
Ερευν.: Όπως;
Ξ.: Κάποιοι θεωρούν άχρηστο κάποιον που παίζουν ας πούμε κυνηγητό και δεν μπορεί να πιάσει κάποιον και του λένε «άντε άχρηστο» ή ας πούμε.
Σ.: *Να μην μπορεί να βάλει ένα γκολ στο ποδόσφαιρο.*
Ερευν.: Στην τάξη μέσα ποιος είναι «άχρηστος»;
Ξ.: *Άχρηστος ας πούμε αυτός που δεν μπορεί να κάνει τα μαθηματικά. Να λύσει το πρόβλημα Ή που δεν μπορεί να καταλάβει την άσκηση.* (6-5. Α.)

Η καλή σχολική επίδοση, η νοητική επάρκεια, οι αθλητικές ικανότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, το χιούμορ, η εξωτερική εμφάνιση είναι οι κύριοι *παράγοντες που παρέχουν θετική κοινωνική διάκριση* και συνεπώς καθορίζουν την κοινωνική θέση των παιδιών[115] και τη σύνθεση των υποομάδων. Όμως, όπως έχει ήδη συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, το ποιος από τους παράγοντες αυτούς θα αποδειχτεί σημαντικότερος σε κάθε πλαίσιο και κάθε ομάδα παιδιών εξαρτάται από τις *ανάγκες* και τις *αξίες* αυτής της ομάδας. Καθώς οι αξίες των παιδιών και οι ανάγκες των υποομάδων τους συχνά διαφέρουν, γίνεται σαφές ότι η κοινωνική διάκριση αποκτάται μέσα από μια ποικιλία παραγόντων συχνά αντίθετων μεταξύ τους. Έτσι, σε άλλες ομάδες αποδεικνύονται καθοριστικότεροι οι παράγοντες που σχετίζονται με το επίσημο σχολικό σύστημα (π.χ., μαθησιακή επίδοση), ενώ σε άλλες είναι πιο σημαντικοί αυτοί που

---

[115] Το θέμα της «ικανότητας» θα συζητηθεί εκτενέστερα στην § 7.3.2.

σχετίζονται με το ανεπίσημο (π.χ., χιούμορ, αμφισβήτηση και αντίσταση στην εξουσία των ενηλίκων).

Ερευν.: Με τι «καλό» μπορεί κάποιος να τραβήξει την προσοχή της τάξης;
Σ.: Ανάλογα. Αν βρίσκεσαι στην τάξη μέσα, με το να πεις καλό μάθημα. Άμα είσαι έξω και παίζεις μπάσκετ, να ρίξεις ένα καλό καλάθι ή να κλέψεις την μπάλα από κάποιον άλλο αντίπαλο.
Ξ.: Ή όταν μιλάμε για κάποια θέματα και *πει κάποιο ωραίο αστείο* ας πούμε. (6-5. Κ.)

Ερευν.: Γιατί πιστεύεις ότι προσπαθεί να διακριθεί με αυτόν τον [αρνητικό] τρόπο;
Β.: Γιατί νομίζει ότι έτσι μονάχα, επειδή έχει δει μερικά άλλα παιδιά από άλλες έκτες, που έχουνε φίλους που βρίζουνε συνέχεια και κάνουνε διάφορα κακά πράγματα. Ε, και ο Νίκος νομίζει ότι μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να.
Α.: Διακριθεί σε κάτι.
Β.: Να κάνει φίλους, να κάνει φίλους. Ας πούμε, για παράδειγμα, να κάνει μια παρέα με κακά λόγια. Γι' αυτόν το λόγο εμείς δεν τον κάνουμε φίλο. (6-6. Α.)

Το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά επιλέγουν «αρνητικούς» τρόπους για να διακριθούν πιθανόν οφείλεται στις αξίες του παιδιού και της υποομάδας των συνομηλίκων στην οποία ανήκει. Ενδέχεται όμως η επιλογή «αρνητικών» τρόπων να οφείλεται στο περιορισμένο φάσμα «θετικών» τρόπων που διαθέτει το επίσημο σχολικό σύστημα. Όπως έδειξε και ο Erikson (1968), χρησιμοποιώντας την έννοια της *αρνητικής ταυτότητας*, ένα άτομο ενδέχεται να ταυτιστεί με αρνητικούς ρόλους προκειμένου να βρει μια ταυτότητα και να προσαρμοστεί σε ένα πλαίσιο στο οποίο τα μοντέλα θετικής ταύτισης δείχνουν απρόσιτα ή απαγορευμένα. Με άλλα λόγια, αν ένα άτομο δεν έχει πρόσβαση σε θετικούς ρόλους, συχνά επιλέγει αρνητικούς προκειμένου να αποκτήσει κοινωνική διακρισιμότητα, δηλαδή προτιμά να είναι ο «κακός» παρά ο «κανένας». Γιατί τελικά, όπως επισημαίνουν τα παιδιά, τελικός στόχος της «κοινωνικής διάκρισης», έστω και μέσα από έναν αρνητικό ρόλο, είναι η *αποδοχή* και *η κοινωνική συμμετοχή*.

Ε.: *Ο Νίκος κάνει βλακείες γιατί θέλει να τραβήξει την προσοχή των άλλων.*
Β.: *Και ποτέ με θετικό τρόπο βέβαια.* (6-1. Α.)

ΔΓ.: *Τα κάνει όλα για να τον προσέξουμε. Και εντάξει. Θέλει, ξέρω γώ, να είναι το επίκεντρο.* Δεν έχει και τους καλύτερους τρόπους για να το κάνει. Δεν τους χρησιμοποιεί τους καλύτερους τρόπους.
Ερευν.: Γιατί θέλει να είναι το επίκεντρο; Τι τον κάνει να θέλει να είναι το επίκεντρο;
Ε.: *Γιατί πολλές φορές τα αγόρια τον απομονώνουν, γιατί δεν παίζει καλά, ή μαλώνει χωρίς λόγο. Και νιώθει πολύ μόνος και θέλει να είναι πιο, να είναι στο επίκεντρο και να του δίνουν όλοι σημασία.*

Ανεξάρτητα όμως από το ποιοι είναι οι καθοριστικότεροι παράγοντες που σε κάθε περίσταση αποφέρουν κοινωνική διάκριση και συνεπώς αποδοχή, αυτό που ενδιαφέρει

κυρίως είναι το ότι η αναζήτησή της, μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, είναι κύρια προτεραιότητα για τα περισσότερα παιδιά. Θα συμφωνήσουμε λοιπόν εδώ με τον Harré (1979: 3) ο οποίος σημείωσε ότι «η επιδίωξη της υπόληψης στα μάτια των άλλων είναι η υπερισχύουσα απασχόληση της ανθρώπινης ζωής». Με βάση αυτό το σκεπτικό θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια πως η επιδίωξη της υπόληψης και της θετικής αυτοαντίληψης παράγει μηχανισμούς απόρριψης.

7.1.1.1. Κοινωνικές συγκρίσεις και θετικός ορισμός της ταυτότητας

Έχει ήδη αναφερθεί –στο θεωρητικό μέρος της διατριβής– ότι ενήλικες και παιδιά χρησιμοποιούν, μεταξύ άλλων, την *κοινωνική σύγκριση* για να αξιολογούν και να συγκρίνουν τις ικανότητες, τις δικές τους και των άλλων, σε διάφορες διαστάσεις (Festinger, 1954· Dunn, 1988). Επισημάνθηκε επίσης ότι η κοινωνική σύγκριση συνεπιφέρει και μια *ιεραρχική ταξινόμηση* μεταξύ του *εαυτού* και των *άλλων*, καθώς και *σχηματισμό ιεραρχιών κοινωνικής θέσης* μέσα στις ομάδες παιδιών (Tesser, 1984· Erwin, 1993· James, 1993). Με άλλα λόγια, τα παιδιά, καθώς συγκρίνονται στις διαστάσεις που θεωρούν σημαντικές (π.χ., ικανότητα στα μαθηματικά, στο ποδόσφαιρο, στο τρέξιμο, στο πάλεμα, στο χιούμορ, στην έλξη στο αντίθετο φύλο, στη λεκτική αντιπαράθεση, στο θάρρος κτλ.), τοποθετούν τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους σε ένα συνεχές ικανοτήτων. Αυτή η διαδικασία αφενός τους επιτρέπει να γνωρίζουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες εαυτών και αλλήλων, και αφετέρου τους οδηγεί στο να ταξινομούν τους άλλους ως λιγότερο ή περισσότερο ικανούς. Στη συνέχεια, με βάση τις ταξινομήσεις ως προς τις διαστάσεις εκείνες που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για τις εκάστοτε ομάδες παιδιών, οδηγούνται σε ιεραρχίες κοινωνικής θέσης όπου δηλαδή κάποιοι είναι πιο αποδεκτοί, πιο ελκυστικοί, πιο δημοφιλείς από κάποιους άλλους. Η επακόλουθη συνειδητοποίηση της «ανωτερότητας» ή «κατωτερότητας» ως προς τις διαστάσεις σύγκρισης επηρεάζει θετικά ή αρνητικά το αυτοαντιληπτικό σύστημα των παιδιών. Στο θεωρητικό μέρος της διατριβής τονίστηκε επίσης ότι, σε διομαδικό επίπεδο, η σύγκριση και η σχετική ενδοομαδική εύνοια στοχεύουν, αντίστοιχα, στην ενίσχυση της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας των ατόμων (Tajfel & Turner, 1979).

Τ.: Στον καθένα αρέσει αυτό. Να, δηλαδή να είσαι μια μεγαλύτερη τάξη. Μεγαλύτερη τάξη σε όλα ας πούμε στην εξυπνάδα, στη δύναμη. Δηλαδή μπορεί να' σαι πιο έξυπνος από κάποιον άλλον, και να χαίρεσαι. Να' σαι ας πούμε, εγώ να είμαι πιο έξυπνος απ' τον Γιώργο και να ξέρω

πιο πολλά και γι' αυτό θα χαίρομαι. Θα νιώσω περήφανος για τον εαυτό μου. Μπορεί στη δύναμη να τον νικάς, και αυτό πάλι το χαίρεσαι άμα είσαι μια μεγαλύτερη τάξη από κάποιον άλλον, δεν μπορεί να σου πει: «Τώρα θα σε δείρω» και τέτοια. Σε πολλά πράγματα. (5-8. Α.)

Τ.: ... Μερικά παιδιά μπορεί να νιώθουνε κάπως ωραία γιατί να λένε: «Α, αυτός είναι κακός μαθητής και εγώ είμαι καλός» και να νιώθουνε πιο ωραία δηλαδή. Υπάρχει και κακός και εγώ είμαι ανώτερός του δηλαδή. (5-8. Α.)

Οι διαδικασίες όμως των κοινωνικών συγκρίσεων συχνά παράγουν απορριπτικές δράσεις. Αφενός η συνειδητοποίηση της «ανωτερότητας» του *άλλου* σε κάποια διάσταση δημιουργεί συναισθήματα ζήλιας σε ορισμένα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να του επιφέρουν διάφορα «πλήγματα», προσπαθώντας να τον αποδυναμώσουν και να τον υποβιβάσουν.

Ν.: Κύριε, μπορεί να μην τον κάνανε παρέα επειδή μπορεί να ζηλεύανε, να ήτανε πολύ καλός, ας πούμε ένας να ήτανε πολύ καλός στο μπάσκετ απ' αυτούς εδώ, και εκείνος να τους ξεπέρναγε. Να τον ζηλεύανε και γι' αυτό να μη τον κάνανε παρέα. (4-4. Α.)

Αφετέρου, ο στιγματισμός του κατώτερου επαυξάνεται εφόσον η κατωτερότητά του υπερτονίζεται από διάφορα παιδιά, με στόχο την επικύρωση της ανωτερότητάς τους.

Ε.: Η Δανάη τη βλέπω και εμένα πάντως με θεωρεί με οίκτο , και αυτή και η Ευγενία.
Ερευν.: Γιατί σας αποφεύγει;
Ε.: Γιατί νομίζει ότι είμαι κατώτερη.
Η.: Γιατί νομίζει ότι είναι από όλους καλύτερη μαθήτρια.
Ε.: Παίρνει όλο δέκα και λέει: «Χα, χα. Κοιτάξτε τι πήρα».
Η.: Νομίζει ότι είναι η ανώτερή μας, η ανώτερη μαθήτρια. (5-3. Κ.)

Ερευν.: Ναι. Πώς φέρεσαι σε κάποιον που θεωρείς κατώτερό σου;
Δρ.: Απ' την τάξη;
Κρ.: Τον μειώνεις συνεχώς. (5-7. Κ.)

Τουτέστιν, σε μεγάλο βαθμό, ο θετικός ορισμός της ατομικής ή ομαδικής οντότητας συντελείται μέσω μιας συμβολικής αντιπαράθεσης με κάποιους *άλλους*. Οι Tajfel και Forgas (1990: 284) συνοψίζουν αυτό το σκεπτικό τονίζοντας πως «είμαστε ό,τι είμαστε επειδή αυτοί δεν είναι αυτό που είμαστε».

Συνεπώς η έκφραση της αντιπαράθεσης με ένα *διαφορετικό άλλο* (άτομο ή ομάδα) επιτελείται για να ορίσει, να ενισχύσει, να προστατεύσει την ταυτότητα των «φυσιολογικών» ατόμων και κατ' επέκταση την αυτοαντίληψη και υπόληψή τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα παιδιά συχνά περιγελούν όσους θεωρούν «διαφορετικούς», επιχειρώντας ουσιαστικά να υπερασπιστούν την υπαγωγή τους στους «κανονικούς»

(Quicke & Winter, 1994· Vlachou, 1997). Ο McDermott (1996) σημείωσε σχετικά ότι τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια οργανώνουν μια διαδικασία ανίχνευσης και εντοπισμού των διαφορετικών επιδόσεων (π.χ., μαθησιακών, αθλητικών κτλ.) και στη συνέχεια υποβιβάζουν αυτούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις επίδοσης. Εν μέρει η αναζήτηση, αποκάλυψη ή και κατασκευή της διαφορετικότητας και η αντιπαράθεση με αυτή γίνεται ένα «modus vivendi» για κάποια άτομα.

Χ.: Είχαμε πάει εμείς σε μία εκδρομή με το σχολείο. Και ήρθανε τα παιδάκια από το άλλο το σχολείο, ένα που ήτανε λίγο έτσι, που 'χε κάτι στο μάτι του, και τα παιδιά, κάποια παιδιά συγκεκριμένα [...] την κοροϊδεύανε, όμως δεν το καταλάβαινε αυτή. (6-1. Κ.)

Ωστόσο πώς συνδέονται με την επικύρωση της κανονικότητας και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των λοιδορούντων η λοιδορία και ο υποβιβασμός των «διαφορετικών»;
Έχει ήδη επισημανθεί πως, οντολογικά, η εργασία αυτή υποστηρίζει τη θεώρηση μιας διυποκειμενικά δομημένης πραγματικότητας. Μέσα σε μια ομάδα τα υπόλοιπα μέλη μπορούν να εννοηθούν ως «καθρέφτες» εντός των οποίων το άτομο αναζητά την αντανάκλασή του και ορίζει την ύπαρξή του. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις σχετικά συχνές μετακινήσεις των προεφήβων από μία κλίκα (υποομάδα) σε μία άλλη, καθώς με αυτό τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν διάφορες κοινωνικές ταυτότητες και να επιλέξουν την πιο ελκυστική σε αυτούς (Corsaro, 1999· Evaldsson, 1993).

Ερευν.: Σας έχω δει και που ήσασταν παρέα με τον Αντώνη.
Α.: Και ακόμα είμαστε, αλλά όχι όπως ήμασταν.
Γ.: Αυτός έρχεται τώρα μαζί μας, αλλά εντάξει. Μία έρχεται μαζί μας, μία πάει με τους άλλους. Δεν ξέρει τι του γίνεται. Όταν μας βαριέται, πάει με τους άλλους, όταν βαριέται τους άλλους, έρχεται σ' εμάς. Ε, πώς την έχει δει; (6-2. Α.)

Όπως επισημαίνει σχετικά ο Brown (2000), μετακινούμενοι από μία ομάδα σε μία άλλη έχουμε την ευκαιρία να ορίσουμε εκ νέου την προσωπική μας ταυτότητα. Ας μη λησμονούμε σχετικά τη θεωρητική θέση αυτής της εργασίας: ότι για τα περισσότερα άτομα είναι σημαντικότερη η προσωπική από την κοινωνική ταυτότητα. Τουτέστιν, η αναζήτηση της υπαγωγής σχετίζεται με την αναζήτηση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και ουσιαστικά με την ανάγκη του για αποδοχή και κοινωνική αναγνώριση. Συνεπώς το άτομο αναζητά, ανακαλύπτει και επαναβεβαιώνει την ύπαρξή του μέσω των άλλων. Επιχειρεί, επομένως, να προβάλλει θετικές εικόνες προς την ομάδα στην οποία θεωρεί ότι ανήκει (ή θα ήθελε να ανήκει), ώστε να λάβει θετικές εξ αντανακλάσεως. Η θεμελιώδης θετική εικόνα που το άτομο επιχειρεί να προβάλλει προς τα υπόλοιπα μέλη

της ομάδας είναι εκείνη η οποία δηλώνει πως «είμαι σαν και σας, μοιάζουμε». Συχνά όμως αυτό το «εγώ και εσύ/εσείς είμαστε ένα» πραγματώνεται μέσω μιας τριγωνικής σχέσης όπου την τρίτη κορυφή του τριγώνου καταλαμβάνει ένα αλλότριο *άλλο* που δε μοιάζει με «εμένα» και «εσένα/εσάς». Άρα η ανακάλυψη και επιβεβαίωση του *εμείς* επιτελείται μέσω του τονισμού των ομοιοτήτων του *εμείς* αλλά και των διαφορετικοτήτων από τους *άλλους*.

Ερευν.: Ας δούμε γιατί αυτός είναι εδώ μόνος του. (Τους δείχνω μια εικόνα με μια ομάδα παιδιών που συζητούν μπροστά σε ένα σχολικό πίνακα ενώ λίγο πιο πέρα κάθεται κάποιο παιδί απομονωμένο. Στον πίνακα είναι γραμμένα γράμματα του αλφάβητου.)
Γ.: Γιατί αυτά τα παιδιά μπορεί να κατάλαβαν την αλφαβήτα, και εκείνο δηλαδή όχι, και τώρα να μιλάει αυτό το παιδί, να το κοροϊδεύουνε, και αυτό να αισθάνεται μόνο του.
Ερευν.: Τι να του λένε δηλαδή;
Γ.: Να μην του λένε. Να συζητάνε γι' αυτόν. Ας πούμε «Α, αυτός δεν κατάλαβε».Ή να περηφανεύονται γι' αυτά που ξέρουνε και να λένε: «Αυτό το παιδί δεν έμαθε, ενώ εμείς μάθαμε, εμείς τα καταλάβαμε», και αυτό το παιδί να τους ακούει και να νιώθει άσχημα.(6-6. Κ.)

7.1.1.2. Η ενίσχυση της συνοχής

Η σύγκριση και η συμβολική ή πραγματική αντιπαράθεση με τη διαφορετικότητα, εκτός από την ενίσχυση του αυτοαντιληπτικού συστήματος των ομοίων, συνεισφέρουν επίσης στη δημιουργία και ενίσχυση της συνοχής τους.

Η προσπάθεια –από φίλους ή υποψήφιους φίλους– ορισμού της κοινής ταυτότητας και προστασίας της συνοχής τους, μέσα από ειρωνείες, φανέρωση αντιπάθειας και απόρριψης προς άλλους, είναι μια γνωστή τακτική των παιδιών από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Rizzo, 1989· Corsaro, 1981). Όπως σχετικά επισημαίνει και η Dunn (1999), τα παιδιά –ακόμα και από μικρή ηλικία– επιδιώκουν να συμφωνήσουν με τους φίλους τους πως διαφέρουν από κάποιους άλλους συνομηλίκους τους, επιχειρώντας ουσιαστικά να ενισχύσουν την αλληλεγγύη τους.

Ερευν.: Δηλαδή οι καλοί κάνουν παρέα μόνο με καλούς;
Ξ.: Δεν είναι απαραίτητο. Μπορεί. Ε, είναι κάποια παιδιά που το έχουν πάρει πάνω τους και γι' αυτό *κάνουν μια παρέα.* (6-5. Κ.)

Β.: (αναφερόμενος σε δύο κορίτσια της τάξης του οι οποίες είναι στενές φίλες) Γελάνε με τη δυστυχία πες των άλλων. Πες ας πούμε άμα χωριστούνε κάποιοι φίλοι που είναι πες πέντε έξι χρόνια είναι φίλοι και χωρίσουνε, γελάνε αυτές. Και όλο, όλο συζητάνε, κουτσομπολεύουνε όλα τα πράγματα που γίνονται στο σχολείο. (6-6. Α.)

Πολλές φορές η αντιπαράθεση μιας κλίκας (ή μιας δυάδας φίλων) με τη διαφορετικότητα, μέσα από κουτσομπολιά και ειρωνείες, διατηρείται μέσα στους κόλπους της κλίκας αυτής, δε δημοσιοποιείται. Γίνεται, θα λέγαμε, για εσωτερική κατανάλωση με απώτερο στόχο την επικύρωση της κοινής υπαγωγής. Κατάλληλες διαστάσεις σύγκρισης του *εμείς* με τους *άλλους* επιλέγονται για το σκοπό αυτό. Οι *άλλοι* μπορεί να είναι, π.χ., «άσχετοι ποδοσφαιριστές», «φυτά», «καπετάν-φασαρίες», «Αλβανοί» κ.ο.κ. Η αντιπαράθεση με τη διαφορετικότητα συνιστά, έτσι, ένα μέσο επικύρωσης της συμμετοχής σε ένα πιο πλήρες «εμείς» – σύμφωνα πάντα με τις εκάστοτε αξίες της υποομάδας. Αν δηλαδή η υπαγωγή σε μια κοινωνική ομάδα σχετίζεται άμεσα με τον ορισμό του εαυτού (Tajfel, 1981· Doise, 1998), και μάλιστα μόνο όταν αυτή η ομάδα «κατορθώνει θετικά εκτιμώμενη να διακρίνεται από τις άλλες ομάδες» (Tajfel & Forgas, 1990: 284), τότε η θετική αξιολόγηση και η συνοχή του «εμείς» μπορεί συχνά να συνδεθούν με την αρνητική αξιολόγηση κάποιων *άλλων*.

Άλλοτε πάλι η αντιπαράθεση αυτή δημοσιοποιείται μέσα από φανερές ειρωνείες και απόπειρες υποβιβασμού του *άλλου*. Η δημοσιοποίηση σε αυτή την περίπτωση γίνεται έτσι ώστε η επικέντρωση της προσοχής των ουδέτερων τρίτων, στη διαφορά ανάμεσα στο «εμείς» και «οι άλλοι», να επικυρώνει δημόσια την κοινή ταυτότητα αυτών που συμμετέχουν στο «εμείς». Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως ο *διαφορετικός άλλος* ουσιαστικά χρησιμοποιείται από τα μέλη μιας ομάδας σαν ένα «εργαλείο» το οποίο προωθεί την ανακάλυψη, επικύρωση και συνοχή της κοινής οντότητας. Αναφερόμαστε δηλαδή σε μια αρχή η οποία παρεμβαίνει στα κοινωνικά ζητήματα και απαιτεί την αναζήτηση και τον καθορισμό ενός αντιπάλου (Touraine, 1981). Συνεπώς συχνά η ανάγκη για συνοχή του «εμείς» είναι αυτή που δημιουργεί τους αλλότριους.

7.1.1.3. Οι αποδιοπομπαίοι τράγοι

Το φαινόμενο του αποδιοπομπαίου τράγου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα υποσύνολο των παραπάνω ψυχοκοινωνιολογικών διαδικασιών που παράγονται, καθώς ένα κοινωνικό σύνολο επιχειρεί να δημιουργήσει, διατηρήσει ή επαυξήσει τη συνοχή του (Bion, 1961· Redl, 1970· Coie, 1990· Forsyth, 1999·). Η Schuster (1999) ερμηνεύοντας το γεγονός ότι, ανεξάρτητα από τους διαφορετικούς οικολογικούς παράγοντες, σε κάθε

σχολική τάξη υπάρχει συνήθως τουλάχιστον ένα «θύμα», θεωρεί ότι αυτοί οι αποδιοπομπαίοι τράγοι χρησιμεύουν ουσιαστικά ως ένας μηχανισμός που δημιουργεί ή διατηρεί τη συνοχή της ομάδας. Προσθέτει δε ότι ένας αποδιοπομπαίος τράγος μπορεί να είναι αρκετός για τη λειτουργία αυτή, και οι περιπτώσεις στις οποίες εμπλέκονται περισσότερα από ένα «θύματα» αντανακλούν ενδεχομένως την ύπαρξη διαφορετικών υποομάδων.

Ν.: ...και μετά λέει ότι δε φταίει αυτή, αλλά μπορεί και να φταίει αυτή και μπορεί να μη φταίει. *Και μερικοί άλλοι, και μερικοί άλλοι λένε, χωρίς να ξέρουνε άμα φταίει ή δεν φταίει δεν το ψάχνουνε, λένε ότι αυτή φταίει κατ'ευθείαν.* (4-7. Α.)

Όμως μια απλή αναφορά στη λειτουργική αυτή χρήση του φαινομένου «αποδιοπομπαίοι τράγοι» συνιστά μια μάλλον επιφανειακή προσπάθεια κατανόησής του. Ας θυμηθούμε ότι, από ψυχαναλυτικής πλευράς, ο μηχανισμός του αποδιοπομπαίου τράγου μπορεί να ερμηνευθεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας η ενστικτώδης επιθετικότητα και γενικά η «αρνητικότητα» των ατόμων (οι κακές ενορμήσεις) μπορούν να διοχετευθούν προς άλλα άτομα ή ομάδες (Freud, 1930· Adorno et al., 1950· Jacques, 1955· Anzieu, 1975). Μπορούμε δηλαδή να θεωρήσουμε το μηχανισμό του αποδιοπομπαίου τράγου ως μια διαδικασία όπου τα άτομα μιας κοινωνικής μονάδας μεταθέτουν ή προβάλλουν, στο πλέον αναλώσιμο μέλος, όλες εκείνες τις ποιότητες και τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν να απαρνηθούν (Bermann, 1974). Έτσι, τελικά οι ανεπιθύμητες «κακές» πλευρές της ατομικής ή ομαδικής ψυχής αποχωρίζονται και προβάλλονται στο κατηγορούμενο μέλος της ομάδας (Tartarofsky, 2001). Συχνά δε η καταδιωκόμενη μειονότητα (άτομα, ομάδες) είναι δυνατόν να επιζητεί αυτή την καταδίωξη και απόρριψη με σκοπό να απαλύνει μια ασυνείδητη ενοχή, έτσι ώστε να υπάρχει, σε φαντασιακό[116] επίπεδο, μια ασυνείδητη συμπαιγνία (Jacques, 1955). Άλλοτε πάλι ενδέχεται να εσωτερικεύσει και να αποδεχτεί εκείνα τα αρνητικά χαρακτηριστικά που οι άλλοι της αποδίδουν (Gemill, 1989).

Ο μηχανισμός του αποδιοπομπαίου τράγου φαίνεται ότι εκφράζει μια περίεργη σχέση «έλξης-απώθησης» εκείνου (αποδιοπομπαίου τράγου) που συμβολίζει το κοινωνικά απαγορευμένο (και ταυτόχρονα εμφανίζεται ως το αντικείμενο των κοινωνικών δεινών)

[116] Ο Jacques (1955) αναφέρεται στο φαντασιακό με την έννοια της εντελώς ασυνείδητης ενδοψυχικής δραστηριότητας.

(Κωνσταντοπούλου & Χρηστάκης, 2002). Κατ' αυτήν την έννοια, ο αποδιοπομπαίος τράγος αποτελεί ένα από τα «κεντρικά πρόσωπα» (Redl, 1970, 1978) γύρω από τα οποία συντελούνται οι συναισθηματικές ταυτίσεις των μελών της ομάδας, με αποτέλεσμα να συνεισφέρει θετικά στη σταθερότητά της (π.χ., ταύτιση με τον «επιτιθέμενο» ή με το «θύμα-αποδιοπομπαίο τράγο») (Lipiansky, 1992).

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι κάποιες φορές αποδιοπομπαίοι τράγοι είναι αδύναμα, υποβιβασμένα μέλη της ομάδας τα οποία περιφρονούνται, περιγελούνται και απειλούνται.

Β.: Και την κατηγορούνε για διάφορα πράγματα που δεν έχει κάνει, της μιλάνε άσχημα, της φέρονται άσχημα.
Ερευν.: Γιατί το κάνουν αυτό πιστεύετε;
Β.: Το κάνουνε επειδή λένε γιατί να κάνουμε ένα χαζό παρέα, ενώ αυτό δε θα 'πρεπε να το λένε... (4-5. Κ.)

Άλλοτε πάλι πρόκειται για επιθετικά και δυναμικά μέλη τα οποία παραβαίνουν κοινά αποδεκτούς κανόνες ή αμφισβητούν την εξουσία κάποιων που βρίσκονται υψηλά στην ιεραρχία της ομάδας, με αποτέλεσμα να απειλούν την κοινωνική της τάξη. Προκαλούν λοιπόν συναισθήματα φόβου ή/και μίσους, με αποτέλεσμα να χάνουν τη δύναμή τους και να υπερνικούνται μόνο μέσα από τη συλλογική προσπάθεια της ομάδας.

Σ.: Κάποιο παιδί, κάποιο παιδί μπορεί να μην είναι μπροστά σ' αυτόν τον καβγά και να το λέει, να τον κατηγορεί γιατί λένε «Όχι, ο Σπύρος θα είναι, γιατί εγώ τον είδα», αλλά να λένε ψέματα γιατί ξέρανε ότι βαράει. Αλλά να τον κατηγορούνε άδικα.
Ν.: Ο Σπύρος είναι καλό παιδί, αλλά μερικές φορές δίνει αυτός την αφορμή και στα καλά καθούμενα, και μερικές φορές βαράει, και επειδή το ξέρει σχεδόν όλο το σχολείο ότι είναι καβγατζής και ότι μπλέκεται, και ότι μερικές φορές, *πολλές φορές αρχίζει αυτός τον καβγά και τους έχει μείνει η ιδέα ότι επειδή βρίζει, μιλάει άσχημα, δε σέβεται τους άλλους και νιώθουν οι άλλοι συμμαθητές του, μια κακία προς αυτόν, γι' αυτό το βγάζουν αυτό.* (4-3. Κ.)

Αυτή η «εξόντωση» του αποδιοπομπαίου τράγου εξασφαλίζει και μια άλλη σημαντική λειτουργία στην ομάδα: παρέχει στα υπόλοιπα μέλη την ικανοποίηση της επιβίωσης και της ισχύος.

Ε.: Κύριε το κάνουνε από. Οι πιο πολλοί από μίσος. Ότι, ότι νιώθουν ένα μίσος. *Έχουν ένα μίσος γι' αυτόν ότι, πιστεύουν ότι θα τιμωρηθεί και αυτό θέλουνε όλοι.* Εγώ αυτό πιστεύω. Ας πούμε έχει γίνει ένας καβγάς με δύο παιδιά, π.χ., ο Κώστας και ο Σπύρος. *Και πάνε στο διευθυντή και το λένε, και μετά γυρνάει το άλλο παιδί καταχαρούμενο και λέει: «Ο Σπύρος θα φύγει απ' το σχολείο», και μετά αρχίζει να χαίρεται όλη η τάξη γι' αυτό.*

Ερευν.: Και τι θα κερδίσουν άμα τιμωρηθεί;
Δ.: Θα κερδίσουν και καλά νομίζουν, ότι επειδή αυτός είναι καβγατζής θα, νομίζουν ότι δηλαδή θα είναι και, γιατί χωρίς και καλά χωρίς το Σπύρο θα λένε ότι αυτοί είναι πιο ήσυχοι, άρα αυτοί θα κερδίσουν την ευτυχία. (4-3. Κ.)

Πράγματι, όπως αναφέρουν οι Κωνσταντοπούλου και Χρηστάκης (2002), συχνά *ο θάνατος του άλλου επιβεβαιώνει συμβολικά τη δική μας ζωή*, καθώς, σύμφωνα με τον Thomas (1984), οι άνθρωποι

α) *Ικανοποιούνται με τον πόνο του άλλου (σύμπλεγμα του «δήμιου»).* Αξίζει επ' αυτού να σημειωθεί η αναφορά του Warm (1997) για το αρνητικό πείραγμα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, σημειώνει ότι ένα βασικό κίνητρο του παιδιού που παρενοχλεί με αρνητικά πειράγματα ένα συμμαθητή του φαίνεται πως είναι η αναζήτηση μιας σαδιστικής ευχαρίστησης μέσα από την ταλαιπωρία που υφίσταται το θύμα του.[117]

Ερευν.: Γιατί πιστεύετε ότι τον κοροϊδεύουν; (τον Άκη)
Α.: Για να γελάνε και να τον ενοχλούνε
Ερευν.: Και τι κερδίζουν αυτοί απ' αυτό;
Α.: Ευχαριστιούνται επειδή ο άλλος ενοχλείται. (6-4. Α.)

β) *Ευχαριστιούνται να «βλέπουν» την κακοτυχία/τιμωρία της διαφορετικότητας εφόσον έτσι επιβεβαιώνουν την ορθότητα των δικών τους επιλογών (σύμπλεγμα του χαμαιλέοντα ή πεταλούδας),*

Γ.: Ναι, αλλά ο Σάκης. Ένα πράγμα μού κάνει εντύπωση. Ότι εντάξει, τον λένε μερικές φορές «αδελφή» και τον κοροϊδεύουνε. Ας πούμε μου λέει ο Φάνης ένα πολύ ωραίο αστείο: «Ο Σάκης τη βρίσκει στους πασσάλους». Ναι αυτό. Είχαμε φτιάξει κάτι πασσάλους εκεί πέρα. Και λέει: «Ο Σάκης κάθισε και λέει τι ωραίοι πάσσαλοι που είναι αυτοί». Εντάξει, ωραία. Αλλά ο Σάκης δεν προσπαθεί να είναι. Ή δε θέλει, ή δε μπορεί... *Άρα αυτός θέλει να 'ναι έτσι αδερφή.* (6-2. Α.)

---

[117] Ας θυμηθούμε ότι, σύμφωνα με τον Freud (1930: 75), «(για τον άνθρωπο) ο πλησίον του δεν είναι μόνο πιθανός βοηθός και σεξουαλικό αντικείμενο, αλλά και πειρασμός για να εκτονώσει πάνω του την επιθετικότητά του, να εκμεταλλευτεί την εργασία του χωρίς αμοιβή, να τον μεταχειριστεί σεξουαλικά χωρίς τη συγκατάθεσή του, να σφετεριστεί την περιουσία του, να τον ταπεινώσει, να του προξενήσει πόνους, να τον βασανίσει και να τον σκοτώσει».

7.1.1.4. Προστασία-ενίσχυση της δημόσιας εικόνας (με εστίαση σε συμπληρωματικά χαρακτηριστικά)

Έχει ήδη τονιστεί η ανάγκη των παιδιών για αναζήτηση κοινωνικής διάκρισης μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Σημειώθηκε επίσης προηγουμένως (βλ. § 7.1.1.1.) ότι τα παιδιά συχνά υποβιβάζουν κάποιους «διαφορετικούς» συνομηλίκους τους, ενισχύοντας έτσι το αυτοαντιληπτικό τους σύστημα. Η απόρριψη δηλαδή γίνεται έτσι ώστε το άτομο να επικυρώσει, στον εαυτό του, την ανωτερότητά του. *Στον παρόντα όμως μηχανισμό κύριος στόχος του απορρίπτοντα είναι η επικύρωση της ανωτερότητάς του στα μάτια των άλλων.*

Είναι γνωστό ότι ο Goffman (1959) –χρησιμοποιώντας την έννοια της «δραματουργικής προσέγγισης»– θεώρησε την ανθρώπινη αλληλεπίδραση ως μια παράσταση όπου το άτομο προσπαθεί να διαχειριστεί τις εντυπώσεις των άλλων σχετικά με τον εαυτό του. Το άτομο δηλαδή, ορμώμενο από μια «θεμελιώδη ναρκισσιστική ανάγκη» πρόσληψης από τους άλλους μιας θετικής εικόνας του εαυτού του, σκηνοθετεί την αυτοπαρουσίασή του έτσι ώστε οι εντυπώσεις των άλλων γι' αυτό να ταιριάζουν με τους επιθυμητούς στόχους του (Lipiansky, 1992: 148). Προβάλλει δηλαδή τον εαυτό του χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές –οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες– έχοντας ως απώτερο στόχο την αποδοχή και την κοινωνική υπόληψη (π.χ., τρόπος ντύσιματος-ομιλίας-κίνησης, απόκρυψη ελαττωμάτων και αρνητικών πλευρών, έντονη παρουσίαση πλεονεκτημάτων-θετικών πλευρών κτλ.).

Ωστόσο στη συγκεκριμένη ενότητα αυτό που μας ενδιαφέρει είναι *τεχνικές αυτο-παρουσίασης οι οποίες εμπλέκουν διαδικασίες δημόσιας κοινωνικής σύγκρισης με άλλα άτομα.* Η ανάγκη για αποδοχή και διάκριση απαιτεί, προφανώς, την κατοχή γνωρισμάτων που η ομάδα αξιολογεί θετικά. Όμως η προσπάθεια κάποιου να παρουσιαστεί ως κάτοχος ενός συγκεκριμένου θετικού γνωρίσματος –μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο– ενδέχεται να απαιτήσει την ύπαρξη ενός *άλλου* ο οποίος είναι κάτοχος του συμπληρωματικού αντι-γνωρίσματος. Όπως τόνισε ο Laing (1976: 94), «όλες οι ταυτότητες απαιτούν κάποιον άλλο». Με, και μέσα από, τη σχέση με κάποιον *άλλο* πραγματώνεται η αυτο-ταυτότητα. Η αναγνώριση του γενναίου, του αρρενωπού, του εργατικού και του έξυπνου ενισχύεται, σε τελική ανάλυση, μέσω της σύγκρισης με ένα δειλό, ένα θηλυπρεπή, έναν τεμπέλη και έναν ανόητο, αντίστοιχα. Τα επόμενα αποσπάσματα δείχνουν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη αυτή την έννοια της συμπληρωματικότητας.

Μ.: Μπορεί ένα παιδί που είναι γύρω σε κανονικό ύψος για την ηλικία του και να μη θέλει να κάνει παρέα έναν που είναι πολύ ψηλός, γιατί τότε όταν θα τον συγκρίνουν μ' αυτόν και θα λένε: «Α, κοίτα πόσο κοντός φαίνεται μπροστά σ' αυτόν» και ας πούμε δε θα 'θελε κάποιος να είναι, να γίνεται έτσι. (4-5. Κ.)

Ερευν.: Αυτό το παιδί γιατί λέτε ότι κοροϊδεύει; Γιατί το κάνει αυτό;
Μ.: Μπορεί να θέλει να συγκρίνει τον εαυτό του με κάποιον άλλο, *και να δείξει* ότι αυτός ξέρει τα πιο πολλά. (5-3. Κ.)

Φαίνεται λοιπόν ότι κάποια άτομα, καθώς προσπαθούν να προβάλλουν τα όποια θετικά –κατά τη γνώμη τους– γνωρίσματά τους, εστιάζουν την προσοχή της ομάδας στα αντίστοιχα συμπληρωματικά χαρακτηριστικά άλλων μαθητών. Δηλαδή σε όσους δε διαθέτουν αυτά τα γνωρίσματα ή, ακόμα, διαθέτουν τα τελείως αντίθετα από ποιοτικής πλευράς. Με αυτό τον τρόπο η επικείμενη δημόσια κοινωνική σύγκριση θα αποβεί υπέρ τους. Με άλλα λόγια, τονίζουν τα δικά τους θετικά χαρακτηριστικά εστιάζοντας την προσοχή της ομάδας στις αντίστοιχες «αδυναμίες» κάποιων άλλων.

Ε.: Να σας πω λίγο κάτι; Είχα πει, είχα πει χθες κάτι που ήταν λάθος. Με ρώτησε ο κύριος, και απάντησα κάτι λάθος. Και οι μαθητές που δεν είναι και τόσο καλοί, δεν έκαναν τίποτα, ενώ οι καλύτεροι μαθητές έκαναν «Ω, τι λέει», και αυτά.
Ερευν.: Τι θέλει να δείξει ένας καλός μαθητής όταν, ακούει ένα λάθος, και κοροϊδεύει.
Μ.: *Ότι αυτός ξέρει περισσότερα.*
Β.: *Μπορεί να θέλει να δείξει ότι είναι κατώτεροί του αυτοί που κάνανε λάθος* .(4-1. Κ.)

Επομένως το συμπληρωματικό –αρνητικό- γνώρισμα του ενός είναι το κοντράστ μέσω του οποίου θα φωτιστεί η θετική πλευρά του *άλλου*, όπως, για παράδειγμα, στα προηγούμενα αποσπάσματα είναι η εξυπνάδα, η σχολική επιτυχία και η αρρενωπότητα. Η ύπαρξη αυτού του κοντράστ συνιστά τελικά ένα μέσο δημόσιας αναγνώρισης του κατόχου του θετικού γνωρίσματος, αλλά συγχρόνως μετατρέπεται σε ένα μηχανισμό ο οποίος θέτει όρια ανάμεσα σε κανονικότητες και διαφορετικότητες.
Παραφράζοντας λοιπόν την προαναφερθείσα ρήση των Tajfel και Forgas (1990)[118] αυτό που ισχύει στην παρούσα περίπτωση είναι πως «ισχυριζόμαστε τι είμαστε υποβιβάζοντας αυτούς που μοιάζουν με το αντίθετο από αυτό που θέλουμε να ισχυριστούμε».

[118] «Είμαστε ό,τι είμαστε επειδή αυτοί δεν είναι αυτό που είμαστε» (βλ. § 7.1.1.1.).

7.1.1.5. Αποφυγή του στιγματισμού (με εστίαση στις αδυναμίες άλλων)

Ένας μηχανισμός σχετικά ανάλογος με τον προηγούμενο τίθεται σε λειτουργία από κάποια παιδιά τα οποία συνήθως βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης και είναι (διαισθάνονται πως είναι) αποδέκτες, ή εν δυνάμει αποδέκτες, απορριπτικών συμπεριφορών. Τα παιδιά αυτά, επιχειρώντας να αποφύγουν την εστίαση της ομάδας σε δικά τους «αρνητικά» χαρακτηριστικά, προσπαθούν να στρέψουν την προσοχή των άλλων παιδιών σε πραγματικές ή φανταστικές «αδυναμίες» συμμαθητών τους οι οποίοι συνήθως βρίσκονται και αυτοί χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης.[119]
Οι «θύτες», δημιουργώντας έναν ή περισσότερους υποψήφιους αποδέκτες αρνητικών ή ειρωνικών σχολίων, επιχειρούν να συσπειρώσουν την αρνητική προσοχή της ομάδας μακριά από τα δικά τους «αρνητικά» χαρακτηριστικά (συγχρόνως δε, όπως τονίστηκε στην ενότητα 7.1.1.1., ενισχύουν και το αυτοαντιληπτικό τους σύστημα).

Ε.: (Ο Θανάσης) Το κάνει (κοροϊδεύει) γιατί έχει το ίδιο πρόβλημα (με την Κατερίνα) και δε θέλει να το καταλάβουμε εμείς. *Επειδή έχει το ίδιο πρόβλημα και δεν θέλει να το καταλάβουνε οι άλλοι.* Επειδή δεν μπορεί και αυτός, δεν είναι καλός μαθητής, και δε θέλει να τον καταλάβουν οι άλλοι.
Ερευν.: Δε θέλει να τον καταλάβουν οι άλλοι. Δηλαδή ; Εξήγησέ μας τι εννοείς;
Ε.: Δε θέλει να το καταλάβουν και αυτοί οι μαθητές που κοροϊδεύουν την Κατερίνα που είπε, να μην κοροϊδεύουν και αυτόν. Να μην τον κοροϊδεύουν, κύριε, και αυτόν. (5-3. Κ.)

(Παίζουμε ένα παιχνίδι ρόλων[120]. Η Ε. υποδύεται το συμμαθητή της Θανάση.)
Ε.: Δε μ' αρέσει τόσο το να διαβάζω, να μελετώ.
Μ.: Ναι, όμως, γιατί κοροϊδεύεις τα άλλα τα παιδιά όταν κάνουνε λάθος, ενώ αυτά προσπαθούνε και εσύ δεν προσπαθείς και τα κοροϊδεύεις;
Ε.: Δύσκολη ερώτηση. *Γιατί δε θέλω να, δε θέλω να δεχτώ και εγώ ότι είμαι, είμαι και εγώ ένας απ' τους κακούς μαθητές, και δε θέλω να το δουν και οι άλλοι.* (5-3. Κ.)

Απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχία αυτής της στρατηγικής είναι η επιλογή ενός «υποψήφιου» ευάλωτου και απροστάτευτου. Δηλαδή ο «υποψήφιος» αφενός πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά (συμπεριφορικά, εμφανισιακά, μαθησιακά κτλ.) στα οποία να μπορεί να αποδοθεί σχετικά εύκολα η μομφή της απόκλισης ή/και της κατωτερότητας

---

[119] Όπως μας ανέφερε σχετικά η δασκάλα της Δ΄τάξης: *Δεν μπορώ να το καταλάβω. Αντί να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο που δεν τους θέλει όλη η τάξη, κοιτάνε να βγάλουν τα μάτια τους μεταξύ τους.*[Η δασκάλα αναφέρεται σε δύο παιδιά τα οποία είναι το αρνητικό επίκεντρο της τάξης. Πολύ συχνά λοιπόν αυτά τα παιδιά δημοσιοποιούν τα «αδύνατα» σημεία αλλήλων. Η Νατάσα φωνάζει τον Νίκο «Αλβανάκι» και «παλιο-Αλβανέ» ενώ ο Νίκος τη φωνάζει «χαζή» «μυξιάρα» και μιμείται ειρωνικά τον τρόπο που μιλάει. Πολύ συχνά ο διευθυντής τους καλεί στο γραφείο και τους επιπλήττει γι' αυτή την κατάσταση.]

[120] Κάποιες φορές, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, προτείναμε στα παιδιά να υποδυθούν κάποιον συμμαθητή/συμμαθήτριά τους. Η συζήτηση συνεχιζόταν με αυτή τη μορφή για 1-2 λεπτά. Η δραστηριότητα αυτή «έδενε» αυθόρμητα με τη συζήτηση και τα παιδιά ανταποκρίνονταν θετικά

από μέσους όρους. Αφετέρου δεν πρέπει να διαθέτει ικανοποιητική κοινωνική υποστήριξη από φίλους ώστε να προστατεύεται από τη στρατηγική αυτή. Βλέπουμε στα επόμενα παραδείγματα ότι ο –απορριπτόμενος σύμφωνα με τα κοινωνιομετρικά δεδομένα– Θανάσης επιχειρεί να στρέψει την προσοχή της τάξης σε υποτιθέμενα μειονεκτήματα άλλων μαθητών[121] και, πράγματι, όπως δείχνουν τα δεδομένα των παρατηρήσεων, συχνά το κατορθώνει.

Γ.: Ίσως είναι σαν τον Γιώργο που είχε έρθει στην τάξη και κανένας δεν τον ήθελε. Απ' τα αγόρια. Εντάξει, τα κορίτσια δεν κάνουν παρέα με τ' αγόρια. Και έτσι μόνο ένα παιδί πήγε, ο Δημήτρης πήγε μαζί του, και τον έκανε, του έκανε παρέα, *ενώ ο Θανάσης, που δεν του 'χε κάνει τίποτα ο Γιώργος, τον έλεγε ηλίθιο συνέχεια, και.*
Χ.: *Τον κορόιδευε.*
Γ.: *Ναι. Χωρίς κανένα λόγο. Επειδή είχε έρθει καινούργιος.* (5-5. Κ.)

Φαίνεται ότι το «πείραγμα» στο σχολείο είναι συχνά μια άσκηση αναζήτησης όχι τόσο της διαφορετικότητας αλλά «θυμάτων» υποψήφιων για «διαφορετικοποίηση» και υποβιβασμό. Όμως το να έχεις φίλους ή/και να ανήκεις σε μια κλίκα παρέχει μια σχετική προστασία από τους *αναζητητές* διαφορετικοτήτων.

Γ.: … Αφού είμαστε μια ομάδα, δεν μπορούν να μας κοροϊδεύουν. Είμαστε μια ομάδα ίδια παιδιά, δε μας νοιάζει τι λένε οι άλλοι για μας. Είμαστε μια παρέα. (6-3. Κ.)

Όσο πιο ψηλά στην ιεραρχία της τάξης βρίσκεται μια ομάδα παιδιών, τόσο μεγαλύτερη προστασία παρέχει στα μέλη της. Όμως ο κίνδυνος να βρεθεί κανείς μόνος και ευάλωτος παραμονεύει, καθώς η παραμικρή διαφορετικότητα μπορεί να αποκτήσει ξεχωριστή σημασία. Επομένως η συχνή και δημόσια υπενθύμιση του «κουσουριού» του *άλλου* ουσιαστικά προστατεύει το χρήστη αυτού του μηχανισμού από την εστίαση της προσοχής των υπολοίπων σε πιθανές δικές του διαφορετικότητες.

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να προτείνουμε ότι ο μηχανισμός αυτός τίθεται σε λειτουργία ως μια αμυντική στρατηγική «υποψήφιων» απορριπτόμενων οι οποίοι προκειμένου να αποφύγουν απορριπτικές, εις βάρος τους, στάσεις και συμπεριφορές, επιχειρούν να «θυματοποιήσουν» άλλους ευάλωτους συμμαθητές τους, άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε όχι.

---

[121] Ο κωδικός του συγκεκριμένου μαθητή για διασταύρωση δεδομένων στους αντίστοιχους κοινωνιομετρικούς πίνακες είναι Τάξη Ε΄ μαθητής (5α).

7.1.2. Σχέση με τη διαφορετικότητα και αποφυγή απωλειών

Στην προηγούμενη ενότητα διαπιστώσαμε πως οι αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στη διαφορετικότητα μπορούν να αποφέρουν οφέλη σε ατομικό, διατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Στην ενότητα αυτή θα διαπιστώσουμε ότι οι συμπεριφορές ενός ατόμου απέναντι στη διαφορετικότητα, συγχρόνως με, ή ανεξάρτητα από, την πιθανή αποκόμιση ωφελειών, σχετίζονται και με την αποφυγή ενδεχόμενων απωλειών που αφορούν στην κοινωνική συμμετοχή, την κοινωνική υπόληψη και την αυτοεικόνα του.

7.1.2.1. Συμμόρφωση και μηχανισμοί απόρριψης

Στο θεωρητικό μέρος τονίστηκε ότι στην προεφηβεία το φαινόμενο της συμμόρφωσης αυξάνεται σημαντικά καθώς η εξάρτηση από την ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί ένα απαραίτητο βήμα για την ανεξαρτητοποίηση από την οικογένεια (Costanzo & Shaw, 1966· Erwin, 1993· James, 1993· Harris, 1995). Είναι επίσης γνωστό ότι η μη συμμόρφωση με τους κανόνες και τις συμπεριφορές της ομάδας οδηγεί συνήθως στην απόρριψη του μη συμμορφούμενου. Όπως επισήμανε και ο Goffman (1959), τα μέλη μιας ομάδας δραστηριοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να προβάλλουν μια ενοποιημένη εικόνα, ένα κοινό πρόσωπο προς τα «έξω».

Ξ.: Συνέχεια μαλώνανε και γίνονταν φασαρίες και εεε, συνέχεια ο Γιώργος μάλωνε με τον Γιάννη κι ο Γιώργος τους έπαιρνε όλους με το μέρος του, ήθελες δεν ήθελες, γιατί σου λέγανε, άμα δεν έμπαινες με τον Γιώργο που είναι όλα τα κορίτσια, με ποιον θα πας; Με τον Γιάννη που ήταν μόνος του; Και γινόταν ένας χαμός. Δηλαδή ήθελες δεν ήθελες ήσουνα με τον Γιώργο. Εγώ προσπαθούσα να είμαι μόνη μου, δηλαδή να μην έχω ούτε επαφές με τον ένα και με τον άλλον. Κι έρχονταν (τα κορίτσια) και μου λέγανε: «Έλα, δε θα είσαι; Με ποιον είσαι; Με τον Γιώργο ή με τον Γιάννη;» Σε αναγκάζαν δηλαδή να είσαι με κάποιον απ' τους δύο. Κι αν ήσουνα με τον Γιάννη «Α, μ' αυτόν είσαι; Γιατί; Αυτός, είναι φίλος σου αυτός;» (6-5. Κ.)

Έχει ήδη αναφερθεί ότι τα άτομα συμμορφώνονται με τις κοινές συμπεριφορές μιας ομάδας είτε από ανάγκη επίτευξης μιας εσωτερικής γνωστικής ασφάλειας, είτε διότι θεωρούν την ομάδα αυτή ελκυστική και ταυτίζονται μαζί της (βλ. ταύτιση), είτε γιατί προσπαθούν να αποφύγουν το στιγματισμό και την απόρριψη που θα επέλθουν λόγω της μη συμμόρφωσής τους (βλ. κανονιστική επιρροή) (Festinger, 1954· Asch, 1956· Kelman, 1958· Turner, 1991· Brown, 2000).

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν, πράγματι, ότι κάποια παιδιά συμμορφώνονται με τις δράσεις μιας ομάδας και δρουν απορριπτικά προς κάποιους συμμαθητές τους είτε διότι ταυτίζονται είτε γιατί επιθυμούν να ταυτιστούν με μια κλίκα. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση, επιδεικνύουν ομοιότητα και συμπαράταξη (όπως σημειώθηκε και στην ενότητα 7.1.1.) με συμπεριφορές που θεωρούν ότι αυτή η κλίκα αναφοράς τους εγκρίνει (αν και αρκετές φορές αυτό δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα).

Α.: Και μια φορά στην τάξη, είχε φύγει ο κύριος λίγο. Και κάτι δεν ξέρω, είχε πάει κάτω μάλλον, *και* (ο Φάνης) *είχε αρχίσει και κορόιδευε τον Γιάννη για να γελάει όλη η τάξη μαζί του, και να αρχίζει να νομίζει ότι τον έχουμε φίλο.* (6-2. Α.)

Ωστόσο δεν είναι πάντα διάφανος ο λόγος για τον οποίο κάποιο παιδί συμμορφώνεται με τα απορριπτικά πρότυπα συμπεριφοράς μιας ομάδας συνομηλίκων του. Για παράδειγμα, στα παρακάτω αποσπάσματα δεν μπορούμε με σαφήνεια να ορίσουμε αν τα παιδιά αναφέρονται σε μια συμμόρφωση (στις απορριπτικές δράσεις των υπολοίπων μελών μιας ομάδας) λόγω ταύτισης ή λόγω κανονιστικής επιρροής.

Β.: Ο Αντώνης εντάξει κοροϊδεύει τα παιδιά, δε λέω, πλάκα κάνει όμως. Δεν το κάνει γι' αλήθεια [όπως οι άλλοι στην ομάδα του].
Ερευν.: Ο Αντώνης το κάνει για πλάκα. Οι άλλοι γιατί το κάνουν;
Β.: Οι άλλοι το κάνουν επίτηδες για να πειράξουν τον άλλο, να τον ενοχλήσουνε.
Γ.: Ο Αντώνης πιστεύω ότι το κάνει αυτό, ίσα ίσα να μη χάσει τους φίλους του. Να κάνει ό,τι κάνουν αυτοί.
Β.: *Να μη χάσει τους φίλους του. Ενώ νομίζει ο Τόνυ ότι είναι ξέρεις καλοί οι φίλοι του αυτοί, και αφού λένε «Γιατί δεν κάνεις κι εσύ τα ίδια πράγματα που κάνουμε κι εμείς», και ίσα- ίσα το κάνει έτσι για πλάκα για να μη χάσει τους φίλους του.* (6-6. Α.)

Σε άλλες όμως περιπτώσεις οι δράσεις ορισμένων παιδιών δείχνουν με σαφήνεια ότι η συμμόρφωσή τους με τη γραμμή δράσης της ομάδας οφείλεται στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη δική τους απόρριψη. Σε αυτή την περίπτωση η συμμόρφωση είναι μόνο εξωτερική (ενδοτικότητα). Το άτομο δηλαδή αλλάζει τις πεποιθήσεις του μόνο σε δημόσιο επίπεδο, λόγω της ανάγκης του να είναι αποδεκτό ή του φόβου του να απορριφθεί (Kelman, 1958· French & Raven, 1978· Brown, 2000).

Δ.: Είτε εμείς δεν τους κάνουμε καλή παρέα και έτσι αυτοί δε μας θέλουνε, *είτε είναι κάποιοι άλλοι που τους πιέζουνε να μην είμαι, π.χ., εγώ ας πούμε μαζί μ' αυτούς και αυτοί δέχονται* τέλος πάντων και εντάξει αυτό δεν είναι και τόσο ωραίο. (5-1. Κ.)

Ξ.: Ο Φάνης λένε όλα τα παιδιά πως είναι ο κακός της τάξης. Εγώ όμως τον συμπαθώ πολύ.Και μια φορά που ήμουνα φίλη δηλαδή με όλα τα κορίτσια. Τη Χ., την Αν., την Έ. και τα κορίτσια που είναι με τον Γιώργο, μου λέγανε: «μην έχεις φίλο τον Φώτη γιατί κι εμείς δε θα σ' έχουμε φίλη». Μου λέγαν ας πούμε: «μην του μιλήσεις». (6-5. Κ.)

Συχνά λοιπόν τα παιδιά αυτά σε ομαδικό επίπεδο συμμορφώνονταν με τις απορριπτικές δράσεις μιας κλίκας, αλλά σε διατομικό επίπεδο διατηρούσαν τις θετικές στάσεις τους προς το απορριπτόμενο άτομο. Προσπαθώντας να αποφύγουν τη δική τους απόρριψη (ως μη συμμορφούμενα), αλλά και αντιλαμβανόμενα τις οδυνηρές συνέπειες που υφίστανται οι αποδέκτες των απορριπτικών δράσεων, τα παιδιά αυτά αναζητούσαν μια «χρυσή τομή» η οποία θα εξισορροπούσε όλες αυτές τις αντικρουόμενες συναισθηματικές καταστάσεις. Γι' αυτό και παρουσίαζαν διαφορετικές «όψεις» σε κάθε πλευρά.

Ξ.: Κάποια παιδιά τους λέει ο Γιώργος «μην είσαι με την Ξένια γιατί κάνει παρέα μ' αυτό το παιδί που 'χει πρόβλημα». Κάποια παιδιά λένε «καλά, καλά εντάξει» και μετά έρχονται σε μένα και μου λένε «δε θα σου μιλάω γιατί θέλω να είμαι φίλη με τον Γιώργο, αλλά να ξέρεις ότι είμαι φίλη σου». (6-5. Κ.)

7.1.2.2. Ο φόβος της ταύτισης.

Καθώς αναφερθήκαμε προηγουμένως στο φαινόμενο της κοινωνικής συμμόρφωσης έγινε σαφές πως οι συμπεριφορές ή και η στάση ενός παιδιού απέναντι στην οιονεί διαφορετικότητα συχνά καθορίζουν και τη στάση των συνομηλίκων του (βλ. των ομοίων του) απέναντί του. Ο συγκεκριμένος λοιπόν μηχανισμός (φόβος ταύτισης) τίθεται σε λειτουργία καθώς κάποια παιδιά προσπαθούν να αποφύγουν κάθε πιθανή ταύτιση με κάποιο μέλος της τάξης είτε διότι θεωρούν πως είναι αντιπαθές στην πλειονότητα των συμμαθητών ή των φίλων τους είτε γιατί το μέλος αυτό βρίσκεται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης.

Η αποφυγή αυτή φαίνεται λογική αν λάβουμε υπόψη πως η δημοτικότητα, και συνεπώς η κοινωνική θέση ενός παιδιού μέσα σε μια σχολική τάξη, επηρεάζεται σημαντικά από τη δημοτικότητα των φίλων του. Με άλλα λόγια, η φήμη και η κοινωνική θέση των παιδιών εξαρτώνται από τις υποομάδες στις οποίες ανήκουν (Berndt, 1999). Όπως επισημαίνει και η Vlachou (1997), η κοινωνική θέση ενός παιδιού στο σχολείο δεν επηρεάζεται μόνο από την ικανότητά του να παρουσιάζει έναν επαρκή εαυτό αλλά και από την εικόνα που έχει αποδοθεί στους φίλους του. Συνεπώς οι διαδικασίες στενών διαπροσωπικών

σχέσεων σχετίζονται άμεσα με την έγνοια των παιδιών για παρουσίαση μιας αποδεκτής δημόσιας εικόνας. Η Schnorr (1990: 234) μέσα από την εθνογραφική της έρευνα διαπίστωσε σχετικά ότι για τα παιδιά στο σχολείο το «με ποιον παίζει κάποιος» συνιστούσε μέρος της ταυτότητάς του. Όπως τόνισε και ο Goffman (1963: 64), η κοινωνική ταυτότητα αυτών με τους οποίους ένα άτομο είναι μαζί μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μια πηγή πληροφορίας σχετικά με τη δική του κοινωνική ταυτότητα, έτσι ώστε να θεωρείται πως το άτομο αυτό είναι ό,τι είναι οι άλλοι. Παρόμοια, οι Maisonneuve και Lamy (1993: 242), αναφερόμενοι στο φαινόμενο σκέδασης (halo effect), σημείωσαν ότι οι άνθρωποι τείνουν να αξιολογούν με σχετικά παρόμοιο τρόπο ή ακόμα και να ταυτίζουν άτομα με τα οποία θεωρούν πως διατηρούν φιλική σχέση. Συνεπώς γίνεται εύκολα αποδεκτή η παρατήρηση των Corsaro και Eder (1990: 209) ότι η απόρριψη κάποιων «διαφορετικών» παιδιών επαυξάνεται, καθώς πολλοί συνομήλικοί τους μέσα στην ομάδα προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από αυτά, και συχνά μετατρέπεται σε ένα είδος «κοινωνικής μεταδοτικής ασθένειας» (social contagion).

Τα παιδιά λοιπόν αποφεύγουν το «διαφορετικό» συμμαθητή τους, έτσι ώστε να μη θεωρηθεί πως μοιάζουν ως προς κάποιες –αρνητικές εννοείται– διαστάσεις. *Έτσι, αυτή η αποφυγή ταύτισης αποκτά ουσιαστικά ένα χαρακτήρα αυτοάμυνας απέναντι σε μια πιθανή δική τους απόρριψη ή σε έναν ενδεχόμενο υποβιβασμό της δικής τους κοινωνικής θέσης.*

Ερευν.: Φοβάσαι άμα κάνεις παρέα με έναν «κατώτερο»; Φοβάσαι κάτι;
Ξ.: Ότι κι οι άλλοι μπορεί να μη μ' έχουν φίλη και να με κοροϊδεύουνε. Να λένε «να πας να κάνεις παρέα με δικούς, με κατώτερους, στη δική σου ομάδα». (6-5. Κ.)

Ερευν.: Γιατί οι άλλοι λες δε θέλουνε να κάνουν παρέα με κάποιον που δε δουλεύει το μυαλό του;
Σ.: Δε φοβούνται τίποτα γιατί δεν είναι κολλητικό. Δηλαδή δεν μπορεί η Νατάσα να μας κάνει να μη δουλέψει το μυαλό μας. Πιστεύω ότι φοβούνται να μη λένε οι άλλοι ότι να, ξέρεις ας πούμε η Σωτηρία έχει ένα φίλο, ή έχει μια φίλη τη Νατάσα που είναι χαζή, και ότι δε θέλουν να έχουν ένα χαζό παιδί για φίλο τους... Ή ένα φτωχό. (4-1. Κ.)

Η αποφυγή του *άλλου* δεν περιορίζεται στην παρέα, στο παιχνίδι ή στη συνεργασία αλλά επεκτείνεται και στο χώρο. Ο *διαφορετικός άλλος* αποφεύγεται ως φυσική οντότητα, έτσι ώστε η πιθανή εγγύτητα μαζί του να μην ερμηνευθεί και ως αποδοχή του.[122]

---

[122] Έχει υποστηριχθεί ότι τα άτομα όσο πιο κοντά νιώθουν τις απόψεις τους με εκείνες μιας μειονότητας, τόσο περισσότερο επιχειρούν να διαφοροποιηθούν από αυτές (Mugny & Papastamou, 1982-83· Aebischer & Oberlé 1990: 126). Αν δεχτούμε πως μπορεί να υπάρχει μια σχετική αντιστοιχία, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά όσο πιο πλησίον τους (στο χώρο) νιώθουν το διαφορετικό συμμαθητή τους, τόσο περισσότερο προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από αυτόν.

Ι.: …Όταν κάθομαι κοντά στη Νατ. ας πούμε τα άλλα παιδιά θα νομίζανε ότι θα γίνω κι εγώ ένα με αυτήν, μια σαν κι αυτήν…(4-8. Κ.)

Σ.: Κύριε, εγώ ας πούμε, αν ήτανε κάποιος Αλβανός, ή τσιγγάνος, ή γύφτος μες στην τάξη μου, θα βρόμαγε, δε θα είχε καλά ρούχα, δε θα ήτανε σαν όλα τα παιδιά. Θα τον έκανα παρέα. Αλλά δε θα ήθελα να κάθεται δίπλα μου γιατί θα αισθανόμουνα άσχημα να κάθομαι με ένα παιδί. Γιατί κύριε θα με κορόιδευαν και εμένα. (4-3. Κ.)

Η θεώρηση ότι η προσπάθεια αποφυγής του διαφορετικού γίνεται, κυρίως, για προστασία της δημόσιας εικόνας ενισχύεται από το γεγονός ότι η αποφυγή *αυξάνεται σε δημόσιο επίπεδο ενώ μειώνεται σε διαπροσωπικό επίπεδο,* όταν δηλαδή δεν είναι μπροστά άλλα παιδιά. Βλέπουμε, για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα πως ένα αγόρι αποφεύγει, στο σχολικό χώρο, να φανερώσει τη φιλική του σχέση με μια συμμαθήτριά του, διότι κάτι τέτοιο προφανώς θα τον έφερνε σε διάσταση με την κοινή αντι-θηλυκή στάση των φίλων του. Επιπλέον, θα εφοδίαζε με «όπλα» τους όποιους αντιπάλους του εφόσον – όπως ήδη έχει σημειωθεί– το να παίζει ένα αγόρι με κορίτσια είναι συνήθως λόγος στιγματισμού του μέσα στην αγορίστικη «μάτσο» κουλτούρα (Best, 1983· Adler & Adler, 1998).

Ε.: Ο Λα., άμα έχει κάτι και ασχολείται, παίζει με τ' αγόρια.
Ι.: Ας πούμε είναι άδικος γιατί όταν ας πούμε του λέω, τον παίρνω τηλέφωνο μερικές φορές και του λέω: «Θα 'ρθεις να παίξουμε σπίτι μου;» και λέει ναι, ναι, ναι. Ενώ στο σχολείο είναι άδικος γιατί στο σχολείο πάντα δε μου δίνει σημασία. (4-8. Κ.)

Ιδίως για κάποια παιδιά διάφοροι παράγοντες (εγγύτητα μέσα στην τάξη ή στη γειτονιά, συμμετοχή σε κάποια κοινή δραστηριότητα, τοποθέτηση σε κοινή ομάδα εργασίας από τον εκπαιδευτικό) δημιουργούν μια παραπάνω απειλή ταύτισης με ορισμένους «διαφορετικούς» συμμαθητές. Τα δεδομένα της παρατήρησης αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά, όταν οι συνθήκες τα αναγκάζουν να «συνυπάρξουν» με ένα θεωρούμενο ως «διαφορετικό» συμμαθητή τους, συχνά στρέφονται προς φίλους ή συμμαθητές και επιδεικνύουν τη δυσαρέσκειά τους. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να υποθέσουμε ότι η επίδειξη της δυσαρέσκειας (ή του χλευασμού) έχει σκοπό να επικυρώσει και να δημοσιοποιήσει την απόσταση και το διαχωρισμό του «όμοιου» από το «διαφορετικό». *Δεν αρκεί λοιπόν η απλή αποφυγή του διαφορετικού, αλλά πρέπει να καταδειχθεί και η*

απάρνησή του. Με άλλα λόγια, η ενισχυμένη απειλή ταύτισης ωθεί κάποια παιδιά σε *μια δημόσια εκδήλωση απορριπτικής στάσης εφόσον μια ουδέτερη στάση ενδέχεται να εκληφθεί και ως συμπάθεια ή αποδοχή* και, επαγωγικά, να ενεργοποιήσει αυτό που η λαϊκή παροιμία συνοψίζει στη ρήση «δείξε μου το φίλο σου, να σου πω ποιος είσαι».

ΚΓ.: Τα αγόρια δε θέλουν τη Νατ., και ας πούμε άμα είναι μια ομάδα που κάθονται μόνο αγόρια, και δεν έχει πού να καθίσει η Νατ. και τη βάζει εκεί (η δασκάλα), όλοι απομακρύνονται από κοντά της, μαζεύονται και κάθονται. Και ας πούμε όταν πάει να κάτσει δίπλα σ' ένα αγόρι, το αγόρι κάνει... έτσι (δείχνει πως το αγόρι απομακρύνεται)... συνέχεια. Και πάει πιο κει. (4-1. Κ.)

Ερευν.: Λες ότι ο Μάριος έρχεται και σε πειράζει, εσένα σ' αρέσει, και συγχρόνως όμως λες στη δασκάλα «Πάρτε τον, με ενοχλεί». Μπορείς να μου εξηγήσεις αυτή την αντίφαση;
Τ.: Πρώτον το λέω γιατί πρέπει να δείξω ότι ενδιαφέρομαι να προσέξω, γιατί μπορεί άμα δεν το πω η δασκάλα να με κοιτάξει και να πει ότι «Α, και εσύ ευχαριστιέσαι», και να μου κάνει και εμένα μια παρατήρηση. Δηλαδή μιλάς μαζί του. Πρέπει ο ίδιος να το πω για να δείξω ότι ενδιαφέρομαι να προσέξω. Δηλαδή (πρέπει να πω) «θέλω να φύγει, γιατί μ' ενοχλεί». (5-8. Κ.)

Ο μηχανισμός λοιπόν αυτός αποκτά ιδιαίτερη ισχύ (α) διότι η αποφυγή γίνεται ακόμα και αν ο αποφεύγων δε βιώνει προσωπικά αισθήματα αντιπάθειας για τον απορριπτόμενο συμμαθητή του, (β) διότι συχνά δεν είναι αρκετή η αποφυγή, αλλά πρέπει να υπάρξει και δημόσια επίδειξη της αποφυγής ώστε να διαψευστεί κάθε υπόνοια –και συνεπώς έγκληση– για συμπάθεια ή αποδοχή.
Αρκεί να αναλογιστούμε πως η υπόνοια εκδήλωσης συμπάθειας ή αποδοχής ενδέχεται να απειλήσει ποικιλοτρόπως τον υποτιθέμενο «συμπαθούντα», ο οποίος έτσι μπορεί να κατηγορηθεί:
α) Για ομοιότητα με το διαφορετικό.
β) Για μη συμμόρφωση με την κλίκα του (ή με ολόκληρη την τάξη).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο μηχανισμός αυτός λειτουργεί είτε σε διαπροσωπικό, όπως μέχρι τώρα περιγράφηκε, είτε σε ομαδικό επίπεδο. Για παράδειγμα, μια υποομάδα παιδιών η οποία επιχειρεί να εξασφαλίσει ευρύτερη αποδοχή, να συμπεριλάβει περισσότερα μέλη και εντέλει να βελτιώσει την κοινωνική της ισχύ έχει κάθε στρατηγικό λόγο να αποκλείει το «διαφορετικό» που προσπαθεί να ενταχθεί (ή ήδη βρίσκεται) στους κόλπους της. Κι αυτό διότι η πιθανή ένταξή του θα καταστεί λόγος αποφυγής από άλλα, σημαντικά ή σημαντικότερα, υποψήφια μέλη και επιπλέον λόγος διαβολών από ανταγωνίστριες ομάδες.
Τελικά το νόημα του «φόβου της ταύτισης» μας υποδεικνύει πως μια ανεπιθύμητη διαφορετικότητα, ανεξάρτητα από το πώς και γιατί δομείται αρχικά, στη συνέχεια ενδέχεται

να αποκτήσει μυθικές διαστάσεις μέσα από μια προσπάθεια αποφυγής όχι τόσο του ίδιου του ατόμου αλλά της μιαρής φήμης του, η οποία ως οιονεί μεταδοτική ασθένεια απειλεί ποικιλοτρόπως τον εκάστοτε «πλησίον».

7.1.2.3. Ο φόβος απώλειας του ελέγχου

Ο μηχανισμός αυτός επιφανειακά μοιάζει με αυτόν του «φόβου ταύτισης» που περιγράφηκε προηγουμένως. Στο «φόβο ταύτισης» όμως το παιδί απορρίπτει καθώς ανησυχεί μήπως στιγματιστεί διότι, τάχα, «μοιάζει» με το «διαφορετικό» συμμαθητή. *Αντίθετα, στον παρόντα μηχανισμό το παιδί απορρίπτει διότι ανησυχεί μήπως δεν μπορέσει να αντισταθεί στην επιρροή του διαφορετικού και τελικά «μοιάσει».* Ενώ δηλαδή ο προηγούμενος μηχανισμός αναφέρεται στην αποφυγή μιας αιωρούμενης απειλής για τη δημόσια εικόνα και την κοινωνική υπόληψη, ο παρών αναφέρεται σε ένα βαθύτερο ενδοατομικό επίπεδο που σχετίζεται με τον έλεγχο του εαυτού. Τουτέστιν, η διαφορετικότητα αποφεύγεται λόγω της απειλής που το άτομο νιώθει να πηγάζει από τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς θεωρεί ότι δεν είναι σε θέση να αντισταθεί στην «αρνητική» επιρροή του *διαφορετικού άλλου*. Βέβαια, βασική προϋπόθεση μιας σχετικής συζήτησης πρέπει να είναι η παραδοχή πως το συναίσθημα απειλής βιώνεται αυθεντικά και δεν αποτελεί ένα μηχανισμό ο οποίος εκλογικεύει τις αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.

Κα.: Κύριε, μπορεί το παιδάκι [...] να έχει κακούς τρόπους, και οι άλλοι να μη θέλουν να το κάνουν παρέα, γιατί μπορεί να τους κάνει και εκείνους να έχουν κακό χαρακτήρα. (5-1. Κ.)

Ν.: Ναι, αλλά άμα κάνουμε συνέχεια παρέα με κακούς μαθητές όπως έκανε ο Παναγιώτης.
Σ.: Θα γίνουμε κι εμείς. (4-3. Κ.)

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο φόβος τού να χάσουν τον έλεγχο του εαυτού τους και να παρασυρθούν εμφυσείται από τους ενήλικες στα παιδιά μέσα από διηγήσεις και απειλητικές εκβάσεις σχετικά με τη ζωή, την υγεία, τη σεξουαλικότητα, το μέλλον.

Σ.: Υπάρχουνε παιδιά, έχω, ο παππούς μου είχε. Είχε φίλους, παλιά μου το 'χει πει ο πατέρας μου. Είχε φίλους και μεγάλωσαν και τότε είχανε πάει σ' ένα καφενείο, αυτοί μάλλον είχανε πάρει ναρκωτικά. Είχανε μπλέξει και αυτός προσπάθησε να τους ξεφύγει γιατί είχαν τα μάτια τους έτσι, όλοι στο καφενείο. Μάλλον πήγανε να του βάλουνε και αυτού ναρκωτικά. (6-4. Α.)

Όμως, ανεξάρτητα από το σημαντικό ρόλο της πολιτισμικής μεταβίβασης στη διαδικασία αυτή, φαίνεται ότι στη συνέχεια το νόημα αυτό εντάσσεται και λειτουργεί με συνέπεια στην παιδική κουλτούρα καθώς σχετίζεται με στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Κεντρικό μοτίβο αυτού του νοήματος είναι πως *η συνύπαρξη του θετικού (καλό, ανώτερο) με το αρνητικό (κακό, κατώτερο) καταλήγει σε «επιδείνωση» του θετικού.* Άλλωστε και η λέξη παρασύρω/παρασύρομαι ουσιαστικά αυτό υποδηλώνει. Μια έλξη του θετικού από το αρνητικό. Προφανώς εδώ δεν ενδιαφέρει αν σε μια τέτοια συνύπαρξη επιτελείται ταυτόχρονα και «βελτίωση του αρνητικού».

Ερευν.: …γιατί αυτός πιστεύετε ότι θα παρασύρει εσάς και όχι εσείς αυτόν;
Αρ.: Εμείς αυτόν δεν τον παρασύρουμε γιατί δεν είμαστε τέτοιοι άνθρωποι σαν αυτόν.
Λα.: Είμαστε όλοι μια ομάδα
Ερευν.: Εσείς θα τον παρασύρατε προς το καλό. Θα θέλατε να τον παρασύρετε προς το καλό;
Χρ.: Ναι.
Αρ.: Αλλά δεν ξέρουμε πώς. (4-1. Κ.)

Με ποιους τρόπους όμως θεωρούν τα παιδιά (και γιατί όχι και οι ενήλικες) ότι πραγματώνεται αυτή η διαδικασία απαξίωσης/υποβιβασμού του θετικού μέσα από τη συναναστροφή με το αρνητικό;

α) Η φιλική σχέση και η συνύπαρξη ενός ανώτερου και ενός κατώτερου (π.χ., στη σχολική επίδοση, στη συμπεριφορά, στον αθλητισμό) τείνουν να αδρανοποιούν τον ανώτερο και να ενισχύουν τον κατώτερο. Η καθημερινότητα των παιδιών βρίθει παραδειγμάτων τα οποία δείχνουν ότι το άτομο βελτιώνεται κυρίως όταν ανταγωνίζεται κάποιους ανώτερούς του και προσπαθεί να προσεγγίσει το επίπεδό τους (π.χ., αθλητικές ομάδες, Πανεπιστήμια). Αντίστροφα, ο ανώτερος, όταν σχετίζεται με κατώτερους, «αποδυναμώνεται» καθώς δεν ανταγωνίζεται και δεν προσπαθεί να προσεγγίσει κάποιο ανώτερό του επίπεδο. Υποστηρίζεται σχετικά πως επιλέγουμε να συγκρινόμαστε με άτομα «κατώτερα» από εμάς ως προς κάποιες διαστάσεις κυρίως όταν νιώθουμε πως απειλείται η αυτοεκτίμησή μας (Wills, 1991· Brown, 2000), αλλά συνήθως επιλέγουμε να συγκρινόμαστε με «ανώτερους» από εμάς εφόσον έτσι κινητοποιούμαστε προς την αυτο-βελτίωσή μας (Taylor & Lobel, 1989, Brown, ό.π.). Άλλωστε ο Festinger (1954) είχε επισημάνει πως στις δυτικές κουλτούρες, τουλάχιστον, αξιολογούνται θετικά *οι καλύτερες επιδόσεις*, γεγονός που κινητοποιεί τους ανθρώπους να προσπαθούν *να ξεπερνούν ο ένας τον άλλο.*

Συνοπτικά λοιπόν θεωρείται πως η συνύπαρξη δύο ατόμων διαφορετικού επιπέδου (ηθικού, διανοητικού κτλ.) θα οδηγήσει σε μια αμοιβαία προσαρμογή και των δύο, με αποτέλεσμα το σχετικό υποβιβασμό του υπερτερούντα.

Σ.: Κύριε, η Αλέκα η φίλη μας, δεν είναι και τόσο καλή μαθήτρια. Επειδή συνέχεια μου το λέει να διαβάσουμε μαζί, να διαβάσουμε μαζί, η μαμά μου μού λέει ότι «αν κάνεις παρέα με άλλα παιδιά που, αν κάνεις παρέα με κάτι παιδιά από τα παιδιά που δεν είναι»
Ν.: Μέτρια, μέτρια.
Σ.: «Δεν είναι καλά, μέτρια, θα γίνεις ίσα ή πιο άσχημα».
Ερευν.: Εσύ τι πιστεύεις;
Σ.: Και εγώ το ίδιο πιστεύω. (4-3. Κ.)

β) Το *αρνητικά διαφορετικό* (βλ. και κακό) συχνά τυγχάνει και ελκυστικό, με αποτέλεσμα να επηρεάζει και να μεταμορφώνει το θετικό καθώς ανακαλύπτει την, έως τότε, καταπιεσμένη ηδονή του απαγορευμένου. Το *διαφορετικό* εδώ αντιπροσωπεύει μια δύναμη που τελικά μπορεί να μας γοητεύσει, οπότε και να μας μεταμορφώσει ή, έστω, να μας εμπλέξει σε ενοχλητικές διαδικασίες (βλ. μπλεξίματα). Ας θυμηθούμε σχετικά τον Redl (1970, 1978) ο οποίος, αν και αναφερόταν στο *ασυνείδητο* επίπεδο της ομαδικής συγκρότησης γύρω από «κεντρικά πρόσωπα» (βλ. ο σαγηνευτής, η κακή επιρροή), επισήμανε ότι μέσα σε μια ομάδα κάποια άτομα ωθούν και υποστηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη στο να ικανοποιούν ανεπιθύμητες ενορμήσεις και να αποφεύγουν τις σχετικές εσωτερικές συγκρούσεις.

Αρ.: Ας πούμε, κύριε, είμαστε φίλοι εγώ με τον Πάνο, και μου λέει θα 'ρθεις σήμερα; Ε, παράδειγμα δίνω. Είμαστε φίλοι και έρχεται, μόλις σχολάμε και μου λέει: «Θέλεις σήμερα να 'ρθεις να παίξουμε;» Και του λέω εγώ «Αφού η κυρία σήμερα μας έβαλε πολλά μαθήματα και δε θα μπορώ να 'ρθω». Και μου λέει «έλα», και μου λέει: «Τώρα έλα, ρε. Τώρα δε θα τα κάνεις. Έλα σπίτι μου και μην τα κάνεις τα μαθήματα. Έλα να παίξουμε».
Λα.: Ναι, για μια μέρα. Μετά.
Αρ.: Για μια μέρα. Μετά, άλλη μια μέρα, άλλη μια μέρα, και. Και έτσι σε παρασύρει. Και τελικά δεν τα κάνεις ποτέ. Για να παίξεις. (4-2. Α.)

Πολλά παιδιά θεωρούν ότι η επιρροή κάποιου πάνω σε ένα άλλο άτομο ενδέχεται να είναι τόσο, ανεξήγητα, ισχυρή που τελικά να οδηγήσει σε μια ολοκληρωτική μεταμόρφωση του δεύτερου, ο οποίος αδυνατεί ή δε θέλει να αντιδράσει.

Ν.: Λοιπόν, όταν (ο Γιάννης) καθόταν μαζί μου και δεν υπήρχε ο Τάκης, καθόταν μαζί μου, δηλαδή μου αντίγραφε κάποιες φορές από τη Γεωγραφία όταν κάναμε. Έκανε κάτι πράγματα που τώρα δεν τα κάνει. Ούτε κατά διάνοια.
Κ.: Ο Γιάννης δηλαδή *έχει γίνει παιχνίδι* του Τάκη.
Ν.: Ναι. *Τον παίζει στα χέρια του.*

Α.: *Τον κάνει ό,τι θέλει.* ο Τάκης. Τον έχει μεταμορφώσει τον Γιάννη, σε Τάκη.
ΓΚ.: Ο Τάκης τον Γιάννη *τον έχει μεταμορφώσει σε ένα ρομποτάκι.* Σαν να 'χει ένα τηλεκοντρόλ και να *τον κάνει ό,τι θέλει.* (5-4. Α)

Ν.: Ο Πάνος ήταν καλό παιδί, αλλά μετά επηρεάστηκε. *Είναι Νίκος, απ' τον Νίκο επηρεάστηκε.* (4-7. Α.)

Πρόκειται ουσιαστικά για φόβο απώλειας της ταυτότητας. *Η επαφή με τη διαφορετικότητα ενδέχεται να μας φέρει σε επαφή με ελλοχεύουσες καταπιεσμένες επιθυμίες μας οι οποίες θα ωθήσουν και τη δική μας διαφορετικότητα να αποκαλυφθεί στους άλλους αλλά και στον ίδιο μας τον εαυτό.* Ας θυμηθούμε ότι, σύμφωνα με τον Bion (1961), εντός των ομάδων λειτουργούν δύο παράλληλα επίπεδα. Ένα φανερό, λογικό, σε άμεση σχέση με την πραγματικότητα και τους στόχους της ομάδας, κι ένα μη λογικό, υποσυνείδητο που σχετίζεται με τη «συναισθηματική κυκλοφορία» και κυριαρχείται από το *φαντασιακό.* Ο Anzieu (1975), αναφερόμενος σε αυτό το φαντασιακό επίπεδο, υποστήριξε ότι πρωταρχικό στοιχείο σε κάθε συνειδητό ή ασυνείδητο διατομικό δεσμό αποτελεί η ανταλλαγή φαντασιώσεων οι οποίες παράγονται ατομικά και διακινούνται διατομικά.[123] Τουτέστιν ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, πέρα από οποιαδήποτε σχέση η οποία λειτουργεί με βάση δεδομένα της καθημερινότητας, υπάρχει και λειτουργεί μια σχέση στο φαντασιακό επίπεδο. Λειτουργώντας προφανώς σε αυτό το φαντασιακό επίπεδο και ερχόμενοι σε επαφή με τη διαφορετικότητα, βιώνουμε ενδεχομένως μια απειλή. Θεωρούμε πως κινδυνεύουμε να απολέσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά που συντελούν στο να υπάρχουμε και να ανήκουμε σε ένα συγκεκριμένο κόσμο. Θεωρούμε πως κινδυνεύουμε να πάψουμε να είμαστε «εμείς» και να γίνουμε «οι άλλοι».

Ν.: Κύριε, ο Τάκης τον επηρεάζει (τον Γιάννη) στα μαθήματα. Γιατί, όταν λείπει ο Τάκης, και ήταν άρρωστος, αυτός κάνει ό,τι θέλει.
Α.: *Του αλλάζει τον εαυτό δηλαδή.*(5-4. Α.)

Η.: (ο Χρήστος) σε κάνει ίδιο μ' αυτό, ίδιο μ' αυτόν. Και μερικά παιδιά που έχουν παίξει μαζί του έχουν γίνει ίδια ...(4-1. Κ.)

Συνεπώς ο *διαφορετικός άλλος*, ως παράγοντας που ενδέχεται να προκαλέσει την απελευθέρωση καταπιεσμένων παρορμήσεων, αποτελεί και *μια απειλή μεταμόρφωσης ή*

[123] Βέβαια, αυτή η άποψη ενέχει τον κίνδυνο μιας ατομοκεντρικής θεώρησης της ομάδας. Ωστόσο ο Palmade (1972) διασαφήνισε πως αυτός ο μηχανισμός δεν είναι μια απλή επικοινωνία ατομικών συνειδήσεων αλλά μια ασυνείδητη ομαδική δυναμική η οποία οδηγεί στη συγκρότηση μιας κοινής ταυτότητας.

και απώλειας του εαυτού. Η διαφορετικότητα λοιπόν αποκτά και ένα επιπλέον συμβολικό νόημα το οποίο παραπέμπει σε μύθους γύρω από το «απαγορευμένο» το οποίο οι συμμετέχοντες πρέπει να αποφύγουν αν δε θέλουν να «εκπέσουν». Συνοπτικά λοιπόν ο μηχανισμός αυτός τίθεται σε λειτουργία καθώς *ο φόβος να απολέσουμε τον έλεγχο και να παρασυρθούμε από τη διαφορετικότητα τη μετατρέπει σε μια απειλή η οποία καταπολεμείται μέσα από τη συστηματική αποφυγή της.*

7.1.3. Συγκρούσεις και μηχανισμοί απόρριψης

Η διαδικασία των κοινωνικών συγκρίσεων και του ορισμού της ταυτότητας οδηγεί συχνά σε διατομικές και διομαδικές (δηλαδή ανάμεσα στις διάφορες κλίκες μιας τάξης) συγκρούσεις οι οποίες συνήθως έχουν ως συνέπεια τον εξοστρακισμό κάποιων παιδιών. Αιτίες αυτών των συγκρούσεων είναι η επιθυμία για υπερίσχυση και η τάση ισχυροποίησης της κοινωνικής θέσης. Αυτό σημαίνει ότι ο σχολικός χώρος μετατρέπεται σε ένα πεδίο διαπραγματεύσεων και συγκρούσεων για επιρροή και εξουσία σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας των παιδιών (παιχνίδι, αθλήματα, δραστηριότητες κτλ.) Όπως έχει ήδη τονιστεί, η μελέτη μιας σχολικής τάξης αποκαλύπτει την ύπαρξη ενός ιεραρχικού κοινωνικού συστήματος όπου ορισμένα παιδιά διαθέτουν μεγαλύτερη εξουσία και επιρροή από κάποια άλλα (Brown, 2000· Adler & Adler, 1998· Best, 1983). Οι συγκρούσεις μεταξύ παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο έχουν διαφορετικά περιεχόμενα ανάλογα με τα συγκρουόμενα μέρη:

α) *Διατομικές* είναι οι συγκρούσεις όπου τα άτομα δρουν για λογαριασμό τους, είτε ως προσπάθεια διασφάλισης/προώθησης ατομικών συμφερόντων, είτε μέσα στη λογική της αρνητικής ανταποδοτικότητας η οποία αποτελεί βασικό κανόνα της παιδικής κουλτούρας (Davies, 1982· Vlachou, 1997· Youniss, 1999).

Χ.: Εγώ δε θα 'θελα να με θεωρούν εκμεταλλεύτρια.
Ερευν.: Τι εννοείς με το «εκμεταλλεύτρια»;
Χ.: Ότι εγώ, π.χ., ένα κορίτσι το εκμεταλλεύομαι. Της λέω: «Πάρε μου αυτό, αλλιώς δε θα σ' έχω φίλη. Κάνε μου το ένα, αλλιώς δε θα σ' έχω φίλη».
Ερευν.: Και ο άλλος γιατί, να το δεχτεί; Σου λέει: «Άει παράτα μας. Δε σου παίρνω». Πώς καταφέρνεις και τον εκμεταλλεύεσαι;
Χ.: *Του λέω: «Θα σε απομονώσω απ' όλους. Δε θα σ' έχω φίλο, θα είσαι μόνος σου».*(6-1. Κ.)

Ερευν.: Έχω ακούσει κάποιους που τον είπανε Αλβανό.
Αρ.: Ναι. Στην πρώτη τον λέγαμε Αλβανό
Λα.: Καμιά φορά μας κοροϊδεύει εμάς. Ε! Κι εμείς με τον τρόπο μας τον κοροϊδεύουμε κι εμείς κάπως. (4-2. Α)

β) Άλλοτε οι συγκρούσεις γίνονται μεταξύ ατόμων που εκπροσωπούν (ή επιθυμούν να εκπροσωπήσουν) κλίκες. Πρόκειται δηλαδή για συγκρούσεις ανάμεσα σε υπάρχοντες ή επίδοξους «αρχηγούς» κλικών. Αυτά τα παιδιά, επιθυμώντας να διατηρήσουν ή να αυξήσουν την επιρροή που διαθέτουν, ασκούν πιέσεις με στόχο τον έλεγχο των προσωπικών σχέσεων, των δραστηριοτήτων αλλά και των απόψεων των μελών της τάξης. Το αποτέλεσμα είναι πως συχνά επιτυγχάνουν την απομόνωση όσων διαφωνούν μαζί τους ή θεωρούνται ανταγωνιστές.

Σ.: Μερικές φορές η κάθε παρέα έχει κι έναν αρχηγό που τους λέει «ποιους θα έχετε φίλους και ποιους δε θα έχετε και αυτό συμβαίνει και στην τάξη μας». Λέει, ας πούμε ο Γιώργος «Δε θα κάνετε παρέα με τον Φάνη» (6-5. Κ.)

ΔΧ.: Αυτοί που κάνουν τους αρχηγούς... λένε θα είσαι εσύ μαζί μου κι εσύ, απομονώνουν κάποιους οι οποίοι δε θέλουν να είναι παρέα τους γιατί δε συμφωνούν με τη γνώμη τους, μαλώνουν συνεχώς μαζί τους και τους απομονώνουν συνέχεια. (6-3. Κ.)

Η τιμωρία άλλωστε των διαφωνούντων συνιστά συγχρόνως και μια υπενθύμιση της εξουσίας των αρχηγών σε άλλους επίδοξους ανταγωνιστές. Οι εξουσιαστικές αυτές δράσεις των αρχηγών συχνά ενδέχεται να γίνονται απλώς για επίδειξη της ισχύος τους ή και για τον εκφοβισμό των όποιων αμφισβητιών της εξουσίας τους (όπως θα διαπιστώσουμε αναφερόμενοι και στο θέμα της συμμόρφωσης). Σχετικά η ψυχοδυναμική οπτική μάς υπενθυμίζει πως ο αρχηγός σκοτώνει (α) για να δείξει τη δύναμή του, (β) για να εξορκίσει το φόβο του όταν κινδυνεύει να χάσει την παντοδυναμία του (βλ. Κωνσταντοπούλου & Χρηστάκης, 2002:281). Όπως σημείωσε και ο Thomas (1979), η άσκηση εξουσίας από κάποιον, συμβολικά σημαίνει την υπέρβαση του (φόβου του) θανάτου του μέσα από την «εξόντωση» του εξουσιαζόμενου.

γ) Συγκρούσεις γίνονται και ανάμεσα σε κλίκες. Λόγος των συγκρούσεων είναι η εξασφάλιση μιας ισχυρότερης θέσης στην ιεραρχική δομή της τάξης. Στο παρακάτω απόσπασμα βλέπουμε πώς μια υποομάδα παιδιών προσπαθεί να αποκτήσει τον έλεγχο στις ποδοσφαιρικές δραστηριότητες υποβιβάζοντας τον αρχηγό μιας άλλης κλίκας (και αρχηγό της ομάδας ποδοσφαίρου) και προωθώντας έναν άλλο στη θέση του.

Ερευν.: Και τώρα ποιος είναι αρχηγός;
Ν-Ε.: Τώρα σιγά σιγά παίρνουμε εμείς τη θέση του Αρχ. και τον βγάζουμε έξω.
Π.: Σπρώχνουμε τον Αρχ. να μπει ο Σπύρος στη θέση του.
Ν.: Γιατί ο Σπύρος είναι φίλος μας κι ο Σπύρος άμα του πούμε να μην παίξει ο Αρχ. θα λεει «ναι» γιατί και τον Σπύρο τον έβγαζε έξω από το παιχνίδι ο Αρχ.
Ερευν.: Και πώς τον σπρώχνετε τον Σπύρο για αρχηγό;
Ν.: Για παράδειγμα, λέμε ότι ο Αρχ. δεν είναι καλός για αρχηγός και μετά λέμε στους άλλους «παιδιά ποιος διαλέγει τον Σπύρο;» και όλοι σηκώνουν χέρι για τον Σπύρο.
Π.: Τον κάνουμε τον Αρχ. να κλαίει, του λέμε πράγματα που δεν είναι καλά, τον κάνουμε να κλαίει για να μπει ο Σπύρος σιγά σιγά μέσα αρχηγός.
Ερευν.: Πώς τον κάνετε να κλαίει;
Π.: Του λέμε δεν είσαι καλός στο ποδόσφαιρο. Μας κάνεις ρεζίλι στα κορίτσια στην τάξη μας, στην τάξη τη δίπλα, την Τετάρτη την άλλη. (4-10. Α)

Άλλοτε πάλι η αποδυνάμωση της μιας ομάδας επιτυγχάνεται μέσω ενός πλήγματος σε ένα ευάλωτο μέλος της. Το πλήγμα σε ένα μέλος μιας υποομάδας ουσιαστικά συνιστά ένα πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα όλης της υποομάδας η οποία τότε θα υποχρεωθεί να πάρει θέση. Δηλαδή θα πρέπει ή να προστατεύσει ή να απορρίψει αυτό το ευάλωτο μέλος που θέτει σε κίνδυνο το ομαδικό κύρος.[124]

Κλείνοντας αυτή την αναφορά στο θέμα των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, πρέπει να επισημανθεί ότι στις στιγμιαίες ή μονιμότερες αυτές συγκρούσεις η *υπερίσχυση* έχει θεμελιώδη σημασία για την κοινωνική επιβίωση των αντιμαχομένων καθώς συνεπάγεται αυξημένες δυνατότητες κοινωνικής συμμετοχής. Επιπλέον, είναι σημαντικό η υπερίσχυση να πραγματοποιείται δημόσια (Clarricoates, 1987), έτσι ώστε να επικυρώνεται και από την υπόλοιπη τάξη. Έτσι, η διαδικασία αυτή θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς που, σε τελευταία ανάλυση, δημιουργούν ηττημένους οι οποίοι ωθούνται σε ένα προσωρινό ή μονιμότερο περιθώριο των κοινωνικών δρώμενων της τάξης.

7.1.4. Σύνοψη

Στο υποκεφάλαιο αυτό υποστηρίχθηκε ότι οι μηχανισμοί απόρριψης παράγονται καθώς τα άτομα –σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο– επιχειρούν να αυξήσουν τα οφέλη και να μειώσουν τις απώλειες που σχετίζονται με το θετικό ορισμό της ταυτότητάς τους. Απορριπτικοί μηχανισμοί παράγονται, επιπλέον, εξαιτίας των διαδικασιών σύγκρουσης οι οποίες είναι αποτέλεσμα αυτών των επιχειρήσεων θετικού ορισμού της ταυτότητας.

---

[124] Αυτή η άποψή μας προέκυψε από την παρατήρηση των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των παιδιών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη.

Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε πως

1. Η τάση των παιδιών για συνεχείς κοινωνικές συγκρίσεις παράγει απορριπτικές δράσεις είτε μέσα από απόπειρες αποδυνάμωσης του θεωρούμενου ως «ανώτερου» είτε μέσα από τον επίμονο στιγματισμό του «κατώτερου». Πυρήνας κατανόησης αυτής της δεύτερης διαδικασίας είναι το ότι συχνά ο θετικός ορισμός της ατομικής ή ομαδικής οντότητας απαιτεί τη νίκη στη διάρκεια μιας συμβολικής αντιπαράθεσης με κάποιους *διαφορετικούς άλλους*.
2. Η αντιπαράθεση με τη διαφορετικότητα είναι απαραίτητη στην ομάδα, καθώς συνιστά ένα «εργαλείο» το οποίο προωθεί την ανακάλυψη, επικύρωση και περιφρούρηση μιας κοινής ταυτότητας. Συνεπώς η διαφορετικότητα, ακόμα κι αν δεν υπάρχει, συχνά δημιουργείται από τους όμοιους, οπότε και αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή.
3. Η ύπαρξη αποδιοπομπαίων τράγων μέσα σε μια ομάδα, εκτός του ότι συνεισφέρει στην ενίσχυση της συνοχής της, αποφορτίζει τις εντάσεις καθώς επιτρέπει στα μέλη της να ικανοποιήσουν αρνητικές ενορμήσεις, να προβάλουν σε άλλους τα αρνητικά τους συναισθήματα και να βιώσουν την ικανοποίηση της επιβίωσης και της ισχύος.
4. Μια *αρνητική διαφορετικότητα* κατασκευάζεται καθώς ορισμένα παιδιά, προσπαθώντας να ενισχύσουν τη δημόσια εικόνα τους μέσω της προβολής των θετικών χαρακτηριστικών τους, εστιάζουν την προσοχή της ομάδας σε υπαρκτά ή ανύπαρκτα συμπληρωματικά (άρα «αρνητικά») χαρακτηριστικά κάποιων συμμαθητών τους.
5. Ορισμένα παιδιά, επιχειρώντας να αποφύγουν την εστίαση της ομάδας σε δικά τους «αρνητικά» χαρακτηριστικά, στρέφουν την προσοχή της ομάδας σε πραγματικές ή φανταστικές «αδυναμίες» συμμαθητών τους οι οποίοι συνήθως βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης.
6. Η αναζήτηση της ταύτισης σε μια ομάδα ή η κανονιστική επιρροή της ομάδας αυτής επιφέρουν τη συμμόρφωση στη γραμμή δράσης της, ωθώντας πολλά παιδιά να εκφράζουν απορριπτικές συμπεριφορές, ακόμα κι όταν δεν το επιθυμούν πραγματικά.
7. Η αποφυγή της συναναστροφής με παιδιά τα οποία βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης συμβαίνει, συχνά, λόγω της προσπάθειας των συμμαθητών τους να αποφύγουν μια ενδεχόμενη ταύτιση με αυτά τα παιδιά και, συνεπώς, το δικό τους κοινωνικό υποβιβασμό και απόρριψη.

8. Τα παιδιά απορρίπτουν συχνά κάποιους διαφορετικούς συνομηλίκους τους φοβούμενα μήπως η συναναστροφή μαζί τους ανασύρει και αποκαλύψει δικές τους λανθάνουσες διαφορετικότητες.
9. Οι συγκρούσεις για εξουσία ανάμεσα σε παιδιά ή υποομάδες δημιουργούν «ηττημένους» οι οποίοι ωθούνται σε ένα προσωρινό ή μονιμότερο περιθώριο των κοινωνικών δρώμενων της τάξης. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διαμάχης για άνοδο στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης, μια ομάδα ενδέχεται να απορρίψει μέλη (ή υποψήφια μέλη) τα οποία συνιστούν κίνδυνο για το κύρος της.

7.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ

Έχει ήδη τονιστεί ότι η απόρριψη στο σχολείο είναι μια οδυνηρή κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία, καθώς συνεπάγεται την απαξίωση της ταυτότητας του απορριπτόμενου παιδιού. Έχει σημειωθεί επίσης ότι η απόρριψη εκφράζεται μέσα από πρακτικές κοινωνικού αποκλεισμού. Οι κυριότερες τέτοιες πρακτικές μέσω των οποίων ασκείται βία, εκφοβισμός και εντέλει αποκλεισμός είναι οι εξής: *σωματική βία, φραστικές απειλές, εκδήλωση επιθετικότητας, αγνόηση, διάδοση αρνητικών φημών, αρνητικά πειράγματα, σχεσιακή επιθετικότητα,*[125] *άρνηση προτάσεων για φιλική σχέση και αποφυγή* (Harrist & Bradkey, 2002). Συνεπώς μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι παραπάνω πρακτικές συνιστούν ουσιαστικά τα *αρνητικά αποτελέσματα του φαινομένου της απόρριψης*. Ωστόσο στη συνέχεια της ενότητας προτείνουμε ότι κάποιες από αυτές τις πρακτικές συνιστούν συγχρόνως και *μέσα κατασκευής απορριπτόμενων ταυτοτήτων.* Πρόκειται δηλαδή για πρακτικές οι οποίες τίθενται σε εφαρμογή από ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών με σκοπό να ωθήσουν κάποιο συμμαθητή τους στο περιθώριο του κοινωνικού συστήματος της σχολικής τάξης.

Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «σχεσιακή επιθετικότητα» (relational aggression) για να περιγράψει συμπεριφορές εναντίον κάποιου παιδιού. Σκοπός αυτών των συμπεριφορών είναι η πρόκληση βλάβης στα συναισθήματα ένταξης στην ομάδα και αποδοχής από τους συνομηλίκους του. Τέτοιες ενέργειες περιλαμβάνουν τον κοινωνικό εξοστρακισμό του, τη διάδοση αρνητικών φημών εις βάρος του και το χειρισμό των κοινωνικών του σχέσεων, όπως, π.χ., το να λένε σε άλλα παιδιά να μην παίζουν μαζί του. Υποστηρίζεται ότι οι συμπεριφορές αυτές είναι πιο συχνές στα κορίτσια (20%) απ' ό,τι στα αγόρια (5%) (Crick et al., 1996· Crick & Bigbee, 1998· French et al., 2002). Η έννοια της σχεσιακής επιθετικότητας ταιριάζει σε μεγάλο βαθμό με τις πρακτικές οι οποίες θα αναφερθούν στη συνέχεια και οι οποίες ωθούν κάποια παιδιά σε απορριπτόμενες κοινωνικές θέσεις μέσα από

α) την κατασκευή στιγματισμένων διαφορετικοτήτων, και

β) την αποστέρηση της κοινωνικής υποστήριξης.

Αν και στην παρούσα έρευνα δε συγκεντρώθηκαν αριθμητικά δεδομένα σχετικά με το φαινόμενο αυτό, μπορούμε να αναφέρουμε πως τέτοιου είδους επιθετικές συμπεριφορές παρατηρούνταν, χωρίς εντυπωσιακές διαφορές, και στα δύο φύλα.

---

[125] Η επεξήγηση του όρου ακολουθεί παρακάτω.

7.2.1. Κατασκευή στιγματισμένων διαφορετικοτήτων

Ο κοινωνικός στιγματισμός ενός παιδιού επικεντρώνει την προσοχή της ομάδας σε μια *αρνητική διαφορετικότητά* του και οδηγεί σε μια συνολική θεώρησή του και σε μια ερμηνεία των πράξεών του με βάση τη διαφορετικότητα αυτή. Έτσι, τελικά οδηγεί το παιδί αυτό σε μια αποκλίνουσα κοινωνική θέση και στην κοινωνική του απόρριψη. Στο χώρο του σχολείου τέτοιες διαφορετικότητες –όπως θα δούμε και στο όγδοο κεφάλαιο– αποδίδονται σε διαστάσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία στην παιδική κουλτούρα, όπως: εξωτερικά χαρακτηριστικά, ικανότητες (νοητικές, σχολικές, επικοινωνιακές, αθλητικές), ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές αλληλεπίδρασης, σεξουαλική ταυτότητα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, φυλή και εθνικότητα, επιλογές δραστηριοτήτων και αξιών κ.ά.

Πρέπει εδώ να αναφερθεί και πάλι ότι μια οποιαδήποτε διαφορετικότητα δεν είναι αναγκαστικά και μια *αρνητική διαφορετικότητα*. Η *αρνητική διαφορετικότητα*, καθώς δεν εναρμονίζεται με τα αποδεκτά όρια εμφάνισης, ικανοτήτων, συμπεριφορών, συνηθειών κ.ο.κ., που επικρατούν μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα, συνήθως στιγματίζεται κοινωνικά. Τουτέστιν μια *κοινωνικά στιγματισμένη διαφορετικότητα* προϋποθέτει ένα συλλογικό αρνητικό συναισθηματικό φορτίο μιας ομάδας απέναντί της. Επομένως *ο κοινωνικός στιγματισμός ενός ατόμου, ο οποίος φυσιολογικά οδηγεί στην κοινωνική απόρριψή του, απαιτεί τον εντοπισμό μιας αρνητικής διαφορετικότητας, τη δημοσιοποίησή της και τη συλλογική αρνητική ενασχόληση με αυτήν.* Έτσι λοιπόν ο στιγματισμός ενός παιδιού, ως στρατηγική απόρριψης, απαιτεί μια *συνεχή επικοινωνιακή προβολή μιας αρνητικής διαφορετικότητάς του, ώστε η ομάδα να εστιάζει συχνά την αρνητική της προσοχή σε αυτήν.* Κι αυτό διότι πάνω σε τέτοιες *στιγματισμένες διαφορετικότητες* «μεταβιβάζονται όλα τα συλλογικά συναισθήματα περιέργειας/απέχθειας καθώς και όλα τα συλλογικά απωθημένα» (Κωνσταντοπούλου & Χρηστάκης, 2002: 284).

Ξ.: Εγώ έχω ένα κορίτσι στην τάξη όπου προσπαθεί να με κάνει να νιώσω άσχημα… και κάποιες φορές με παίρνουν τα κλάματα μ' αυτά τα πράγματα που λέει. Παλιά ήμασταν φίλες. Τώρα δεν ξέρω γιατί δε θέλει να είναι φίλη μου και το κάνει δεν ξέρω γιατί, αλλά θέλει εγώ να μην μπορώ να κάνω κάποια πράγματα.
Ερευν.: Όπως;
Ξ.: Δεν θέλει ας πούμε να είμαι καλή στα μαθήματα ή στο βόλεϊ… και ας πούμε όταν κάνω κάποια λάθη, αυτή μου φωνάζει ή με κοροϊδεύει. (6-5. Κ.)

Ν.: Ο Σπύρος φέτος, στο προηγούμενο τρίμηνο, στο δεύτερο έλεγε σε όλους «Παιδιά, να σας πω κάτι; Ο Νίκος μένει σ' ένα σπίτι και δεν έχει βάλει ακόμη έπιπλα».
Ερευν.: Τι ήθελε να πετύχει μ' αυτό;

Ν.: Για να με κοροϊδεύουνε. Για να μη με έχουν κι οι άλλοι φίλο, να με κοροϊδεύουνε. (4-10. Α.)

Η διαφορετικότητα μπορεί να είναι υπαρκτή ή ανύπαρκτη. Με άλλα λόγια, αν το παιδί-στόχος δε χαρακτηρίζεται από μια αρνητική –σύμφωνα με επικρατούντα κοινωνικά πρότυπα– διαφορετικότητα, τότε θα επιχειρηθεί η κατασκευή της. Μικρά, ανούσια «χαρακτηριστικά» του ατόμου ενδέχεται να μεγεθυνθούν και να φορτιστούν με αρνητικό νόημα, έτσι ώστε τελικά, μέσα από την προπαγάνδα των «στιγματιστών», να μετατραπούν σε σύμβολα χαρακτηρισμού του. Σε αυτή τη διαδικασία φαίνεται ότι τα άτομα και οι υποομάδες με τη μεγαλύτερη δημοτικότητα και επιρροή έχουν τη δυνατότητα να επιβάλλουν τη δική τους οπτική ως «αντικειμενική» και να ερμηνεύουν κάθε συμπεριφορά του «θύματος» μέσα από αυτή.

Β.: Γιατί; Έχουμε κι εμείς τέτοια παιδιά στην τάξη (που τα κοροϊδεύουν). Να σας πούμε την Άννα, οι περισσότεροι την κοροϊδεύουνε. Ακόμα κι εγώ την έχω κοροϊδέψει.
Α.: Επειδή ας πούμε κάνει άσχημα γράμματα στον πίνακα, είχε σηκωθεί μια μέρα, και όλοι γελάγανε από κάτω.

Αυτές οι κοινωνικές πρακτικές επιβεβαιώνουν τον Goffman (1963), ο οποίος σημείωσε ότι οι στιγματισμένες ταυτότητες είναι κυρίως αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών και όχι αποτέλεσμα των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (σωματικών, νοητικών κ.ά.) των στιγματιζόμενων ατόμων. Όπως επισημαίνουν και οι Καλαντζή και συνεργάτες (1996: 49), αρχή και βάση μιας μελέτης της διαφορετικότητας «μπορεί να αποτελέσει όχι η διαφορετικότητα καθεαυτήν αλλά η πηγή ή οι πηγές απ' όπου ξεκινά η διαδικασία αναγωγής ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος ως "διαφορετικού" και "μη αποδεκτού"». Θα ασχοληθούμε λοιπόν στη συνέχεια με τα κυριότερα μέσα με τα οποία οι «στιγματιστές» επιτυγχάνουν την κατασκευή *στιγματισμένων διαφορετικοτήτων*.

7.2.1.1. Φήμες και «μύθοι»

Οι Hymel και συνεργάτες (1990), αναφερόμενοι στο φαινόμενο της απόρριψης μέσα σε ομάδες παιδιών, παρουσίασαν ένα μεγάλο όγκο ερευνών οι οποίες δείχνουν πώς οι *φήμες* και οι *προσδοκίες* υποστηρίζουν τη διατήρηση των υπαρχουσών στάσεων και

πεποιθήσεων για κάποιους «διαφορετικούς» μαθητές, ανεξάρτητα από την παρούσα συμπεριφορά τους. Ανέφεραν δε ότι αυτή η διαδικασία επιτελείται μέσα από προκατειλημμένη αξιολόγηση συμπεριφοράς και απόδοση ερμηνειών, καθώς και μέσα από επιλεκτική μνημονική ανάκληση πληροφοριών. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι στα παιδιά με φήμη επιθετικότητας αποδιδόταν πολύ συχνότερα –απ' ό,τι στα υπόλοιπα παιδιά– εχθρική πρόθεση στις ενέργειές τους (Dodge, 1980).Τα παιδιά λοιπόν ερμηνεύουν τις συμπεριφορές κάποιων συνομηλίκων τους με καθαρά υποκειμενικό τρόπο, θεωρώντας όμως ότι οι ερμηνείες τους αυτές είναι αντικειμενικές αλήθειες. Καθώς η επιρροή της ομάδας είναι ιδιαίτερα ισχυρή στην παιδική ηλικία –και κυρίως στην προεφηβεία– (Costanzo & Shaw, 1966), οι «αλήθειες» αυτές επιβάλλονται σε ομαδικό επίπεδο από τα άτομα και τις κλίκες που βρίσκονται υψηλά στην ιεραρχία της σχολικής τάξης (James, 1993), μέσω του φαινομένου της *κοινωνικής συμμόρφωσης* (βλ. § 4.1.3.). Έτσι τελικά, όπως επισημαίνουν και οι Καλαντζή και συνεργάτες (1996:13), αυτές οι δήθεν «"αντικειμενικές αλήθειες" έμμεσα και ασυνείδητα διαμορφώνουν ταυτότητες και επηρεάζουν βιώματα», καθορίζοντας ουσιαστικά το ποιοι και με ποιες συνθήκες είναι αποδεκτοί και ποιοι όχι, μέσα στις διάφορες ομάδες.

Οι Darley και Fazio (1980) έχουν προτείνει ότι ένας κύριος τρόπος με τον οποίο δημιουργούνται οι προσδοκίες μας σχετικά με τις συμπεριφορές ενός ατόμου είναι μέσα από την επεξεργασία πληροφοριών (που αφορούν στο συγκεκριμένο άτομο) που έχουμε πάρει από τρίτους για το άτομο αυτό. Η διάδοση αρνητικών φημών θεωρείται ένας έμμεσος τρόπος άσκησης βίας και πρόκλησης βλάβης εις βάρος κάποιου παιδιού (Olweus, 1992· Schuster, 1999). Κι αυτό διότι από τη στιγμή που οι φήμες αποκτώνται, είναι δύσκολο να εξαλειφθούν, καθώς οι κάτοχοί τους χρησιμεύουν στην ομάδα ως «πολιτισμικοί αποδιοπομπαίοι τράγοι» (James, 1993: 154).

Ερευν.: Έχω δει τον Νίκο που πηγαίνει και την πειράζει τη Νατάσα. Τη λέει χαζή και το βροντοφωνάζει να το ακούσουν οι άλλοι. Γιατί το κάνει, τι θέλει να κερδίσει;
Ν.: Ε, να την κοροϊδεύουν κι αυτή, όπως και μένα με πήγε στο διευθυντή άδικα. Χωρίς εγώ να 'χω κάνει τίποτα.
Ερευν.: Τι κάνεις δηλαδή για να την κοροϊδέψουνε;
Ν.: *Ε, λέω στους άλλους κάποια κακά πράματα γι' αυτήν και έτσι δεν την έχουν φίλη.*(4-10. Α.)

Στην παρούσα έρευνα σχηματοποιήθηκε μια εικόνα σύμφωνα με την οποία οι φήμες είναι το πρωτογενές υλικό με το οποίο δημιουργούνται «μύθοι» γύρω από ένα άτομο-στόχο. Ο όρος παραπέμπει στην έννοια των «κοινωνικών μύθων» (ή, αλλιώς, κοινωνικών

στερεοτύπων ή συλλογικών αναπαραστάσεων) (Tajfel, 1984: 696). Σύμφωνα με τον Tajfel (ό.π.: 698), η χρήση κοινωνικών μύθων, στις διομαδικές σχέσεις, συνεισφέρει σε

α) κοινωνικά αποδεκτές ερμηνείες πολύπλοκων κοινωνικών γεγονότων,

β) μια θετική διαφοροποίηση από άλλες σχετικές ομάδες, και

γ) μια δικαιολόγηση προγραμματισμένων ή πραγματοποιημένων δράσεων εναντίον άλλων ομάδων.

Σύμφωνα με τη *θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας* (social dominance theory), ένας από τους ψυχοκοινωνιολογικούς μηχανισμούς διατήρησης ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων είναι η ανάπτυξη και διάδοση «νομιμοποιητικών μύθων» μέσω των οποίων δικαιολογείται και νομιμοποιείται η μεροληπτική μεταχείριση κάποιων κοινωνικών ομάδων (Pratto et al., 1994). Επιπλέον, η θεωρία της *δικαιολόγησης του συστήματος* (System justification theory) επισημάνει την τάση των ανθρώπων να χρησιμοποιούν διάφορες ιδέες για ομάδες ή άλλα άτομα, έτσι ώστε να δικαιολογούν την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές διευθετήσεις ως δίκαιες, νόμιμες ή ακόμα και φυσικές ή αναπόφευκτες (Jost & Banaji, 1994).

Στην παρούσα έρευνα, *οι «μύθοι», οι οποίοι δημιουργούνται και μεταδίδονται σχετικά με ένα άτομο αποτελούν το συνδετικό ιστό της απορριπτικής λογικής και δράσης.* Τα περιεχόμενά τους αποτελούν σημεία αναφοράς των «κανονικών» σε σχέση με τα «διαφορετικά» παιδιά. Ουσιαστικά επιβεβαιώνουν, υπενθυμίζουν και επικυρώνουν διαχρονικά την ύπαρξη μιας *στιγματισμένης διαφορετικότητας,* δικαιολογώντας έτσι τις –σε βάρος της– απορριπτικές δράσεις και τον κοινωνικό της υποβιβασμό. Για παράδειγμα, στις περισσότερες συνεντεύξεις της Δ΄ τάξης η πιστοποίηση της «κατωτερότητας» της Νατάσας γινόταν μέσα από ένα συγκεκριμένο περιστατικό όπου η μαθήτρια αυτή έδωσε μια παράλογη –σύμφωνα με τα παιδιά– απάντηση. Το συγκεκριμένο περιστατικό είχε αποκτήσει μυθική διάσταση μέσα στα όρια της συγκεκριμένης τάξης και αποτελούσε την πεμπτουσία των αποδεικτικών στοιχείων της διαφορετικότητας του συγκεκριμένου κοριτσιού.

Κ.: Ναι, για τον Οδυσσέα Ελύτη, της πετάχτηκε. Δε σκέφτεται, δεν είχε σκεφτεί τι έπρεπε να πει.
Η.: Και λεει ξαφνικά ένα «Οδυσσέα Ελύτη».
Ερευν.: Ήτανε λάθος το Οδυσσέα Ελύτη που είπε;
Κ.: Ναι ήτανε λάθος.
Ε.: Ναι, αυτός είναι ένας ποιητής.
Σ.: Εγώ θέλω να μου πείτε γιατί η Νατάσα, κάτι τη ρώτησε η κυρία στην ιστορία, και λέει «ο Οδυσσέας Ελύτης δεν είναι» και γελάγανε όλα τα παιδιά. Γιατί, πώς της κατέβηκε της Νατάσας αυτή η ιδέα; (4-1. Κ.)

Έτσι, η δικαιολόγηση του υποβιβασμού κάποιων παιδιών και των απορριπτικών στάσεων και δράσεων εις βάρος τους στηρίζεται συνήθως σε «μύθους» που πιστοποιούν τη «διαφορετικότητά» τους.

Χ.: Είχε μια σακούλα και έβαζε πράγματα. (Αναφέρεται σε *απορριπτόμενο* συμμαθητή τους)
Δημ.: Ναι,έκλεβε, έκλεβε. Είχε πάρει μια σακούλα.
Αρ.: Ναι, και είχε και έβαζε πράγματα που του χρησίμευαν, είχε βάλει και δύο CD. Και είχε κρύψει τη σακούλα στο μπουφάν του, και βγήκε και κανείς δεν το κατάλαβε ότι έχει κλέψει. Είναι επαγγελματίας. (4-2.Α.)

Η διόγκωση ή διαστρέβλωση κάποιων γεγονότων και στη συνέχεια η συστηματική επικοινωνιακή προώθησή τους ως δήθεν κεντρικό στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει την προσωπικότητα κάποιων παιδιών αποτελεί ένα από τα κύρια μέσα υποβιβασμού τους. Σχετικά οι Hymel και συνεργάτες (1990) επισήμαναν ότι οι φήμες, καθώς διαδίδονται, διογκώνουν όσα χαρακτηριστικά ενός παιδιού ταιριάζουν με μια αρνητική εικόνα του και αποκρύπτουν όσα διαφωνούν. Έτσι, όπως σημείωσε και ο Becker (2000), τελικά, ο δημόσιος χαρακτηρισμός κάποιου ως παρεκκλίνοντος έχει σημαντικές συνέπειες για την περαιτέρω κοινωνική συμμετοχή του. Η μέθοδος της προώθησης φημών και της δημιουργίας μύθων για ένα άτομο συνοψίζεται ιδιαίτερα εύστοχα από μια μαθήτρια της Δ΄ τάξης, αποδεικνύοντας έτσι ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν τη λειτουργία της και, κατά συνέπεια, να τη χρησιμοποιήσουν συνειδητά.

Ν.: Βάζουνε, μερικά παιδιά από την τάξη, βάζουνε ιδέες τη φαντασίας τους γι' αυτά τα παιδιά ότι έχουνε κλέψει, έχουν χτυπήσει. Βάζουν τέτοιες φαντασίες και αυτό που σκέφτονται τα άλλα παιδιά γι' αυτούς τους μαθητές, το λένε σε όλους και σιγά σιγά όλο το σχολείο πιστεύει ότι αυτοί έχουν κάνει αυτό, ότι αυτοί είναι απ' αυτή την οικογένεια, ότι από κει, από κει είναι αυτοί, αυτά τα πράγματα έχουν κάνει. (4-3. Κ.)

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτοί οι «μύθοι» που δημιουργούνται μέσα από τη διάδοση φημών αφενός επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές προσδοκίες, στάσεις και συμπεριφορές προς κάποιους μαθητές (τους «πρωταγωνιστές» των «μύθων»), αφετέρου συνιστούν ουσιαστικά το ιδεολογικό πλαίσιο αιτιολόγησης και νομιμοποίησης τού γιατί ένας συγκεκριμένος «διαφορετικός» μαθητής απορρίπτεται ή πρέπει να απορριφθεί.

7.2.1.2. Αρνητικά «πειράγματα»

Τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο έχουν εμπειρία του «πειράγματος» είτε ως δράστες είτε ως αποδέκτες (Eder, 1993). Θα πρέπει, βέβαια, να διαχωρίσουμε το αρνητικό πείραγμα το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο υποβιβασμού και απόρριψης –και στο οποίο αναφερόμαστε εδώ– από το θετικό πείραγμα το οποίο γίνεται μεταξύ φίλων (Adler & Adler, 1988).[126] Πράγματι, το πείραγμα μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να θεωρηθεί *ως θετική κοινωνική συμπεριφορά.* Αυτή η μορφή πειράγματος συμβαίνει «όταν μέσα στο παιχνίδι άτομα ή ομάδες ανακαλύπτουν τα όρια του αποδεκτού στις σχέσεις τους με άλλα άτομα ή ομάδες ή όταν επικεντρώνονται σε κάτι δημιουργικό» (Αρτινοπούλου, 2001: 14).

Λι.: Κάνει αστεία ο Σπύρος δηλαδή μου λέει: «Η Λίνα, το μωρό» λέει. Είναι το μόνο παιδί που με κοροϊδεύει. Είναι το μόνο παιδί που με κοροϊδεύει. Λέει: «Η Λίνα, το μωρό».
Αλ.: Δε σε κοροϊδεύει. Δεν είναι κοροϊδία αυτό.
Λι.: «Η Λίνα, το μωρό» δεν είναι κοροϊδία;
Αλ.: Δε σε κοροϊδεύει. Για πλάκα το λέει. Δεν το εννοεί.
Λι.: Ε, Ναι, εντάξει. Κοροϊδία με την αστεία έννοια.
Αλ.: Ναι, δε σε λέει δηλαδή βλαμμένο με την έννοια ότι είσαι.
Λι.: Ναι, ναι. Είμαστε φίλοι, απλά δε μου δίνει πολλή σημασία...(4-8. Κ.)

Αντίθετα, το αρνητικό πείραγμα είναι «μια προμελετημένη ενέργεια που σκοπό έχει την πρόκληση έντασης στο θύμα, όπως άγχος, απογοήτευση, θυμό, αμηχανία, ταπείνωση, κτλ.» (Warm, 1997: 98).

Ερευν.: ...δηλαδή τι συναίσθημα νιώθετε όταν σας κοροϊδεύουν;
Ε.: Άσχημα.
Χ.: Ντροπή.
Β.: Θυμό.
Ε.: Ντροπή για τους άλλους.
Ερευν.: Δηλαδή τι σου θίγουνε;
Β.: Την προσωπικότητά σου. (6-1. Κ.)

[126] Θα πρέπει σχετικά να αναφέρουμε την έννοια των θετικών και αρνητικών σημείων αναγνώρισης που εισήγαγε ο Berne (1961). Σύμφωνα με τον Berne, στον εργασιακό, τον κοινωνικό αλλά και τον οικογενειακό χώρο, οι περισσότεροι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη να είναι αρεστοί. Η στέρηση των σημείων αναγνώρισης του άλλου αποτελεί μια πολύ σκληρή τιμωρία κι αυτή είναι και η έννοια της «καραντίνας» από την ομάδα, εκείνου που παρέβη τους κανόνες της.Τα strokes διακρίνονται σε θετικά-αρνητικά. Τα θετικά και τα αρνητικά πειράγματα μπορούν, άρα, να θεωρηθούν ως μορφές θετικών και αρνητικών strokes αντίστοιχα.

Η γελοιοποίηση του *άλλου* μέσα από το λεκτικό πείραγμα συνιστά συγχρόνως και *ένα μέσο επίδειξης ισχύος και έμμεσης άσκησης κοινωνικού ελέγχου* (Spender & Sarah, 1980· Clarricoates, 1987· James, 1993). Η αδυναμία ενός παιδιού να απαντήσει με επιτυχία σε μια λεκτική επίθεση-πρόκληση ενός συμμαθητή του συνιστά μια συμβολική ήττα, έναν υποβιβασμό του κύρους του. Στους προεφήβους η λεκτική υπερίσχυση θεωρείται, πλέον, ανώτερης αξίας από τη σωματική.

Φ.: Όχι. Για μένα ό,τι και να μου πουν, δεν κάνω τίποτα.
Σ.: Μπα δεν κάνεις ποτέ τίποτα. Εσύ; Τίποτα. (ειρωνικά) Ορμάς και πλακώνεσαι. *Ενώ, αν πας εκεί πέρα να τον ταπώσεις με λόγια, δεν μπορείς να το κάνεις.* (6-4. Α.)

Έρευνες στηριγμένες σε αναφορές των ίδιων των παιδιών αποκαλύπτουν ότι το πείραγμα (teasing) έχει συνήθως λεκτική μορφή και πρόκειται, κυρίως, για ειρωνείες σχετικά με κάποιο χαρακτηριστικό ή κάποια συμπεριφορά του παιδιού-στόχου, όπως: εξωτερική εμφάνιση, νοητικές και σωματικές ικανότητες, φυλή, οικογενειακό υπόβαθρο, παράξενες ή αταίριαστες με την ηλικία συμπεριφορές, ψυχολογικά προβλήματα κ.ά. (Scambler et al., 1998· Shapiro et al., 1991.).

Β.: Κύριε όταν έχουν μια αντιπαράθεση με κάποιον άλλον, τα γυαλιά, ή ακόμα και την πιο μικρή λεπτομέρεια που θα δείξει άσχημη πάνω στον άλλον, θα τη χρησιμοποιήσουν. Ας πούμε θα τον πούνε γυαλαμπούκα, ή χοντρέλα, ακόμα και αν δεν έχει. (6-1. Κ.)

Το πείραγμα λοιπόν, όπως και η διάδοση φημών, εντάσσεται κι αυτό στις κοινωνικές πρακτικές που έχουν σκοπό την αναζήτηση και αποκάλυψη –υπαρκτών ή μη– διαφορετικοτήτων, οι οποίες θεωρούνται αρνητικές μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και την επικέντρωση της κοινής (δημόσιας) προσοχής σε αυτές τις διαφορετικότητες. Το αποτέλεσμα είναι ο δημόσιος υποβιβασμός και η απόρριψη του παιδιού-στόχου.

7.2.1.3. Δικαιολόγηση των στιγματιστικών δράσεων

Αναφέρθηκαν παραπάνω οι κύριες μέθοδοι (διάδοση φημών και αρνητικό πείραγμα) με τις οποίες επιτυγχάνεται στο σχολείο η δημιουργία ή η παγίωση στιγματισμένων *αρνητικών διαφορετικοτήτων* μέσα στις ομάδες παιδιών, καθώς και ο κοινωνικός

υποβιβασμός των κατόχων τους. Συνοπτικά, πρόκειται για τη συνεχή δημοσιοποίηση μιας ή περισσοτέρων *αρνητικών (συχνά εικονικών) διαφορετικοτήτων* ενός ατόμου έτσι ώστε η προσωπικότητά του να ορίζεται κυρίως μέσω αυτών.

Η επιτυχία αυτής της στιγματιστικής διαδικασίας καταρχάς προϋποθέτει:

α) μεγάλη συχνότητα δημοσιοποίησης της «διαφορετικότητας», και

β) συμφωνία ως προς την ύπαρξη της «διαφορετικότητας» από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό μελών της σχολικής τάξης.[127]

Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πολύ «καταγγέλλεται» και «επικοινωνείται» μέσα στην ομάδα η διαφορετικότητα κάποιου, τόσο περισσότερο επικυρώνεται η ύπαρξή της. Ο Garfinkel (1956: 420) ονόμασε «τελετουργικό υποβιβασμού» όλο αυτό το ομαδικό «επικοινωνιακό έργο» που σκοπό έχει τον *υποβιβασμό* της *δημόσιας ταυτότητας* ενός ατόμου. Στην ουσία, τα αποτελεσματικά *τελετουργικά υποβιβασμού* αφήνουν να εννοηθεί πως η νέα, κατώτερη δημόσια ταυτότητα του ατόμου είναι η πραγματική του, έτσι ώστε τελικά να θεωρηθεί ότι αποκαταστάθηκε η κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, έχουν ένα είδος «προληπτικής» δράσης (έμμεση απειλή) καθώς υπενθυμίζουν στους υπολοίπους τις συνέπειες ενός πιθανού υποβιβασμού τους (Δήμου, 1996). Σύμφωνα με τον Garfinkel, μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις ενός επιτυχούς τελετουργικού είναι ότι οι «καταγγέλλοντες» πρέπει να παρουσιαστούν ως δημόσια πρόσωπα. Πρέπει δηλαδή να φανεί ότι οι καταγγελίες γίνονται για το δημόσιο –και όχι για το ατομικό τους– συμφέρον, έτσι ώστε τα μέλη της ομάδας να μπορούν να ταυτιστούν μαζί τους. Πράγματι, η εστίαση στις αδυναμίες κάποιου, η δημοσιοποίηση και ο εμπαιγμός του ενδέχεται να εκληφθεί, από τα ουδέτερα μέλη της ομάδας, ως ανήθικη επίθεση προς κάποιον αδύναμο. Ο υποβιβασμός και η βασανιστική ενόχληση του «θύματος», όπως ήδη διαπιστώσαμε, μπορεί να ερμηνευθεί από τους «θεατές» είτε ως σαδιστική πράξη είτε ως ένας ανήθικος τρόπος προώθησης ατομικών ή ομαδικών στόχων.

Φ.: Τον λένε αδερφή, κύριε... και τον λένε κάτι πολύ παράξενες βρισιές, που τώρα δεν μπορώ να τις αναφέρω. Τον φωνάζουνε αδερφή και κάτι τέτοια.[128]
Ερευν.: Γιατί το κάνουν;
Φ.: Γιατί είναι αλήτες.
Γ.: Για να δείξουν ότι είναι ανώτεροι απ' αυτόν. (6-4. Α.)

---

[127] Η πρακτική ισχύς αυτών των δύο προϋποθέσεων επιβεβαιώνεται από τον Hargreaves (1976), ο οποίος έδειξε ότι η συχνότητα του «χαρακτηρισμού» (labelling) και η έκταση υποστήριξης μιας αρνητικής ετικέτας συνεισφέρουν ουσιαστικά στην αποδοχή της ακόμα και από τα ίδια τα «χαρακτηρισμένα» άτομα

[128] Αναφέρεται σε κάποιο μαθητή ο οποίος γίνεται συχνά αντικείμενο ειρωνείας λόγω της θηλυπρέπειας των κινήσεων και της ομιλίας του.

Κάτι τέτοιο όμως μπορεί να αποδυναμώσει τους στόχους των «καταγγελλόντων». Για να αποφευχθεί αυτό, η διαφορετικότητα του «θύματος» πρέπει να δαιμονοποιηθεί. Έχει ήδη αναφερθεί ότι τα παιδιά (και οι ενήλικοι) συχνά δικαιολογούν τις απορριπτικές τους στάσεις και δράσεις με προκατειλημμένες αποδόσεις καθώς και απαξίωση της ανθρώπινης υπόστασης των «απορριπτόμενων» (Forsyth, 1999· Schuster, 1999· Tajfel & Forgas, 1990). Το στιγματιζόμενο και απορριπτόμενο άτομο πρέπει να παρουσιάζεται σαν ανήθικο, επικίνδυνο, κακό, ενοχλητικό. Εν ολίγοις, πρέπει να θεωρείται αυτό υπεύθυνο για την απαξίωση και την απόρριψή του.

Ε.: Επειδή είναι απ' το ίδρυμα, τα αγόρια, τα παιδιά απ' το ίδρυμα δεν τους αρέσουνε γιατί έχουνε προβλήματα. Και την βλέπουνε έτσι, και πάνε, και δεν την παίζουν. Γιατί λένε ότι η Νατάσα είναι τρελή και ότι τους βρίζει. Κάτι τέτοια. Ναι, ότι τους βρίζει. Αλλά αυτοί όμως δεν καταλαβαίνω γιατί συνέχεια την κλοτσάνε χωρίς να τους κάνει τίποτα. (4-1. Κ.)

Η απόδοση ή όχι ευθύνης φαίνεται ότι είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία στιγματισμού μιας διαφορετικότητας στο σχολείο. Ο Mankoff (1971) και ο Quicke (1986) χρησιμοποιώντας διαφορετικές ορολογίες διαχώρισαν την *ηθελημένη* από την *αθέλητη* παρέκκλιση και σημείωσαν πως η δεύτερη αντιμετωπίζεται συνήθως με μεγαλύτερη ανεκτικότητα καθώς παρέχει μια λογική εξήγηση για την ύπαρξή της.
Η άνευ πρόθεσης απόκλιση είναι εν μέρει δικαιολογημένη. Βέβαια, η άρνηση της ευθύνης είναι κεντρικό χαρακτηριστικό της παιδικής κουλτούρας κυρίως στις μικρότερες ηλικίες. Το «δεν το έκανα εγώ», «δε φταίω εγώ», «δεν το ήθελα» χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση από τα περισσότερα παιδιά. Εδώ όμως δεν έχει σημασία ο ισχυρισμός τού υπό κρίση υποκειμένου αλλά ο τρόπος αντίληψης των κρινόντων. Η ερμηνεία των υπολοίπων θα καθορίσει το πρίσμα μέσω του οποίου θα ιδωθεί, θα αναλυθεί και θα κριθεί η διαφορετικότητα κάποιου.

Γ.: ... από τη θέλησή του [ο Σάκης] μπορεί να το 'χει πάθει αυτό [να είναι «αδερφή»]. *Αυτός μπορεί να θέλει να πάει στ' άλλο φύλο.* Ξέρω εγώ τι να πω; Αφού ο αδερφός του μας έλεγε ότι μικρός έπαιζε με «πόνι». (6-4.Α.)

Βλέπουμε, για παράδειγμα, πώς στο παραπάνω απόσπασμα ο Γιάννης επιλέγει, κατά το δοκούν, ένα συγκεκριμένο τρόπο ερμηνείας ώστε να αποδώσει στο Σάκη ευθύνη για την υποτιθέμενη διαφορετικότητά του. Το γεγονός ότι ο Σάκης από μικρός έπαιζε με «πόνι» θα έπρεπε, λογικά, να υποστηρίζει την απουσία προσωπικής ευθύνης για το σεξουαλικό

του προσανατολισμό. Αντίθετα, χρησιμοποιείται από τον Γιάννη για να δημιουργήσει ευθύνη. Δηλαδή η ερμηνεία του είναι ότι ο Σάκης έπαιζε με «πόνι» επειδή «θέλει να πάει στ' άλλο φύλο».

Η θεωρία της απόδοσης στην Κοινωνική Ψυχολογία μάς υπενθυμίζει ότι τα άτομα αποδίδουν μια «αρνητική» συμπεριφορά ενός οικείου τους προσώπου σε παράγοντες που δεν άπτονται της ευθύνης του, ενώ κάνουν την αντίστροφη απόδοση σε άτομα που θεωρούν «μη δικά» τους (Hewstone, 1998). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες οι οποίες εστίασαν στο *θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης*[129] βρήκαν πως τα παιδιά απέδιδαν σε εσωτερικά αίτια (δηλαδή σε παράγοντες για τους οποίους έχει την ευθύνη το δρων άτομο) τις θετικές συμπεριφορές των συμμαθητών που συμπαθούσαν, και σε εξωτερικά αίτια (δηλαδή σε τυχαίους παράγοντες) τις αρνητικές τους συμπεριφορές, ενώ έκαναν εντελώς αντίθετες αποδόσεις για τα παιδιά που δε συμπαθούσαν (Hymel, 1986· DeLawyer & Foster, 1986· Wagner, 1986). Φαίνεται λοιπόν ότι η ύπαρξη ή όχι της «ευθύνης» είναι αφενός παράγων που ενοχοποιεί ή όχι τη διαφορετικότητα και αφετέρου είναι μια *κοινωνικά διαπραγματεύσιμη αναπαράσταση.*[130]

Τέλος, στη διαδικασία δικαιολόγησης απορριπτικών δράσεων θα πρέπει να αναφερθεί η χρήση της *αρνητικής ανταποδοτικότητας* η οποία, ως γνωστόν, εμπλέκεται έντονα στις συγκρούσεις των παιδιών και αποτελεί μια σταθερή και διαχρονική βάση πάνω στην οποία δομούνται απορριπτικές λειτουργίες. Επιπλέον, ο κανόνας της αρνητικής ανταποδοτικότητας, όντας ευρέως αποδεκτός στην παιδική κουλτούρα, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο εκλογίκευσης και δικαιολόγησης απορριπτικών δράσεων. Αυτό που συμβαίνει δηλαδή είναι ότι διάφορες αρνητικές ενέργειες εις βάρος κάποιων παιδιών δικαιολογούνται ως δήθεν ανταποδοτικές.

Ερευν.: Ωραία. Λέτε ότι το Αλβανό, ας πούμε όποιοι το λένε, το λένε για να τον ενοχλήσουν, για να τον κάνουν να θυμώσει.
Αρ.: Για να δει πώς νιώθουμε εμείς, όταν κάνει έτσι. Νιώθουμε άσχημα. (4-2. Α.)

---

[129] Το «θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης» συμβαίνει όταν τα μέλη μιας ομάδας θεωρούν ότι η συμπεριφορά των άλλων ατόμων οφείλεται σε προσωπικούς (διαθεσικούς) παρά σε περιστασιακούς (περιβαλλοντικούς) παράγοντες (Forsyth, 1999: 252).

[130] Διάφορα άτομα (ή κοινωνικές ομάδες) υιοθετούν διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες κοινωνικές αναπαραστάσεις ως προς διάφορα θέματα (π.χ., σχετικά με το κατά πόσο ένα άτομο ευθύνεται ή όχι για τη διαφορετικότητά του). Η παγίωση μιας αναπαράστασης σε κοινωνικό επίπεδο εξαρτάται από την έκβαση της σύγκρουσης η οποία συχνά καθορίζεται από τη θέση των ατόμων στην κοινωνική ιεραρχία των ομάδων τους (ή τη θέση των ομάδων στην ιεραρχία του κοινωνικού συστήματος) (βλ. Mehan, 1993).

7.2.2. Αποστέρηση της κοινωνικής υποστήριξης

Είδαμε προηγουμένως (§ 7.2.1.) πώς κάποια παιδιά επιχειρούν να στιγματίσουν υπαρκτές ή εικονικές *αρνητικές διαφορετικότητες* ορισμένων συνομηλίκων τους. οδηγώντας τους συχνά στον κοινωνικό υποβιβασμό και στην κοινωνική απόρριψή τους. Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (§ 7.1.) διερευνήσαμε επίσης μηχανισμούς οι οποίοι σχετίζονται με αυτές τις απορριπτικές στρατηγικές (π.χ., υποστήριξη αναγκών ταυτότητας, συμμόρφωση, αποφυγή ιδίας απόρριψης, διαπροσωπικές συγκρούσεις κ.ά.). Είναι μάλλον φυσικό ότι μια επιτυχημένη επιχείρηση στιγματισμού ενός παιδιού έχει ως έμμεση συνέπεια και τη μείωση της όποιας κοινωνικής υποστήριξης αυτό απολαμβάνει. Αυτό σημαίνει ότι το στιγματιζόμενο παιδί σταδιακά εγκαταλείπεται από φίλους για λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί (π.χ., κοινωνική συμμόρφωση, φόβος ταύτισης). Όμως μια απορριπτική στρατηγική δεν μπορεί να επιτύχει αν το υποψήφιο «θύμα» διατηρεί έστω και μία φιλική σχέση. Γι' αυτό, παράλληλα με την έμμεση απομόνωση, επιχειρείται συνήθως και η άμεση απομόνωσή του μέσα από την αποστέρηση της όποιας κοινωνικής υποστήριξης διαθέτει το άτομο αυτό.

Β.: Μπορεί ένα παιδάκι να ήταν χαζό ας πούμε, να ήταν λίγο χαζούλικο και να μην το 'χαν πολλοί φίλη. Κάποια παιδιά όμως θα το είχανε και επειδή αυτά τα παιδιά που δεν το είχανε φίλη θα λέγανε στους άλλους να μην το 'χουν ούτε κι εκείνοι, θα πήγαιναν μαζί τους τα παιδιά που την είχανε φίλη, και το κοριτσάκι αυτό θα έμενε μόνο του. Το κοριτσάκι, ή αγοράκι. (4-5. Κ.)

Ουσιαστικά δηλαδή κάποιο ή κάποια παιδιά, χρησιμοποιώντας την επιρροή τους, οδηγούν κάποια άλλα παιδιά προς μια γραμμή δράσης η οποία εμπεριέχει ελάττωση ή διακοπή των όποιων σχέσεων ή κοινών δραστηριοτήτων με κάποιο συμμαθητή τους. Τα παιδιά αποδέχονται τη συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία άλλοτε οικειοθελώς – υπερασπιζόμενα τις φιλικές τους σχέσεις ή αυτές τις οποίες επιθυμούν να αποκτήσουν– και άλλοτε συμμορφούμενα[131] εξαιτίας του φόβου μιας πιθανής δικής τους κοινωνικής απόρριψης και απομόνωσης.[132]

Μ.: Μπορεί ένα παιδάκι να αντιπαθούσε αυτό το παιδάκι που θα 'τανε ψηλό ή χοντρό και να έλεγε στους άλλους να μην το έχουν φίλο αυτό. Και έτσι, χωρίς να το ξέρουν αυτοί, χωρίς να ξέρουν τι κακό τους είχε κάνει αυτό το παιδάκι, να αρχίσουν να το αντιπαθούν. Γιατί μπορεί το

[131] Βλέπε σχετικά και § 7.1.2.1.

[132] Βέβαια, αν θεωρήσουμε πως τα παιδιά αποδέχονται τη συμμετοχή τους καθώς υπακούν σε ένα άτομο που γίνεται αντιληπτό ως ανώτερο στην ιεραρχία (της τάξης), τότε δεν πρόκειται για συμμόρφωση (με την αυστηρή έννοια), αλλά για υπακοή.

παιδάκι που θα αντιπαθούσε εκείνο το συγκεκριμένο παιδί να ήταν ας πούμε αυτός που έλεγε να έχουνε φίλο αυτό, να μην έχουν αυτόν. Ή να ήταν κάποιος που όλοι να τον έχουν φίλο και έτσι για να μην τον χάσουν, να μην είχαν φίλο αυτό το παιδάκι. (4-5. Κ.)

7.2.3. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο υποκεφάλαιο αυτό επισημάνθηκε ότι κάποιες από τις απορριπτικές δράσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και για τη δημιουργία στιγματισμένων (δηλαδή αρνητικά διαφορετικών) ταυτοτήτων και συνεπώς να συντελέσουν στον κοινωνικό υποβιβασμό και την κοινωνική απόρριψη των κατόχων τους. *Με άλλα λόγια, οι δράσεις αυτές είναι αποτελεσματικές για τη διατήρηση αλλά και για τη δημιουργία «απορριπτόμενων» κοινωνικών θέσεων.*

Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε ότι η εστίαση σε πραγματικές ή εικονικές διαφορετικότητες κάποιων παιδιών και η συνεχής επικοινωνιακή προβολή τους μέσα από αρνητικές φήμες και πειράγματα οδηγούν σε μια φόρτισή τους με αρνητικό νόημα το οποίο μοιράζεται συλλογικά και συνιστά το μέσο χαρακτηρισμού της προσωπικότητάς τους συνολικά. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι στη διαδικασία αυτή οι στιγματιστές χρησιμοποιούν μεθόδους για να εκλογικεύουν και να δικαιολογούν τις ενέργειές τους αυτές.

Τέλος, τονίστηκε ότι, παράλληλα με τη στιγματιστική/υποβιβαστική διαδικασία, συχνά τίθενται σε λειτουργία και διαδικασίες αποστέρησης της όποιας κοινωνικής υποστήριξης απολαμβάνουν τα υπό απόρριψη άτομα. Οι απορρίπτοντες δηλαδή επηρεάζουν διάφορα παιδιά έτσι ώστε αυτά –με τη θέλησή τους ή όχι– να διακόψουν ή να ελαττώσουν τις κοινωνικές σχέσεις ή τις κοινές δραστηριότητες με τους υπό απόρριψη συμμαθητές τους. Ο κοινωνικός στιγματισμός πραγματικών ή εικονικών αρνητικών διαφορετικοτήτων και η αποστέρηση της κοινωνικής υποστήριξης δρουν συμπληρωματικά, εφόσον το ένα αποτελεί πάντα μια προϋπόθεση και μια συνέπεια του άλλου, συνιστώντας έτσι μια σπειροειδή γραμμή κοινωνικής απόρριψης.

7.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗ: ΟΙ ΚΥΡΙΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία ενδέχεται να οδηγήσουν ένα άτομο στην κοινωνική απόρριψη. Η αναζήτηση των ατομικών χαρακτηριστικών ενός παιδιού που απορρίπτεται, σε μια ερευνητική προσέγγιση η οποία αναζητά το ρόλο των απορριπτόντων σε αυτή τη διαδικασία, ίσως φαίνεται αντιφατική. Όμως η θεώρηση ενός πολύπλοκου κοινωνικού φαινομένου απαιτεί την προσέγγισή του μέσα από διάφορες οπτικές. Η αφομοιωτική θέση περί απόκλισης επιχείρησε να συμπεριλάβει στην ανάλυσή της και το αποκλίνον άτομο και τους άλλους, δηλαδή αυτούς που το χαρακτηρίζουν αποκλίνον (Δήμου, 1996). Μέσα στο πλαίσιο αυτής της λογικής είδαμε –σε προηγούμενο κεφάλαιο– πως ο Coie (1990) υποστήριξε ότι, αρχικά τουλάχιστον, ευθύνονται οι κοινωνικές συμπεριφορές ενός παιδιού για την απόρριψή του, αλλά πως, στη συνέχεια, συχνά οι συμμαθητές του διαιωνίζουν τη χαμηλή κοινωνική του θέση. Χωρίς αμφιβολία, μια επιφανειακή παρατήρηση και προσέγγιση του φαινομένου θα οδηγήσει τον παρατηρητή να αντιληφθεί μια χρονική αλληλουχία στα γεγονότα. Συγκεκριμένα, είναι πιθανότερο πως θα οδηγηθεί στη θεώρηση ότι προηγούνται οι δράσεις των απορριπτόμενων και έπονται οι αντιδράσεις των απορριπτόντων, γεγονός που δικαιολογεί τη θέση αυτή. Όμως βασική θέση αυτής της εργασίας είναι ότι *η αναζήτηση αιτιότητας στο συγκεκριμένο φαινόμενο πρέπει να ξεκινά με την παραδοχή πως σε αυτό εμπλέκονται τρεις παράγοντες –απορρίπτοντες, απορριπτόμενοι και πλαίσιο (συμβολικό, κοινωνικοπολιτισμικό και σχολικό– οι οποίοι συνεχώς αλληλεπιδρούν και δημιουργούν ένα ενοποιημένο σύστημα.* Εφόσον η –έστω και– ενδελεχής μελέτη μιας περίπτωσης δεν επιτρέπει, βέβαια, συμπεράσματα σε θέματα αιτιότητας, ίσως πρέπει να αρκεστούμε πως σε αυτό το σύστημα ο εντοπισμός αιτιότητας σε έναν παράγοντα εμπλέκει αναπόφευκτα και τους άλλους δύο. Αν και με την παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρούμε να εστιάσουμε στο ρόλο των απορριπτόντων και γενικότερα της ομάδας κατά τη διαδικασία απόρριψης ενός ατόμου, δε θα επιθυμούσαμε να αυτο-παγιδευτούμε στην αναζήτηση μονομερών αιτιοτήτων οικουμενικής μάλιστα εμβέλειας. Έτσι, αν και προτείνουμε, όπως και άλλοι πριν από εμάς, ότι η ερευνητική προσέγγιση στο φαινόμενο πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο των απορριπτόντων και της ομάδας γενικότερα, συγχρόνως δε θεωρούμε πως οι απορρίπτοντες δρουν με βάση κάποιο «δαιμονικό» σχέδιο το οποίο στοχεύει στην εξουδετέρωση ορισμένων συνανθρώπων τους. Αντίθετα, οι απορρίπτοντες είναι μάλλον

πεπεισμένοι για το δίκιο τους. Όπως υποστήριξε ο Goffman (1963: 15), «κατασκευάζουμε μια θεωρία για το στίγμα, μια ιδεολογία για να εξηγήσουμε την κατωτερότητά του και να περιγράψουμε τον κίνδυνο που αντιπροσωπεύει, εκλογικεύοντας μερικές φορές μια εχθρότητα που στηρίζεται σε άλλες διαφορές [...]». Επομένως στο ερώτημα «Τι είδους ατομικά χαρακτηριστικά μετατρέπουν κάποιο άτομο σε υποψήφιο για απόρριψη;» πρέπει να προστεθεί –με δεδομένη την ερμηνευτική επιστημολογική θέση αυτής της εργασίας– και η φράση «σύμφωνα με τους απορρίπτοντες».

Έχει ήδη επισημανθεί ότι μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο (προφανώς και σε άλλα κοινωνικά μικροσυστήματα) η φόρτιση μιας διαφορετικότητας με ένα αρνητικό νόημα –το οποίο προφανώς συνεπιφέρει απορριπτικές δράσεις/στάσεις– σχετίζεται:

> α) με τις επικρατούσες αξίες (με την έννοια του καλού, του ιδεώδους, του επιθυμητού, του αποδεκτού) του ιδιαίτερου μικροκοινωνικού (συγκεκριμένη σχολική τάξη με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό) και ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου
>
> β) με τις συγκεκριμένες ανάγκες της ταυτότητας (ατομικής και κοινωνικής) των μελών της σχολικής τάξης (π.χ., ανάγκη για υπαγωγή, για διάκριση, για κοινωνική συνοχή, για αποφυγή απόρριψης, κτλ., βλ. σχετικά § 4.2., 4.3., 7.1.).

Η ευμετάβλητη, και ασταθής φύση των νοημάτων διαφορετικότητας[133] αποκτά λοιπόν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς έχει ως αποτέλεσμα –θετικό ή αρνητικό– το γεγονός ότι παρόμοιες «διαφορετικότητες» άλλοτε στιγματίζονται και άλλοτε όχι (Goffman, 1963· James, 1993· Becker, 2000). Εντούτοις, στις χώρες του λεγόμενου δυτικού πολιτισμού, τουλάχιστον, μπορούμε να αναφερθούμε σε μια γενική τυπολογία κατηγοριών διαφορετικότητας οι οποίες είναι ευάλωτες σε στιγματιστικές και απορριπτικές διαδικασίες, όπως, π.χ., οι σωματικές, νοητικές, συμπεριφορικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, ηλικίας, φύλου και σεξουαλικής ταυτότητας (Goffman, 1963· James, 1993· Vlachou, 1997· Brown, 2000).

Θα πρέπει, φυσικά, να επισημάνουμε τη μάλλον εύλογη συνεπαγωγή ότι η έννοια της *στιγματισμένης διαφορετικότητας* συνδέεται στενότατα με τις κοινωνικά επικρατούσες αντιλήψεις περί κανονικότητας. Ουσιαστικά δηλαδή η διαφορετικότητα απειλεί τους «κανονικούς» και συγχρόνως απειλείται με στιγματισμό από αυτούς, εφόσον συνιστά μια πρόκληση στην κοινωνική τάξη της πολιτισμικά ορισμένης κανονικότητας (Vlachou,

---

[133] Βλ. σχετικά § 4.3.1.

1997). Με άλλα λόγια, η διαφορετικότητα απειλείται με στιγματισμό, καθώς δεν ανταποκρίνεται στο «προβλέψιμο» και συνεπώς παραβιάζει το «αναμενόμενο» στην καθημερινότητα της κοινωνικής ζωής.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα παρατεθούν αφενός οι κύριες κατηγορίες *αρνητικής διαφορετικότητας*, όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα της εργασίας αυτής, και αφετέρου ένας σχολιασμός των νοηματοδοτήσεων των παιδιών σχετικά με τις κατηγορίες αυτές. Με άλλα λόγια, θα επιχειρηθεί μια απάντηση στο εξής ερώτημα: Μέσα στις συγκεκριμένες σχολικές ομάδες ποιες είναι οι κύριες κατηγορίες *αρνητικής διαφορετικότητας* και ποια είναι τα σχετικά νοήματα των παιδιών;

Σύμφωνα λοιπόν με τα παιδιά, υποψήφιοι για απόρριψη είναι όσοι παρουσιάζουν μια διαφορετικότητα ως προς:

1. Εξωτερικά χαρακτηριστικά (εμφάνιση, κίνηση, ομιλία, υγεία)

2. Ικανότητες

α. νοητικές

β. μαθησιακές

γ. επικοινωνιακές

3. Ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα άλλων

α. Το επιθετικό/ενοχλητικό/διασπαστικό παιδί

β. Ο «γλειψιματίας», ο «καθωσπρέπει», το «καρφί»

γ. Το «ψώνιο» (ο ψηλομύτης, ο εγωιστής)

4. Ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες δεν καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα άλλων

α. «Αδερφές» και «αγοροκόριτσα»

β. Το παιδί που είναι «αλλού», «στον κόσμο του», «τρελό».

γ. Το μαμμόθρεφτο (το μωρό)

5. Εθνικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς παράγοντες

α. Ο «ξένος»

β. Ο «τσιγγάνος»

γ. Το «παιδί του ιδρύματος»

7.3.1. Διαφορετικότητα σε εξωτερικά χαρακτηριστικά (εμφάνιση, κίνηση, ομιλία, υγεία)

Είναι μάλλον προφανές πως στην εποχή μας η εμφάνιση θεωρείται μια αντανάκλαση του εαυτού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, «η αυτο-συντήρηση *[του ατόμου]* εξαρτάται από τη συντήρηση του σώματος μέσα σε μια κουλτούρα στην οποία το σώμα είναι το διαβατήριο για κάθε καλό στη ζωή» (Featherstone, Hepworth & Turner, 1991: 186).

Δ.: Μπορεί ένα παιδί ας πούμε να έχει καεί στο χέρι του, στο πρόσωπό του λίγο και είναι άσχημο, και φοβάται να παίξει. Και φοβάται απέναντι στους άλλους και *οι άλλοι το διώχνουνε επειδή είναι άσχημο.*
Κ.: Ή να 'χει πάθει τίποτα που να μην μπορεί να, *να είναι άσχημος*, να 'χει πάθει τίποτα.
Γ.: Να 'χει, να 'χει πάθει τίποτα και να μη θέλει ο άλλος να τον βοηθήσει ας πούμε.
Δ.: Μπορεί να 'χει πάθει κάτι.
Κ.: *...και να μην έχει νύχια ή πόδι.*
Γ.: Να λέει ο άλλος ας πούμε: «Δε σε θέλω στην παρέα μου» και τέτοια.
Δ.: *Επειδή... είναι πανάσχημος.* (5-7. Κ.)

Τα παιδιά από μικρή ηλικία μαθαίνουν ότι η εμφάνιση, η εξουσία και το κύρος είναι σημαντικά υποσύνολα στο κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα αξιών (Vlachou, 1997). Επιπλέον όμως μαθαίνουν να συγχέουν –και συνεπώς να συνδέουν– το «εξωτερικό» με το «εσωτερικό» του ατόμου. Συγκεκριμένα, συνδέουν το «εξωτερικά ωραίο» με το «εσωτερικά καλό» και αντίστροφα (Patzer, 1985).
Είναι τεκμηριωμένο ότι, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια σχηματισμού διαπροσωπικών σχέσεων, η εξωτερική εμφάνιση παρέχει πληροφορίες οι οποίες επηρεάζουν την αντίληψή μας σχετικά με την ταυτότητα του *άλλου* (Hargreaves, 1972· Ζώνιου-Σιδέρη, 1987· Καλαντζή κ.ά., 1996).

Κ.: *Φαίνεται από την πρώτη φορά που τον είχα δει εγώ και κάποια άλλα παιδιά, το 'χα καταλάβει ότι δεν είναι τόσο φυσιολογικός όσο κι εμείς. (*5-4. Α.)

Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά τείνουν να αποδίδουν χαρακτηριστικά κοινωνικά προσανατολισμένης συμπεριφοράς (prosocial behavior βλ. υποσημείωση 7) σε ελκυστικούς συμμαθητές τους και το αντίθετο (Adams & Krane, 1980). Συνεπώς φαντάζει ως λογική συνέπεια η μεγάλη σχέση που υπάρχει μεταξύ δημοτικότητας και εξωτερικής εμφάνισης στις ομάδες μικρών και μεγαλύτερων παιδιών (Erwin, 1993), καθώς και το ότι τα ελκυστικά παιδιά επιλέγονται ως φίλοι πιο συχνά από τα μη ελκυστικά παιδιά (Dion & Berscheld, 1974· Adler & Adler, 1998).

Δ.: Μπορεί ένα παιδί ας πούμε να έχει καεί στο χέρι του, στο πρόσωπό του λίγο και είναι άσχημο, και φοβάται να παίξει. Και φοβάται απέναντι στους άλλους και οι άλλοι το διώχνουνε επειδή είναι άσχημος. (5-7. Κ.)

Μέσα στις δυτικές κουλτούρες η έμφαση στα εξωτερικά χαρακτηριστικά καθίσταται τελικά προφανής. Η εξωτερική εμφάνιση (πρόσωπο, σώμα, στάση του σώματος), ο τρόπος ομιλίας, η χροιά της φωνής, ο τρόπος κίνησης, η καθαριότητα, η οσμή κ.ο.κ. συνιστούν το «περίβλημα» του ατόμου και συνεπώς μετατρέπονται σε θεμελιώδη μέσα αντίληψης του *άλλου* αλλά και αυτοπαρουσίασης κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ν.: Ε, τους λέω «να παίξω κι εγώ μαζί σας;» Και μου λένε όχι. «Να παίξω κι εγώ κρυφτό;» και μου λένε όχι.
Ερευν.: Τι νομίζεις ότι πρέπει να αλλάξει για να μη σου λένε όχι.
Ν.: Το κεφάλι.
Ερευν.: Τι να είχε το κεφάλι;
Ν.: Να είχε άλλη μορφή.
Ερευν.: Πώς να ήταν το κεφάλι σου;
Ν.: Να είναι έτσι (δείχνει ένα σχήμα βάζοντας τα χέρια της κοντά στο κεφάλι της).
Ερευν.: Και τι άλλο;
Ν.: Και το σώμα. Να ήταν έτσι (πάλι δείχνει ένα σχήμα με τα χέρια της). Να ήταν έτσι στραβά. Αλλιώς.
Ερευν.: Τότε θα σε θέλανε;
Ν.: Ώω, ναι. (4-6. Κ. -συνέντευξη με τη Νατ. η οποία θεωρείται, από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ως παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση)

Άμεση συνέπεια αυτής της έμφασης στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου είναι το ότι αυτά λειτουργούν και ως κοινωνικές ενδείξεις οι οποίες ενέχονται στη διαφοροποίηση του «κανονικού» από το «μη κανονικό» (Vlachou, 1997). Ιδίως για τα παιδιά τα οποία «πρώτα μαθαίνουν να βλέπουν διαφορές και αργότερα μαθαίνουν να ανακαλύπτουν και να κατανοούν ομοιότητες» (Τσιάκαλος, 2000:146), κανονικό θεωρείται μόνο ό,τι βρίσκεται μέσα στα όρια του «όμοιου» με αυτά. Το αντίθετο, προφανώς, παραβιάζει τον κατάλληλο κοινωνικό ορισμό της κανονικότητας που έχουν σχηματοποιήσει (Βλάχου, 2000). Κατ' αυτόν τον τρόπο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά – τα δικά τους και των άλλων– είναι ένα κύριο μέσο για να επιβεβαιώνουν το ότι ανήκουν στους μη στιγματισμένους. Καθώς δε τα κριτήρια κανονικότητας δεν είναι ούτε οικουμενικά ούτε σταθερά με απόλυτο τρόπο, καθίσταται προφανές ότι η θετική ή αρνητική μορφή όλων αυτών των εξωτερικών στοιχείων καθορίζεται κυρίως μέσω ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικών επιδράσεων.

Ερευν.: Είπε προηγουμένως η Νίνα «να πάρουμε τη Νατάσα να τη βοηθήσουμε να γίνει σαν τα «κανονικά» παιδιά. Για πείτε μου ποιο είναι το πρόβλημα της Νατάσας;
Σ.: Ας πούμε η Νατάσα κατεβαίνει τα σκαλιά, σαν μωρό. Δηλαδή πάει, βάζει και τα δύο πόδια σ' ένα σκαλί. Δεν κατεβαίνει κανονικά. (4-1. Κ)

Η.: Δεν είπαμε για τον Γιώργο.
Μ.: Επειδή νιώθουμε ότι έχει κάποιο πρόβλημα γιατί κάπως διαφορετικά μιλάει, περπατάει
Ερευν.: Ποιό είναι το πρόβλημά του δηλαδή, πιστεύεις εσύ;
Μ.: Ότι κάπως περπατάει, εγώ δεν το θεωρώ αυτό. Αλλά οι άλλοι. Μερικοί το θεωρούνε. Κάπως έτσι περπατάει. (γέλια)
Η.: Είναι λιγάκι χαζό, ας πούμε, ας το πω έτσι λιγάκι.
Ε.: Δεν είναι χαζό. Είναι περίεργος, δηλαδή στο πρόσωπό του.(5-3. Κ.)

Ερευν.: Και τι το περίεργο έχει και δεν τον κάνουν παρέα;
Γ.: Ίσως και επειδή δε μιλάει καλά.
Μ- Ναι.
Γ.: Μιλάει λίγο ψευδά. (5-5. Κ.)

Βέβαια, αν και η σημασία των εξωτερικών χαρακτηριστικών έχει καταδειχθεί, δε θα πρέπει να υπερεκτιμάται. Και τούτο διότι το «εξωτερικό» φαίνεται να επηρεάζει έντονα όταν δεν υπάρχουν άλλες συγκεκριμένες πληροφορίες για το αξιολογούμενο άτομο (Hildebrandt, 1982). Μπορεί δηλαδή το άτομο μέσω της συμπεριφοράς του, των ικανοτήτων του ή των πόρων που προσφέρει στην ομάδα να εξουδετερώσει τις θεωρούμενες ως αρνητικές πλευρές των εξωτερικών του χαρακτηριστικών. Το «εξωτερικό» αποτελεί μόνο μία πλευρά στην πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων και συνήθως δρα ως ένδειξη μόνο για πιο αφηρημένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Erwin, 1993). Το θέμα που επί του προκειμένου ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι πώς και γιατί αυτές οι ενδείξεις άλλοτε καθίστανται καθοριστικές για τη δημόσια εικόνα και τις διαπροσωπικές σχέσεις ενός παιδιού και άλλοτε όχι. Και προφανώς εδώ οι μηχανισμοί απόρριψης που ήδη παρουσιάστηκαν (βλ. § 7.1.) δίνουν μια έμμεση απάντηση.

7.3.2. Διαφορετικότητα σε ικανότητες : Η νοητική ικανότητα

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο επηρεάζονται σημαντικά από τις ατομικές και ομαδικές αναπαραστάσεις σχετικά με την «επάρκεια» του κάθε μέλους της σχολικής ομάδας. Η «επάρκεια», η ικανότητα δηλαδή σε διάφορους τομείς της παιδικής καθημερινότητας (μαθησιακές/αθλητικές επιδόσεις, χιούμορ, χειρισμός διαπροσωπικών σχέσεων κτλ.) μέσα στο επίσημο και ανεπίσημο σχολικό σύστημα, είναι κεντρικότατο θέμα στην παιδική κουλτούρα (Woods, 1983· Vlachou, 1997).

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ταξινομούν τους συμμαθητές τους σε διάφορες κλίμακες ικανών ή λιγότερο ικανών –ιδιαίτερα ως προς τη μαθησιακή επίδοση– συχνά επηρεάζει τις διαδικασίες επιλογής φίλων (Best, 1983· Pollard, 1985· Vlachou, 1997). Μέσω των μαθησιακών επιδόσεων τα παιδιά φαίνεται πως αναπτύσσουν αντιλήψεις «για το ποιος είναι "έξυπνος" και ποιος είναι "αργόστροφος", κι αυτό επηρεάζει σημαντικά τις ομάδες φιλίας τους, καθώς και τη φύση των αλληλεπιδράσεών τους» (Pollard, 1985: 90). Αυτός που γίνεται αντιληπτός ως λιγότερο ικανός έχει, προφανώς, λιγότερες πιθανότητες να επιλεγεί ως φίλος/φίλη και περισσότερες πιθανότητες να απορριφθεί.

Η έμφαση των παιδιών στην «ικανότητα» οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους:

–Αφενός, μέσω της κοινωνικής σύγκρισης προβαίνουν σε αυτο- και ετερο-αξιολογήσεις, ταξινομώντας έτσι τους εαυτούς τους και τους άλλους σε διάφορες κλίμακες ικανοτήτων οι οποίες με τη σειρά τους σχετίζονται με την ιεραρχία των κοινωνικών θέσεων της σχολικής τάξης.

–Αφετέρου, η «ικανότητα» συνδέεται με την έννοια των «πόρων».[134] Των ειδικών δηλαδή δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τους ιδιαίτερους στόχους της ευρύτερης ομάδας (σχολική τάξη) αλλά και των υποομάδων της (κλίκες).

Απ' όλες τις «ικανότητες» η σημαντικότερη για τα παιδιά φαίνεται ότι είναι η νοητική. Η ικανότητα αυτή, δηλαδή αυτό που κοινώς εννοείται ως *εξυπνάδα*, είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την αποδοχή ή την απόρριψη ενός παιδιού μέσα στο κοινωνικό σύστημα της τάξης. Αυτός που θεωρείται ως «μη έξυπνος» θεωρείται

---

[134] *Πόρος* είναι κάτι που είναι χρήσιμο στην ομάδα. Μια δεξιότητα, ένα αντικείμενο, ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που χρησιμεύει στην ομάδα καθώς επιδιώκει διάφορους στόχους (Hargreaves,1972). Όπως επισημαίνει ο Shaw (1981: 206), «το άτομο που κατέχει ειδικές δεξιότητες (ικανότητες, γνώσεις, πληροφορίες) σχετικές με το στόχο της ομάδας είναι πιο δραστήριο μέσα στην ομάδα, συμβάλλει περισσότερο για την επίτευξη του στόχου και ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στις αποφάσεις της ομάδας». Ο Gold (1958), για παράδειγμα, στην έρευνά του με παιδιά 5-12 χρόνων, έδειξε ότι ενώ μια φιλική και βοηθητική προσωπικότητα θεωρούνταν από όλους ως σημαντικός πόρος, στα αγόρια και μόνο αξιολογούνταν ως πόροι και η δύναμη και η ικανότητα για πάλεμα.

κατώτερος, ανάξιος να κάνει ό,τι μπορούν οι περισσότεροι, δεν μπορεί να προοδεύσει στη ζωή ούτε και να δημιουργήσει επιτυχημένες σχέσεις με τους άλλους. Η έλλειψη νοητικών ικανοτήτων θεωρείται τελικά ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο για την ανθρώπινη ευτυχία.

Ερευν.: Γιατί θεωρείς ότι το να είναι χαζός κάποιος είναι το μεγαλύτερο μειονέκτημα;
Ε.: Γιατί όλα τα άλλα μπορώ να τ'αλλάξω.
Μ.: Ναι, και εγώ. Όλα τ'άλλα μπορώ να τ'αλλάξω, εκτός απ' το χαζή. Γιατί άμα είσαι χαζός στο μυαλό…
Ε.: Δεν μπορείς να τ'αλλάξεις.
Μ.: Δεν μπορείς να βάλεις άλλο μυαλό.
Χ.: Περισσότερο γιατί σε κοροϊδεύουν οι άλλοι, και ας πούμε αν είσαι χαζή, οι περισσότεροι θα σε κοροϊδεύουν και δε θα είναι ωραίο. Θα νιώθεις πολύ άσχημα. (6-1. Κ.)

Η εξυπνάδα είναι μια ιδιότητα την οποία μπορεί να κατέχουμε αλλά συγχρόνως να μη χρησιμοποιούμε. Έτσι, πολλοί έχουν μυαλό αλλά δεν το χρησιμοποιούν ή το χρησιμοποιούν με λάθος τρόπο. Ένα «μυαλό» που δε χρησιμοποιείται ενδέχεται σταδιακά να χάσει τις δυνατότητές του. Κατ' αυτήν την έννοια, όλοι γεννιόμαστε έξυπνοι, αλλά άλλοι διατηρούν και αυξάνουν την εξυπνάδα τους χρησιμοποιώντας το μυαλό τους, ενώ άλλοι τη χάνουν, εφόσον δεν το χρησιμοποιούν. Όμως τελικά ένα μυαλό που δε χρησιμοποιείται σωστά είναι ανώφελο.

Α.: Εντάξει, είπαμε έχει μυαλό, αλλά…
Δ.: Δεν το δουλεύει καλά.
Χρ.: Δεν το χρησιμοποιεί.
Ερευν.: Δηλαδή, όταν λέμε δε χρησιμοποιώ το μυαλό μου, το έχω ή δεν το έχω το μυαλό μου;
Αρ.: Το έχω, αλλά δεν το χρησιμοποιώ, δεν το δουλεύω.
Λα.: Το έχουμε, αλλά είναι σε *αμηχανία* εκείνη την ώρα. (4-2. Α.)

Α.: Στην αρχή όλοι είναι έξυπνοι, ξέρω εγώ όταν θα γεννηθούν όλοι θα 'χουν μυαλό, αλλά μετά θα κάθονται όλη την ημέρα δε θα σκέφτονται τίποτα, δε θα κάνουν τις ασκήσεις, δε θα εξασκούνε το μυαλό τους, και θα φτάσουνε σ' ένα σημείο που δε θα μπορούνε να σκεφτούνε μετά πια. Δηλαδή το μυαλό τους θα 'χει γίνει. Εντελώς. Δε θα μπορούν να σκεφτούνε. (5-4. Α.)

Τελικά μια «εξυπνάδα» που δε χρησιμοποιείται δεν αποφέρει θετικά αποτελέσματα, τουλάχιστον όσον αφορά στη σχολική επίδοση. Έτσι, το συμπλήρωμα αλλά και συχνά το αντιστάθμισμα της εξυπνάδας θεωρείται η προσπάθεια. Πράγματι, η διάκριση μεταξύ αυθεντικής σχολικής επιτυχίας και ψευδοεπιτυχίας φαίνεται πως διαπερνά το δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Walden & Walkerdine, 1985· Räty & Snellman, 1995). Ως

αυθεντική θεωρείται η επιτυχία που οφείλεται στις εγγενείς δυνατότητες, στο φυσικό χάρισμα (βλ. Mugny & Carugati, 1985), ενώ η ψευδοεπιτυχία οφείλεται στη σκληρή δουλειά, στη μνήμη, στην υπακοή, στη μηχανική αποστήθιση (Räty & Snellman, 1995).

Ν.: Και ας πούμε, και ας μην είμαστε έξυπνες δεν, γιατί αν και έχουμε, μπορεί να έχουμε μυαλό αλλά να μην το χρησιμοποιούμε και να λέμε: «εγώ έχω μυαλό. Δε χρειάζεται να διαβάσω». Αλλά και ας μην έχουμε μυαλό, πρέπει. Ας πούμε να μην είμαστε και τόσο έξυπνες, πρέπει να συγκεντρωνόμαστε και πολλές φορές αυτοί οι μαθητές που είναι πανέξυπνοι και δεν, δεν το χρησιμοποιούν το μυαλό τους στο να διαβάζουνε, αλλά το χρησιμοποιούν στις σκανταλιές, δεν πετυχαίνουν ποτέ στη ζωή τους. Ενώ άνθρωποι που εντάξει είναι έξυπνοι, αλλά όχι τόσο όσο και άλλοι άνθρωποι, γίνονται οι καλύτεροι, γίνονται πάρα πολύ καλοί μαθητές, βρίσκουν πολύ καλό επάγγελμα και αξίζει ένα μπράβο να τους πεις. (4-3. Κ.)

Ωστόσο τα παιδιά φαίνεται ότι χρησιμοποιούν κάποια δεδομένα για να ορίσουν κάποιο συμμαθητή τους επαρκή ή ανεπαρκή ως προς τα νοητικά του προσόντα. Οι Mugny και Carugati (1985: 1) τονίζουν ότι η ευφυΐα «είναι μια πολιτισμική κατασκευή, κεντρική στις μοντέρνες κοινωνίες μας, και η οποία μεταβάλλεται σύμφωνα με τις ιστορικές στιγμές, τις περιοχές και τις κοινωνικές περιστάσεις». Ο Tobin και οι συνεργάτες του (1998) επισημαίνουν, για παράδειγμα, έντονες πολιτισμικές διαφορές μεταξύ Αμερικανών και Ιαπώνων ως προς τους ορισμούς και τις στάσεις απέναντι στην ευφυΐα. Οι LeVine και White (1986) τονίζουν ότι, αντίθετα με τους δυτικούς, στους Ιάπωνες η έννοια της ευφυΐας συνδέεται με την ηθική δράση, την καλή συμπεριφορά και την ευαισθησία προς τους άλλους. Παρόμοια, οι Segall και συνεργάτες (1996: 138) επισημαίνουν ότι στην Αφρική διακρίνονται δύο διαστάσεις της νοημοσύνης, η «τεχνολογική» και η «κοινωνική», και πως ουσιαστικά η πρώτη δεν μπορεί να αποτελέσει μέρος της νοημοσύνης «εάν δεν μπορέσει να χρησιμοποιηθεί περισσότερο στην υπηρεσία της κοινωνικής ομάδας παρά του ατομικού κέρδους». Εντούτοις οι παραπάνω αναφορές δε θα πρέπει να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι οι διαφορές των αναπαραστάσεων της ευφυΐας οφείλονται μόνο σε διαπολιτισμικές ανομοιότητες. Όπως έδειξε η μελέτη των Sternberg και συνεργατών (1981), ακόμα και στη δική μας δυτική κοινωνία συνυπάρχουν πολλαπλοί ορισμοί περί ευφυΐας.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως *σε ένα αρχικό επίπεδο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου επηρεάζουν –όπως ήδη αναφέρθηκε– τις αντιλήψεις των άλλων σχετικά με τη νοητική του επάρκεια.* Η εξωτερική εμφάνιση, ο τρόπος ομιλίας, το βλέμμα χρησιμοποιούνται συχνά ως ενδείξεις –ή ακόμα και ως αποδείξεις– μιας μειωμένης νοητικής ικανότητας. Λαμβάνοντας όμως υπόψη την κεντρική θέση της

εργασίας αυτής πως οι ανάγκες της ταυτότητας ωθούν κάποια άτομα σε μια συνεχή αναζήτηση της διαφορετικότητας και σε μια συμβολική αντιπαράθεση μαζί της (βλ. π.χ., § 4.2., § 7.1., § 1.1., § 7.2., § 1.2.), μπορούμε να υποθέσουμε ότι η όποια διαφορετικότητα των εξωτερικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως ένδειξη που χρησιμοποιείται από κάποιους ώστε να χαρακτηριστεί το άτομο αυτό ως *νοητικά κατώτερο.*

(Ο Φ. αναφέρεται σε ένα μαθητή του άλλου τμήματος της Στ΄)
Φ.: Κύριε, εγώ τον Δ., κύριε, τον έχω ζήσει. Είχε ένα πρόβλημα. Αβιταμίνωση, βιταμινών. Αυτό το παιδί επειδή είναι άσπρο, επειδή του λείπουνε, είναι τα δόντια του, σαπισμένα και τέτοια, ο άλλος μόλις τον βλέπει λέει: «Α, αυτός δεν αξίζει, δεν έχει μυαλό». Αλλά εγώ τον έχω ζήσει. Έχει μυαλό, αλλά βγάζει απ' το στόμα του έτσι, σαν να βαριέται να μιλήσει και τέτοια πράγματα, και νομίζει ο άλλος ότι δεν έχει μυαλό. (6-4. Α.)

Α.: Έχει κάποιο διανοητικό πρόβλημα.
Ερευν.: Τι είδους πρόβλημα είναι αυτό;
Φ.: Δεν μπορεί να καταλάβει. Δεν καταλαβαίνει.
Σ.: Δεν καταλαβαίνει.
Γ.: Δεν καταλαβαίνει Χριστό.
Ερευν.: Από πού συμπεραίνεις ότι έχει κάποιο νοητικό πρόβλημα;
Α.: Ότι έχει τη γλώσσα έξω. (6-4. Α.)

Ο βασικότερος όμως λόγος για τον οποίο αποδίδεται το στίγμα μιας μειωμένης νοητικής ικανότητας είναι η διαφορετικότητα σε κάποιους τομείς τους οποίους τα παιδιά θεωρούν πρωταρχικούς. Ο ένας τομέας, ο οποίος αναφέρεται στο επίσημο σχολικό σύστημα, είναι η *μαθησιακή επίδοση,* ενώ ο άλλος, ο αναφερόμενος στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα, είναι η *επικοινωνιακή δεξιότητα,* η ικανότητα δηλαδή συμμετοχής στις δραστηριότητες και διαδικασίες του ανεπίσημου σχολικού συστήματος με ικανοποιητικό τρόπο. Τους τομείς αυτούς θα εξετάσουμε στη συνέχεια. Και στις δυο περιπτώσεις αρνητική συνέπεια, συνήθως, είναι η κοινωνική απόρριψη του «ανεπαρκούς» παιδιού.

Νοητική ικανότητα και μαθησιακή επίδοση

Η αποτυχία σε μαθησιακά έργα είναι ένα κριτήριο το οποίο συνεισφέρει στην απόδοση της ταυτότητας του «ικανού» ή του «μη ικανού» νοητικά. Η κατανόηση του σχολικού έργου και η ικανοποιητική επίδοση σε αυτό είναι για πολλά παιδιά μια ικανή και αναγκαία συνθήκη για την απόδειξη μιας νοητικής ικανότητας ή ανικανότητας. Δηλαδή η εξυπνάδα και η καλή μαθησιακή επίδοση ταυτίζονται. Τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν

την εκτίμησή τους σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις ενός συμμαθητή τους και συγκρίνοντάς τες με τις δικές τους αλλά και με των άλλων συμμαθητών τους, προβαίνουν σε ταξινομήσεις νοητικής ικανότητας ανάλογα με την εκτίμησή τους αυτή.

Ερευν.: Τι εννοείς όταν λες είναι χαζή;
Π.: Δεν είναι έξυπνη. Δε διαβάζει καθόλου. (4-10. Α.)

Ερευν.: Ο Νίκος. Πώς το βγάζεις το συμπέρασμα ότι δεν είναι έξυπνος ο Ν.;
Ε.: Γιατί πολλές φορές του δίνει ο κύριος να κάνει απλές ασκήσεις και δεν τις κάνει καλά. (6-3. Κ.)

Ερευν.: Τι άλλο εννοείς όταν λες «να είναι έξυπνος»;
Β.: Να είναι έξυπνος, δηλαδή να λέει τα μαθήματα, να είναι συνεχώς σε ετοιμότητα σε ερώτηση του δασκάλου ή κάποιου άλλου. (5-2. Α)

Συνεπώς η μαθησιακή ικανότητα, σχετιζόμενη κυρίως με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές του αξίες (Vlachou, 1997), αποτελεί μέρος των ικανοτήτων που απαιτούνται από τα μέλη της σχολικής ομάδας στο δημοτικό σχολείο (Pollard, 1992). Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι για τα παιδιά υπάρχει και ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο συνδέει τη χαμηλή νοητική ικανότητα με τη χαμηλή μαθησιακή επίδοση. Ουσιαστικά πρόκειται για την *εξάρτηση από τους άλλους*, που τα δύο αυτά «μειονεκτήματα» συνεπάγονται. Ο «κακός» δηλαδή μαθητής συνδέεται με τον ανεπαρκή νοητικά, ακριβώς επειδή και οι δύο δεν είναι σε θέση «να τα βγάλουν πέρα» μόνοι τους.

Ερευν.: Γιατί λέτε ότι είναι χαζός; Πώς το καταλαβαίνετε;
Χ.: Ότι τις ασκήσεις, τις ασκήσεις δεν τις κάνει μόνος του.
Β.: Ή δεν μπορεί να το σκεφτεί ακόμα.
Ε.: Ότι δεν μπορεί μόνος του και έχει ανάγκη τους άλλους. (6-1. Κ.)

Μ.: Μιλάει πολύ καλά, μιλάει πολύ καλά, αλλά δεν μπορεί να…
Η.: Δεν έχει, δε σκέφτεται. Δηλαδή την άλλη φορά κάναμε κάτι προτάσεις και έλεγε στην Έλενα, κύριε: «Θέλω να μου πεις προτάσεις, πέντε προτάσεις», κύριε, και μόνη της δεν μπορεί να, να σκεφτεί να πει μία πρόταση. Μόνη της δεν μπορεί, δεν ξέρει. (5-3. Κ.)

Προφανώς αυτή η έντονη σύνδεση σχολικής επίδοσης και νοητικής επάρκειας σχετίζεται με την έμφαση που οι ατομικιστικές δυτικές κοινωνίες δίνουν στη σχολική επιτυχία, στη σωστή χρήση της «κύριας γλώσσας» και στον ανταγωνισμό για την απόκτηση μιας ισχυρής κοινωνικής θέσης στην ιεραρχία της παιδικής ομάδας (Räty & Snellman, 1995·

Segall et al., 1996). Εν μέρει λοιπόν η έμφαση που πολλά παιδιά δίνουν στις νοητικές/μαθησιακές ικανότητες ενός συμμαθητή τους είναι ένα αποτέλεσμα της αντίστοιχης έμφασης που ο κοινωνικός κόσμος των ενηλίκων δίνει στην επαγγελματική επιτυχία, στην απόκτηση κοινωνικής δύναμης, στην κοινωνική αναγνώριση. Άλλα όμως παιδιά κατανοούν ότι η σχολική αποτυχία δε συνεπάγεται απαραίτητα και έλλειψη νοητικής ικανότητας. Τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν ότι η κλίμακα των ανθρώπινων ικανοτήτων δεν περιορίζεται μόνο στη μαθησιακή επίδοση σε κάποια συγκεκριμένα μαθήματα (όπως το επίσημο σχολικό πρόγραμμα αφήνει μάλλον να εννοηθεί), αλλά μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες δεξιότητες.

Δ.: [...] κάποιος μπορεί να είναι πάρα πολύ έξυπνος, και να μην, και να μη διακριθεί σε κανένα μάθημα γιατί φοβάται κάτι ή βαριέται. Μπορεί να είναι πάρα πολύ έξυπνος και να μη δείχνει ότι θέλει να διακριθεί σε κάτι. (6-3. Κ.)

Α.: Μπορεί κάποιος να 'ναι ας πούμε καλός στα μαθήματα, αλλά έξω; Αλλά έξω, πώς θα 'ναι; Στα παιχνίδια που παίζουμε. (6-1. Κ.)

Νοητική ικανότητα και επικοινωνιακή δεξιότητα

Πολλά παιδιά μπορούν να διαχωρίζουν τις μαθησιακές δεξιότητες (ικανότητες) από τις δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με το ανεπίσημο σχολικό σύστημα (π.χ., δεξιότητες στο παιχνίδι, στην επικοινωνία) και αφορούν στη δυνατότητα αποδεκτής συμμετοχής στην ομάδα. Να κατανοείς δηλαδή αυτά που λένε και κάνουν οι άλλοι, να δίνεις κατάλληλες απαντήσεις, να συμμετέχεις με ικανοποιητικό τρόπο στις εξωσχολικές δραστηριότητες και να έχεις συναισθηματικές αντιδράσεις που ταιριάζουν με τα ερεθίσματα που δέχεσαι.

Ερευν.: ...δηλαδή πώς καταλαβαίνετε αν ένα παιδί είναι έξυπνο ή όχι;
Β.: Ε, ανάλογα με τα μαθήματα πώς τα πάει, αλλά και *πώς αντιδρά σε κάποια πράγματα.*
Ερευν.: Δώσε μου κάποιο παράδειγμα.
Β.: *Δηλαδή έξυπνος είναι, να του κάνουνε φάρσα και να ξέρει να απαντάει.* (5-2. Α.)

Α.: Όχι μαθήματα και τέτοια. *Εξυπνάδα, να ξέρεις πώς παίζονται τα παιχνίδια.* (4-2. Α.)

Ωστόσο παιδιά που θεωρούνται ανεπαρκή στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα ενδέχεται να αξιολογηθούν ως μη ικανοί συμπαίκτες/συνομιλητές/σύντροφοι, οπότε και να θεωρηθούν εμπόδιο στην επιτυχή έκβαση διατομικών ή ομαδικών δραστηριοτήτων

παιχνιδιού/διασκέδασης. Και όπως έχει δειχθεί, το άτομο το οποίο, ηθελημένα ή άθελά του, εμποδίζει την πραγμάτωση κάποιων στόχων μιας ομάδας συνήθως απορρίπτεται από τα μέλη της (Shaw, 1981).

Η.: Δε θέλουμε ένα παιδί που δε δουλεύει το μυαλό του γιατί *δε θα μπορούμε να συνεννοηθούμε.* (4-1. Κ.)

Ερευν.: Τι είναι αυτό που τους κάνει να της φέρονται έτσι; (δεν παίζουν τη Νατ.)
Β.: Μπορεί να το κάνουνε επειδή λένε: «Αυτή δε θα μπορεί, μ' αυτή δε θα μπορώ να συνεννοηθώ μαζί της. Ή «μ' αυτή δε θα μπορέσω να παίξω καλά».

Άρα, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να εκμεταλλευτούν όσο γίνεται περισσότερο τα χρονικά περιθώρια που διατίθενται για χαλάρωση, η απόρριψη του «μη ικανού» προκύπτει ως μια προσπάθεια εξοικονόμησης χρόνου και ενέργειας. Όπως όμως έχει ήδη επισημανθεί, η διαδικασία αυτή λειτουργεί ως ένας αρνητικός φαύλος κύκλος. Κι αυτό διότι τα απορριπτόμενα παιδιά στερούνται τελικά τις εμπειρίες εκείνες οι οποίες θα συνεισέφεραν στην ανάπτυξη ικανοτήτων που απαιτούνται για μια επιτυχέστερη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

Στην ενότητα αυτή θεωρήσαμε πως βασικότερος λόγος για τον οποίο αποδίδεται το στίγμα μιας μειωμένης νοητικής ικανότητας είναι η διαφορετικότητα στους τομείς της μαθησιακής επίδοσης ή/και επικοινωνιακής δεξιότητας, οι οποίοι σχετίζονται με το επίσημο και ανεπίσημο σχολικό σύστημα αντίστοιχα. Κάνοντας μια μικρή παρένθεση, πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι καθώς τα παιδιά προσπαθούν να τα βγάλουν πέρα μέσα στο σχολικό χώρο, επιζητούν μια ισορροπημένη συμμετοχή και στα δύο αυτά συστήματα. Προσπαθούν δηλαδή να ισορροπήσουν ανάμεσα στις απαιτήσεις του επίσημου σχολικού συστήματος και τις ανάγκες και δεσμεύσεις της παιδικής κουλτούρας (η οποία συνδέεται με το ανεπίσημο) (βλ. § 3.2.6.).

Ν.: Ένα παιδί για να κάνει σωστά τις δουλειές που χρειάζεται πρέπει να διαβάζει πολύ, ας πούμε να είναι συγκεντρωμένο εκείνη την ώρα ώστε να τελειώνει γρήγορα και αποτελεσματικά, και μετά στον ελεύθερο χρόνο του μπορεί να έχει άλλες απασχολήσεις, να βγαίνει έξω, να διασκεδάζει γιατί ένα παιδί δεν είναι παιδί άμα... δεν το λένε παιδί άμα είναι όλο στο γραφείο του και διαβάζει. Πρέπει να παίζει για να βγάζει ό,τι έχει από μέσα του, να διασκεδάζει. (4-3. Κ.)

Η επίτευξη της ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις του επίσημου και αυτές του ανεπίσημου σχολικού συστήματος διασφαλίζει την υπαγωγή στο μέσο όρο των

«κανονικών» παιδιών, εφόσον η κανονικότητα αποτελεί αναμφισβήτητα μια ιδιότητα του «μέσου όρου», δηλαδή της μη υπερβολής. Συνεπώς η διαφορετικότητα συνδέεται με καταστάσεις οι οποίες γίνονται αντιληπτές ως ακραίες, όπως είναι η πλήρης αδιαφορία για τις μαθησιακές διαδικασίες ή η υπερβολική ενασχόληση με αυτές.

Ερευν.: Μπορείς να μου εξηγήσεις πώς το εννοείς αυτό το ότι δεν είναι φυσιολογικό;
Ε.: ... ότι όταν κάνουμε το μάθημα δεν μπορεί να προσέξει, γιατί όμως δεν μπορεί να ακούσει γιατί ζωγραφίζει συνέχεια [...] Δεν ξέρω, ζωγραφίζει λες και είναι σπίτι και κάνει ό,τι θέλει, μιλάει στους άλλους και γιατί νομίζει ότι το μάθημα το λένε μόνο για τους άλλους.
Κ: Δεν υπάρχει μέσα στην τάξη [...] δεν υπάρχει μέσα στο σχολείο, δηλαδή σαν να'ναι σπίτι της, να ζωγραφίζει, να κάνει ό,τι θέλει. Ενώ στο σχολείο πρέπει να 'σαι εργάσιμη. (4-1. Κ.)

Δ.: (είναι) ξενέρωτοι από το διάβασμα. Δηλαδή δεν κάνουνε σχεδόν τίποτα άλλο. Όλο είναι στις ασκήσεις, στα βιβλία, στο ένα στο άλλο, και όταν υπάρχει χρόνος για παιχνίδι τον χρησιμοποιούν για να διαβάζουν. Και αυτό δεν είναι, δεν είναι παιδιά άμα είναι έτσι όπως τα λέω. Δεν είναι παιδιά γιατί δεν παίζουν καθόλου. Αφού δεν παίζουν καθόλου, δεν είναι παιδιά. (4-3. Κ.)

Μ.: Τον θεωρούν όλοι «φυτό», επειδή συνεχώς είναι μέσα στα βιβλία. (6-1. Κ.)

7.3.3. Διαφορετικότητα σε ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα άλλων

Κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών τα οποία εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία –όπως προκύπτει από το λόγο των συμμαθητών τους– είναι ο υπερβολικός εγωκεντρισμός τους. Θεωρείται δηλαδή ότι τα παιδιά αυτά, προσπαθώντας να ικανοποιήσουν προσωπικούς στόχους (διάκριση στο επίσημο ή ανεπίσημο σχολικό σύστημα, συμμετοχή στην ομάδα με τους δικούς τους όρους), καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα των υπόλοιπων μελών της σχολικής τάξης, πυροδοτώντας έτσι μηχανισμούς αρνητικής ανταποδοτικότητας.

<u>Το επιθετικό/ενοχλητικό/διασπαστικό παιδί</u>

Καθώς αναφερόμαστε σε θέματα παιδικών συμπεριφορών μέσα στο χώρο του σχολείου, θα πρέπει να διαχωρίσουμε τις «αρνητικές» συμπεριφορές που στρέφονται εναντίον του επίσημου σχολικού συστήματος (δηλαδή «αντισχολικές» συμπεριφορές, όπως, π.χ., ενόχληση του δασκάλου, φασαρία μέσα στην τάξη, δημόσια αμφισβήτηση της εξουσίας των ενηλίκων κτλ.) από εκείνες οι οποίες σχετίζονται με το ανεπίσημο (αναφέρονται

δηλαδή στις διαπροσωπικές σχέσεις παιδιών). Είναι γνωστό ότι τέτοιες «αντισχολικές» συμπεριφορές μπορούν να επιφέρουν την κοινωνική απόρριψη ενός μαθητή μέσα από διαδικασίες στιγματισμού του από το επίσημο σχολικό σύστημα (Hargreaves, 1976· Δήμου, 1996· Γκότοβος, 1985· Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000).

Ωστόσο στην παρούσα έρευνα τα παιδιά δικαιολογούν τις απορριπτικές τους δράσεις αναφερόμενα κυρίως σε «αρνητικές» συμπεριφορές συμμαθητών τους, οι οποίες σχετίζονται με το ανεπίσημο σχολικό σύστημα, δηλαδή με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Είναι, πράγματι, τεκμηριωμένο ότι η απόρριψη κάποιων παιδιών στο σχολείο συνδέεται με επιθετικές ή/και διασπαστικές συμπεριφορές τους (Coie et al., 1990· Coie & Cillessen, 1993· Hatzichristou & Hopf, 1996). Σύμφωνα με τα παιδιά της παρούσας έρευνας, η επιθετική συμπεριφορά, αυτή που δε σέβεται το «χώρο» του άλλου και συστηματικά παραβιάζει κοινά αποδεκτούς κανόνες της παιδικής κουλτούρας, είναι ίσως ο σημαντικότερος λόγος απόρριψης ενός παιδιού.

Αρ.: Εμένα δε με νοιάζει που είναι Αλβανός. Άμα ήτανε καλός.
Λα.: Ούτε το χρώμα έχει σχέση. Μόνο άμα κάποιος είναι καλός.
Αρ.: Όχι επειδή δηλαδή ο Νίκος είναι κακός μαθητής να μην τον κάνουμε παρέα. Αλλά η συμπεριφορά του είναι που μας κάνει να μην κάνουμε (παρέα μαζί του). (4-2. Α.)

Ερευν.: Τι πρέπει να κάνει ένα παιδί για να τον δεχτούν οι άλλοι;
Μ.: Πρώτα πρέπει να είναι καλό παιδί και να μην τους πειράζει.
Ερευν.: Πριν είπες πως πρώτα πρέπει να είναι καλός στο διάβασμα. Για σκέψου. Ποιο επιλέγεις; Ποιο είναι πιο σημαντικό για να τον ξαναπάρουν στην ομάδα;
Μ.: Πρώτα να είναι καλό παιδί. (5-6. Α.)

<u>Ο «γλειψιματίας», ο «καθωσπρέπει», το «καρφί» (ο «μαρτυριάρης»)</u>

Στα παιδιά τα οποία κολακεύουν το δάσκαλο ή/και ταυτίζονται με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες του συχνά αποδίδεται μια στιγματισμένη διαφορετικότητα για δύο λόγους: Αφενός διότι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις αξίες του επίσημου σχολικού συστήματος, παραγνωρίζοντας έτσι, και ουσιαστικά προδίδοντας, την αυτονομία και τη δυναμική της παιδικής κουλτούρας. Αφετέρου θεωρείται ότι η ταύτισή τους με τις προσδοκίες των ενηλίκων έχει ως απώτερο στόχο τη στυγνή προώθηση ατομικιστικών επιλογών εις βάρος των κοινών ομαδικών.

Β.: Εμείς δεν κάνουμε πολλή παρέα με τη Δ. γιατί πάρα πολύ «γλείφει» τους δασκάλους. Δηλαδή δεν ξέρω, δεν ξέρω. Πάρα πολύ.
Ερευν.: Πώς τους «γλείφει»;
Β.: Ναι. «Και κύριε, και κύριε» και όλο γελάει και κάνει, δηλαδή παίρνει ένα μπουκάλι απ' το κυλικείο, μια ασήμαντη δηλαδή πράξη, ένα μπουκάλι απ' το κυλικείο, και πάει δηλαδή στον

κύριο να το ανοίξει. Θέλει να δείξει ότι είναι αδύναμη, και βοηθήστε με, και τέτοια. Και πάει το δίνει το μπουκάλι στον κύριο, για να της το ανοίξει. Κάνει μια άσκοπη πράξη.
Π.: Ή κάνει δώρα πολλά στον κύριο, κάνει κάποια δώρα. (5-2. Α.)

Ερευν.: Εσείς τον Γιώργο γιατί δεν τον έχετε μέσα στην ομάδα σας;
Α.: Γιατί, κύριε, είναι και ψιλογλειφτρόνι.
Ερευν.: Τι είναι;
Α.: Ναι, είναι. Τα καρφώνει στο δάσκαλο όλα ξέρω εγώ. (5-4. Α.)

Το «ψώνιο» (ο ψηλομύτης, ο εγωιστής)

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά (και οι ενήλικες) βιώνουν μια έντονη εσωτερική αντίφαση ανάμεσα στην ανάγκη για υπαγωγή στην ομάδα και την ανάγκη για αναγνώριση της μοναδικότητάς τους ως ατόμων. Από τη μια επιζητούν την αφομοίωση στην ομάδα και από την άλλη τη διαφοροποίηση, τη διάκριση (Codol, 1980, 1984· Lipiansky, 1992). Όπως σημείωσε ο Codol (1980: 162), η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση της προσωπικής τους ταυτότητας αναγκάζει τους ανθρώπους να παρουσιάζουν ένα διπλό πρόσωπο του εαυτού τους. «Ισχυρίζονται ότι είναι όμοιοι, θεωρούν όμως ότι είναι διαφορετικοί, κι έτσι προσπαθούν να δείξουν ότι είναι και το ένα και το άλλο». Εμπρός σε αυτή την αντίφαση τα παιδιά αναζητούν την ισορροπία ανάμεσα στην κοινωνικά αποδεκτή υπαγωγή και την εξατομίκευση. Η έμφαση στην εξατομίκευση ενδέχεται να οδηγήσει σε μια υπερβολική προβολή του εαυτού, η οποία συνήθως στιγματίζεται από την παιδική ομάδα. Το παιδί που επιζητεί και τονίζει, με ιδιαίτερη έμφαση, την ατομική διάκριση εις βάρος των αρχών της ισότητας και του κοινού συμφέροντος συνήθως οδηγεί την ομάδα να συσπειρωθεί εναντίον του, κι αυτό διότι εάν η ομαδική εμπειρία παραπέμπει στην ένταξη, στη συνοχή και στην κοινή εξέλιξη, πρέπει αναγκαστικά να επιβάλλει περιορισμούς του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας (Χρηστάκης, 1997).

Γ.: Καυχιέται, καυχιέται. Καυχιέται για τα πάντα, για τα πάντα. «Εγώ είμαι καλύτερος μαθητής από σένα».
Φ.: Καλύτερος ποδοσφαιριστής, καλύτερος μπασκετμπολίστας.
Γ.: Καλύτερος στα πάντα. (6-4. Α.)

Ερευν.: Τι συμβαίνει με την Άννα και δεν την θέλουνε; Είναι διαφορετική σε κάτι;
Γ.: Καυχιέται συνέχεια.
Α.: Και καυχιέται και κάνει την όμορφη.
Σ.: Είναι ψηλομύτα.
Α.: Και κάνει την όμορφη. (6-2. Α.)

Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η υπερβολική αναζήτηση της ατομικότητας από κάποια παιδιά δεν είναι αναγκαία προϋπόθεση για το στιγματισμό και την απόρριψή τους από την ομάδα. Αρκεί και η αθέλητη αποτυχία τους για συμμόρφωση στα πρότυπα της ομάδας ώστε να χαρακτηριστούν ως αναζητητές της διαφοροποίησης. Για παράδειγμα, αγόρια που δεν ξέρουν ή δεν ενδιαφέρονται για το ποδόσφαιρο αποκτούν αυτόματα μια αρνητική μοναδικότητα μέσα στην ομάδα των ομοφύλων τους.

Ερευν.: Γιατί δεν το θέλουν τα άλλα αγόρια για παρέα;
Κ.: Όχι. Παίζουνε ποδόσφαιρο τ'αγόρια, αλλά ο Ντίνος δεν παίζει ποδόσφαιρο. Με την άλλη τετάρτη παίζουνε ποδόσφαιρο αλλά αυτός δεν παίζει. Οπότε τι γίνεται τότε; (4-9. Κ.)

Γ.: Και μη μου πείτε ότι κι εσείς δεν το 'χατε καταλάβει ότι, εντάξει, δεν είναι και τόσο (άντρας).
Κ.: Αφού δεν παίζει ούτε ποδόσφαιρο με τα αγόρια. (6-2.Κ.)

Έχει ήδη επισημανθεί ότι, στη διατριβή αυτή, υιοθετείται μια οντολογική θέση πολλαπλών υποκειμενικών πραγματικοτήτων (και όχι μιας αντικειμενικής) και μια αντίστοιχη ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση. Αυτό συνεπάγεται την παραδοχή (ή τον ισχυρισμό) πως ο καθορισμός της στάσης των παιδιών μιας τάξης απέναντι στις «αρνητικές» συμπεριφορές ενός συμμαθητή τους εξαρτάται από το νόημα που το κάθε παιδί αποδίδει σε αυτές. Είδαμε, για παράδειγμα, στο κοινωνιομετρικό μέρος της έρευνας ότι υπήρχε μια διάσταση απόψεων στα παιδιά σχετικά με το αν κάποιος συμμαθητής τους είναι, π.χ., *καπετάν-φασαρίας* (ή *πειραχτήρι*) επειδή θέλει να τραβάει την προσοχή της τάξης ή γιατί προσπαθεί να διασκεδάζει την ομάδα. Η πρώτη εκδοχή συνεπάγεται μια δράση εις βάρος των συμφερόντων των πολλών, ενώ η δεύτερη υπέρ. Διαβάζοντας λοιπόν τα προηγούμενα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, ενδέχεται να δημιουργηθεί στον αναγνώστη η εντύπωση ότι οι απορριπτικές δράσεις των παιδιών δεν είναι παρά φυσιολογικές αντιδράσεις στις αποκλίνουσες συμπεριφορές κάποιων συμμαθητών τους, οι οποίοι ουσιαστικά υπερτονίζουν τη σημασία της ατομικής τους οντότητας εις βάρος της ομαδικής. Στο θεωρητικό μέρος διαπιστώθηκε πως το κυρίαρχο μοντέλο μελέτης της απόρριψης στο σχολείο βασίστηκε σε αυτή τη θεώρηση. Ότι δηλαδή η απόρριψη κάποιων παιδιών είναι αποτέλεσμα των αρνητικών συμπεριφορών τους. Όπως όμως έχει επισημανθεί από διάφορους θεωρητικούς,[135] η «αποκλίνουσα» συμπεριφορά πρέπει να εξετάζεται μάλλον ως ένα σύστημα το οποίο εμπεριέχει τον αποκλίνοντα αλλά και

[135] Του *αντιδρασιακού* και *αφομοιωτικού* παραδείγματος περί απόκλισης (βλ. Δήμου, 1996).

αυτούς οι οποίοι αντιδρούν απέναντι στις αποκλίνουσες πράξεις του. Αν και ξεφεύγει από τους σκοπούς αυτής της ενότητας, θεωρώ ότι οφείλουμε να κάνουμε μια μικρή παρένθεση η οποία επισημαίνει τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες οιονεί «αποκλινουσών» δράσεων. Βλέπουμε λοιπόν στα παρακάτω παραδείγματα το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται κάποιες «αποκλίνουσες» (επιθετικές, ενοχλητικές) συμπεριφορές από την πλευρά των απορριπτόντων (Συνεντεύξεις 4-2. Α. και 5-5. Κ.), των απορριπτόμενων (Συνεντεύξεις 4-10. Α. και 5-6. Α.), καθώς και κάποιων τρίτων μη εμπλεκόμενων μαθητών (Συνεντεύξεις 4-3. Κ. και 5-7. Κ.).

Αρ.- Είναι κακό παιδί (Ο Νίκος). Βαράει, μας χτυπάει χωρίς λόγο. Ας πούμε έρχεται στη μέση του παιχνιδιού.
Χρ.: Και μας τα χαλάει.
Λα.: Δε συμμορφώνεται μαζί μας.
Αρ.: Ναι, και δε μας σέβεται. Και όταν του λέμε δεν παίζεις μας χτυπάει, εμείς δεν τον παίζουμε γιατί δεν είναι καλός, όχι γιατί δεν είναι καλός για παρέα. Άμα είχε καλή συμπεριφορά, άμα δε μας χτύπαγε, άμα δεν ήτανε τόσο κακομαθημένος. (4-2. Α.)

Ν.: Δε με θέλανε για παρέα (παλιότερα).
Ερευν.: Γιατί πιστεύεις ότι δε σε θέλανε;
Ν.: Επειδή, επειδή είμαι κάπως διαφορετικός απ' αυτούς.
Ερευν.: Τι διαφορετικό έχεις;
Ν.: Δηλαδή, επειδή εγώ, τότε που δε με κάναν παρέα, δε με κάναν παρέα επειδή ήμουνα από άλλη χώρα. Ε, μερικές φορές τους πείραζα, αλλά όχι πολύ.
Ερευν.: Θυμάσαι γιατί τους πείραζες;
Ν.: Εεε, γιατί, τους λέω: «να 'ρθω να παίξω;» μου λένε «όχι, μην έρθεις, να μην έρθεις», κι εγώ τους λέω «α, εντάξει, θα 'ρθω» και αυτό τους νευρίαζε. Γιατί θέλω κι εγώ να παίξω με κάποιον κι όταν δε με παίζουνε στεναχωριέμαι. (4-10. Α.)

Ν.: Και μερικές φορές ας πούμε μιλάει τόσο εχθρικά στους άλλους για να τον φοβηθούν και μετά λέει ότι: «Εμένα δε με παίζουνε, ότι». Και θέλει συνέχεια να κάνει συνέχεια διάφορα πράγματα να νομίζουν οι άλλοι. Κάνει διάφορες κακές πράξεις και γιατί νομίζει ότι μ' αυτές τις πράξεις που κάνει οι άλλοι θα τον δουν σαν ήρωα, σαν κάτι παραπάνω απ' αυτούς. (4-3. Κ.)

Ερευν.: Γιατί, τελικά γιατί πιστεύετε ότι τον Μ. δεν τον κάνουν παρέα οι άλλοι;
Α.: Επειδή είναι πολύ ζωηρός.
Χ.: Είναι κακός μαθητής
Γ.: Ναι, είναι και ζωηρός και κακός μαθητής.
Ερευν.: Ποιο λέτε ότι είναι το πιο σπουδαίο;
Γ.: Πειράζει συνέχεια, οπότε δεν τον θέλουνε. (5-5. Κ.)

Ερευν.: Δώσε μου ένα παράδειγμα, που σε κάνει να νιώθεις έτσι. Που σε βγάζουν έξω από την ομάδα…
Μ.: Παίζουν ένα παιχνίδι και άμα κάνω κάτι εγώ κατά λάθος μου λένε τα παιδιά «δε θα ξαναπαίξεις άμα το ξανακάνεις αυτό το λάθος».
Ερευν.: Άμα κάνει κάποιος άλλος λάθος; Το ίδιο του λένε;
Μ.: Δεν ξέρω. Μάλλον όχι, γιατί δεν έχουνε τον τρόπο να του το πούνε. Σε μένα έχουνε.

Ερευν.: Έχουν το θάρρος σημαίνει ότι μπορούν να σου πουν «βρε άντε φύγε από δω» ενώ σε κάποιον που είναι φίλος τους πολύ ντρέπονται να του το πουν;
Μ.: Ναι. Ακριβώς αυτό.
Ερευν.: Κι εσύ μετά τι κάνεις;
Μ.: Αντιδρώ άσχημα.... Μετά μπορεί να τους πάρω την μπάλα, εντάξει. (5-6. Α.)

Γ.: Κύριε όταν τον πειράξει κάποιος, ας πούμε μερικοί δεν τον πειράζουν και δεν τσακώνονται. Ενώ μερικά κορίτσια ή αγόρια τον πειράζουνε και γι' αυτό τα κάνει όλα αυτά. Ο Μάριος είναι, αν δεν τον πειράξει ο ένας, δεν πειράζει και τον άλλο. Δηλαδή τα κορίτσια τον πειράζουνε και του λένε, του λένε πράγματα που δε θέλει αυτός και μετά αρχίζει.
Ερευν.: Τι του λένε;
Γ.: Μαύρο και τέτοια.
Δ.: Ναι, ο Θανάσης τον λέει Αλβανό και μαύρο.
Ερευν.: Εσείς αν θα ψηφίζατε αν είναι ευγενικός, ή αγενής τι θα λέγατε; Αν είναι καλό ή κακό παιδί, τι θα λέγατε;
Κ.: Είναι καλό παιδί αλλά επειδή δεν του δίνουν σημασία έχει γίνει]
Γ.: ... γίνεται κακό. (5-7. Κ.)

Αναμφίβολα ο αναγνώστης των παραπάνω αποσπασμάτων θα αμφιταλαντευτεί σχετικά με τον καθορισμό των αιτίων και αιτιατών στις παραπάνω περιγραφόμενες αποκλίνουσες συμπεριφορές των δύο μαθητών, της Δ΄ (Νίκος) και της Ε΄ τάξης (Μάριος). Είναι οι απορριπτικές συμπεριφορές των παιδιών αντιδράσεις στις «αποκλίνουσες» συμπεριφορές κάποιων συμμαθητών τους (βλ. αιτιολογικό παράδειγμα περί απόκλισης) ή το αντίθετο (αντιδρασιακό παράδειγμα); Ή συμβαίνουν και τα δύο, όπως προτείνει το «αφομοιωτικό» παράδειγμα περί απόκλισης (βλ. Δήμου, 1996); Μια *ερμηνευτική* έρευνα δεν έχει, βέβαια, ως στόχο την ντετερμινιστική επίλυση τέτοιων διλημμάτων. Όμως η διάσταση απόψεων των παιδιών επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η αποδοχή ή απόρριψη κάποιων συμπεριφορών σχετίζεται με την ερμηνεία των κινήτρων του «δράστη». Μπορεί κανείς να αναρωτηθεί αν ο Μάριος ή ο Νίκος φέρονται εγωιστικά. Αν στόχος τους είναι η παραβίαση του προσωπικού «χώρου» των άλλων ή η διαφύλαξη της αξιοπρέπειάς τους. Αν επιτίθενται ή βρίσκονται σε άμυνα. Έτσι, αναπόφευκτα θα οδηγηθεί στον προβληματισμό τού τι καθορίζει τελικά τη συμπεριφορά τους.
Οι συμπεριφορές ορισμένων παιδιών, οι οποίες στρέφονται εις βάρος των συμφερόντων άλλων μελών της ομάδας, και η «συνεπαγόμενη» απόρριψή τους είναι αναμφισβήτητα μια παρατηρημένη πραγματικότητα. Ιδιαίτερα οι επιθετικές/διασπαστικές/ενοχλητικές δράσεις, καθώς είναι δημόσια φανερές και άρα αδιαφιλονίκητες, εύκολα μπορεί να μετατραπούν σε μια «αντικειμενική» πραγματικότητα, δικαιολογώντας έτσι απορριπτικές αντιδράσεις. Η «συμπεριφορά» καθίσταται, μάλλον, τόσο κεντρική στο φαινόμενο της απόρριψης

α) επειδή εμπλέκει και επηρεάζει με άμεσο τρόπο τους άλλους, δηλαδή τους αποδέκτες της, και

β) λόγω της ευκατέργαστης και χειραγωγήσιμης φύσης των νοημάτων που συνδέονται με αυτήν. Αν, π.χ., ο ορισμός της εξωτερικής εμφάνισης, της φυλής, της εθνικότητας, του θρησκεύματος, των μαθησιακών/νοητικών ικανοτήτων, της κοινωνικής θέσης, του φύλου εμπεριέχει μια οποιαδήποτε εννοιολογική σταθερότητα, ο ορισμός της ανθρώπινης συμπεριφοράς εμπεριέχει πολύ μικρότερη, οπότε κατ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται ιδιαίτερα σχετικιστικός.

Με άλλα λόγια, η ερμηνεία των συμπεριφορών του άλλου καθώς και των κινήτρων του επηρεάζει την αντίδρασή μας στις συμπεριφορές αυτές. Όμως η ερμηνεία αυτή εξαρτάται από τη γενικότερη αντίληψή μας γι' αυτό το άτομο και συνεπώς από τις προσδοκίες μας σχετικά με τις συμπεριφορές του και τα κίνητρά του. Να θυμηθούμε εδώ πως ένας ικανός αριθμός εργασιών έχει ασχοληθεί με το πώς οι αρνητικές προσδοκίες ορισμένων, όσον αφορά στη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, επηρεάζουν αρνητικά τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Darley & Fazio, 1980· Miller & Turnbull, 1986· Harris et al., 1992). Από τη στιγμή που κάποιοι διακρίνουν ένα αρνητικό χαρακτηριστικό σε κάποιον άνθρωπο, «οι εντυπώσεις τους γι' αυτό το στιγματισμένο άτομο επηρεάζονται με έναν ολιστικό τρόπο, συμπεριλαμβάνοντας έτσι διαστάσεις άσχετες με το στίγμα αυτό καθεαυτό» (Harris et al., 1992: 48). Συχνά μέσα από μια λειτουργία «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» ο «διαφορετικός», προφανώς επειδή δεν του δίνεται η ευκαιρία να δράσει προς μια θετική κατεύθυνση μέσω της αποδεκτής κοινωνικής συμμετοχής, συχνά εκπληρώνει τις αρνητικές προσδοκίες των χρηστών των αρνητικών στερεοτύπων (Rosenthal & Jacobson, 1968· Darley & Fazio, ό.π.· Harris et al., ό.π.· Brown, 2000). Έτσι, τελικά, επικυρώνεται και η ορθότητα του στερεοτύπου από τους χρήστες του και δικαιολογούνται οι όποιες αρνητικές ενέργειες εις βάρος των μελών της άλλης ομάδας (Καλαντζή κ.ά., 1996). Με άλλα λόγια, το παιδί που απορρίπτεται και βιώνει αυτή την απόρριψη ως άδικη ενδεχομένως θα αντιδράσει αρνητικά, επιβεβαιώνοντας την ορθότητα της αρνητικής στάσης των υπολοίπων.

Οι Tobin και συνεργάτες (1998) αναφέρουν σχετικά ότι σε κάποια εκπαιδευτικά πλαίσια οι αρνητικές συμπεριφορές ενός παιδιού θεωρούνται ως αποτέλεσμα της ανάγκης του για περισσότερη φροντίδα και προσοχή. Έτσι, αντί να θεωρείται ότι αυτές οι συμπεριφορές είναι ένα «πρόβλημα του παιδιού» και να αντιμετωπίζονται απορριπτικά, θεωρείται πως είναι «υποχρέωση του σχολείου» να καλύψει αυτές τις ανάγκες του. Αποφεύγοντας (και αποτρέποντας) λοιπόν το στιγματισμό των όποιων αρνητικών συμπεριφορών, «μειώνουν

τον αριθμό των περιστάσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε σύγκρουση η οποία ενδέχεται να δημιουργήσει στο παιδί ένα συναίσθημα εξοστρακισμού ή εν γένει αποκλεισμού του από την ομάδα» (σ. 277).

7.3.4. Διαφορετικότητα σε ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες δεν καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα άλλων

Η σεξουαλική ταυτότητα: «αδερφές» και «αγοροκόριτσα»

Το «φύλο» είναι ένα οικουμενικό κριτήριο κοινωνικής κατηγοριοποίησης και διαφοροποίησης (Goffman, 1963· Best, 1983· Rizzo, 1989· Forsyth, 1999). Χρησιμοποιώντας τα ανάλογα εργαλεία (τραγούδια, παραμύθια, βιβλία, τηλεόραση, κινηματογράφο), το γονικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον κατευθύνει από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά έτσι ώστε να εσωτερικεύσουν τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου τους και να ανταποκριθούν στις σχετικές προσδοκίες του (Thorne, 1993· Witt, 2000). Έχει προταθεί ότι τα παιδιά αναπτύσσουν αυτά τα στερεότυπα σε σχέση με το φύλο σε τρία στάδια: 1) Μαθαίνοντας τα αντικείμενα τα οποία συνδέονται με κάθε φύλο (π.χ., όπλα, κούκλες), 2) μαθαίνοντας τους διάφορους συσχετισμούς με το δικό τους φύλο, και 3) μαθαίνοντας τους διάφορους συσχετισμούς με το αντίθετο φύλο (Martin, Wood & Little, 1990). Θεωρείται λοιπόν απόλυτα φυσιολογικό να ακούμε από τρίχρονα παιδιά εκφράσεις του τύπου «τα κορίτσια δεν παίζουν με όπλα», «τα αγόρια δεν παίζουν με κούκλες», «τα αγόρια δεν κλαίνε», «τα κορίτσια δεν παλεύουν» κτλ.

Στη συνέχεια, καθώς τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο και έρχονται σε στενή επαφή με την παιδική κουλτούρα, ενθαρρύνονται και ουσιαστικά ωθούνται από τους συνομηλίκους τους να συμπεριφέρονται με τρόπους οι οποίοι ανταποκρίνονται στα σχετικά αρσενικά ή θηλυκά στερεότυπα (Katz & Walsh, 1991). Ανταποκρινόμενα δε στις παραινέσεις ή και πιέσεις των συνομηλίκων, συμμορφώνονται καθώς επιχειρούν να αποδείξουν και να εδραιώσουν την ταυτότητα του φύλου τους (Maccoby & Jacklin, 1987· Beal, 1994).

Δεν είναι λοιπόν καθόλου παράξενο ότι τα παιδιά από πολύ μικρά αρχίζουν να χρησιμοποιούν την έννοια του φύλου (α) ως ένα ταξινομητικό εργαλείο των κοινωνικών τους σχέσεων, (β) ως ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της αυτοεικόνας και της δημόσιας

εικόνας τους, και (γ) ως ένα εργαλείο άμεσης πρόσβασης σε ένα ισχυρό, συνεκτικό και πάντα διαθέσιμο «εμείς».

Όλες οι παραπάνω χρήσεις της έννοιας του φύλου συνδέονται, προφανώς, με ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται συστηματικά κατά τη διάρκεια της παιδικής και, στα αρχικά τουλάχιστον στάδια, της εφηβικής ηλικίας. Αναφέρομαι στο φαινόμενο του διαχωρισμού του φύλου στις ομάδες παιδιών, το οποίο έκδηλα εμφανίστηκε και στο κοινωνιομετρικό μέρος της έρευνας αυτής (Adler, Kless & Adler, 1992· Thorne, 1993· Corsaro, 1999). Αν και πιθανόν ο διαχωρισμός αυτός εμφανίζεται περισσότερο στις δυτικές κοινωνίες (Schneider, 1999), υπάρχουν ενδείξεις ότι πρόκειται για ένα περισσότερο οικουμενικό φαινόμενο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σχετικά, η έρευνα των Whiting και Whiting (1975) έδειξε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας, σε πέντε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Ινδία, Οκινάουα, Φιλιππίνες, Μεξικό, Κένυα, ΗΠΑ), σχετίζονταν κυρίως με συνομηλίκους του ίδιου φύλου. Οι ερευνητές αυτοί, μάλλον προτείνοντας τη μέση οδό ανάμεσα σε ένα βιολογικό και έναν κοινωνικοπολιτισμικό ντετερμινισμό, σημείωσαν ότι ο διαχωρισμός φύλου δημιουργείται καθώς οι βιολογικά προσδιορισμένες «εγγραφές» αλληλεπιδρούν με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Επί του παρόντος λοιπόν, μάλλον θα πρέπει να αποφύγουμε απόλυτες απαντήσεις σχετικά με το αν ο διαχωρισμός φύλου στις ομάδες παιδιών μπορεί να αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες ή σε έναν οικουμενικό τρόπο κοινωνικοποίησης των παιδιών ως προς το φύλο (Schneider, 1999). Ωστόσο στις συζητήσεις με τα παιδιά της έρευνας, η επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών στερεοτύπων στις ατομικές και διατομικές διεργασίες της αναπαράστασης του «φύλου» ήταν υπέρ το δέον εμφανής. Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται κυρίως στην παρατήρηση τού πώς αυτά τα στερεότυπα μετουσιώνονταν με επιφανειακό τρόπο σε καταναλωτικά «προϊόντα» της παιδικής κουλτούρας.

Χ.: Δεν είπαμε για τους γκέι.
Ερευν.: Τι θα πει γκέι ακριβώς;
Ε.: Αλλάζεις φύλο.
Β.: Να σου αρέσει το άλλο φύλο.
Α.: Όχι καλέ. Αντί να γεννηθείς κορίτσι, γεννήθηκες αγόρι.
Β.: Λεσβία καλέ, όχι γκέι.
Ε.: Λεσβία πάει να πει γκέι, ρε. (6-1. Κ.)

Ι.: Να σας πω πώς λέγονται τα αγόρια που φαίνονται σαν κορίτσια; Μου είπε η μαμά να μην το πω σε κανέναν.
Ε.: Ε, πες το.
Ι.: Καλά. Αδερφάρες. (4-8. Κ.)

Συχνά γίνεται ολοφάνερη μια ασάφεια ως προς την κατανόηση των εν λόγω εννοιών οι οποίες σχετίζονται με τη διαφορετικότητα της σεξουαλικής ταυτότητας. Εντούτοις τα παιδιά, αν και δεν κατανοούν την ακριβή σημασία των εννοιών, φαίνεται πως είναι σε θέση να αναπαράγουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των ενηλίκων που συνδέονται με αυτές. Έτσι, σε τελευταία ανάλυση η αμφισβήτηση του φύλου χρησιμοποιείται ως ένα μέσο ισχυροποίησης της ταυτότητας των «φυσιολογικών» και υποβιβασμού των «μη φυσιολογικών». Και ενώ σε μικρότερη ηλικία (περίπου 5-9 ετών) αυτό επιτυγχάνεται αποδίδοντας σε κάποιο παιδί, ως στίγμα, την ταυτότητα του αντίθετού του φύλου (π.χ., κλαίει σαν κοριτσάκι), σε μεγαλύτερες ηλικίες γίνεται μέσω της χρήσης της ορολογίας των ενηλίκων. Το «κοριτσάκι» γίνεται «αδερφή» και το «αγοροκόριτσο» «λεσβία». Τελικά, η διαφορετικότητα της σεξουαλικής ταυτότητας, όπως και άλλες που ήδη αναφέρθηκαν, είναι και αυτή υποψήφια για στιγματισμό εφόσον παραβιάζει την κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια περί «κανονικού» και συνεπώς λογίζεται ως απειλή.

Αρ.: Μερικοί επειδή κάνει παρέα με κορίτσια τον θεωρούνε ανώμαλο (τον Ντίνο).
Δημ.: Τον έχουν χαρακτηρίσει κάπως, αλλά δεν ξέρω αν είναι σωστό.
Αρ.: Αδερφή.
Δημ.: Έτσι τον θεωρούνε.
Χ.: Η αδερφή, ο Ντίνος.
Σπ.: Έτσι τον λένε. Ανώμαλο.
Αρ.: Επειδή κάνει παρέα με κορίτσια. (4-2. Α.)

Μ.: Δε μ' αρέσει να είναι αγοροκόριτσο. Πώς να σας το πω. Έτσι σαν κι αυτή την έκφραση. Δε μ' αρέσει. Να έχω κορίτσι με αγόρι. Και τα δύο πράγματα μαζί. Δε μ' αρέσει. Να είναι ένα παιδί όμως αγόρι. Να είναι ένα άλλο που να 'ναι κορίτσι. Ξεχωριστά.(5-6.Α.)

Το ενδεχόμενο μιας ομοφυλοφιλικής σεξουαλικής ταυτότητας, πέρα από το φόβο της μη κανονικότητας, σχετίζεται με την απώλεια των φίλων και τη μοναξιά αλλά και με μια διαρκή και οδυνηρή προσπάθεια απόκρυψης της πραγματικής ταυτότητας. Ο Goffman (1963) είχε υποδείξει σχετικά πως ένα άτομο με κάποιο κρυφό «μειονέκτημα» βιώνει μια διάσταση ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που δείχνει πως είναι. Επισήμανε δε ότι αυτή η διάσταση είναι ένα μυστικό (γι' αυτόν που τη βιώνει), το οποίο διαρκώς κινδυνεύει να αποκαλυφθεί, καθιστώντας έτσι την απόκρυψή του οδυνηρή.

Ε.: Αν ήμασταν γκέι όλοι οι φίλοι μας, θα μας νόμιζαν αλλιώς και εμείς θα ήμασταν άλλο. Απ' ό,τι θα μας νόμιζαν οι άλλοι.
Ερευν.: Θα σας νομίζανε πώς;
Ε.: Κανονικό άνθρωπο.
Ερευν.: Ναι. Και ενώ θα ήσουνα;
Χ.: Θα μας άρεσαν τα κορίτσια.
Μ.: Αν όλοι το ήξεραν, τότε. Θα μας έκαναν πέρα. Δε θα μας είχε κανένας φίλο (6-1. Κ.)

Αφού έχουμε επισημάνει αφενός την υποβιβαστική αμφισβήτηση της κανονικότητας του φύλου, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το θέμα αυτής της αμφισβήτησης φαίνεται πως έχει πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα για τα αγόρια. Για τα παιδιά δηλαδή θεωρείται πολύ πιο αποδεκτό ένα κορίτσι να είναι «αγοροκόριτσο» παρά ένα αγόρι να είναι «αδερφή» (Best, 1983· Fagot, 1985· Kaplan, 1991· Rubin et al., 1998).[136] Στο σχολείο, πράγματι, αλλά και σε μικρότερη ηλικία, τα κορίτσια δεν έχουν πρόβλημα να παίζουν αγορίστικα παιχνίδια ή να υποδύονται αγορίστικους ρόλους. Αντίθετα, το αντίστροφο δε συμβαίνει σχεδόν ποτέ με τα αγόρια, κι αυτό διότι ο κοινωνικός περίγυρος είναι συνήθως πολύ αποτρεπτικός προς ένα τέτοιο ενδεχόμενο (Witt, 2000). Συνεπώς τα κορίτσια από μικρή ηλικία έχουν το «δικαίωμα» να πειραματίζονται με διάφορες ταυτότητες, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευέλικτα και δεκτικά ως προς τη διαφορετικότητα της σεξουαλικής ταυτότητας (Best, 1983).

Θα αναφερθούμε, στη συνέχεια, στους παράγοντες οι οποίοι οδηγούν τα παιδιά να αποδίδουν το στίγμα μιας «διαφορετικής» σεξουαλικής ταυτότητας σε ένα συμμαθητή τους. Σε εκείνα δηλαδή τα στοιχεία τα οποία επιτρέπουν τη δημόσια αμφισβήτηση της κανονικότητας του φύλου μέσα στην παιδική κουλτούρα.

Το νόημα αυτής της διαφορετικότητας φαίνεται ότι σχηματοποιείται μέσα από το είδος των δραστηριοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων του κάθε παιδιού. *Το είδος των προσφιλών του παιχνιδιών και ασχολιών και το αν συναναστρέφεται περισσότερο με άτομα του ίδιου ή του αντίθετου φύλου αποτελούν τις κύριες ενδείξεις οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για τη σχηματοποίηση της αντίληψης της σεξουαλικής ταυτότητας ενός παιδιού.* Έχει πράγματι δειχθεί ότι τα παιδιά που αποκλίνουν συστηματικά από τις δραστηριότητες οι οποίες αρμόζουν στο στερεότυπο του φύλου τους υφίστανται κυρώσεις από τους συνομηλίκους τους (π.χ., δέχονται κριτική, αγνοούνται, απορρίπτονται) (Beal, 1994· McAuliffe, 1994).

---

[136] Βλ. σχετικά και § 6.2.

Κ.: Συνέχεια ασχολείται με τα κορίτσια. Δεν, δεν ασχολιέται καθόλου μ' εμάς.
Σ.: Κοριτσοαγόρι.
Θ.: Κάνει παρέα με κορίτσια.
Κ.: Είναι, είναι λίγο αδερφούλα. (4-4. Α)

Κ.: Ο Ντίνος είναι καλό παιδί. Αλλά συνέχεια πηγαίνει με τα κορίτσια, ενώ κανονικά έπρεπε να πηγαίνει με τους, με τα αγόρια. (4-9. Κ.)

Ε.: Η Κε. κάνει ό,τι κάνουν τα' αγόρια. Μόνο η εξωτερική της εμφάνιση δείχνει ότι είναι κορίτσι. Ό,τι κι αν κάνει, είναι ό,τι κάνουν τ' αγόρια. (6-1. Κ.)

Χ.: Μικρός έπαιζε με κούκλες (ο Σάκης).
Ερευν.: Και αυτό τον κάνει διαφορετικό;
Β.: Κύριε, τα αγόρια παίζουνε με action man, αυτός παίζει με κούκλες;
Ε.: Παιδιά, έχει εξοικειωθεί με τα κορίτσια. Νομίζει ότι είναι Θεός, Ρωμαίος. Ανώμαλος είναι. (6-1.Κ.)

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συναναστροφή με άτομα του αντίθετου φύλου, ως επιλογή, πέρα από το κοινωνικό στίγμα που επιφέρει, ερμηνεύεται επιπλέον και ως μια άρνηση συμμετοχής στις δραστηριότητες των ομοφύλων. Αυτοί με τη σειρά τους είτε ανταποδίδουν στιγματίζοντας και αποκλείοντας τον «αρνητή» τους είτε, πιθανότερα, εκλογικεύουν την αποστροφή τους προς αυτόν ερμηνεύοντάς την ως μια ανταποδοτική ενέργεια.

Α.: Ναι. Δεν είναι, κύριε, δεν. Όλο με τα κορίτσια ασχολείται. Μ' εμάς δεν ασχολείται, άρα γιατί να τον θέλουμε κι εμείς; Να πάει με τα κορίτσια. (4-4. Α.)

Όσον αφορά στο στίγμα της συναναστροφής με άτομα του αντίθετου φύλου, βλέπουμε πώς το στερεότυπο των ενηλίκων, ερχόμενο σε επαφή με την παιδική κουλτούρα, μετουσιώνεται σε ένα νέο και αυτόνομο στερεότυπο. Πράγματι, για τους ενήλικες η συναναστροφή με άτομα του αντίθετου φύλου δεν αποτελεί θεμελιώδη ένδειξη μιας αποκλίνουσας σεξουαλικής ταυτότητας. Αντίθετα, συχνά είναι ένδειξη κανονικότητας στο θέμα αυτό. Ακριβώς αυτή η διαφορά ανάμεσα στην ενήλικη και την παιδική κουλτούρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάποια παιδιά ως αντίκρουση της «καταγγελίας» για συναναστροφή με άτομα του αντίθετου φύλου. Βλέπουμε, για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα πώς ένα αγόρι προσπαθεί να δικαιολογήσει το «διαφορετικό» αδερφό του ισχυριζόμενος πως η παρέα με κορίτσια είναι ένα χαρακτηριστικό ανδρισμού και όχι θηλυκότητας.

Φ.: Και επειδή κάνει παρέα με κορίτσια τι έγινε; Αγόρι δεν είναι; Ο αδερφός μου κάνει παρέα με κορίτσια. Και αυτός που κάνει με κορίτσια έχει πιο θάρρος και είναι πιο μάγκας.(6-4. Α.)

Αντίστροφα, μια υπερβολή στην οικειότητα με το ίδιο φύλο ενδέχεται να αποδώσει μια στιγματισμένη ταυτότητα, ακριβώς όπως και στον κόσμο των ενηλίκων.

Κ.: Την έχω δει να δίνει κάτι χαρτάκια στην Ντίνα που κάθεται δίπλα της. Λέει «I love you for ever», «Θα σ' αγαπάω πάντα».
Ν.: Ανώμαλη είναι. Για να γράφει στην Ντίνα: «Σ' αγαπάω πάρα πολύ». (5-4. Α.)

Συνοψίζοντας λοιπόν, για τα παιδιά η παρέα με άτομα του αντίθετου φύλου δεν αρκεί να αποδώσει την ταυτότητα του «διαφορετικού», αν δε συνοδεύεται από την αποφυγή των ομοφύλων και των δραστηριοτήτων τους. Τέλος, όσον αφορά στα εξωτερικά χαρακτηριστικά (σώμα, ομιλία, ντύσιμο κτλ.), μπορούμε να πούμε πως αυτά εμπλέκονται είτε στα αρχικά στάδια σχηματισμού της αντίληψης του *άλλου* είτε για να επιβεβαιώνουν μια ήδη σχηματισμένη αντίληψη. Δηλαδή χρησιμοποιούνται επικουρικά για να υποστηριχθεί η εικόνα που έχει σχηματοποιηθεί για το άτομο αυτό εξαιτίας των δραστηριοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στο στερεότυπο του φύλου του.

<u>Το παιδί που είναι «αλλού», «στον κόσμο του», «τρελό»</u>

Όταν αναφερθήκαμε στο θέμα των «ικανοτήτων» ως παράγοντα διαφοροποίησης, τονίσαμε τη σημασία των επικοινωνιακών ικανοτήτων μέσα στο ανεπίσημο σχολικό σύστημα. Τα παιδιά, καθώς σχολιάζουν τις «επικοινωνιακές δυσκολίες» κάποιου συνομηλίκου τους, δηλώνουν σαφώς (ή υπαινίσσονται) ότι πρόκειται για συμπεριφορές και τρόπους επικοινωνίας οι οποίοι δεν υπακούν στους κανόνες και τα όρια της δικής τους λογικής, καθιστάμενοι έτσι κατά κάποιο τρόπο παράλογοι. Ουσιαστικά δηλαδή αναφέρονται σε ένα παιδί με περίεργη συμπεριφορά, το οποίο είναι «αλλού», «στον κόσμο του», «τρελό».

Ερευν.: Τι την κάνει να μην μπορεί να σκεφτεί τέτοια πράγματα που εσείς τα σκέφτεστε λες;
Ε.: Γιατί μάλλον *είναι σε άλλο κόσμο.* (4-1. Κ.)

Ερευν.: Αυτός (ο Γιάννης) γιατί δεν έχει παρέες;
Β.: Γιατί δε φέρεται σωστά. *Φέρεται λίγο τρελά, και τον έχουν πάρει για τρελό.* (5-2. Α.)

Η συσχέτιση του παραλογισμού και της τρέλας με κάποιον που είναι «αλλού», «αλλοπαρμένος», έρχεται από παλιότερες εποχές. Από το δέκατο τέταρτο αιώνα η λέξη «aliené», η οποία προέρχεται από το λατινικό «alienare» (ανήκω αλλού), γίνεται συνώνυμο του τρελού (Foucault, 1964, σ. 285).[137] Δηλαδή αυτός που είναι αλλού δεν ανήκει εδώ, στο δικό μας κόσμο της λογικής και του αναμενόμενου.

Οι αναπαραστάσεις των παιδιών για τους συνομηλίκους τους οι οποίοι «είναι αλλού», «στον κόσμο τους», είναι συχνά συγκεχυμένες. Όπως ήδη παρατηρήσαμε, μια κύρια αναπαράσταση σχετίζεται με την ύπαρξη παράξενων συμπεριφορών οι οποίες συνδέονται με την έννοια της απόκλισης. Συχνά θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά έχουν κάποιο νοητικό πρόβλημα (πρόβλημα στον εγκέφαλο, καθυστέρηση κτλ.).

Κ.: Να πω κάτι; Ο Νίκος θεωρεί τη Νατάσα ότι της έχει γυρίσει, ότι της έχει γυρίσει η βίδα, δηλαδή στο μυαλό. Έχει πάθει κάτι.
Θ.: Της έχει ξελασκάρει καμιά βίδα; Αυτό θέλεις να πεις;
Α.: Κύριε, η Νατάσα είναι σαν να μην υπάρχει μυαλό μέσα της.
Θ.: Σαν να είναι ένα ρομπότ. Ρομποτάκι. (4-4. Α.)

Κ.: Είναι χαμένο στο άπειρο, κύριε (ο Γιώργος).
Α.: Έχει πρόβλημα
Γ.: Ένα ελάχιστο πρόβλημα. Μικρό.
Ερευν.: Τι πρόβλημα;
Α.: Στον εγκέφαλο.
Θ.: Στον εγκέφαλο. (5-4. Α.)

Άλλοτε πάλι οι αναφορές τους παραπέμπουν σε αναπαραστάσεις περισσότερο μιας ζωώδους παρά μιας ανθρώπινης κατάστασης. Όπως τόνισε ο Foucault (1964: 90), «το ζώο γίνεται η τρέλα του ανθρώπου στη φυσική της κατάσταση» κι έτσι σε τελευταία ανάλυση «η ζωωδία κάνει τον άνθρωπο να αποβάλλει ότι ανθρώπινο έχει μέσα του [...] για να τον κατεβάσει στο βαθμό μηδέν της φύσης του». Σε μια παράλληλη λογική, αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα σε μια ανώτερη ανθρώπινη και μια κατώτερη ζωώδη κατάσταση παραπέμπει, κατά τους Pérez και συνεργάτες (2002), στη διάσταση ανάμεσα σε ένα ανώτερο επίπεδο που συμβολίζει ο πολιτισμός και ένα κατώτερο που συμβολίζει η αγριότητα της φύσης.

[137] Σημείωση του μεταφραστή του έργου.

Ι.: Κύριε, η Ναt. είναι γκαγκά.
Ερευν.: Δηλαδή; Τι είναι το γκαγκά;
Ι.: Δηλαδή δεν καταλαβαίνει μερικά πράγματα που της λέμε... *Δηλαδή είναι ζώο που δεν καταλαβαίνει.* (4-8. Κ.)

Τ.: Ήταν ένα παιδί στο σχολείο παλιότερα. Δεν μπορεί, δεν μπορούσε να μιλήσει καλά. *Ήταν χάλια. Ήταν σ' άλλο κόσμο.* Δε γίνεται με τίποτα να κάνεις παρέα. Και ήταν σαν *αγριάνθρωπος.* Φοβόσουνα κιόλας. Μίλαγε πολύ παράξενα ούτε καταλάβαινε τίποτα. Ήταν σε πολύ *χάλια κατάσταση λες και είναι ένα ζώο*, και δεν μπορούσε να καταλάβει τίποτα... (5-8. Α.)

Αυτή την πολυμορφία αναπαραστάσεων η DeRosa (1987) την εξηγεί στηριζόμενη σε μια ιστορική ανασκόπησή τους. Συγκεκριμένα, σημειώνει ότι ενώ στην αρχαία εποχή επικρατούσε μια μαγική/ιερή/υπερφυσική αναπαράσταση για τους τρελούς (ο τρελός ως δαίμονας, τέρας, κτήνος, σαμάνος, ξωτικό κ.ά.), σταδιακά επικράτησε μια αποκλίνουσα ή/και εγκληματική αναπαράσταση και, τέλος, μια ιατροκεντρική (ο ψυχικά/πνευματικά ασθενής). Εντούτοις, σύμφωνα με την DeRosa, η σχετική αναπαράσταση υπάκουε και υπακούει σε μια λιγότερο γραμμική πραγματικότητα. Έτσι, ενώ στην αρχαιότητα υπήρχαν και ιατροκεντρικές αναπαραστάσεις, το ίδιο και σήμερα μαζί με αυτές συνυπάρχουν –ιδιαίτερα στα παιδιά– και υπερφυσικές/μαγικές αναπαραστάσεις γύρω από τις συμπεριφορές οι οποίες δεν υπακούν στη λογική του μέσου όρου.

<u>Το μαμμόθρεφτο-το μωρό.</u>

Το σχολικό σύστημα των τάξεων θέτει αναμφισβήτητα τις βάσεις της συμβολικής αλλά και πρακτικής διαφοροποίησης των παιδιών σύμφωνα με την ηλικία τους. Έτσι, τα παιδιά, καθώς μπαίνουν στην προεφηβεία, συνδέουν συστηματικά την «ενηλικίωσή» τους αυτή με μια «ωρίμαση» η οποία προσφέρει νέες νοητικές, σωματικές και επικοινωνιακές δυνατότητες.

Ερευν.: Είπες πως στο προηγούμενο σχολείο πήγε η μαμά σου στο σχολείο και είπε στα παιδιά «Να την κάνετε παρέα την Άννα». Εδώ, σε αυτό το σχολείο γιατί δεν ήρθε;
Α.: Γιατί είμαι πολύ μεγάλη πια και πρέπει να ξέρω πώς να χειρίζομαι τα προβλήματα των φίλων. (4-5. Κ.)

Η προσκόλληση σε προηγούμενα ηλικιακά στάδια συνεπάγεται ένα μυαλό το οποίο, αντίθετα με το σώμα, δεν εξελίσσεται, έχει μείνει πίσω. Βέβαια, πολλές φορές ένα μικρό

σώμα μπορεί να παραπέμπει στην αναπαράσταση μιας εικόνας «μωρού», αλλά τελικά είναι οι συμπεριφορές του παιδιού αυτές που θα καταργήσουν ή θα παγιώσουν αυτή την εικόνα.

Λ.: (η Νατάσα) μας ενοχλεί με αυτά που λέει γιατί ε, κάπως σαν να λέει μωρουδίστικα πράγματα. Και δε λέει πράγματα που είναι στο μπόι της. (4-2. Α.)

Ι.: Συνήθως τα μικρά παιδιά δεν καταλαβαίνουνε. Η Νατάσα μερικές φορές δεν καταλαβαίνει, οπότε κι αυτή παίζει με μικρά παιδιά. (4-8. Κ.)

Η συσσωρευμένη πολιτισμική και σχολική εμπειρία και γνώση των μεγαλύτερων παιδιών σε συνδυασμό με τη σωματική τους ανάπτυξη ερμηνεύεται από αυτά ως ανωτερότητα και τους αποφέρει προνόμια και εξουσία μέσα στο σχολικό χώρο. Το «μεγάλωμα» λοιπόν επικυρώνεται μέσα στην παιδική κουλτούρα από μια υπέρβαση ή απόκρυψη κάθε είδους συμπεριφοράς η οποία παραπέμπει σε «παιδιάρισμα» (εύκολο κλάμα, εξάρτηση από τους ενήλικες, «μωρουδίστικες» δραστηριότητες). Αντίθετα, η φανέρωση τέτοιων συμπεριφορών δημιουργεί εν δυνάμει «διαφορετικούς», υποψήφιους για κοινωνικό υποβιβασμό.

Γ.: Κάναμε αγγλικά, και ρώταγε στο μάθημα με τι τρώμε τα μακαρόνια. Και εγώ είχα μπερδέψει το spoon (κουτάλι) με το πιρούνι. Ε, και λέω spoon, και λέει: «Και τρως μακαρόνια με το κουτάλι;» Και μετά πετάγεται η Βάσια και μου λέει: «Α, το μωρό».
Π.: Λέει: «Σαν τη δίχρονη αδερφή μου τα τρως».
Γ.: Ε, ναι, στενοχωρέθηκα. Εμένα έτσι μ' αρέσουνε.
Α.: Είπε: «Κοίτα το μωρό πώς τρώει!», έτσι είπε. (6-2. Α.)

Συνοψίζοντας λοιπόν, όταν οι «παιδιάστικες» συμπεριφορές εμφανίζονται με συστηματικό τρόπο σε μεγαλύτερες ηλικίες, παραβιάζουν την έννοια μιας γραμμικής-φυσιολογικής εξελικτικής διαδικασίας και θεωρούνται από τα παιδιά ως μια *αρνητική διαφορετικότητα*. Έτσι, το «μαμμόθρεφτο» στιγματίζεται καθώς, σύμφωνα με τους συνομηλίκους του, οι συμπεριφορές του (α) αφενός σηματοδοτούν μια προσκόλληση σε προγενέστερα εξελικτικά στάδια τα οποία αυτοί έχουν υπερβεί (Kelle, 2001) και
(β) αφετέρου συνεπάγονται μια μεγάλη εξάρτηση από τους ενήλικες, η οποία παραβιάζει την τάση τους για αναζήτηση αυτονομίας (Corsaro, 1999).

Γ.: Ο Διογένης έχει μεγάλο πρόβλημα.
Ερευν.: Ποιο είναι το πρόβλημά του πιστεύετε;

Γ.: Κύριε, τον είχανε κακομάθει οι γονείς του. Κάθε πρωί έρχεται μαζί με τους γονείς του σχολείο, με την αδελφούλα του.
Κ.: Με τη μαμά του. (6-2.Α.)

Ερευν.: Και τι το περίεργο έχει και δεν τον κάνουν παρέα;
Χ.: Ναι, και με το παραμικρό κλαίει.
Ερευν.: Και οι άλλοι πώς βλέπουν ένα παιδί που βάζει τα κλάματα;
Μα.: Μαμμόθρεφτο.
Γ.: Ναι, ναι. Μαμμόθρεφτο... Καμιά φορά όταν βάζει τα κλάματα. Όταν μαλώνει (ο Τ.) με το Γιάννη του λέει ότι: «Συνέχεια κλαις και με το παραμικρό, και δεν μπορώ άλλο και σ' έχω βαρεθεί». Τ' άλλα αγόρια τον λένε βουτυρόπαιδο νομίζω. (5-5. Κ.)

7.3.5. Διαφορετικότητα ως προς εθνικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς παράγοντες

<u>Ο «ξένος», ο «τσιγγάνος», το «παιδί από το ίδρυμα»</u>

Θεωρείται αναμφισβήτητη η τάση των ανθρώπων να κατηγοριοποιούν τους συνανθρώπους τους –μεταξύ άλλων– και ως προς εθνικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς, θρησκευτικούς παράγοντες (Goffman, 1963· Forsyth, 1999· Τσιάκαλος, 2000· Brown, 2000). Έχει ήδη σημειωθεί (§ 4.2.1.) ότι το φαινόμενο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης αναφέρεται σε έναν τονισμό των ομοιοτήτων εντός των κατηγοριών και των διαφορετικοτήτων μεταξύ των κατηγοριών (Tajfel & Turner, 1979). Αυτή η κατηγοριοποίηση, ως κοινωνική διαδικασία, εμπλέκεται άμεσα στη γένεση των κοινωνικών στερεοτύπων καθώς και στις παρεπόμενες προκαταλήψεις και διακρίσεις. Ουσιαστικά, στο φαινόμενο των κοινωνικών στερεοτύπων αναδύεται μια διχοτομική λογική υπαγωγής και μη υπαγωγής (Baugnet, 1998), με αποτέλεσμα τα μέλη μιας εξωομάδας να ομογενοποιούνται και αποπροσωποποιούνται (Turner, 1984). Κατά συνέπεια τα στερεότυπα αποτελούν γενικεύσεις –διακινούμενες σε κοινωνικό επίπεδο– σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ατόμων τα οποία ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή κατηγορία (Forsyth, 1999). Με απλά λόγια, στερεότυπα δημιουργούνται καθώς τα μέλη μιας ομάδας, υπεραπλουστεύοντας κάποια δεδομένα, υπερτονίζουν τις διαφορές τους με άλλες ομάδες καθώς και τις ενδοομαδικές ομοιότητές τους (Doise, 1998).

Στο συγκεκριμένο σχολείο σχετικές κατηγορίες διαφορετικότητας ήταν ο «Αλβανός» ο «τσιγγάνος» και το «παιδί από το ίδρυμα», προφανώς διότι υπήρχαν κάποια παιδιά τα οποία υπάγονταν σε αυτές.[138]

Αρ.: Οι περισσότεροι τσιγγάνοι και γύφτοι, κλέβουνε και σε εκμεταλλεύονται άμα τους κάνεις καλό. (4-2. Α.)

Σ.: Κύριε, επειδή σ' αυτή τη χώρα (την Αλβανία) μαθαίνουν άλλους τρόπους από δω κύριε, και πιο κακούς. Όχι πιο κακούς. Πιο αντιδραστικούς, κύριε. Ενώ εδώ πέρα εμείς ας πούμε είμαστε καλοί, μιλάμε με τον άλλον καλά.
Ε.: Δεν είναι όλοι πλούσιοι (οι Αλβανοί) για να μπορούν να ζήσουν καλά, και μαθαίνουνε να ζούνε στην φύση και άγρια. (4-3. Κ.)

Δ.: (την αποφεύγουν) γιατί είναι απ' το ίδρυμα και νομίζουν ότι αυτή είναι κατώτερη απ' αυτούς, [...] κι επειδή είναι απ' το ίδρυμα νομίζουν ότι αυτή δεν ξέρει τίποτα.
Ερευν.: Επειδή είναι απ'το ίδρυμα.
Δ.: Ναι, και να φοβούνται κιόλας να την κάνουνε παρέα, γιατί μήπως τους ορμήξει. (5-1. Κ.)

Τα κοινωνικά στερεότυπα –ως γνωστικά εργαλεία τα οποία υποστηρίζουν την ασφάλεια της υπαγωγής σε μια ομάδα– σχετίζονται προφανώς με τις προκαταλήψεις, με το σχηματισμό δηλαδή μιας ιδιαίτερης στάσης (αρνητικής συνήθως) προς τα μέλη της διαφορετικής κοινωνικής ομάδας (Tajfel & Turner, 1979· Tajfel, 1990· Hymel et al., 1990· Καλαντζή κ.ά., 1996· Doise, 1998, Billig, 1998). Συχνά οι δέκτες τέτοιων προκαταλήψεων και διακρίσεων επιβεβαιώνουν με τον πιο δραματικό τρόπο την, προφανώς ευνόητη, αρνητική εμπειρία τους, με επιχειρήσεις αποποίησης της ίδιας τους της ταυτότητας μέσω εκλογικευτικών μηχανισμών. Το ίδιο κάνουν συνήθως και οι φίλοι τους. Επινοούν δηλαδή και τους παρέχουν –προφανώς παρέχοντας και στον εαυτό τους– εκλογικεύσεις οι οποίες υποστηρίζουν τη μη υπαγωγή τους στη συγκεκριμένη κατηγορία διαφορετικότητας.

Ν.: ... *εγώ δεν είμαι Αλβανός. Ο μπαμπάς μου είναι.*
Ερευν.: Γιατί; Αφού είναι ο μπαμπάς σου Αλβανός, γιατί να μην είσαι κι εσύ; Κακό είναι να είναι κανείς Αλβανός;
Ν.: Εγώ δε θέλω να 'μαι.
Ερευν.: Γιατί;
Ν.: Γιατί λένε πως αυτοί είναι κακιά χώρα και όποιος είναι από κει δεν τον θέλουν για φίλο... Γιατί λένε πως οι Αλβανοί πάνε και κλέβουνε κι εγώ δεν πήγα ποτέ να κλέψω. (4-10. Α.)

Ερευν.: Ποια είναι η μεγαλύτερη ενόχληση που σου έχουν κάνει;

---

[138] Στην § 5.4.1. εξηγείται ο λόγος ύπαρξης της κατηγορίας διαφορετικότητας «παιδί από το ίδρυμα» στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο. Στο συγκεκριμένο ίδρυμα υπήρχαν και 4 ή 5 παιδιά τσιγγάνικης φυλής.

Μ.:Να μ' έχουν πει αράπη και γυφτάκι.
Ερευν.: Γιατί σε λένε έτσι;
Μ.: *Γιατί ξέρουν ότι οι τσιγγάνοι και οι γύφτοι είναι μελαχρινοί κι επειδή εγώ κάνω ηλιοθεραπεία, έκανα κάποτε κι έγινα έτσι και νομίζω ότι με θεωρούν έτσι.* (Το παιδί το οποίο μιλάει έχει τσιγγάνικη καταγωγή) (5-6. Α.)

Ερευν.: Γιατί η Νίνα δε θέλει την Ευθυμία για φίλη;
Η.: Επειδή οι γονείς της Ευθυμίας έχουν έρθει από άλλη χώρα (Αλβανία). *Αλλά η Ευθυμία έχει γεννηθεί εδώ και βαπτιστεί εδώ.* (4-1. Κ.)

Τα στερεότυπα του «ξένου», του «τσιγγάνου» και του «παιδιού από το ίδρυμα» φαίνεται ότι αποκτούν, ή έστω ενισχύουν, την αρνητική φόρτισή τους, καθώς συνδέονται με αναπαραστάσεις που παραπέμπουν σε έναν κατώτερο κόσμο φτώχειας και βρομιάς. Σύμφωνα με τον Bauman (2002: 23), η έννοια της καθαρότητας παραπέμπει στο όραμα της «τάξης» ενώ η βρομιά συμβολίζει τα «εκτός τόπου» πράγματα και την ευθραυστότητα της τάξης. Καθώς λοιπόν οι «διαφορετικοί» γίνονται συχνά αντιληπτοί ως «εμπόδια στην ορθή "οργάνωση του περιβάλλοντος"», μετατρέπονται σε «βρομιά» και οι άλλοι τους αντιλαμβάνονται και τους μεταχειρίζονται ως βρόμικους (Bauman, ό.π.: 28). Συνεπώς, καθώς οι άνθρωποι αναζητούν την κανονικότητα συχνά απεχθάνονται τη βρομιά ή θεωρούν βρόμικο το κατά τη γνώμη τους «διαφορετικό». Πρέπει, σχετικά, να σημειωθεί η σύνδεση, ήδη από την παλαιολιθική εποχή, του απαγορευμένου με την έννοια του ακάθαρτου καθώς και η απαγόρευση της φυσικής συνάφειας με άτομα που θεωρούνταν ακάθαρτα (Λειβαδίτης, 2003).

Ε.: Γενικά απ' το ίδρυμα τα παιδιά δεν τα παίζουνε.
Ε.: Γιατί νομίζουν ότι είναι βρόμικα.
Β.: Μυρίζουνε. (5-3. Κ.)

Σ.: Κύριε, εγώ ας πούμε, αν ήτανε κάποιος Αλβανός, ή τσιγγάνος, ή γύφτος μες στην τάξη μου, θα βρόμαγε, δε θα είχε καλά ρούχα, δε θα ήτανε σαν όλα τα παιδιά. (4-3. Κ.)

Χωρίς να μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα αν στον πυρήνα τέτοιων προκαταλήψεων έχει περισσότερο αρνητικό βάρος η αναπαράσταση του «ξένου» ή του «βρόμικου» και του «φτωχού», εντούτοις σύμφωνα με τα παιδιά ένας σχετικά εύπορος, καλοντυμένος Αλβανός ή τσιγγάνος θα είχε λιγότερες πιθανότητες να θεωρηθεί «διαφορετικός».

Ερευν.: Γιατί τον κοροϊδεύουνε;

Χ.: Μπορεί να λένε ότι είναι από άλλη χώρα, ξένος, και ειδικά όταν είναι από φτωχές χώρες, Αλβανία. (5-5. Κ) (σχολιάζοντας το σκίτσο όπου κάποιο παιδί φαίνεται απομονωμένο από τα υπόλοιπα)

Ερευν.: Γιατί τον αποφεύγουνε;
Ξ.: Μπορεί να είναι ας πούμε ξένης καταγωγής. Μπορεί να έχει ξένη καταγωγή. Αλλά καταγωγή όχι ας πούμε απ' το Λονδίνο, που είναι καλή περιοχή, αλλά ξέρω γω από το Κόσοβο. (σχολιάζοντας το σκίτσο όπου κάποιο παιδί φαίνεται απομονωμένο από τα υπόλοιπα) (6-5. Κ.)

Εστιάζοντας ειδικά στην κατηγορία «παιδί από το ίδρυμα», πρέπει να επισημάνουμε ότι για τα περισσότερα παιδιά –ακόμα και γι' αυτά που κατανοούσαν πως η παραμονή στο ίδρυμα δε συνεπάγεται κάποια ψυχική ή πνευματική μη κανονικότητα– η αναπαράσταση της υπαγωγής στον ιδρυματικό χωροχρόνο παρέπεμπε σε μια κακή μοίρα και μια έντονη δυστυχία.

Ερευν.: Τι σημαίνει για τα παιδιά ότι κάποιος είναι από το ίδρυμα;
Ξ.: Ε, λένε ας πούμε ότι «εγώ έχω τους γονείς δίπλα μου, ζω μαζί με τους γονείς μου, ενώ αυτοί δεν έχουν τους γονείς τους, είναι με άλλους που δεν τους ξέρουν» Και ας πούμε, δεν έχει τόσα πράγματα όσα εγώ. (6-5. Κ.)

Η αποστέρηση των γονέων, της οικογενειακής φροντίδας και υποστήριξης, των υλικών αγαθών, απολαύσεων και διασκεδάσεων που η οικογένεια εξασφαλίζει αποτελούν τα όρια τα οποία διαχωρίζουν τη ζωή των «κανονικών» παιδιών από εκείνη των παιδιών του ιδρύματος. Σύμφωνα λοιπόν με κάποια «κανονικά» παιδιά, η έλλειψη όλων αυτών των, αυτονόητων, αγαθών δεν μπορεί παρά να δημιουργεί «διαφορετικούς» ανθρώπους, παιδιά ενός άλλου, κατώτερου κόσμου. Ενός κόσμου ο οποίος αναπόφευκτα συνδέεται εύκολα με τον παραλογισμό, τη βία και γενικότερα την αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Κ.: ... συνέχεια την πειράζουνε. Δεν καταλαβαίνουνε δηλαδή ότι είναι από το ίδρυμα και έχει κάποια ψυχολογικά προβλήματα. (4-9. Κ.)

Δ.: ...επειδή είναι απ' το ίδρυμα να νομίζουν ότι αυτή δεν ξέρει τίποτα [...] και φοβούνται κιόλας να την κάνουνε παρέα, γιατί μήπως τους ορμήξει. (5-1. Κ.)

Ε.: Επειδή βαριόμαστε και λέμε η Ν. θα κάνει φασαρία τώρα και συνέχεια μας μιλάει, μας κάνει βλακείες, λέμε καλύτερα ας μη την πάρουμε. Θα παίξουμε με τα άλλα κορίτσια που *είναι καλύτερα και φυσιολογικά, και δεν πάνε σε ίδρυμα.* (4-1. Κ.)

Κλείνοντας αυτή την ενότητα η οποία συνδέεται άμεσα με τα φαινόμενα των κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, πρέπει να επισημάνουμε ότι, αναμφισβήτητα, οι επιπτώσεις αυτών των φαινομένων πηγάζουν από την εκδήλωσή τους σε ατομικό επίπεδο. Το σκεπτικό όμως αυτό δεν πρέπει να οδηγήσει σε μια ερμηνεία πως *ό,τι παρατηρείται και εκφράζεται σε ατομικό επίπεδο παράγεται και σε ατομικό επίπεδο.* Μια τέτοια άποψη θα συνεπαγόταν την, όχι αβίαστη, παραδοχή της κοινωνικής ουδετερότητας των γνωστικών διαδικασιών. Συνεπώς η διερεύνηση του φαινομένου των στερεοτύπων (και των προκαταλήψεων) στράφηκε στην κοινωνική διάστασή τους, επιχειρώντας στη συνέχεια να κατανοήσει πώς και γιατί αυτή εκφράζεται με ποικίλους τρόπους στο ατομικό επίπεδο (Tajfel, 1990). Την κοινωνική διάσταση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στο σχολικό περιβάλλον επισημαίνει ο Τσιάκαλος (2000), τονίζοντας πως αυτά οφείλονται σε διαδικασίες κοινωνικής μάθησης. Ο συγγραφέας αυτός σημειώνει ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για συνομηλίκους τους, τους οποίους εντάσσουν σε κάποια κατηγορία διαφορετικότητας (π.χ., διαφορετική εθνότητα, φυλή, θρησκεία κτλ.), «δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικών τους εμπειριών αλλά μια "έτοιμη" κατηγοριοποίηση που προέρχεται από το περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα η εκμάθηση των ενδεδειγμένων στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε άτομα αυτών των κατηγοριών να προηγείται όχι μόνο της συνάντησης με τα εν λόγω άτομα, αλλά ακόμα και της ικανότητας αναγνώρισης ατόμων από αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες» (σ. 152, 153). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο προκατειλημμένα απέναντι σε διάφορες κατηγορίες ανθρώπων. Στη συνέχεια όμως, καθώς συναναστρέφονται με παιδιά που ανήκουν στις κατηγορίες αυτές, συχνά διαπιστώνουν ότι οι συμπεριφορές των παιδιών αυτών δεν ταιριάζουν με τα γνωστικά σχήματα τα οποία έμαθαν από το περιβάλλον τους. Τότε η προσωπική εμπειρία έρχεται σε σύγκρουση με τα μαθημένα γνωστικά σχήματα. Οι Hymel και συνεργάτες (1990) συνοψίζουν ότι όταν ένα άτομο βρεθεί μπροστά σε μια τέτοια ανισόρροπη κατάσταση, έχει τις εξής επιλογές: α) να αλλάξει τις πεποιθήσεις του, έτσι ώστε να ταιριάζουν με τη συμπεριφορά του άλλου, β) να δημιουργήσει μια δισυπόστατη αντίληψη για τον άλλον, γ) να επανερμηνεύσει τα αίτια της παρούσας συμπεριφοράς του άλλου. Έτσι λοιπόν και τα παιδιά είτε αναδομούν την αντίληψη που έχουν ως προς τα άτομα της συγκεκριμένης κατηγορίας είτε ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού έτσι ώστε να ταιριάζει με τα μαθημένα σχήματά τους. Φαίνεται όμως ότι συνήθως τα παιδιά προτιμούν να κρατούν σε ισορροπία τα υπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα, οπότε και

διατηρούν και ενισχύουν την αρνητική εικόνα που έχουν για κάποιο συμμαθητή τους ανεξάρτητα από τις συμπεριφορές του.

Συνοψίζοντας λοιπόν, φαίνεται ότι η κοινωνική κατηγοριοποίηση και τα συνδεόμενα φαινόμενα των κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων έχουν ως κύρια μήτρα παραγωγής τους την κοινωνική μάθηση. Βασικοί φορείς αυτής της διαδικασίας είναι η οικογενειακή και κοινωνικοπολιτισμική επιρροή (Καλαντζή κ.ά., 1996· Τσιάκαλος, 2000), γεγονός που γίνεται αντιληπτό από πολλά παιδιά.

Α.: Ακούτε, ας πούμε, στις ειδήσεις λένε: «Αλβανός σκότωσε τον τάδε» ξέρω εγώ. Τι ήτανε ο τάδε, ξέρω εγώ Αλβανός. Και στο σχολείο σου λένε Αλβανή, ή Αλβανός: «Άντε, ρε Αλβανέ», ας πούμε.
Ε.: Ακούμε τις μαμάδες μας ξέρω εγώ μας λένε «και αν είναι κανένας Αλβανός έξω τη νύχτα αργά;»
Δ.: Μη χτυπήσει κανένα.
Α.: Ή, ας πούμε ξέρω εγώ γίνεται κάτι ξέρω εγώ, κλέβει κάποιος ξέρω εγώ εντάξει. Και λένε: «Αυτός που το 'κλεψε θα ήταν Αλβανός». (6-3. Κ.)

7.3.6. Σύνοψη

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε μια τυπολογία κατηγοριών αρνητικής διαφορετικότητας, όπως αυτή προέκυψε από τα νοήματα των παιδιών του συγκεκριμένου ερευνητικού πλαισίου. Ουσιαστικά επιχειρήθηκε μια απάντηση στο ερώτημα: «Ποιοι μαθητές απορρίπτονται ή είναι υποψήφιοι για απόρριψη και για ποιους λόγους;» Τονίστηκε πως η διαφορετικότητα απειλείται με στιγματισμό καθώς εκφράζοντας μια απόκλιση από μέσους όρους (εμφάνισης, συμπεριφορών, ικανοτήτων κτλ.), δεν ανταποκρίνεται στο «προβλέψιμο» και συνεπώς παραβιάζει το «αναμενόμενο» στην καθημερινότητα της κοινωνικής ζωής και, επιπλέον, πως η έννοια της *στιγματισμένης διαφορετικότητας* συνδέεται με τις κοινωνικά επικρατούσες αντιλήψεις περί κανονικότητας.

Αν και έχει γίνει αναφορά στην ευμετάβλητη φύση των νοημάτων της διαφορετικότητας, υποθέτουμε ότι, στην παρούσα ιστορικο-κοινωνική περίοδο, οι κατηγορίες διαφορετικότητας που παρουσιάστηκαν καθώς και τα σχετιζόμενα νοήματά τους δε θα παρουσιάζουν αξιοσημείωτες διαφορές στα περισσότερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

1. Με βάση την κοινωνιομετρική προσέγγιση της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι – εφόσον δεχτούμε ότι ένα συναίσθημα *αντιπάθειας* για κάποιον ταυτίζεται με μια εν δυνάμει απορριπτική στάση ή δράση προς αυτόν– το φαινόμενο της απόρριψης εκδηλώνεται ιδιαίτερα έντονα μέσα στις παιδικές ομάδες. Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται στη διαπίστωση του ότι παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός αρνητικών επιλογών (δηλαδή δηλώσεων αντιπάθειας) μεταξύ των παιδιών (βλ. § 6.2). Θα πρέπει, ωστόσο, να έχουμε κατά νου ότι μια τέτοια εικόνα είναι εν μέρει παραπλανητική, καθώς δε λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι παραπάνω από το 60% αυτών των αρνητικών επιλογών αφορά «αντιπάθεια» προς παιδιά του αντίθετου φύλου [βλ.§ 6.2., Πίνακας 1β, § 6.7.(1)]. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει τις απόψεις περί ενός παιδικού κόσμου κοινωνικά διαφοροποιημένου με βάση το φύλο και εξηγείται ως μια συμμόρφωση στους –εχθρικούς προς το άλλο φύλο– κανόνες των ομόφυλων παιδικών ομάδων, ειδικά στην προεφηβεία, όπου η διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου αποκτά καθοριστική σημασία.
2. Ένα σχετικό συμπέρασμα το οποίο προκύπτει –εφόσον δεχτούμε ότι τα άτομα βιώνουν απορριπτικά μια αρνητική ανταπόκριση στην έλξη που νιώθουν για κάποιο συνομήλικό τους (και η οποία μεταφράζεται σε επιθυμία και αίτημα για κοινό παιχνίδι και συναναστροφή)– είναι πως το απορριπτικό βίωμα είναι ιδιαίτερα έντονο μέσα στις ομάδες παιδιών στο σχολείο. Αυτό προκύπτει καθώς τα ευρήματα δείχνουν ότι περίπου οι μισές θετικές επιλογές των παιδιών για κάποιο συνομήλικό τους δε λαμβάνουν μια θετική ανταπόδοση [βλ. § 6.3., § 6.7.(4), (10)].
3. Αντίθετα με την κλασική άποψη της κοινωνιομετρίας, που υποστηρίζει ότι τα (οριζόμενα ως) αγνοημένα παιδιά (neglected) δε βιώνουν ιδιαίτερα έντονο απορριπτικό βίωμα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως τα παιδιά αυτά, αν και επιδιώκουν την κοινωνική συμμετοχή τους, βιώνουν έντονη απόρριψη [βλ. § 6.6., § 6.6.2., § 6.7 (10)].
4. Η κοινωνιομετρική προσέγγιση των διαπροσωπικών σχέσεων και των σχετικών θεμάτων της αποδοχής και της απόρριψης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις έννοιες της *αμοιβαιότητας* (ή ανταποδοτικότητας) και της αυτο-ενσυναίσθησης (βλ. υποσημείωση 73). Οι λειτουργίες της αμοιβαιότητας και της ενσυναίσθησης

σχετίζονται με το ότι οι άνθρωποι αφενός τείνουν να ανταποδίδουν στον *άλλο* το συναίσθημα που θεωρούν πως αυτός ο *άλλος* νιώθει γι' αυτούς (οπότε το συναίσθημα προς τον *άλλο* δομείται αρχικά με βάση το υποτιθέμενο αντίστοιχο συναίσθημα αυτού του *άλλου*), αφετέρου τείνουν να πιστεύουν ότι ο *άλλος* νιώθει γι' αυτούς το ίδιο συναίσθημα που νιώθουν αυτοί προς αυτόν (οπότε ένα άτομο αντιλαμβάνεται το συναίσθημα ενός *άλλου* προς αυτό με βάση το δικό του συναίσθημα προς αυτόν τον άλλο) [βλ. § 6.3.]. Ωστόσο, αν και τα κοινωνιομετρικά δεδομένα δε δίνουν απάντηση στο κατά πόσο είναι η *αντιπάθεια* που καθορίζει την *αρνητική προσμονή* ή το αντίστροφο, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το εύρημα ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια τα θετικά συναισθήματα των άλλων προς αυτά παρά τα αρνητικά. Αν υποθέσουμε ότι η *αρνητική προσμονή* (δηλαδή η πεποίθηση πως κάποιος μας αντιπαθεί) καθορίζει την *αντιπάθεια* (μέσω της αρνητικής ανταποδοτικότητας), τότε αυτή η μειωμένη αντίληψη όσον αφορά στα πραγματικά συναισθήματα αντιπάθειας, ενδεχομένως, επιφέρει αρνητικές συνέπειες στις κοινωνικές σχέσεις ορισμένων παιδιών. Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά νομίζουν πως οι πλέον απορριπτόμενοι συμμαθητές τους (αυτοί δηλαδή που λαμβάνουν τις περισσότερες αρνητικές επιλογές στα κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια) αντιπαθούν ένα διπλάσιο αριθμό ατόμων από όσα πραγματικά αντιπαθούν. Οπότε αυτή η λανθασμένη ερμηνεία των συμπεριφορικών νύξεων κάποιων παιδιών οδηγεί πολλούς συμμαθητές τους να τους απορρίπτουν μέσα από τη λογική της αρνητικής ανταποδοτικότητας. Ωστόσο, αν υποθέσουμε πως η *αντιπάθεια* καθορίζει την *αρνητική προσμονή*, τότε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι πολλά παιδιά θεωρούν πως ένας απορριπτόμενος συμμαθητής τους τα αντιπαθεί προκειμένου να δικαιολογήσουν τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα προς αυτόν [βλ. § 6.3., Πίνακας 11 , § 6.7.(3)].

5. Ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι συχνά τα παιδιά ρυθμίζουν τη στάση τους απέναντι σε κάποιο συμμαθητή τους στηριγμένα όχι τόσο στο προσωπικό τους συναίσθημα απέναντί του, όσο μάλλον στην κοινωνιο-ενσυναίσθηση, δηλαδή στην αντίληψη που έχουν για το ομαδικό συναίσθημα απέναντι στο παιδί αυτό. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει την ύπαρξη του φαινομένου της *κοινωνικής συμμόρφωσης* μέσα στις παιδικές ομάδες και στηρίζεται στο γεγονός ότι κάποια κοινωνιομετρικά δεδομένα δε συμφωνούν με τις παρατηρήσεις μας στην αυλή του σχολείου. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι ορισμένα παιδιά αποφεύγουν την

κοινωνική συναναστροφή με κάποιους μη δημοφιλείς συμμαθητές τους για τους οποίους όμως εκφράζουν θετικές επιλογές (ή έστω δεν εκφράζουν αρνητικές) στα κοινωνιομετρικά ερωτηματολόγια. Ενώ δηλαδή σε ατομικό επίπεδο φαίνεται πως τους αποδέχονται (ή δεν τους απορρίπτουν), σε δημόσιο επίπεδο αποφεύγουν να συναναστρέφονται μαζί τους [βλ. § 6.5.1., 6.5.2., 6.5.3. και § 6.7.(7)(8)].

6. Η ανάλυση των κοινωνιομετρικών δεδομένων μάς επιτρέπει να προτείνουμε ότι απαιτείται μια επανεξέταση της λειτουργικότητας του ορισμού της κοινωνιομετρίας που χαρακτηρίζει ως *απορριπτόμενα* τα παιδιά τα οποία δέχονται πολλές αρνητικές και λίγες ή καθόλου θετικές επιλογές από τους συμμαθητές τους σε ερωτήματα του τύπου «Με ποιον θα ήθελες να κάθεσαι μαζί στο θρανίο;» ή «Με ποιον θα ήθελες να παίζεις μαζί». Σχετικά, θεωρούμε πως μια κοινωνιομετρική έρευνα που ασχολείται με το κοινωνικό φαινόμενο της απόρριψης στο σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη (α) Την κοινωνιομετρική θέση του παιδιού και στα δύο σχολικά συστήματα (επίσημο και ανεπίσημο), (β) Κατά πόσο οι απορριπτικές επιλογές που δέχεται ένα παιδί προέρχονται αποκλειστικά από το αντίθετο φύλο ή και από τα δύο, (γ) Το ποσόν συνολικής κοινωνικής υποστήριξης (στενές φιλικές σχέσεις) που το παιδί λαμβάνει και (δ) Τη διερεύνηση του κατά πόσο η κοινωνική θέση των «αγνοημένων» παιδιών είναι αποτέλεσμα ή όχι προσωπικών τους επιλογών [βλ. § 6.2., § 6.5., § 6.6., § 6.7.(10)].
7. Με δεδομένο το εύρημα πως κάποιοι από τους παράγοντες που απέφεραν κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη δεν ήταν πανομοιότυποι στις τρεις τάξεις, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι τέτοιοι παράγοντες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από την οικολογία ενός κοινωνικού συστήματος (δηλαδή από τις συνθήκες, όπως, π.χ., εκπαιδευτικό στυλ δασκάλου, διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και από τις ιδιαίτερες αξίες, ανάγκες, και στόχους των παιδικών ομάδων) [βλ. § 6.5.1., 6.5.2., 6.5.3.]
8. Τέλος, αναφέρουμε ένα εύρημα της κοινωνιομετρικής μας προσέγγισης το οποίο θεωρούμε πως σχετίζεται με την υποκειμενική φύση της πραγματικότητας του κοινωνικού κόσμου. Αυτή η υποκειμενικότητα καταδεικνύεται μέσα στη σχολική τάξη μέσα από τη συχνή διαπίστωση ύπαρξης τελείως αντίθετων ερμηνειών και αποδόσεων από τα παιδιά όσον αφορά στους τρόπους ή τους λόγους δράσης ενός συμμαθητή τους. Αναφερόμαστε δηλαδή στη διαπίστωση ότι, π.χ., το ίδιο πείραγμα ερμηνεύεται σαν αρνητικό ή χιουμοριστικό, η ίδια συμπεριφορά σαν

υποστηρικτική ή σαν εγωιστική, η ίδια επίδοση σαν αποτέλεσμα έλλειψης ικανοτήτων ή σαν έλλειψη ενδιαφέροντος κ.ο.κ. [βλ. § 6.5.1., 6.5.2., 6.5.3.].

9. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις επισημαίνει τη σημασία που τα παιδιά αποδίδουν στη θετική κοινωνική διάκριση (ή στην αποφυγή της αρνητικής) έτσι ώστε να βελτιώνουν την κοινωνική τους θέση μέσα στο ιεραρχικό κοινωνικό σύστημα των σχολικών τάξεων. Η έμφαση των παιδιών στην κοινωνική διάκριση σχετίζεται άμεσα με τη διαρκή προσπάθεια επίτευξης μιας κοινωνικά αποδεκτής συμμετοχής σε φιλικές σχέσεις και ομάδες καθώς και με την προσπάθεια αποφυγής της κοινωνικής απόρριψής τους [βλ. § 7.1.1.].
10. Κεντρικό συμπέρασμα της εργασίας αυτής είναι το ότι οι διάφοροι απορριπτικοί μηχανισμοί παράγονται από τα παιδιά, καθώς αυτά επιχειρούν να προστατεύσουν και να ενισχύσουν το αυτοαντιληπτικό σύστημα και τη δημόσια εικόνα τους, αλλά και να διασφαλίσουν την αποδεκτή κοινωνική συμμετοχή τους στις κοινές δραστηριότητες των συνομηλίκων τους. Οι μηχανισμοί αυτοί σχετίζονται με τη – συνειδητή ή μη– προσπάθεια των παιδιών να αποκομίσουν οφέλη ή να αποφύγουν απώλειες (σε σχέση πάντα με την ταυτότητά τους) μέσα από το χειρισμό των αλληλεπιδράσεων και των συμπεριφορών τους προς «διαφορετικούς» συνομηλίκους τους. Επιπλέον, σχετίζονται με διατομικές και διομαδικές συγκρούσεις οι οποίες ανακύπτουν μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικών συγκρίσεων και ορισμού/ενίσχυσης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών [βλ. § 7.1.].
11. Διαπιστώθηκε πως οι απορριπτικές πρακτικές (όπως η σωματική βία, οι φραστικές απειλές, η αγνόηση, η αποφυγή, η διάδοση αρνητικών φημών, τα αρνητικά πειράγματα, η σχεσιακή επιθετικότητα) χρησιμοποιούνται από πολλά παιδιά αφενός ως μέσα για την αποφυγή απορριπτόμενων παιδιών και αφετέρου με στόχο τον κοινωνικό υποβιβασμό και τη στέρηση της κοινωνικής υποστήριξης ενός παιδιού, ώστε αυτό να ωθηθεί τελικά στο περιθώριο του κοινωνικού συστήματος της σχολικής τάξης. Επισημάνθηκε δε ότι στη διαδικασία αυτή χρησιμοποιούνται, από τους χρήστες τέτοιων πρακτικών, διάφοροι εκλογικευτικοί μηχανισμοί με τους οποίους δικαιολογούν αυτές τις απορριπτικές πρακτικές [βλ. § 7.2.].
12. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι κύριες κατηγορίες *αρνητικής διαφορετικότητας* που μετατρέπουν τους κατόχους της σε εν δυνάμει απορριπτόμενους υποψήφιους σχετίζονται με εξωτερικά χαρακτηριστικά, με διάφορες ικανότητες (νοητικές,

μαθησιακές, επικοινωνιακές), με διάφορες ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές οι οποίες άλλοτε καταπατούν δικαιώματα και συμφέροντα άλλων και άλλοτε όχι, καθώς και με παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται στην εθνική, πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα .

13. Κεντρικός άξονας που διαπερνά την εργασία αυτή είναι μια εγωκεντρική οντολογική αντίληψη του ατόμου. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι οι δράσεις ενός ατόμου καθορίζονται κυρίως μέσα από ένα ατομοκεντρικό υπαρξιακό σχέδιο προσανατολισμένο στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του. Επιπλέον, θεωρείται πως η υπεράσπιση της κοινωνικής ταυτότητας έχει ως απώτερο στόχο την προώθηση αυτού του ατομοκεντρικού σχεδίου [βλ § 4.2.2.2, § 7.1.). Αναμφισβήτητα, αυτός ο εγωκεντρικός προσανατολισμός είναι ιδιαίτερα εμφανής στις δράσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Τίθεται λοιπόν ο θεωρητικός προβληματισμός τού κατά πόσο η παραπάνω αντίληψη θα πρέπει να θεωρηθεί ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του παιδικού κόσμου, γεγονός το οποίο θα αιτιολογούσε και την έντονη εμφάνιση του φαινομένου της απόρριψης μέσα στις ομάδες παιδιών. Ωστόσο, κατά την άποψή μας, τα «προβληματικά» χαρακτηριστικά της παιδικής κουλτούρας (διαμάχες για εξουσία, ιεραρχίες, εκφοβισμοί, υποβιβασμοί, απόρριψη κτλ.) αποτελούν χαρακτηριστικά και της ενήλικης κουλτούρας [βλ. § 3.2.3.]. Αυτή η επισήμανση μας παραπέμπει ευθέως στις γενικευμένες κοινωνικές μορφές του Simmel (1950)[139] και συγκεκριμένα στη διάκριση ανάμεσα σε *περιεχόμενο* και *μορφή* των αλληλεπιδράσεων. Πράγματι, τα παραπάνω «προβληματικά» χαρακτηριστικά που τόσο συχνά συναντώνται και στους δύο κόσμους (παιδικό – ενήλικο) ίσως να υποδηλώνουν αυτήν ακριβώς τη διαφορά περιεχομένου και την ομοιότητα της μορφής τους.[140] Θεωρήσαμε συγκεκριμένα ότι ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό του *περιεχομένου* των προβληματικών γνωρισμάτων της παιδικής κουλτούρας είναι η ασυγκάλυπτη έκφρασή τους . Χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, την έννοια της *ανταποδοτικότητας* [βλ. § 3.2.3.] ισχυριζόμαστε πως το να θεωρεί κανείς την έντονη έκφραση της αρχής της ανταποδοτικότητας (και δη της αρνητικής) ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του παιδικού κόσμου είναι ένα βεβιασμένο συμπέρασμα. Κι αυτό διότι οι

---

[139] Βλ. σχετικά § 5.1.4.

[140] Αυτός ο παραλληλισμός δεν αποτελεί, φυσικά, κάποιο υπαινιγμό για υποτίμηση της αναγκαιότητας μελέτης της παιδικής κουλτούρας. Αντίθετα, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αναζήτηση του νοήματος που τα παιδιά αποδίδουν σε *περιεχόμενα* της κουλτούρας τους τα οποία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες *μορφές* αλληλεπίδρασης που ισχύουν και στην κουλτούρα των ενηλίκων.

ανθρωπολογικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ανταλλαγή (αντικειμένων, τροφής κ.ά.) μέσα στο πλαίσιο μιας *ανταποδοτικής* σχέσης ήταν ανέκαθεν ένα κεντρικό στοιχείο της κοινωνικής ζωής όλων των πολιτισμών (Lévi-Strauss, 1967· Marc & Picard, 1989). Προεκτείνοντας αυτή την ανταλλακτική ανάγκη –ή, αν θέλουμε, υποχρέωση ή και τελετουργική συνήθεια (π.χ., ανταλλαγή δώρων)– στη σφαίρα των καθημερινών διαπροσωπικών σχέσεων, γίνεται αντιληπτό πως μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση ή αλληλεπίδραση το κάθε μέλος προϋποτίθεται ότι επιθυμεί ή υποχρεούται να «προσφέρει» στο έτερο μέλος και αντίστοιχα να απαιτεί το ίδιο. Οπότε η αρχή της ανταποδοτικότητας πρέπει μάλλον να θεωρείται οικουμενικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων σχέσεων και προφανώς συνδέεται με την αναζήτηση της αίσθησης *ισορροπίας* (ανάμεσα σε δότη και δέκτη και αντίστροφα), η οποία προστατεύει τα υλικά συμφέροντα αλλά κυρίως την αυτοεικόνα και τη δημόσια εικόνα του καθενός. Ένα ακόμα παράδειγμα που αποκαλύπτει την όχι αβίαστη τάση υποτίμησης της παιδικής κουλτούρας και διαφοροποίησής της από την κουλτούρα των ενηλίκων είναι η θεώρηση της παιδικής φιλίας ως καθαρά ωφελιμιστικής σε αντιδιαστολή με μια πιο αλτρουιστική ενήλικη φιλία. Θεωρούμε ότι η ουσία της κατανόησης των παιδικών διαπροσωπικών σχέσεων βρίσκεται ακριβώς στην έννοια της ανταποδοτικότητας και στην αναζήτηση της ισορροπίας. Αναφορικά λοιπόν με τις διαφορές ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες, ενδεχομένως, η λειτουργία της ανταποδοτικότητας γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στα παιδιά, καθώς αυτά δεν εμποδίζονται –όπως συχνά οι ενήλικες– από διάφορους κοινωνικούς κώδικες που πιθανόν εμποδίζουν ή αποκρύπτουν την εκδήλωσή της. Προφανώς, αυτή η αυθόρμητη και άμεση αναζήτηση της *ισορροπίας* ερμηνεύεται από τους ενήλικες ως έλλειψη ανεκτικότητας ή ως επιπολαιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών.

14. Με βάση τα παραπάνω και εστιάζοντας στο διερευνώμενο φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης [αλλά και σε άλλες προβληματικές καταστάσεις οι οποίες εμφανίζονται στις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις των προεφήβων στο σχολείο (βλ. ανταγωνισμός, συγκρούσεις, επιφανειακές φιλικές σχέσεις κ.ο.κ.)] θεωρούμε ότι το φαινόμενο αυτό δεν πρέπει:

    α) να εξετάζεται μόνο μέσω προσεγγίσεων οι οποίες εστιάζουν στο ρόλο (δηλαδή στην ευθύνη) των απορριπτόμενων ατόμων και δε διακρίνουν το ρόλο των απορριπτόντων και του κοινωνικού πλαισίου και ουσιαστικά, σε

επίπεδο παρέμβασης, αποσκοπούν μόνο στην εξομάλυνση της διαφορετικότητας (normalization).

β) να αποδίδεται στην οιονεί ανωριμότητα/επιφανειακότητα των διαπροσωπικών σχέσεων της παιδικής ηλικίας.

Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι πρέπει να εξετάζεται κυρίως ως απόκριση κοινωνικής προσαρμογής και επιβίωσης των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη:

I. Το εν γένει εγωκεντρικό υπαρξιακό σχέδιο του (δυτικού τουλάχιστον) ατόμου το οποίο περιστρέφεται γύρω από τη δόμηση μιας θετικής αυτοαντίληψης, την αναζήτηση της κοινωνικής υπαγωγής και αποδοχής αλλά και της κοινωνικής διάκρισης και συχνά γύρω από την αναζήτηση του ελέγχου και της εξουσίας (Schutz, 1958· Maslow, 1970· Turner, 1984· Lipiansky, 1992· Forsyth, 1999).

II. Τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες που επιτελούν οι διατομικές και διομαδικές σχέσεις με τους *άλλους* – ως μοντέλα εχθρικά ή φιλικά [βλ. § 7.1.]. Ας θυμηθούμε, συνοψίζοντας τα σχετικά ευρήματα, ότι αυτοί οι *άλλοι* είναι εν δυνάμει

α) Μέσα για την απόκτηση θετικότερης αυτοεικόνας και δημόσιας εικόνας μέσω ετεροαναφορικών ορισμών της ταυτότητας και των σχετικών ευνοιοκρατικών κοινωνικών συγκρίσεων.

β) Χορηγοί κοινωνικής ταυτότητας και αίσθησης υπαγωγής και κοινωνικής αποδοχής.

γ) Μέσα βελτίωσης της κοινωνικής θέσης των παιδιών στην κοινωνική ιεραρχία της σχολικής ομάδας.

δ) Μέσα αποφυγής κοινωνικού στιγματισμού και απόρριψης.

ε) Μέσα πρόσβασης σε πηγές χαλάρωσης και διασκέδασης.

III. Την ισχυρή επιρροή που ασκούν οι ομάδες των συνομηλίκων, με αποτέλεσμα να επιτείνονται τα φαινόμενα κοινωνικής συμμόρφωσης στις απόψεις και στάσεις μελών και κλικών ελκυστικών και υψηλά ιστάμενων στις σχετικές κοινωνικές ιεραρχίες (Costanzo & Shaw, 1966· James, 1993· Erwin, 1993).

IV. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός σχολικού πλαισίου το οποίο

α) Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ατομικότητα (Segall et al., 1996).[141]

β) Δεν προσφέρει χώρους και δραστηριότητες μέσω των οποίων τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε θετικούς ρόλους (Hatzichristou & Hopf, 1996), με αποτέλεσμα να επιτείνονται ο ανταγωνισμός, οι συγκρούσεις και οι απορρίψεις μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας (Barker & Gump, 1964· Wicker, 1973).

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε ότι το φαινόμενο της απόρριψης αναδύεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση παραγόντων που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, με τα ατομικά χαρακτηριστικά των απορριπτόμενων, καθώς και με τις ανάγκες των απορριπτόντων σε ατομικό ή/και ομαδικό επίπεδο. Μέσα από μια ερευνητική εστίαση στους απορρίπτοντες, υποστηρίχθηκε ότι μια *στιγματισμένη διαφορετικότητα* παίζει θετικό ρόλο μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα όπως το σχολείο. Αφενός λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης του αυτοαντιληπτικού συστήματος όσων μπορούν να υποστηρίξουν την υπαγωγή τους σε κατηγορίες ομοίων-«κανονικών» (οι οποίες διαχωρίζονται από τους «διαφορετικούς»-«μη κανονικούς»), αφετέρου συνεισφέρει στην ενίσχυση της συνοχής ενός συνόλου παιδιών μέσα από την πραγματική ή συμβολική εστίαση ή/και εναντίωσή τους σε αυτή τη διαφορετικότητα. Η πεμπτουσία του ανωτέρω σκεπτικού είναι πως η άρνηση του *άλλου* (σε διατομικό ή ομαδικό επίπεδο) σχετίζεται συχνά με την επιβεβαίωση του εαυτού.

Με βάση τα παραπάνω αναδύεται, ενδεχομένως, μια μάλλον απαισιόδοξη προοπτική όσον αφορά στην αποδοχή της *αρνητικής διαφορετικότητας* (με την έννοια της απόκλισης από τα αποδεκτά όρια εμφάνισης, συμπεριφορών, ικανοτήτων κ.ο.κ., που επικρατούν μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα) σε θεσμούς των δυτικών κοινωνιών και ως εκ τούτου

---

[141] Πάνω σε αυτό αρκεί να έχουμε κατά νου το συστηματικό ερευνητικό εύρημα ότι τα «ατομικιστικά-ανταγωνιστικά» ή, αντίθετα, τα «συμμετοχικά» σχήματα αλληλεπίδρασης τα οποία χαρακτηρίζουν ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο εκδηλώνονται βαθύτερα στη φύση και στο νόημα των διαπροσωπικών σχέσεων (Rubin, 1987· Schneider, 1999). [Θα πρέπει, φυσικά, να επισημανθεί ότι η θεώρηση αυτή δεν υπακούει σε έναν πολιτισμικό ντετερμινισμό αλλά σε μια λογική δυναμικής αλληλεπίδρασης ατομικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. Άρα αναφέρεται σε γενικές τάσεις, διότι ατομικιστικές ή συμμετοχικές (αμοιβαίες, συνδεδεμένες) προσεγγίσεις μπορούν να συνυπάρχουν μέσα σε οποιοδήποτε πολιτισμικό πλαίσιο αλλά και μέσα σε ένα μόνο συγκεκριμένο άτομο (βλ. Maisonneuve & Lamy, 1993: 45, Haste, 1999].

και στην εν εξελίξει κοινωνική φύση του σύγχρονου ανθρώπου. Τουτέστιν τίθεται το ερώτημα:

Για ποιους λόγους ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων δε θα προσφύγουν, συνειδητά ή μη, σε απορριπτικούς μηχανισμούς οι οποίοι «κατασκευάζουν» «διαφορετικούς», έτσι ώστε να προκύψουν τα προαναφερθέντα οφέλη σε ατομικό/συλλογικό επίπεδο; Με άλλα λόγια, πώς είναι δυνατόν να αναμένουμε αυθεντικές αλλοκεντρικές επιλογές όταν αυτές αποδυναμώνουν ή, έστω, δεν εξυπηρετούν ατομοκεντρικά υπαρξιακά σχέδια; Κι όμως συχνότατα οι πρακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στο σχολικό χώρο επιχειρούν κατ' ουσίαν την ευαισθητοποίηση και την αλλαγή της στάσης των απορριπτόντων, προσφεύγοντας σε ηθικολογικές νουθεσίες και προτροπές (σχετικά με το τι είναι ηθικά ορθόν και πρέπον). Αναμφισβήτητα, η εκπαιδευτική προσέγγιση του θέματος από την ηθική του πλευρά είναι χρήσιμη. Όμως δε λαμβάνει υπόψη τη φύση του ατομικιστικού περιβάλλοντος και του εγωκεντρικού ατόμου, καθώς και τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες των διατομικών/διομαδικών σχέσεων. Δεδομένου λοιπόν ότι ο αυθεντικός αλτρουισμός δεν αποτελεί τη νόρμα στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων του δυτικού πολιτισμού, ίσως θα ήταν χρησιμότερες εκείνες οι παρεμβάσεις οι οποίες, συνυπολογίζοντας τον εγωκεντρικό προσανατολισμό των απορριπτόντων, τονίζουν τη χρησιμότητα της αποδοχής και της λειτουργικής ενσωμάτωσης της διαφορετικότητας σε ένα κοινωνικό σύστημα. Ας θυμηθούμε ότι επί του προκειμένου η διάκριση της έννοιας της *ανταποδοτικότητας* από αυτήν του *ωφελιμισμού* επιτρέπει, ενδεχομένως, στο άτομο να αποενοχοποιηθεί από τον εγωκεντρισμό του και να κατανοήσει (και με τις δύο σημασίες του ρήματος) ότι δε συνιστά αντίφαση η συμπερίληψη, στο υπαρξιακό του σχέδιο, εγωκεντρικών και αλλοκεντρικών προσανατολισμών.

Όπως επισημαίνουν και οι Enriquez (1997) και Mindell (2003), η διερεύνηση και η αποδοχή του δικού μας «αλλότριου» κομματιού, και κατά συνέπεια η ανακάλυψη του εαυτού μας, η διερεύνηση της αλήθειας και η εξέλιξή μας προϋποθέτουν τη διερεύνηση και αποδοχή των *διαφορετικών άλλων*. Συνεπώς τα άτομα (ή ομάδες, ή κοινότητες) που καταφέρνουν να αντιληφθούν τις διαφορετικότητες ως χρήσιμο μέσο το οποίο συνεισφέρει στην κατανόηση των δικών τους διαφορετικών πλευρών και ως εκ τούτου της ατομικής/ομαδικής οντότητάς τους βρίσκονται και πλησιέστερα στην αποδοχή αυτών των διαφορετικοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ[142]

ADAMS, G.R. & CRANE, P. (1980) 'An assessment of parents' and teachers' expectations of preschool children's preference for attractive and unattractive children and adults', *Child Development, 51,* 224-231.

ADLER, P.A. & ADLER, P. (1998) *Peer Power:Preadolescent culture and identity,* New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

ADLER, P.A. & ADLER, P. (1994) 'Observational techniques' in N.Denzin and Y.Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

ADLER, P.A., KLESS, S., ADLER, P. (1992) 'Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls', *Sociology of Education, 65,* 169-187.

ADORNO, T.W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D.J. & SANFORD, R.N. (1950) *The authoritarian personality,* New York, Harper & Row.

AEBISCHER, V. & OBERLÉ, D. (1990) *Le groupe en Psychologie Sociale,* Paris, Bordas.

ALLEN, V. (1981) 'Self, social group and social structure: Surmises about the study of children's friendships', in S.R. Asher & J. Gottman (eds), *The development of children's friendships,* New York, Cambridge University Press.

ALTHEIDE, D.L. & JOHNSON, J.M. (1994) 'Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research' in N. Denzin and Y. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

AMES, S.R., AMES, C. & CARRISON, W. (1977) 'Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes', *Psychological Reports, 41,* 595-602.

ANZIEU, D. & MARTIN, J.(1968) *La dynamique des groupes restraints,* Paris, PUF.

ANZIEU, D. (1975) *Le groupe et l'inconscient,* Paris, Dunod.

ARIES, P.(1973) *Centuries of Childhood,* Harmondsworth, Penguin.

ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, Β. (2001) *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη,* Αθήνα, Μεταίχμιο.

ASARNOW, J.R. & CALLAN, J.W. (1985) 'Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes', *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53,* 80-87.

ASCH, S.E. (1956) 'Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority', *Psychological Monographs, 70(a),* 1-70.

ASENDORPF, J.B. (1990) 'Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability and peer avoidance', *Human Development, 33,* 250-259.

ASHBY, F.G. (1992). 'Multidimensional models of categorization'. In F.G. Ashby (ed.), *Multi-dimensional models of perception and cognition,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

ASHER, S.R. & HYMEL, S. (1981) 'Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment', in J. Wine & M. Smye (eds), *Social Competence,* New York, Guilford Press.

ASHER, S.R. & RENSHAW, P.D. (1981) 'Children without friends: Social knowledge and social skill training' in S.R. Asher & J.M. Gottman (eds), *The Development of Children Friendships,* New York, Cambridge University Press.

ASHER, S.R. & COIE, J.D. (eds), (1990) *Peer rejection in childhood,* Cambridge, Cambridge University Press.

ASHER, S.R. (1990) 'Recent advances in the study of peer rejection', in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood,* Cambridge: Cambridge University Press .

---

[142] Η καταχώριση των ελληνικών και ξένων πηγών είναι μεικτή και γίνεται με την εξής σύζευξη του ελληνικού και ξένου αλφαβήτου: Α, Β, Γ, C, Δ-D, Ε, F, G, Z, Η, Θ, I, J, K, Λ-L, M, N, Ξ, O, Π-P, Q, P-R, Σ-S, T, U, V, W, Y, Φ, X, Ψ, Ω.

ASHER, S.R. & WHEELER, V.A. (1985) 'Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status', *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 500-505.

ASHER, S.R. (1983) 'Social competence and peer status: Recent advances and future directions', *Child Development, 54*, 1427-1434.

ASHER, S.R., HYMEL, S. & RENSHAW, P.D. (1984) 'Loneliness in Children', *Child Development, 55*, 1456-1464.

ASHER, S.R., PARKHURST, J.T., HYMEL, S., & WILLIAMS, G.A. (1990) 'Peer rejection and loneliness in childhood', in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

ATKINSON, P & HAMMERSLEY, M. (1994) 'Ethnography and participant observation' in N. Denzin and Y. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

ATWATER, E. (1992). "Peers." Adolescence, *3*, 151-153.

AVGITIDOU, S. (1994) *Children's friendships in early schooling: cross cultural and educational case studies,* PhD dissertation, University of Sussex.

AVIGDOR, R. (1953) 'Etude expérimentale de la genèse des stéréotypes', *Cahiers internationaux de Sociologie, 14*, 154-168.

AYDIN, O. & MARKOVA, I. (1979) 'Attribution tendencies of popular and unpopular children', *British Journal of Social and Clinical Psychology, 18*, 291-298.

BAGWELL, C.L., SCHMIDT, M.E., NEWCOMB, A.F. & BUKOWKSI, W.M. (2001) 'Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment', *New Directions for Child and Adolescent Development, 91*, 25-49.

BALL, S (1984) 'Banding, identity and experience' in M. Hammersley and P. Woods (eds), *Life in school: The sociology of pupil culture*, Milton Keynes, Open University Press.

BALL, S. (1981) *Beachside Comprehensive,* Cambridge, Cambridge University Press.

BANDURA, A. & WALTERS, R.H. (1959) *Adolescent aggression,* New York, Ronald.

BARKER, R., & GUMP, P. (1964) *Big school, small school,* Stanford, CA, Stanford University Press.

BARLOW, K. (1985) *Play and Learning in a Sepik Society,* Presented at Ann.Meet. Am. Anthropology. Associat, 84th, Washington DC.

BASSEY, M. (1990) 'On the nature of research in education'(Part 2), *Research Intelligence,37*, 39-44.

BATSON, C.D.(1991).*The altruism question: Toward a social-psychological answer* Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum.

BATSON, C.D.,BATSON, J.G., TODD, R.M, BRUMMETT, B.H. SHAW, L. & ALDEGUER, C.M (1995) 'Empathy and the collective good: Caring for one of the others in a social situation', *Journal of Personality and Social Psychology 68* (4),619-631.

BAUGNET, L. (1998) *L'identité sociale*, Paris, Dunod.

BAUMAN, Z. (2002) *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της,* Αθήνα, Ψυχογιός (αγγλ. έκδοση 1997).

BAUMEISTER, R.F. (1998) 'The self', in D.T. Gilbert, S.R. Fiske & Lindzey, G. (eds), *The Handbook of Social Psychology.* New York, McGraw-Hill.

BAUMRIND, D. (1973) 'The development of instrumental competence through socialization', in A.D. Pick (ed.) *Minnesota symposia on child psychology, 7*, 3-46, Minneapolis, University of Minnesota Press.

BEAL, C. (1994) *Boys and girls: The development of gender roles*. New York: McGraw- Hill, Inc.

BEARISON, D.J. & CASSEL, T.J. (1975) 'Cognitive decentration and social codes: Communication effectiveness in young children with different family contexts', *Developmental Psychology, 11*, 29-36.

BECKER, H.S. (1963) *Outsiders:* Studies in the sociology of deviance, New York, The Free Press.

BECKER, H.S. (2000) *Οι περιθωριοποιημένοι: Μελέτες στην κοινωνιολογία της παρέκκλισης*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη (αγγλική έκδοση 1963).

BENENSON, J. F. (1990). 'Gender differences in social networks', *Journal of Early Adolescence, 10*,472-495.

BENNETT, M., DEWBERRY, C. & YEELES, C. (1991) ' A reassessment of the role of ethnicity in children's social perception', *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*, 969-982.

BERENTZEN, S. (1984) *Children constructing their social worlds*, Bergen, University of Bergen.

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. (1966) *The social construction of reality,* New York, Penguin Books.

BERMANN, E. (1974). Scapegoat: The impact of death-fear on an American family. Ann Arbor: University of Michigan Press.

BERNDT, T.J. (1984). 'Sociometric, social-cognitive, and behavioral measures for the study of friendship and popularity'. In T. Field, J.L. Roopnarine, & M. Segal (eds), *Friendship in normal and handicapped children* Norwood, NJ: Ablex.

BERNDT, T.J. (1979) 'Developmental stages in conformity to peers and parents', *Developmental Psychology, 15*, 608-616.

BERNDT, T.J. (1999) 'Friendships in adolescence' in M.Woodhead, D.Faulkner & K.Littleton (eds), *Making Sense of Social Development,* London, Routledge & Open University.

BERNE, E. (1961) *Trsansactional analysis in psychotherapy,* New York, Evergreen.

BERNE, E. (1996) *Παιχνίδια που παίζουν οι άνθρωποι,* Αθήνα, Δίοδος (αγγλική έκδοση 1964).

BEST, R. (1983) *We' ve all got scars: What boys and girls learn in elementary school,* Bloomington, Indiana University Press.

BILLIG, M. (1998) 'Racisme, préjuges et discrimination' στο S.Moscovici (επιμ.) *Psychologie Sociale,* 7ème édition, Paris, PUF.

BILLIG, M.G. & TAJFEL, H. (1973) 'Social categorization in intergroup behaviour', *European Journal of Social Psychology, 3*, 27-52.

BION W.R. (1961) *Experiences in groups.* London, Tavistock Publications.

ΒΛΑΧΟΥ, Α. (2000) 'Κοινωνική σχολική ένταξη: Η κοινωνική ταυτότητα της «αναπηρίας» στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών σχολικής ηλικίας» στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής,* Ρέθυμνο, Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου.

BLACK, B. & HAZEN, N.L. (1990). 'Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children.' *Developmental Psychology, 26*, 379-387.

BLACKLEDGE, D. & HUNT, B. (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης,* Αθήνα, Μεταίχμιο.

BLANCHET, A. & TROGNON, A. (1997) *Ψυχολογία Ομάδων*, Αθήνα, Σαββάλας.

BLATCHFORD, P. (1994) 'Research on children's school playground behaviour in the UK: a review' in P. Blatchford & S. Sharp (eds), *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behaviour*, London, Routledge.

BLATCHFORD, P. (1999) 'The state of play in schools' in M.Woodhead, D.Faulkner & K.Littleton (eds), *Making Sense of Social Development,* London, Routledge & Open University.

BLUMER, H. (1965) 'Sociological implications of the thought of George Herbert Mead', *American Journal of Sociology, 71*, 535-544.

BLUMER, H. (1967) 'Society as Symbolic Interactionism', in J.G. Manis & B.N. Meltzer (eds), *Symbolic Interaction: A reader in Social Psychology,* Boston, Allyn and Bacon.

BLUMER, H. (1969) *Symbolic Interactionism,* Berkeley, University of California Press.

BLUMER, H. (1928) *Method in Social Psychology,* Doctoral Disseration, University of Chicago.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1992) *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods.* Boston, Allyn and Bacon.

BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., SHAW, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools,* London, CSIE.

BOSSERT S. (1987) 'Classroom task organization and children's friendships', in A. Pollard (ed.), *Children and their primary schools*, East Sussex, Falmer Press.

BOWLBY, J. (1969) *Attachment and loss,* New York, Basic Books.

BRETHERTON, I. (1985) 'Attachment theory: Retrospect and prospect', στο I.Bretherton & E. Waters (eds), *Growing points of attachment theory and research* (Monographs of the Society for Research in Child Development, *50*, serial no. 209, 3-35), Chicago, University of Chicago Press.

BREWER, M.B. (1991) 'The social self: On being the same and different at the same time', *Prsinality and Social Psychology Bulletin, 17,* 475-782.

BREWER, M.B. (1999) 'The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate?', *Journal of social issues'* , *55,* 429-444.

BRODY, G.H., STONEMAN, Z., & McKINNON, C.E. (1982) 'Role asymmetries in interactions among school-aged children, their younger siblings and their friends' *Child Development, 53*, 1364-1370.

BROWN, R. (2000) *Group Processes* (2η έκδ.), Oxford, Blackwell.

BROWN,,R. (1978) 'Divided we fall: An analysis of relations between sections of a factory workforce', in H. Tajfel (ed.), *Differentiation between social groups,* London, Academic Press.

BRUNER, J. S. (1985) 'Vygotsky: a historical and conceptual perspective' in J.V. Wertch, (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives,* Cambridge, Cambridge University Press.

BUHRMESTER, D. (1990). 'Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment duringpreadolescence and adolescence'. *Child Developmen*t, *61*, 1101-1111.

BUKOWSKI, W.M. & NEWCOMB, A.F. (1987) *Friendship quality and the "self" during early adolescence.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

BUKOWSKI, W.M. & HOZA, B. (1989) 'Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome' in T.J. Berndt & G.W. Ladd (eds), *Peer Relationships in Child Development,* New York, Wiley.

BUKOWSKI, W.M. (1990) 'Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn and prosociable boys and girls, *Child Development, 61*, 1326-1334.

BUKOWSKI, W.M. & CILLESSEN, A.H. (eds), (1998) 'Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group' *New Directions for Child and Adolescent Development,* Jossey-Bass.

BUTLER, L. (1978) *The relationship between interpersonal problem- solving skills and peer relations and behavior.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Toronto.

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία* Β΄ τόμος, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε. (1985) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο,* Αθήνα, Gutenberg .

CAIRNS, R., XIE, H. & LEUNG, M.C. (1998) 'The popularity of friendship and the neglect of social nertworks: Toward a new balance' in W.M. Bukowski & A.H. Gillessen (eds), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group,* New Directions for Child Development, 80, San-Francisco, Jossey-Bass.

CARSPECKEN, P.F. (1996) *Critical Ethnography in Educational Research,* New York, Routledge.

CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. (1968) *Group dynamics*, London, Tavistock.

CILLESSEN, A.H. & BUKOWSKI,W.M. (2000) 'Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection' in A.H. Cillessen & W.M. Bukowski (eds), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*, New Directions for Child and Adolescent Development, *88*, Jossey-Bass.

CILLESSEN, A.H.N ., BUKOWSKI, W.M., HASELAGER, G.J.T.(2000) ' A review of the empirical literature of sociometric categories and a discussion of four conceptual issues related to the stability of sociometric status' in A.H. Cillessen & W.M. Bukowski (eds), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*, New Directions for Child and Adolescent Development, Jossey-Bass.

CILLESSEN, A.H.N., & BUKOWSKI, W.M.(eds), (2000) *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system,* New Directions for Child and Adolescent Development, *88*, Jossey-Bass.

CLARRICOATES, K. (1987) 'Child Culture at School: A clash between gendered worlds' in A. Pollard (ed.),*Children and their primary school,* East Sussex, Falmer Press.

CODOL, J.P. (1979) *Semblables et différents: Recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale,* Thèse de doctorat d' Etat . Aix-en Provence, Université de Provence.

CODOL, J.P. (1980) 'La quête de la similitude et de la différenciation sociale', in P. Tap (ed.) *Identité et personnalisation,*Toulouse, Privat .

CODOL, J.P. (1984) 'Social differentiation and non-differentiation' in H.Tajfel (ed.),*The Social Dimension vol.1,* Cambridge, Cambridge University Press.

COHN, D.A. (1990) 'Child-mother attachment at six years and social competence at school', *Child Development, 61,* 152-162.

COIE, J.D.,& KUPERSMIDT, J.B.(1983) 'A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups', *Child Development, 54*, 1400-1416.

COIE, J.D., DODGE, K.A. & COPPOTELLI, H. (1982) 'Dimensions and types of social status: A cross-age perspective' *Developmental Psychology, 18*, 557-570.

COIE, J.D., DODGE, K.A. & KUPERSMIDT, J.B. (1990) 'Peer group behavior and social status' in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

COIE, J.D. & KREHBIEL, G. (1984) 'Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children', *Child Development, 55*, 1465-1478.

COIE, J.D. & CILLESSEN, A.H. (1993) 'Peer rejection: Origins and effects on children's development', *Current Directions in Psychological Science, 2*, 89-92.

COIE, J.D. & DODGE, K.A. (1983) 'Continuities and changes in children social status: A five - year longitudinal study', *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-281.

COIE, J.D. (1990) 'Toward a theory of peer rejection' in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press .

COIE, J.D., & DODGE, K.A. (1988) 'Multiple sources of data on social behavior and social status', *Child Development, 59*, 815-829.

COLE, M. (1998) 'Culture in development' στο M.Woodhead, D.Faulkner & K.Littleton (επιμ.) *Cultural Worlds of Early Childhood,*, London, Routledge & Open University.

COMTE, A. (1853) *The Positive Philosophy of Auguste Comte* (from Cours de Philosophie Positive, 1830-1842) translated by Harriet Martineau),London, John Chapman.

CONDON, R.G. (1987) *Inuit youth: Growth and change in the Canadian arctic,* New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

CONGER, J.J., & MILLER, W.C. (1966) *Personality, social class and delinquency,* New York, Wiley.

CONNOLLY, K. & SMITH, P. (1978) 'Experimental studies of the preschool environment' *International Journal of Early Childhood, 10*, 86-95.

COOLEY, C.H. (1902) *Human nature and the social order,* New York, Scribner.

CORSARO, W. (1999) 'Preadolescent Peer Cultures' in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development,* London, Routledge &Open University.

CORSARO, W. (1981) 'Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment' in S.R. Asher & J.M. Gottman (eds), *The development of children's friendships,* Cambridge, Cambridge University Press.

CORSARO, W. (1992) 'Interpretive reproduction in children's peer culture', *Social Psychology Quarterly, 55,* 160-177.

CORSARO, W. (1997) *The Sociology of Childhood,* Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, W.A. (1985) *Friendship and peer culture in the early years,* Norwood, N.J., Ablex.

CORSARO, W.A. (1986) 'Discourse processes within peer culture: From a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization', in P.A. Adler & P.Adler (eds), *Sociological Studies of Child Development, 1,* 81-101.

CORSARO, W.A. (1988) 'Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children, *Social Education, 61,* 1-14.

CORSARO,W.A. & EDER, D. (1990) 'Children's peer cultures' *Annual Review of Sociology, 16,* 197-220.

COSTANZO, P.R. & SHAW, M. E. (1966) 'Conformity as a function of age level', *Child Development, 37,* 967-975.

COSTLEY, D. (2000) 'Collecting the views of young people with moderate learning difficulties' in A. Lewis & G. Lindsay (eds), *Researching children's perspectives,* Buckingham, Open University Press.

COWEN,E.L., PEDERSON, A., BABIGIAN, H., IZZO, L.D., & TROST, M.A. (1973) 'Long-term follow-up of early detected vulnerable children', *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41,*438-446.

CRESWELL, J. (1998) *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing among Five Traditions,* United States of America: SAGE Publications.

CRICK, N. R., BIGBEE, M. A., & HOWES, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67,* 1003-1014.

CRICK, N.R; BIGBEE, M.A. (1998) Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66,* 337-347.

CRICK, N.R., & LADD, G.W. (1988) *Rejected and neglected children's perceptions of their peer experiences: Loneliness, social anxiety and social avoidance,* Paper presented at the meeting of the Southeastern Conference on Human Development, Charleston.

ΔΗΜΟΥ, Γ.Η. (1996) *Απόκλιση, στιγματισμός: Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο,* Αθήνα, Gutenberg.

ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ. (1990). Συναρθρώσεις Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων ή Όταν τα Διχαστικά Τείχη Καταρρέουν. *Δωδώνη: Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΙΘ΄* (3), 32- 39.

DARLEY, J.M. & FAZIO, R.H. (1980) 'Expectance confirmation processes arising in the social interaction sequence', *Americam Psychologist, 35,* 867-881.

DAVIES, B. (1982) *Life in classroom and playground: The accounts of primary school children,* London, Routledge.

DeLAWYER, D.D. & FOSTER, S.L. (1986) 'The effects of peer relationships on the functions of interpersonal behaviors of children', *Journal of Clinical Child Psychology, 15,* 127-133.

DENTLER, R & ERIKSON, K (1959) 'The functions of deviance in groups', *Social Problems, 7,* 98-107.

DENZIN, N.K. (1990) 'The spaces of postmondernism: Reading Plummer on Blumer', *Symbolic Interactionism, 13,* 145-154.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (eds), (1994) *Introduction: Entering the field of qualitative research,* in N.Denzin and Y.Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

DEROSA, A.S. (1987) 'The social representations of mental illness in children and adults', in W.Doise & S.Moscovici (eds), *Current issues in European Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

DeROSIER, M.E., KUPERSMIDT, J.B., & PATTERSON, C.J. (1994) 'Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection' *Child Development, 65*, 1799-1813.

DESCHAMPS, J.C. & DOISE, W. (1990) 'Διασταυρούμενες κατηγορίες υπαγωγής στις διομαδικές σχέσεις', στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.) *Διομαδικές σχέσεις,* Αθήνα, Οδυσσέας..

DESCHAMPS, J.C. & LORENZI-CIOLDI, F. (1981) ' "Egocentrisme" et "sociocentrisme" dans les relations entre groupes' *Revue Suisse de Psychologie, 2*, 108-131.

DESCHAMPS, J.C. (1982) 'Social Identity and relations of power between groups' in H.Tajfel (ed.), *Social Identity and intergroup relations,* Cambridge, Cambridge University Press.

DESCHAMPS, J.C. (1984) 'Identité sociale et différenciations catégorielles', *Cahiers de Psychologie Cognitive, 4*, 449-474.

DESCHAMPS, J.C. (1984) 'The social psychology of intergroup relations and categorical differentiation' in H.Tajfel (ed.), *The Social Dimension vol. 2,* Cambridge, Cambridge University Press.

DEUTSCH, M. & GERARD, H.B. (1955) 'A study of normative and informational social influence upon indivindual judgement', *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*, 629-636.

DILTHEY, W. (1961) *Patterns and meanings in history,* (H.P. Rickman,Trans.), New York, Harper & Row.

DION, K.K., & BERSHEID, E. (1974) 'Physical attractiveness and peer perception among children', *Sociometry, 37*, 1-12.

DOCKRELL, J., LEWIS, A., & LINDSAY, G. (2000) 'Researching children's perspectives: a psychological dimension' in A. Lewis & G. Lindsay (eds), *Researching children's perspectives*, Buckingham, Open University Press.

DODGE, K.A. & FELDMAN, E. (1990) 'Issues in cognition and sociometric status' in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

DODGE, K.A. & FRAME, C.L. (1982) 'Social cognitive biases and deficits in aggressive boys', *Child Development, 53*, 620-635.

DODGE, K.A. & SOMBERG, D. (1987) 'Hostile attributional biases are exacerbated under conditions of threat to the self', Child Development, *58*, 213-224.

DODGE, K.A. (1980) 'Social cognition and children's aggressive behavior', *Child Development, 51*, 162-170.

DODGE, K.A. (1983) 'Behavioral antecedents of peer social status', *Child Development, 54*, 1386-1399.

DODGE, K.A. (1986) 'A social information processing model of social competence in children' in M.Perlmutter (ed.),*Minnesota Symposia on Child Psychology, 18*, 75-127, Hillsdale: NJ, Laurence Erlbaum.

DODGE, K.A., MURPHY, R.M. & BUCHSBAUM, K. (1984) 'The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology', *Child Development, 55*, 163-173.

DODGE, K.A, COIE, J., & BRAKKE, N. (1982) 'Behavior patterns of socially rejected and neglected adolescents: The role of social approach and aggression', *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 389-409.

DOISE, W. & MUGNY, G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.

DOISE, W. (1969) 'Stratégies de jeu à l' intérieur et entre des groupes de nationalités différentes', *Bulletin de C.E.R.P.,18*, 13-26.

DOISE, W. (1978) *Groups and individuals: Explanations in social psychology,* Cambridge Cambridge university press.

DOISE, W. (1982) *L'explication en psychologie sociale,* Paris, PUF.

DOISE, W. (1998) 'Les relations entre groupes' στο S. Moscovici (ed.) *Psychologie Sociale,* 7ème édition, Paris, PUF.

DOISE, W., DESCHAMPS, J.C. & MUGNY, G. (1978) *Psychologie sociale expérimentale,* Paris, Armand Colin.

DUNN, J. (1988) *The beginnings of social understanding,* Oxford, Blackwell.

DUNN, J. (1999) *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*, Αθήνα, Τυπωθήτω, (αγγλ. έκδοση,1993).

DUNNIGTON, M.J. (1957) 'Investigation of areas of disagreement in sociometric measurement of preschool children', *Child Development, 28*, 93-102.

DURKHEIM, E. (1895) *The rules of the sociological method.* Eighth edition. Tran. S.A. Solvay and John Mueller, and edited by E.G. Catlin, 1938,1958, New York, Free Press.

DURKHEIM, E. (1938) *The rules of sociological method.* Glenkoe, IL: Free Press.

ECKERT, P. (1988) 'Adolescent social structure and the spread of linguistic change', *Language and Society, 17*, 183-208.

EDER, D. (1985) ' The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents', *Sociology of Education, 58*, 154-165.

EDER, D. (1993) 'The role of teasing in adolescent peer group culture' *Sociological Studies of Child Development, 4,* 181-197.

ELIAS, M.J. (1982) 'Assessment of cognitions and behaviors that accomnpany problematic interpersonal situations', in G. Spivack (προεδρεύων), *Prevention and mental health promotion: The interpersonal-cognitive problem solving (ICPS) model,* Symposium conducted at Research Planning Workshop, NIMH, Rockville, MD.

ELIAS, M.J., LARCEN, S.W., ZLOTLOW, S.F. & CHINSKY, J.M. (1978) *An innovative measure of children's cognitions in problematic interpersonal situations,* Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto.

ELKIN, F. & HANDEL, G. (1989) *The Child and Society,* 5th ed., New York, Random House.

ELLEMERS, N. (1993) 'Influence of socio-structural variables on identity enhancement strategies', *European Revue of Social Psychology, 4*, 27-57.

ENNET, S.T. & BAUMAN, K.E. (1999) 'Adolescent social networks: Friendship cliques, social isolates and drug use risk'University of North Carolina at Chaper Hill http: // www. tanglewood. net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Ennett.pdf .

ENRIQUEZ, E. (1997) 'Ο Εβραίος ως παραδειγματική μορφή του ξένου' στο Κ.Ναυρίδης & Ν.Χρηστάκης (επιμ.), *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Αθήνα, Καστανιώτης.

EPSTEIN, J.L. (1986) 'Friendship selection: Developmental and environmental influences' in E. Mueller & C. Cooper (eds), *Process and outcome in peer relationships,* New York, Academic Press.

EPSTEIN, J.L. (1989) 'The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments' in T.J. Berndt & G.W. Ladd (eds), *Peer Relationships and Child Development*, New York, Wiley.

ERHARDT, D., HINSHAW, S.P. (1994) 'Initial Sociometric Impressions of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Comparison Boys: Predictions from Social Behaviors and from Nonbehavioral Variables'`, *Journal of Consulting and ClinicalPsychology,62,*(4), 833-842.
ERICKSON, F., (1986). "Qualitative methods in research on teaching" in M.C. Wittrock, (ed.), *Handbook of research on teaching,* 3rd edition, New York, Macmillan.

ERIKSON, E.H (1968) *Adolescence et crise: Quête de l'identité,* (γαλλική μετάφραση 1972), Flammarion.

ERMARTH, M. (1978) *Wilhelm Dilthey: The Critique of Historical Reason,* Chicago, University of Chicago Press.

ERON, L.D. (1982) 'Parent-child interaction, television violence and aggression of children', *American Psychologist, 37,* 197-211.

ERWIN, P. (1993) *Friendship and Peer Relations in Children,* Chichester, Wiley.

EVALDSSON, A. (1993), Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers. Linkoping, Sweden: Linkoping University.

FAGOT, B.I. (1985) 'Beyond the reinforcement principle: Another step toward understanding sex roles', *Developmental Psychology, 21,* 1097-1104.

FARR, R. & MOSCOVICI, S. (1984) *Social representations,* Cambridge, Cambridge University Press.

FAULKNER, D. & WOODHEAD, M. (1999), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον: Εγχειρίδιο Μελέτης.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

FEATHERSTONE, M., HEPWORTH, M. & TURNER, B.S. (eds) (1991) *The body: Social process and cultural theory,* London, Sage.

FEINBERG, M.R., SMITH,M., SCHMIDT, R. (1958) 'An analysis of expressions used by adolescents of varying economic levels to describe accepted and rejected peers' *Journal of Genetic Psychology, 93,* 133-148.

FESTINGER, L. (1950) 'Informal social communication', *Psychological Review, 57,* 271-282.

FESTINGER, L. (1954) 'A theory of ocial comparison processes, *Human Relations, 7,* 117-140.

FINCH, J. (1987) 'The vignette technique in survey research' *Sociology, 21,*(1), 105-114.

FINE, G.A. (1987) *With the boys,* Chicago, University of Chicago Press.

FINE, G.A. (1981) 'Friends, impression management, and preadolescent behavior' in R.S.Asher & J.M. Gottman (eds), *The Development of Children's Friendships,* New York, Cambridge University Press.

FINN, M.G. (1985) *Being disliked: Self-report and social status,* Unpublished doctoral dissertation, Duke University, Durham, NC.

FORSYTH, D. (1999) *Group Dynamics, 3rd ed.* Belmont, CA, Wadswotrh Publishing Company.

FOUCAULT, M. (1964) *Η ιστορία της τρέλας,* Αθήνα, Ηριδανός (Gallimard).

FREEDMAN J.L. & DOOB, A. (1968) *Deviancy,* New York, Academic Press.

FREIRE,P.(1985) The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, London, Macmillan.

FRENCH, D.C., JANSEN, E.A. & PIDADA S. (2002). US and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression of disliked peers. *Child Development. 73* (4).

FRENCH, J.R.P. & RAVEN, B. (1978) 'Les bases du pouvoir social'in A. Lévy (ed.),*Psychologie sociale,* tome 2, Paris, Dunod.

FRENCH, J.R.P. (1941) 'The disruption and cohesion of groups', *Journal of Abnormal and Social Psychology, 36,* 361-377.

FREUD, S. (1921) *Psychologie collective et analyse du moi,* Paris, Gallimard.

FREUD, S. (1994) *Δυσφορία στον πολιτισμό.* Αθήνα, Επίκουρος, (1930).

FRØNES, I. (1995) *Among Peers,* Oslo, Scandinavian University Press.

FRY, D.P. (1088) 'Intercommunity differences in aggression among Zapotec children. *Child Development, 59,* 1008-1019.

FURMAN, W. & BUHRMESTER, D. (1985) Children's perceptions of the personal relationships in their social networks' *Developmental Psychology, 21,* 1016-1024.

GAERTNER, L., SEDIKIDES, C. & GRAETZ, K. (1999). 'In Search of Self-Definition: Motivational Primacy of the Individual Self, Motivational Primacy of the Collective Self, or Contextual Primacy?' *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 5-18.

GARFINKEL, H. (1956) 'Conditions of successful degradation ceremonies' *The American Journal of Sociology, 61,* 420-424.

GARFINKEL, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology,* Endlewood Cliffs. N.J., Prentice Hall.

GEERTZ, C. (1973) *The interpretation of cultures,* New York, Random.

GEMMILL, G. (1989) The dynamics of scapegoating in small groups. Small Group Behavior, *20,* (406-418).

GERGEN, K.J. (1971) *The concept of self,* New York: Holt,Rinehart and Winston.

GERGEN, K.J.(1991) *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life,* New York, Basic Books.

GIBBS, A. (1997) 'Focus groups', *Social Research Update, 19,* Surrey, University of Surrey ( ).

GIDDENS, A. (1984) *The constitution of society,* Cambridge, Polity Press.

GINSBERG, D., GOTTMAN, J. & PARKER, J. (1986) 'The importance of friendships' in J.Gottman & J.Parker (eds), *Conversations of friends: Speculations on affective development,* New York, Cambridge University Press.

GIRARD, R. (1965) *Deceit, Desire, and the Novel: Self and Other in Literary Structure.* John Hopkins University Press.

GIRARD, R. (1977) *Violence and the Sacred.* Johns Hopkins University Press.

GIRARD, R. (1986) *The Scapegoat.* Johns Hopkins University Press.

GOFFMAN, E. (1996) *Συναντήσεις: Δυο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης,* Αθήνα, Αλεξάνδρεια, (έκδοση στην αγγλική γλώσσα 1961) .

GOFFMAN, E.(1963) *Stigma: Notes on the management of spoiled identity.* Englewood Cliffs, New Jersey.

GOFFMAN, E. (2001) *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας,* Αθήνα, Αλεξάνδρεια (1963).

GOFFMAN, E. (1959) The Presentation of Self in Everyday Life, New York, Anchor Books.

GOFFMAN, E. (1967) Interaction Ritual, New York, Anchor Books.

GOLD, M.(1958) 'Power in the classroom', *Sociometry, 21,* 50-60.

GOLD, R.L. (1958) 'Roles in sociological fieldwork', *Social Forces,* 36, 217-223.

GOLDFRIED, J.A. & D'ZURILLA, T.J. (1969) A behavior – analytic model for assessing competence', in C.D. Spielberger (ed.),*Current Topics in Clinical and Community Psychology, 1,* 151-198, New York, Academic Press.

GOLDMAN, J.A., CORSINI, D.A., & deURIOSTE, R. (1980) 'Implications of positive and negative sociometric status for assessing social competence of young children', *Journal of Applied Developmental Psychology, 1,* 209-220.

GOODWIN, M. (1985) 'The serious side of jump-rope: Conversational practices and social organization in the frame of play', *Journal of American Folklore, 98,* 315-330.

GOTTMAN, J.M., GONSO, J., & RASMUSSEN, B. (1975) 'Social interaction, social competence and friendship in children',*Child Development, 46,* 709-718.

GOTTMAN, J. (1986) 'The world of coordinated play: Same and cross-sex friendship in young children' in J.Gottman & J.Parker (eds), *Conversations of Friends: Speculations on Affective Development,* New York, Cambridge University Press.

GOTTMAN, J., & METTELAL, G. (1987) 'Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence', in J.M. Gottman & J.G. Parker (eds), *The conversations of friends: Speculations on affective development,* New York, Cambridge University Press.

GREEN, K., FOREHAND, R., BECK, J. & VOST, B. (1980) 'An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement', *Child Development, 51,* 1149-1156.

GRONLUND, N.E. & ANDERSON, L. (1963) 'Personality characteristics of socially accepted, socially neglected and socially rejected junior high school pupils' in J. Sederman (ed.),*Education for mental health,* New York Crowell.

GROSSMANN, K.E. & GROSSMANN, K. (1990) 'The wider concept of attachment in cross-cultural research', *Human Development, 33*, 31-47.

GUBA, E. (1990) *The paradigm dialog,*Newbury Park, CA, Sage.

GUDYKUNST, W. B. & TING-TOOMEY, S. (1988) *Culture and interpersonal communication,* Newbury Park, Sage.

ZAVALLONI, M. (1971) 'Cognitive processes and social identity through focused introspection', *European Journal of Social Psychology, 1,*235-260.

ZAVALLONI,M. & LOUIS-GUERIN, C. (1996) *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση: Εισαγωγή στην εγω-οικολογία,* Γ΄ έκδ.,Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.(γαλλική έκδοση, 1984).

ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Α. (1987) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους,*Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Α. (2000) 'Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές' στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα;,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

HALLINAN, M.T. (1980) 'Patterns of cliquing among youth.' In H. C. Foot, A. J. Chapman, & J. R. Smith (eds), *Friendship and social relations in children* NewYork: JohnWiley.

HALLINAN, M.T. (1976) 'Friendship patterns in open and traditional classrooms', *Sociology of Education, 49*, 254-265.

HAMMERSLEY,M. & ATKINSON, P. (1995) *Ethnography: Principles in Practice*, 2nd ed., London, Routledge.

HARALAMBOS, M., & HEALD, R. (1980) *Sociology: Themes and Perspectives,* Slough,University Tutorial Press.

HARDING, L.F. (1991) *Perspectives in child care policy.* London: Longman.

HARGREAVES, D.H. (1972) *Interpersonal Relations and Education,* London, Routledge and Kegan Paul.

HARGREAVES, D.(1986) 'Whatever happened to Symbolic Interactionism' in M.Hammersley (ed.), *Controversies in Classroom Research,* Buckingham, Open University Press.

HARGREAVES, D.H. (1967) *Social Relations in a secondary school,* London, Routledge and Kegan Paul.

HARGREAVES, D.H. (1976) 'Reactions to labelling', in M. Hammersley & P.Woods (eds), *The Process of Schooling: A sociological, Reader,* London, Routledge and Kegan Paul.

HARRE, R. (1979) *Social being,* Oxford, Blackwell.

HARRIS, J.R. (1995) 'Where is the child's environment ? A group socialization theory of development' *Psychological Review, 102*, 358-389.

HARRIS, M.J., MILICH, R., CORBITT, E.M.,HOOVER, D. W. & BRADY, M. (1992) 'Self-fulfilling effects of stigmatizing information on children's social interactions' *Journal of Personality and Social Psychology, 63* (1), 41-50 .

HARRIST, A. & BRADKEY, K . (2002) 'Social exclusion in the classroom: Teachers and students as agents of change. *Improving Academic Achievement* . Elsevier Science.

HARRIST, A.W., ZAIA, A.F., BATES, J.E., DODGE, K.A. & PETTIT, G.S. (1997) 'Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years' *Child Development, 68* (2),278-294.

HARTUP, W.W. (1976) 'Peer interaction and the behavioral development of the individual child', in E. Schopler & R.J. Reichler (eds), *Psychopathology and child development,* New York, Plenum.

HARTUP, W.W. (1989). 'Social relationships and their developmental significance', *American Psychologis*t, *44*, 120-126.

HARTUP, W.W. (1993) 'Adolescents and their friends' in B. Laursen (ed.), *Close friendships in adolescence,* San-Francisco, Jossey-Bass.

HARTUP, W.W. (1996). 'The company they keep: Friendships and their developmental significance' *Child Development*, *67*, 1-13.

HASLAM S.A, TURNER J.C. (1992) 'Context-dependent variation in social stereotyping. 2. The relationship between frame of reference, self-categorization and accentuation.' European Journal of Social Psychology *22*, 251-277.

HASTE, H. (1999) 'Moral understanding in socio-cultural context', in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development,* London, Routledge & Open University.

HAYVREN, M. & HYMEL, S. (1984) 'Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior' *Developmental Psychology, 20*, 844-849.

HATZICHRISTOU, CH. & HOPF, D. (1996) 'A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence', *Child Development, 67*, 1085-1102.

HAZEL, N. (1995) 'Elicitation techniques with young people', *Social Research Update, I2,* Surrey, University of Surrey.

HEGEL, G.W.F. (1805) *La Philosophie de l'esprit,* Paris, PUF.

HEWSTONE, M. (1998) 'La théorie de l' attribution' στο S. Moscovici (επιμ.) *Psychologie Sociale* (7η έκδοση), Paris, PUF.

HILDEBRANDT, K.A. (1982) 'The role of physical appearance in infant and child development' in H.E. Fitzerald, B.M. Lester & M.W. Yogman (eds), *Theory and Research in Behavioral Pediatrics*, (vol 1), London, Plenum.

HINKLE, S. & BROWN, R.J. (1990) 'Intergroup comparisons and social identity: Some links and lacunae', in D. Abrams & M. Hogg (eds), *Social Identity Theory: Constructive and critical advances,* Hemel Hempstead, Wheatsheaf.

HOFFMAN, M.L. (1975) 'Altruistic behavior and the parent-child relationship', *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 937-943.

HOFSTEDE, G. (1979) 'Value systems in forty countries' in L. Eckensberger, W. Lonner, & Y. Poortinga (eds), *Cross cultural contributions to psychology,* Lisse, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.

HOLT, J. (1975) *Escape from Childhood*, Harmondsworth, Penguin.

HORWITZ, M. & RABBIE, J.M. (1982) 'Individuality and membership in the intergroup system' in H. Tajfel (ed.), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press.

HUGHES, E.C. (1961) 'Students' Cultures and Perspectives: Lectures on medical and general education', Lawrence, Kansas, University of Kansas Law School.

HYMEL, S. (1983) 'Social isolation and rejection in childhood: The child's perspective', Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.

HYMEL, S. (1986) 'Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence', *Child Development*, *57*, 431-445.

HYMEL, S. & ASHER, S.R. (1977) 'Assessment and training of isolated children's social skills' Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans (ERIC Document Reproduction Service No. ED 136930).

HYMEL, S. & RUBIN, K.H. (1985) 'Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues' in G.T. Whitehurst (ed.), *Annals of child development, 2*, 251-297, Greenwich, CT, JAI Press.

HYMEL, S., WAGNER, E., & BUTLER, L.J. (1990) 'Reputational bias: View from the peer group' in S.R. Asher and J.D. Coie (eds), *Peer rejection in childhood,* Cambridge, Cambridge University Press.

JACKES, E. (1955) 'Social system as a defense against persecutory and defensive anxiety' in *New Directions in Psychoanalysis,* London, Tavistock Publications.

JAMES, A. (1993) *Childhood Identities: Self and social relationships in the experience of the child,* Edinburgh, Edinburgh University Press.

JANES, C.L., HESSELBROCK, V.M., MYERS, D.G. & PENNIMAN, J.H. (1979) , 'Problem boys in young adulthood: Teacher's ratings and twelve-year follow-up', *Journal of Youth and Adolescence, 8*, 453-472.

JENNINGS, K.D. (1975) 'People versus object orientation, social behavior, and intellectual abilities in children' *Developmental Psychology, 11*, 511-519.

JOHNSON, J., IRONSMITH, M. & POTEAT, G. M. (1994). 'Assessing children's sociometric status: 'Issues and application of social network analysis', *Journal of Group Psychotherapy, Psycho-drama, and Sociometry, 47*, 36-48.

JOST, J.T. & BANAJI, M.R. (1994). 'The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness.' *British Journal of Social Psychology, 33*, 1-27.

JUVONEN, J. (1991). 'Deviance, perceived responsibility, and negative peer reactions, *Developmental Psychology, 27*, 672–681.

KAGAN, J. (1992). 'Yesterday's premises, tomorrow's promises'. *Developmental Psychology, 28*(6), 990-997.

ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α., ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Α., ΒΛΑΧΟΥ, Α. (1996) *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση,* Γ.Γ.Λ.Ε, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

KANNER, A.D.,FELDMAN, S.S., WEINBURG, D.A. & FORD, M.E. (1987) 'Uplifts, hassles and adaptational outcomes in early adolescents, *Journal of Early Adolescence, 7*, 371-394.

KAPLAN, P. (1991). *A child's odyssey.* St. Paul: West Publishing.

KARWEIT,N. & HANSELL,S. (1983a) 'School organization and friendship selection' in J.L. Epstein & N. Karweit (eds), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp.29-38).San Diego: Academic Press.

KATZ, P.A. & WALSH, P.V. (1991). 'Modification of children's gender stereotyped behavior'. *Child Development, 62*, 338-351.

KELLE, H. (2001) 'The discourse of 'development': How 9- to 12-year-old children construct'childish' and 'further developed' identities within their peer culture', *Childhood, 8* (1), 95-114.

KELLEY, H.H. (1978) 'Deux fonctions des groupes de référence'in A.Lévy (ed.),*Psychologie sociale: textes fondamentaux anglais et américains* ' Paris, Dunod.

KELMAN, H.C. (1958) 'Compliance, identification and internalization, three processes of attitudes change', *Journal of conflict resolution, 2*, 51-60.

KEMENY, H. (1992) 'As near to life as possible' in NORMAN, K. (ed.) (1992) *Thinking voices: The work of the national oracy project,* London, Hodder & Stoughton.

KINDERMANN, T.A. (1998) 'Children's development within peer groups: Using composite social maps to identify peer networks and to study their influences' in W. Bulowski & A. Cillessen (eds), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group,* New Directions for Child and Adolescent Development, Jossey-Bass.

KINDERMANN, T.A., McCOLLOM, T.L. & GIBSON, E. (1995) 'Peer networks and students classroom engagement during childhood and adolescence', in K. Wentzel & J. Juvonen (eds), *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* New York, Cambridge University Press.

KITZINGER J. (1994) 'The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants', *Sociology of Health 16 (*1): 103-21.

KLEIN M. (1948) *Contributions to psycho-analysis*. London, Hogarth.

KOHLBERG, L. (1984) *The Psychology of Moral Development,* New York, Harper and Row.

KOHN, M. (1977) *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective,* Washington, D.C., Winston.

KOOCHER, G.P. & KIETH-SPIEGAL, P. (1994) 'Scientific issues in psychological and educational research with children'. in M.A. Goldin, & L.H. Glantz, (eds): Children as research subjects. Oxford, University Press.

KRASNOR, L., & RUBIN, K.H. (1978) *Preschoolers' verbal and behavioral solutions to social problems.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Ottawa.

KUPERSMIDT, J., COIE, J. & DODGE, K. (1990) 'The role of poor peer relationships in the development of disorder' in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

ΚΥΡΙΑΖΗ, Ο. (1998) *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου,* διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (1999) 'Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών', στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ.Γερμανός και Θ. Οικονόμου (επιμ.) *«Εμείς» και «οι «άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* Αθήνα, Τυπωθήτω.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. & ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Ν. (2002) 'Εξουσιαστικά σενάρια δια βίας και πόνου' στο Κλ. Ναυρίδης (επιμ.) *Εξουσία, Βία, Πόνος* (τόμ. Α), Αθήνα, Καστανιώτης.

ΛΑΖΟΣ, Γ. (1998) Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

ΛΕΙΒΑΔΙΤΗΣ, Μ. (2003) *Πολιτισμός και ψυχιατρική: ανθρωπολογικές και κοινωνικές διαστάσεις των ψυχοπαθολογικών φαινομένων*, Αθήνα, Παπαζήσης.

LABOV, W. (1972b) 'The study of language in its social context', in P. Giglioli, (ed.), *Language and Social Context,* Harmondsworth, Penguin Books.

LADD, G.W. (1999). 'Peer relationships and social competence during early and middle childhood', *Annual Review of Psychology, 50,* 333-359.

LADD, G.W. (1981) 'Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance.' *Child Development, 52,* 171-178.

LADD, G.W. (1983) 'Social network of popular, average and rejected children in school settings' *Merill-Palmer Quarterly, 29,* 283-307.

LADD, G.W. (1990) 'Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?' Child Development; *61* (4) 1081-1100.

LADD, G.W. (1985) 'Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment' in B.H.Schneider, K.H.Rubin, & J.E.Ledingham (eds), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention,* New York, Springer-Verlag.

LAGRECA, A.M., & SANTOGROSSI, D.A. (1980) 'Social skills training with elementary school children: a behavioural group approach', *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48,* 220-227.

LAING, R.D. (1976) *Ο εαυτός και οι άλλοι,* Αθήνα, Καστανιώτης (Αγγλική έκδοση, 1960).

LANDSBERGER, H.A. (1958) *Hawthorne revisited,* Ithaca, Cornell University Press.

LAPLANCHE J., PONTALIS J-B. (1986) *Λεξιλόγιο της ψυχανάλυσης,* Αθήνα, Κέδρος (γαλλική έκδ.1981).

LE BON, G. (1895), *La Psychologie des foules, Paris,* PUF (1963).

LEARY, M.R. & FORSYTH, D.R. (1987) 'Attributions of responsibility for collective endeavors', *Review of Personality and Social Psychology, 8,* 167-188.

LEASE, A.M. & AXELROD, J.L.(2001) 'Position in the Peer Group's Perceived Organizational Structure: Relation to Social Status and Friendship', *Journal of Early Adolescence, 21,* (4), 377-404.

LEAVITT, H.J. (1951) 'Some effects of certain communication patterns on group performance' *Journal of Abnormal and Social Psychology, 46*, 38-50.

LEMAINE, G., KASTERSZTEIN, J. & PERSONNAZ, B. (1990) 'Κοινωνική διαφοροποίηση' στο Σ.Παπαστάμου (επιμ.),*Διομαδικές Σχέσεις,* Αθήνα, Οδυσσέας.

LEVINE, J.M. & MORELAND, R. (1994) 'Group socialization: theory and research' in W.Stroebe & M.Hewstone (eds), *European Review of Social Psychology, 5*, 305-336, Chichester, Wiley.

LEVINE, J.M. & PAVELCHAK, M.A. (1984) 'Conformité et obéissance' in S. Moscovici (ed.),*Psychologie Sociale,* Paris, PUF.

LEVINE, J.M. & ZDANIUK, B. (1998) 'Conformité et obéissance' in S. Moscovici (ed.),*Psychologie Sociale,* 7ème édition, Paris, PUF.

LeVINE, R., & WHITE, M. (1986) *Human conditions: The cultural basis of educational development,* London, Routledge & Kegan Paul.

LEVI-STRAUSS, C. (1967) Les structures élémentaires de la parenté, Paris, Mouton.

LÉVY-BRUHL, L. (1960) *La mentalité primitive,* Alcan, Paris, 1922, rééd.PUF.

LEWIN, K. (1951) *Field theory in social science,* New York, Harper & Row.

LEWIN, K., LIPPITT, R. & WHITE, R.K. (1939) 'Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates', *Journal of Social Psychology, 10*, 271-299.

LEWIS, A & LINDSAY, G. (2000) 'Emerging issues' in A. Lewis & G. Lindsay (eds), *Researching children's perspectives*, Buckingham, Open University Press.

LEWIS, A. (1992) 'Group child interviews as a research tool', *British Educational Research Journal, 18*, (4), 413-421.

LIEBERMAN, A. (1977) 'Preschoolers' competence with a peer: Relations with attachment and peer experience', *Child Development, 48*, 1277-1287.

LIPIANSKY, E.M.(1992) *Identité et Communication,* Paris, PUF.

LLEWELLYN, M. (1980) 'Studying girls at school: the implications of confusion', in R. Deem (ed.), *Schooling for Women's Work,* London, Routledge and Kegan Paul.

LLOYD-SMITH, M. & TARR, J. (2000) 'Researching chlidren's perspectives: a sociological dimension' in A. Lewis & G. Lindsay (eds), *Researching Children's Perspectives,* Buckingham, Open University Press.

LOEBER, R. & DISHION, T.J. (1984) 'Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency', *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 759-768.

LONG, S.B. (1979) *Social rejection as a developmental and group process: a new perspective for teachers, administrators and counselors,* ERIC document No 201922.

LUKES, S. (1977) 'On the social determination of truth' in S.Lukes (ed.),*Essays in Social Theory,*London, Macmillan.

MACCOBY, E. & JACKLIN, C. (1974) *The psychology of sex differences,* Stanford, Stanford University Press.

MACCOBY, E. (1980) *Social Development: Psychological growth and the parent-child relationship*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

MAIN, M. (1991) 'Metacognitive models, metacognitive monitoring, and singular (coherent) model of attachment: Findings and directions for future research' στο C.M. Parkers, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (eds), *Attachment across the life time,* London, Routledge.

MAISONNEUVE, J. & LAMY, L. (1993) *Psycho-sociologie de l'amitié,* Paris, PUF.

MAISONNEUVE, J. (1976) *La dynamique des groupes,* 5η έκδοση, Paris,PUF.

MANKOFF, M. (1971) 'Societal reaction and carrier deviance: a critical analysis, *The Sociological Quarterly,*12, Spring.

MANNHEIM, K. (1960) *Ideology and Utopia,* London, Routledge and Kegan Paul.

MANNING, M., HERON,J. & MARSHALL, T. (1978) 'Styles of hostility and social interactions at nursery, at school, and at home: An extended study of children', in L.A. Hersov, M. Berger & D. Shaffer (eds), *Aggression and antisocial behavior in childhood and adolescence,* Elmsford, HY, Pergamon.

MARC, E. & PICARD, D. (1989) *L' interaction sociale,* Paris, PUF.

MARKUS, H.R., KITAYAMA, S. & HEIMAN, R.J. (1996) ' Culture and "basic" psuchological principles', in E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (eds), *Social Psychology: Handbook of basic principles,* New York, Guilford.

MARTIN, C.L., WOOD, C.H., & LITTLE, J.K. (1990). 'The development of gender stereotype components'. *Child Development, 61,* 1891-1904.

MASLOW, A. (1970) *Motivation and Personality,* 2nd Ed. New York, Harper & Row.

MASTEN, A.S., MORISON, P. & PELLEGRINI, D. (1985) 'A Revised Class Play method of peer assessment' *Developmental Psychology, 3,* 523-533.

MATTHEWS, M.W. (1996) 'Addressing Issues of Peer Rejection in Child-Centered Classrooms' *Early Childhood Education Journal, 24,* (2), 93-97.

MCAULIFFE, S. (1994) 'Toward understanding one another: Second graders' use of gendered language and story styles.' *The Reading Teacher, 47,* 302-310.

McCONNELL, S.R. & ODEN, S.L. (1986) 'Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence' in P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (eds), *Children's Social Behavior,* New York, Academic Press.

McDERMOTT, R.P. (1996) 'The acquisition of a child by a learning disability' in S. Chaiklin & J. Lave, (eds), *Understanding practice: Perspectives on activity and context,* Cambridge, Cambridge University Press.

McMICHAEL, P. (1980) 'Reading difficulties, behavior and social status', *Journal of Educational Psychology, 72,* 76-86.

MEAD, G.H. (1934) *Mind, Self and Society,* Edited by C.W. Morris, Chicago, Chicago University Press.

MEADE, R.D. (1967) 'An experimental study of leadership in India', *Journal of Social Psychology, 72,* 35-43.

MEHAN, H. (1996) 'Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation', in S. Chaiklin & J. Lave (eds), *Understanding practice: Perspectives in context,* Cambridge, Cambridge University Press.

MELTZER, B.N. (1967) 'Mead's social psychology', in J.G. Manis & B.N. Meltzer (eds), *Symbolic Interaction: A reader in Social Psychology,* Boston, Allyn and Bacon.

MILL, J.S. (1959) *System of logic* (1843), London, Longmans.

MILLER, D.T. & TURNBULL, W. (1986) Expectancies and interpersonal processes', *Annual Review of Psychology, 37,* 233-256.

MILLER, J.G. (1994) 'Cultural diversity in the morality of caring: Individally oriented versus duty-based interpersonal moral codes' *Cross-Cultural Research, 28,* 3-39.

MINDELL, A. (2003) *Μέσα στη φωτιά: Μετασχηματισμός μεγάλων ομάδων. Αξιοποιώντας τις συγκρούσεις και τη διαφορετικότητα,* Αθήνα, Γραφές (αγγλ.έκδ.1997).

MISHLER, E.(1979) 'Won't you trade cookies with the popcorn?: The talk of trades among six-years-old' in O. Garnica & M. King (eds), *Language, children and society: The effects of social factors on children's learning,* Elmsford: NY, Pergamon.

MISUMI, J. & OKAMURA, N. (1961) 'A cross-cultural study of the effect of democratic, authoritarian and laissez-faire atmospheres in children's groups (IV), *Japanese Journal of Educational Social Psychology.*

ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. (1997) Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές, Αθήνα, Εκδόσεις Κυριακίδη.

MORENO, J.L. (1934) *Who Shall Survive ?A New Approach to the Problem of Human Interrelations,* Washington D.C: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

MORGAN, D.L. (1988) *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.

MOSCOVICI, S. (1974) 'Social influence, I: Conformity and social control', in C. Nemmeth (ed.), *Social Psychology: Classic and contemporary integrations*, Chicago, Rand McNally.

MOSCOVICI, S. (1998) 'Introduction: le domaine de la psychologie sociale' στο S.Moscovici (επιμ.) *Psychologie Sociale,* 7ème édition, Paris, PUF.

MUGNY, G. & CARUGATI, F. (1985) *L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales se l'intelligence et de son développement,* Cousset, Delval.

MUGNY, G. & PAPASTAMOU, S. (1982-83) 'Rigidite et influence minoritaire: le discours comme regulation d'appartenance', *Bulletin de Psychologie, 36*, 723-734

MUMMENDEY, A. (1995) 'Positive distinctiveness and intergroup discrimination: An old couple living in divorce', *European Journal of Social Psychology, 25*, 657-670.

NASBY, W., HAYDEN, B. & dePAULO, B.M. (1979) 'Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility', *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 459-468.

ΝΑΥΡΙΔΗΣ, Κ. (1988). Υποκείμενα και Αντικείμενα της Εμπειρικής Έρευνας. *Ψυχολογικά θέματα, 1*(2), 24-29.

NEWCOMB, T.M. (1960) 'Varieties of interpersonal attraction', in D. Cartwright & A. Zander (eds), *Group Dynamics: research and theory,* Evanston, Ill., Row, Peterson.

NEWCOMB, A.F. & BUKOWSKI, W.M. (1984) 'A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes' *Child Development, 55*, 1434-1447.

NEWCOMB, M.L. & BUKOWSKI, W.M. (1983) 'Social impact and social preference as determinants of children's peer group status' *Developmental Psychology, 19*, 856-867.

NG, S.H. & CRAM,F. (1987) *Fairness and biases in intergroup relations: a study on reward allocation and intergroup differentiation,* University of Otago, Psychology Department.

ΝΤΑΒΟΥ, Μ., (1998) Η «Επιστημονική» Μέθοδος και οι «Άλλες»: Η Επικοινωνιακή Έρευνα και το Βάρος των Μεθοδολογικών Επιλογών. *Εισαγωγικές σημειώσεις στο Μάθημα Εξειδικευμένες Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Επικοινωνία.* Αθήνα.

OAKES, P.J. & TURNER, J. (1980) 'Social categorization and intergroup behaviour: does minimal intergroup discrimination make social identity more positive ?' *European Journal of Social Psychology, 10*, 295-302.

ODEN,S., & ASHER, S.R. (1977) 'Coaching children in social skills for friendship making.' *Child Development, 48*, 495-506.

OLWEUS, D. (1992). 'Victimization among schoolchildren: Intervention and prevention.' In G.W. Albee, L.A. Bond, & T.V. Cook Monsey *(eds), Improving children's lives: Global perspectives on prevention,* Newbury Park, CA, Sage.

OLWEUS, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do,* Oxford, Blackwell.

OPIE, I. & OPIE, P. (1969) *Children's Games in Street and Playground,* Oxford, Oxford University Press.

OTTEN, S. (2002) ' "Me" and "us" or "us" and "them" ? The self as a heuristic for defining minimal ingroups', *European Journal of Social Psychology, 13*, 1-33.

ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥ, Σ. (1993) *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας* 4η έκδ., Αθήνα, Οδυσσέας .

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμος 2), Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

PAINE, R. (1969) 'In search of friendship. An exploratory analysis in "middle –class" culture', *Man, 4,* 505-524.

PALMADE, G. (1972) 'Une conception des groupes d' evolution', *Connexions,1.*

PAPATHEODOROU, T. & RAMASUT, A. (1993) 'The effects of nursery school environment on teacher's perceptions of children's behavioural problems, *Paper presented at the third Eyropean Conference on the Quality of Early Childhood Education,* Kriopigi, Greece.

PARK, K.A., & WATERS, E. (1989) 'Security of attachment and preschool friendships', *Child Development, 60*, 1076-1081.

PARKER,J., & GOTTMAN, J. (1989) 'Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence' in T. Berndt & G. Ladd (eds), *Peer Relationships in Child Development,* New York, Wiley.

PARKER, J., & ASHER, S.R. (1985) *Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children at "risk" ?,* Unpublished manuscript, University of Illinois, Urbana-Champaign.

PARKER, J.G., & ASHER, S.R. (1987) 'Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?' *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.

PARKHURST, J.T. & ASHER, S.R. (1987) 'The social concerns of aggressive-rejected children' in J.D. Coie (προεδρεύων), *Types of aggression and peer status: The social functions and consequences of children's aggression,* Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

PARKHURST, J.R., & ASHER, S.R. (1985) 'Goals and concerns: Implications for the study of children's social competence' in B. Lahey & A.E. Kazdin (eds), *Advances in Clinical Child Psychology, 8*, 199-228, New York, Plenum.

PARLEBAS, P. (1992) *Sociométrie, réseaux et communication*, Paris, PUF.

PASTOR, D.L. (1981) 'The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers', *Developmental Psychology,17*, 326-335.

PATZER, G.L. (1985) *The Physical Attractiveness Phenomenon,* London, Plenum.

PEKARIK, E.G., PRINZ, R.J., LIEBERT, D.E., WEINTRAUB, S. & NEALE, J.M. (1976) 'The Pupil Evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior', *Journal of Abnormal Child Psychology, 4*, 83-97.

PEREZ, J.A., CHULVI, B. & ALONSO, A. (2002) 'Discrimination vs ontologisation des minorités ethniques', 4ème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

PETERS, S. (1995) 'Disability baggage: changing the educational research terrain, in P. Clough and L. Barton (eds), *Making Difficulties: Research and the contribution of SEN,* London, Paul Chapman Publishing.

PETTIGREW, T.F. (1959) 'Regional differences in anti-Negro prejudice', *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*, 28-36.

PETTIT, G., CLAWSON, M.A., DODGE, K.A. & BATES, J.E. (1996) 'Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology' *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 267-294.

PIAGET,J. (1932) *The moral judgment of the child,* London, Routledge and Kegan Paul.

PIAGET, J. (1970) 'Piaget's theory' in P.H.Mussen (ed.),*Carmichael's Manual of Child Psychology*, vol.1, New York, Wiley.

PIAGET, J. (1965) *The moral judgement of the child,* New York, Free Press

POLLARD, A. (1985) *The Social World of the Primary School,* London, Holt, Rinehart and Winston.

POLLARD, A. (1992) 'Teachers' responses to the reshaping of primary education, in M. Arnot & L. Barton (eds), *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary educational reforms*', Wallingford, Triangle.

POOTS, P., ARMSTRONG, F. & MASTERTON, M.(eds), (1995)*Equality and diversity in education* vol.1 & 2, London, Routledge.

PRATTO, F., SIDANIUS, J., STALLWORTH, L.M. & MALLE, B.F. (1994). 'Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes.' *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 741-763.

PRICE, R. (1976) 'Behavior setting theory and research' in R.Moos (ed.),*The human context,* New York, Wiley.

PRUS, R. (1996) *Symbolic Interactionism and Ethnographic Research,* New York, State University of New York.

PUTALLAZ, M. & HEFLIN, A.H. (1990) 'Parent-child interaction' in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

PUTALLAZ, M. & GOTTMAN, J.M. (1981) 'Social skills and group acceptance' in S.R. Asher & J.M. Gottman (eds), *The Development of Children's Friendships,* New York, Cambridge University Press.

PUTALLAZ,M. & WASSERMAN, A. (1990) 'Children's entry behavior' in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press .

PUTALLAZ, M.(1983) 'Predicting children's sociometric status from their behavior', *Child Development, 54*, 1417-1426.

QUICKE, J. & WINTER, C. (1994) 'Labelling and learning: An interactionist perspective', *Support for Learning, 9* (1), 16-21.

QUICKE, J.C. (1986) 'Pupil culture, peer tutoring and special educational needs', *Disability, Handicap and Society, 1*(2), 147-164.

QVORTRUP, J. (1990) *Childhood as a social phenomenon,* Vienna, European Centre for Social Welfare Policy and Research.

RÄTY, H. & SNELLMAN, L. (1995) 'On the Social Fabric of Intelligence' Paper presented at the Symposium of Social Representations in the Northern Context, 22-26 August, Mustio, Finland.

REDL, F. (1970) 'Personnalité centrale et émotion de groupe' in Levy (ed.), *Textes fondamentaux de psychologie sociale,* Paris, Dunod.

REDL, F. (1978) 'Émotion de groupe et leadership' in A. Lévy (ed.), *Psychologie sociale,* Paris, Dunod.

RENSHAW, P.D. & ASHER, S.R. (1982) 'Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies' in K.H. Rubin & H.S. Ross (eds), *Peer relationships and social skills in childhood,* New-York, Springer-Verlag.

RICHARD, B.A. & DODGE, K.A. (1982) 'Social maladjustment and problem solving in school-aged children', *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*, 226-233.

RIZZO, T.A. (1989) *Friendship Development Among Children in School,* Norwood: NJ, Ablex

ROFF, M. (1963) 'Childhood social interactions and young adult psychosis',*Journal of Clinical Psychology, 19*, 152-157.

ROFF, M., SELLS, S.B. & GOLDEN, M.M. (1972), *Social adjustment and personality development in children,* Minneapolis, University of Minnesota Press.

ROHRER, J. (1961)'Interpersonal relations in isolated small groups' in B. Flaherty (ed.),*Psychophysiological aspects of space flight,* New York, Columbia.

ROSCH, E.H., & MERVIS, C.B. (1975). 'Family resemblances: Studies in the internal structures of categories.' *Cognitive Psychology, 7*, 573-605.

ROSENHOLTZ, S.J. & SIMPSON, C. (1984) 'Classroom Organization and Student Stratification', *Elementary School Journal, 85*, (1), 21-37.

ROSSER, E. & HARRE, R. (1976) ,The meaning of "trouble"' in M. Hammersley & P. Woods (eds), *The Process of Schooling,* London, Routledge & Kegan Paul –Open University

ROTHBART, M., & BATES, J. (1998). 'Temperament'. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, And Personality Development* (5th ed.). New York: Wiley

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

RUBIN, Z. (1987) *Οι φιλίες των παιδιών: ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*, Αθήνα, Κουτσουμπός (αγγλ. έκδοση 1980).

RUBIN, K.H. & MILLS, R.S.L. (1988) 'The many faces of social isolation in childhood' *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 916-924.

RUBIN, K.H. & BORWICK, D. (1984) ,The communication skills of children who vary with regard to sociability' in H. Sypher & J. Applegate (eds), *Social Cognition and Communication*, Hillsdale: NJ, Laurence Erlbaum.

RUBIN, K.H. & DANIELS-BEIRNESS, T. (1983) 'Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children', *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 337-352.

RUBIN, K.H. & KRASNOR, L.R. (1986) 'Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving' in M.Perlmutter (ed.),*Minnesota Symposia on Child Psychology, 18*, 1-68, Hillsdale: NJ, Laurence Erlbaum.

RUBIN, K.H. (1982) 'Non-social play in preschoolers: Necessarily evil ?', *Child Development, 53*, 651-657

RUBIN, K.H. (1982b) 'Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal, and sociable children' in K.H. Rubin & H.S. Ross (eds), *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*, New York, Springer-Verlag.

RUBIN, K.H. (1985) 'Socially withdrawn children: An at risk population ?' in B.H. Schneider, K.H. Rubin, & J.E. Ledingham (eds), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, New York, Springer-Verlag.

RUBIN, K.H., LeMARE, L.J., & LOLLIS, S. (1990) 'Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection' in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press .

RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W. & PARKER, J.G. (1998) 'Peer interactions, relationships and groups', in W. Damon & N. Eisenberg (eds), *Handbook of child psychology(vol.3): Social, emotional and personality development* 5th edition, New York, John Wiley and Sons.

RUBIN, K.H., DANIELS-BEIRNESS, T., & BREAM, L. (1984) 'Social isolation and social problem-solving: A longitudinal study', *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 17-25.

RUBIN, K.H., HYMEL, S., LeMARE, L.J., & ROWDEN, L. (1989) 'Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered',*Canadian Journal of Behavioral Science, 21*, 94-111.

RUBLE,D.N., BOGGIANA,A.K., FELDMAN, N.S. & LOEBL,J.H. (1980) 'Developmental analysis of the role of social comparison in self evaluation. *Developmental Psychology, 16*, 105-115.

ΣΑΚΑΛΑΚΗ, Μ. (1996) *Ετερότητες: Αναπαραστάσεις του κοινωνικού δεσμού*, Αθήνα, Εξάντας.

SALAMANCA STATEMENT (1994) Salamanca,Spain.

SANTROCK, J. & ROSS, M. (1975) 'Effects of social comparison on facilitative self control in young children', *Journal of Educational Psychology, 67*, 193-197.

SARTRE, J.P. (1943) *L'être et le néant*, Paris, Gallimard.

SAYER, A. (1984) *Method in social science: A realist approach*, London, Hutchinson University Library.

SCAMBLER, D. J., HARRIS, M. J. & MILICH, R. (1998). 'Sticks and stones: Evaluations of responses to childhood teasing.' *Social Development 7*, 234-249.

SCHNEIDER, B.H. (1999) 'Cultural perspectives on children's social competence' in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development*, London, Routledge & Open University.

SCHNORR, R.F. (1990) ' "Peter? He comes and goes...": First graders perspectives on a part-time mainstream student', *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps, 15*, (4), 231-240.

SCHUSTER, B. (1999) 'Outsiders at School: The Prevalence of Bullying and Its Relation withSocial Status', *Group Processes & Intergroup Relations, 2*(2), 175-190.

SCHUTZ, A. (1962) *Collected Papers I: Studies in Social Theory,* The Hague, Martinus Nijhoff.

SCHUTZ, A. (1964) *Studies in social theory,* The Hague, Martinus Nijhoff.

SCHUTZ, A. (1967) *Collected papers* (Vol.1, M.Natanson,Ed.) The Hague, Martinus Nijhoff.

SCHUTZ, W. (1958) *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior,* New York, Rinehart.

SCHWANDT, T.A. (1994) 'Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry in N. Denzin and Y. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

SCWARTZ, J.C. (1972) 'Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation' *Journal of Personality and Social Psychology, 24*, 276-284

SEGALL, M.H., DASEN, P.R., BERRY, J.W. & POORTINGA Y.H. (1996) *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (1η έκδ. στην αγγλική γλώσσα 1990).

SHAPIRO, J.P., BAUMEISTER, R.F. & KESSLER, J.W. (1991). 'A three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity.' *Journal of Social and Clinical Psychology, 10*, 459 - 472.

SHARP, R. & GREEN, A (1983) *Education and social control,* London, Routledge and Kegan Paul.

SHAW, M (1981) *Group Dynamics: The psychology of small group behavior* (3rd edition), New York, McGraw-Hill.

SHERIF, M. & SHERIF, C. (1964) *Reference Groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents,* New York, Harper & Row.

SHERIF, M., & SHERIF, C. (1953) *Groups in harmony and tension,* New York, Harper.

SHERIF, M., HARVEY, O., WHITE, B., HOOD, W., SHERIF, C. (1961) *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment,* Norman, OK, Institute of Group Relations.

SHERIF, M.(1956) *An outline of social psychology,* New York, Harper & Brothers.

SHIBUTANI, T. (1967) 'Reference groups as perspectives' in J. Manis and B. Meltzer (eds), *Symbolic interaction: a reader in social psychology,* Boston, Allyn and Bacon.

SIMMEL G. (1950) *The Sociology of George Simmel,* Translated and edited by Kurt Wolff, New York, Free Press.

SIMON, B. (1997) 'Self and group in modern society: ten theses on the individual self and the collective self', in R. Spears, P.J. Oakes, N. Ellemers & S.A. Haslam, (eds), *The social psychology of stereotyping and group life*, Oxford: Blackwell.

SINGLETON, L.C.& ASHER, S.R. (1979) 'Racial integration and children's peer preferences: an investigation of developmental and cohort differences', *Child Development, 50*, 936-941.

SLAVIN, R.E. (1980) 'Cooperative Learning' *Review of Educational Research, 50*, 315-342.

SLUCKIN, A. (1987) 'The culture of the primary school playground' in A.Pollard (ed.),*Children and their primary schools,* East Sussex, Falmer Press.

SMITH, P.K., BOWERS, L., BINNEY, V. & COWIE, H. (1999) 'Relationships of children involved in bully/victim problems at school' in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development,* London, Routledge &Open University.

SOBOL, M.P., & EARN, B.M. (1985b) 'What causes mean: An analysis of children's interpretations of the causes of social experience', *Journal of Social and Personal Relationships, 2*, 137-149.

SPEARS, R. (2001) 'The interaction between the individual and the collective self: self-categorization in context' in C .Sedikides, M.B. Brewer (eds), *Individual Self, Relational Self, and Collective Self: Partners, Opponents or Strangers?*, Philadelphia, PA: Psychology Press.

SPEIER, M. (1973) *How to observe face-to-face communication: a sociological introduction,* New York, Goodyear.

SPENDER, D., & SARAH, E. (eds), (1980) *Learning to lose: Sexism and Education*, London, The Women's Press.

STEBBINS, R.A. (1981) 'Classroom ethnography and the definition of the situation', in L. Barton and S.Walker (eds), *Schools, Teachers and Teaching,* Lewes, Falmer Press.

STERNBERG, R.J., CONWAY,B.E., KETRON, J.L. & BERNSTEIN, M. (1981) 'People's conception's of intelligence', *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 37-55.

STRAIN, P.S., COOKE, T.P & APOLLONI, T. (1976), *Teaching Exceptional Children,* New York, Academic Press.

SULLIVAN, H.S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry,* New York, Norton.

SUTCLIFFE, J. (1994) *Baby bonding,* London, Virgin.

TAJFEL, H. (1981) *Human groups and social categories,* Cambridge, Cambridge University Press.

TAJFEL, H. (1972) 'La catégorisation sociale' στο S.Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale,* (Vol.1), Paris, Larousse.

TAJFEL, H. (1972) 'Experiments in a vacuum', in J.Israel & H. Tajfel (eds), *The context of Social Psychology: a critical assessment,* London, Academic Press.

TAJFEL, H. (1978) *Differentiation between social groups: Studies in the Social Psychology of intergroup relations*, London, Academic Press.

TAJFEL, H. (1981) *Human groups and social categories,* Cambridge, Cambridge University Press.

TAJFEL, H. (1984) 'Intergroup relations, social myths and social justice in social psychology' in H. Tajfel (ed.), *The social dimension: European developments in social psychology,* Cambridge, Cambridge University Press.

TAJFEL, H. (1990) 'Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες' στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.) *Διομαδικές σχέσεις, Αθήνα, Οδυσσέας.*

TAJFEL, H. & WILKES, A.L. (1963) 'Classification and quantitative judgement', *British Journal of Psychology, 54,* 101-114

TAJFEL, H., BILLIG, M., BUNDY, R.P. & FLAMENT, C. (1971) 'Social categorization and intergroup behaviour',*European Journal of Social Psychology, 1*, 149-178.

TAJFEL, H. & TURNER, J.C. (1979) 'An integrative theory of intergroup conflict' in W. G. Austin & S. Worchel (eds), *The social psychology of intergroup relations,* Monterey, Brooks/Cole.

TAJFEL, H. & TURNER, J.C. (1986). 'The social identity theory of intergroup behaviour'. In S. Worschel & W.G. Austin (eds), *Psychology of Intergroup Relations (2nd edition).* Chicago: Nelson-Hall.

TAJFEL, H. & FORGAS, J. (1990) 'Κοινωνική κατηγοριοποίηση: γνώσεις, αξίες και ομάδες', στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.) *Διομαδικές Σχέσεις,* Αθήνα, Οδυσσέας.

TARTAROFSKY,E. (2001) 'Group psychodynamics of witchcraft and witch-hunting: immigrant adolescents from the Former Soviet Union in Israel'*Group Analysis 34* (1), 129-142.

TAYLOR, S.E. & LOBEL, M. (1989) 'Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts', *Psychological Review, 96*, 569-575.

ΤΑΦΑ, Ε. (επιμ.) (1997) Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

TERRY, R. (2000) 'Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques' in A.H. Cillessen & W.M. Bukowski (eds), *Recent advances in the measurement of*

acceptance and rejection in the peer system, New Directions for Child and Adolescent Development,*88*, Jossey-Bass.

TESSER, A. (1984) 'Self-evaluation maintenance processes: Implications for relationships and development' in J.C. Masters & K. Yarkin-Levin (eds), *Boundary areas in social and developmental psychology*, New York, Academic.

ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ. & ΜΠΑΡΜΠΑΣ, Γ. (2000) 'Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο' στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Ρέθυμνο, Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου.

THOMAS, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*, Newbury Park, Sage.

THOMAS, L.V. (1979) *Mort et pouvoir*, Paris, Payot.

THOMAS, L.V. (1984) *Fantasmes au quotidien*, Paris, Meridiens.

THOMAS, W.I. (1928) *The child in America*, New York: Knopf.

THOMPSON, R.A. & LAMB, M.E. (1983) 'Security of attachment and stranger sociability in infancy', *Developmental Psychology, 19*, 184-191.

THORNE, B. (1993) *Gender play: Girls and boys in school.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

TOBIN, J.J., WU, D,Y. & DAVIDSON, D.H. (1998) 'Komatsudani: a Japanese preschool' in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Cultural Worlds of Early Childhood*,, London, Routledge & Open University.

TÖNNIES, F. (1944) *Communauté et société*, Paris, PUF.

TOURAINE, A. (1981) *The voice and the eye*, Cambridge, Cambridge University Press.

TRIANDIS, H.C. (1995) *Individualism and collectivism*, Bouldre, Westview Press.

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ, Γ. (2000) *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

TURNER, G. (1983) *The Social World of the Comprehensive School*, London, Groom Helm.

TURNER, J. (1975) 'Social comparison and social identity: some prospects for intergroup behaviour', *European Journal of Social Psychology,5*, 5-34.

TURNER, J.(1990) 'Κοινωνική σύγκριση, ομοιότητα και ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία', στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.) *Διομαδικές σχέσεις, Αθήνα, Οδυσσέας*..

TURNER, J. (1991) *Social Influence*, Milton Keynes, Open University Press.

TURNER, J.C. & BROWN, R.J. (1978) 'Social status, cognitive alternatives and intergroup relations', in H. Tajfel (ed.),*Differentiation between social groups*, London, Academic Press.

TURNER, J.C.(1984) 'Social identification and psychological group formation' in H.Tajfel (ed.),*The Social Dimension vol.2*, Cambridge, Cambridge University Press.

TURNER, J.C., HOGG, M.A., OAKES, P.J., REICHER, S.D. & WETHRELL, M.S. (1987) *Rediscovering social group: A self categorization theory*, Oxford, Blackwell.

TURNER, V. (1974a) *Dramas, Fields and Metaphors*, London, Cornell University Press.

VANDELL, D. L.; HEMBREE, S. E.(1994) 'Peer Social Status and Friendship: Independent Contributors to Children's Social and Academic Adjustment' *Merrill-Palmer Quarterly; 40*, 4, 461-477.

VANDENBERGHE, R.(2001) *La sociologie de George Simmel*, Paris- Editions La Decouverte.

VLACHOU, A.D. (1997) *Struggles for Inclusive Education*, Buckingham, Open University Press.

VULLIAMY, G. & WEBB, R. (1995) 'Special educational needs: from disciplinary to pedagogic research' in P. Potts, F. Armstrong & M. Masterton (eds), *Equality and Diversity in Education: National and International Contexts*, London, Routledge.

VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, Mass.Harvard Univ.Press.

WAGNER, E. (1986) *Bias in preadolescent children's responses to ambiguous social information about peers*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Waterloo, Waterloo, Ontario.

WALDEN, R. & WALKERDINE, V. (1985) 'Girls and mathematics. From primary to secondary school', *Bedford Way Papers* 24, Institute of Education, University of London.

WALLER, W. (1932) *The sociology of teaching* New York, Russel and Russel.

WARM,T,R. (1997) 'The role of teasing in development and vice versa.' *Developmental and Behavioral Pediatrics, 18,* 97 – 101.

WATERS, E., WIPPMAN, J. & SROUFE, L.A. (1979) 'Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies in construct validation' *Child Development, 50,* 821-829.

WEBER, M. (1964) *The theory of social and economic organization,* New York, Free Press.

WEICK, K. (1995) *Sense making in organizations.* Thousand Oaks, CA, Sage.

WEISS, L. & LOWENTHAL, M.F. (1975) 'Life course perspectives on friendship' in M.F. Lowenthal, M. Turner & D. Chiriboga (eds), *Four Stages of Life,* San Francisco, Jossey-Bass.

WENTZEL, K.R., & ASHER, S.R. (1995) 'The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children', *Child Development, 66,* 754-763.

WHITE, R & LIPPITT, R. (1968) 'Leader behavior and member reaction in three 'social climates', in D. Cartwright & A. Zander (eds), *Group Dynamics,* 3rd ed., New York, Harper and Row.

WHITING, B.B. & WHITING, J.W.M. (1975) *Children of six cultures: A psychocultural analysis*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

WICKER, A. (1973) 'Undermanning theory and research, *Representative Research in Social Psychology, 4,* 186-266.

WILLIAMS, G.A., & ASHER, S.R. (1987) *Peer- and self-perceptions of peer rejected children: Issues in classification and subgrouping,* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

WILLIS, P. (1977) *Learning to Labour,* Farnborough,, Saxon House.

WILLS, T.A (1991) 'Similarity and self-esteem in downward comparison', in J. Suls & T.A. Wills (eds), *Social Comparison: Contemporary theory and research,* New York, Hillsdale.

WILSON, W. & KAYATANI, M.(1968) 'Intergroup attitudes and strategies in games between opponents of the same or of different race', *Journal of Personality and Social Psychology, 9,* 24-30.

WITT, S.D. (2000) 'The Influence of Peers on Children's Socialization to Gender Roles', *Early Child Development and Care, 162,* 1-7.

WOODHEAD, M., FAULKNER, D & LITTLETON, K. (eds), (1999) *Making Sense of Social Development,* London, Routledge & Open University.

WOODS, P. (1983) *Sociology and the school: An interactionist viewpoint,* London, Routledge & Kegan Paul.

WRIGHT, J.C., GIAMMARINO, M. & PARAD, H.W. (1986). 'Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit."' *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 523-536.

WRIGHT-MILLS, C. (1959) *The sociological imagination,* New York, Oxford University Press

YOUNISS, J. (1980) *Parents and Peers in Social Development,* Chicago, University of Chicago Press.

YOUNISS, J. (1999) 'Children's friendships and peer culture' in M.Woodhead, D.Faulkner & K.Littleton (eds), *Making Sense of Social Development,* London, Routledge &Open University

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Ν. (1990) 'Νεανική κουλτούρα: τάσεις και εντάσεις στην έρευνα', *Ψυχολογικά Θέματα, 3,* (1), 26-34.

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Ν. (1994) *Μουσικές Ταυτότητες,* Αθήνα, Εκδόσεις Δελφίνι.

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Ν. (1997) 'Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα: ορισμένα: ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας.' Στο Κ.Ναυρίδης και Ν. Χρηστάκης (επιμ.) *Ταυτότητες: ψυχοκοινωνική συγκρότηση,* Αθήνα, Καστανιώτης..

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Αν η τάξη σας οργανωθεί σε μικρές ομάδες με ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να κάθεστε μαζί;

2. Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι σας διάλεξαν για να κάτσουν μαζί σας.

3. Τώρα γράψτε τα ονόματα των παιδιών που δε συμπαθείτε και θα προτιμούσατε να μην είναι στην ομάδα σας.

4. Προσπαθήστε τώρα να μαντέψετε ποια από τα παιδιά της τάξης δε σας συμπαθούν ιδιαίτερα και θα προτιμούσαν να μην είστε μαζί σε μια ομάδα.

5. Ποιο παιδί πιστεύετε ότι τελικά συμπαθεί περισσότερο η τάξη;

6. Ποιο παιδί πιστεύετε ότι τελικά αντιπαθεί περισσότερο η τάξη;

7. Τώρα γράψτε με ποια παιδιά παίζετε όταν είστε στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή.

8. Πολλές φορές ίσως νιώθετε την ανάγκη πως χρειάζεστε έναν αρχηγό. Για παράδειγμα άμα θέλετε να πάρετε μια απόφαση σαν ομάδα και δεν τα καταφέρνετε επειδή τσακώνεστε. Ποια παιδιά από την τάξη είναι κατά τη γνώμη σας πιο κατάλληλα για αρχηγοί;

9. Γράψτε τώρα τα ονόματα των παιδιών που κατά τη γνώμη σας δεν είναι καθόλου κατάλληλα για αρχηγοί.

Σε κάθε ερώτημα έγινε η ακόλουθη διευκρίνιση: «*Επιλέξτε όσους θέλετε Γράψτε τα ονοματεπώνυμα το ένα δίπλα από το άλλο. Γράψτε πρώτα το παιδί που προτιμάτε περισσότερο, μετα το όνομα του δεύτερου , του τρίτου κλπ*».

Για να υπάρχει χώρος ώστε συμπληρώσουν τα παιδιά χαρακτηρισμούς δίπλα σε κάθε τους τιλογή έγινε η ακόλουθη διευκρίνιση: «*ΠΡΟΣΟΧΗ: Κάθε φορά που γράφετε ένα όνομα, γράψτε δίπλα του λίγο χώρο ανάμεσα σε δυο παρενθέσεις ( )*».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Οδηγίες για την ανάγνωση των πινάκων

Σε όλα τα ερωτήματα :

- Οι αριθμοί και τα γράμματα στην πρώτη κάθετη και πρώτη οριζόντια στήλη αναφέρονται στους κωδικούς των μαθητών και στο φύλο τους (κ=κορίτσι, α=αγόρι) των παιδιών, π.χ., στον Πίνακα 1 ($4^{η}$ τάξη-Ερώτημα $1^{ο}$) η μαθήτρια με κωδικό 1 (1κ) , ο μαθητής με κωδικό 5 (5α).
- Οι αριθμοί εντός του πλαισίου αναφέρονται στις επιλογές των παιδιών και δείχνουν και την προτεραιότητα με βάση τη σειρά επιλογής. Για παράδειγμα, στον Πίνακα 1 ο μαθητής 5α έχει ως $1^{η}$ (ή $2^{η}$, $3^{η}$ κλπ) θετική επιλογή του το μαθητή 14α και ως δεύτερη το μαθητή 8α .

Στα ερωτήματα 1-3-7 κάθε τάξης :

- Με μπλε χρώμα συμβολίζονται οι αμοιβαίες επιλογές.
- Τα αστεράκια εξετάζονται στις κάθετες στήλες και δείχνουν τις προσμονές ενός παιδιού για επιλογή του από κάποιο άλλο παιδί.
- Το a δηλώνει τις συνολικές προσμονές του παιδιού.
- Το e δηλώνει τις επαληθευμένες προσμονές του παιδιού.
- Το e/Συν δηλώνει την αριθμητική σχέση: επαληθευμένες προσμονές του παιδιού προς το σύνολο των επιλογών που αυτό δέχτηκε από τους συμμαθητές του, π.χ., αν το επέλεξαν 6 παιδιά και αυτό αντελήφθη τις 5 από τις 6 αυτές επιλογές τότε, e/Συν = 5/6.
- Το e/a δηλώνει την αριθμητική σχέση: επαληθευμένες προσμονές προς συνολικές προσμονές του παιδιού, π.χ., αν το παιδί θεωρεί ότι το επέλεξαν 5 συμμαθητές του αλλά στην πραγματικότητα το επέλεξαν μόνο οι 3 από αυτούς τότε e/a= 3/5.

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	**Σύν**	Αμοιβ.	%
1κ			5*			*										3	1								4*	2*		**5**	4	80,0
2α			13			9		4*	3*	1*	2*		6			8	5	12	11			10					7*	**13**	7	53,8
3κ	3*	1				5	6*	2			*		7*			4	*									8		**8**	6	75,0
4κ						2*	7						1*			5	6*			3*						4		**7**	2	28,6
5α								2						1*														**2**	1	50,0
6κ	7			3*			1*		*													2	4			5		**6**	4	66,7
7κ			5*	*		1							6				2					3		4				**6**	3	50,0
8α		4*							1*	2*		*							5*								3*	**5**	5	100,0
9α		*						1*		2*		*		3*	*			*	4								5*	**5**	5	100,0
10α		1*						3	2*		7						*	6	5*								4	**7**	5	71,4
11α		2*						3					1													*		**3**	2	66,7
12α		3						1*		2	4																	**4**	0	0,0
13κ	7	9	1*	3*				4		8	2*	11				6	5			*			*			10		**11**	5	45,5
14α					1*			3	2			*			4				*									**4**	3	75,0
15κ								2	4	5				3*						*							1	**5**	1	20,0
16κ		*	2*										3				1*			4								**4**	4	100,0
17κ	8*	*	2*					5		7	6					1*				9		3			*	4		**9**	5	55,6
18α		*3						4	1*				5						2*									**5**	2	40,0
19α		*			5			1*	3*	2		7	9	6				8*									4*	**9**	5	55,6
20κ	6		2			7							3			5	1									4		**7**	2	28,6
21κ		6						1		3			4				5*			2				*	*	*		**6**	0	0,0
22κ	*	*	*			4*	2*										1*									3		**4**	3	75,0
23κ	6		5*				2						4*		*					3*		1*						**6**	0	0,0
24κ			1	*																2*	3				*			**3**	0	0,0
25κ	3									6	7	5				8	1							4		2*		**8**	2	25,0
26κ	2*		3			1					5*						4					*		*	6*			**6**	5	83,3
27α		2*						1*		4	3*		*		*				5*									**5**	5	100,0
Σύν	**8**	**9**	**10**	**2**	**2**	**7**	**5**	**15**	**9**	**11**	**6**	**3**	**11**	**4**	**1**	**8**	**11**	**3**	**6**	**6**	**1**	**5**	**1**	**2**	**2**	**9**	**6**	**163**	**86**	**52,8**
%	4,91	5,52	6,13	1,23	1,23	4,29	3,07	9,20	5,52	6,75	3,68	1,84	6,75	2,45	0,61	4,91	6,75	1,84	3,68	3,68	0,61	3,07	0,61	1,23	1,23	5,52	3,68	**100**		
a	4	10	7	4	1	3	3	5	6	4	4	4	3	3	3	1	6	2	5	5	1	2	1	2	5	4	4	**102**		
e	3	5	6	2	1	2	3	5	5	4	3	0	3	3	0	1	4	1	4	3	0	1	0	0	2	2	4	**67**		
e/Συν	0,38	0,56	0,60	1,00	0,50	0,29	0,60	0,33	0,56	0,36	0,50	0,00	0,27	0,75	0,00	0,13	0,36	0,33	0,67	0,50	0,00	0,20	0,00	0,00	1,00	0,22	0,67	**0,41**		
e/a	0,75	0,50	0,86	0,50	1,00	0,67	1,00	1,00	0,83	1,00	0,75	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,67	0,50	0,80	0,60	0,00	0,50	0,00	0,00	0,40	0,50	1,00	**0,66**		

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	Σύν
1κ			4														3					1				2		4
2α								4	3	1	2					6	5	10	9			8					7	10
3κ	2						4						1			3	5					6	7					7
4κ						3	4						2											1				4
5α														1														1
6κ	4			3			1															2						4
7κ			2			1																3						3
8α		1							2			5							3								4	5
9α						2		3		4								5	1									5
10α		1						3	2																		4	4
11α		2	3										1													4		4
12α								4	1					2													3	4
13κ			1	2																			3					3
14α					1				2						3													3
15κ									1														3				2	3
16κ																	1											1
17κ			3	5						6						1					4	2						6
18α									2										1									2
19α								3		1				4				2									5	5
20κ				5									1		3								4	2				5
21κ																				1		;						1
22κ																							1			2		2
23κ													1															1
24κ																					1					2		2
25κ	3																1				5			4		2		5
26κ	3										4										2				1			4
27α		2						1	3										4									4
Σύν	4	4	5	4	1	3	3	6	8	4	2	1	5	3	2	3	5	3	5	1	4	6	5	3	1	5	6	102

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	Σύν	Αμοιβ	%
										*		3			2						4			1				4	0	0,00
					1		*					4		6*	2				*	8	7		3	5				8	0	0,00
					2					5				1	4						6*			3			*	6	1	16,67
					1									2	*													2	0	0,00
				*		*	*					1					*	*					*	2				2	1	50,00
					2							1		3	*									4				4	1	25,00
					1					*		3*		2					*								*	3	1	33,33
	4				1	*	*				*	2		5										3				5	0	0,00
					1	*	*					2				*					*	*	*	3*	*			3	0	0,00
α			*		1		*							4						*	2			3		*		4	0	0,00
α					1		*					2*		*					*			*						2	0	0,00
α				*	1*	*	*				*										2		*	3				3	1	33,33
κ					4										2						5	3		1				5	1	20,00
α	1			*		*	6*										*	*		5	7	2	3		8	4			8	2	25,00
κ	*				3							1					*		2	*		4							4	0	0,00
κ					1									2*								3							3	0	0,00
κ					1									3						2								*	3	0	0,00
α					1							2		3									*						3	0	0,00
α		1					*				2				6*						5		4	3*		*			6	0	0,00
κ	*		*		1		3						*										2	*			*		3	0	0,00
κ			1*	2																				3					3	1	33,33
κ					1						3	2*		*	*	*			*	*	4*								4	0	0,00
κ					9					2	4*	5	1			7			8		6			3				9	0	0,00
κ	*					2								5			4	3					1					5	2	40,00
κ					2		*			1					3													3	1	33,33
κ														2	1									3				3	0	0,00
Σύν					1						*	5		4	2						3							5	0	0,00
ιν	**2**	**1**	**1**	**1**	**20**	**1**	**2**	**0**	**2**	**2**	**3**	**13**	**1**	**13**	**8**	**1**	**1**	**2**	**2**	**3**	**12**	**5**	**1**	**15**	**1**	**0**	**0**	**113**	**12**	**10,62**
	1,77	0,88	0,88	0,88	17,7	0,88	1,77	0,00	1,77	1,77	2,65	11,5	0,88	11,5	7,08	0,88	0,88	1,77	1,77	2,65	10,6	4,42	0,88	13,3	0,88	0,00	0,00	**100**		
	3	0	3	3	1	5	10	0	0	3	3	3	1	4	4	2	3	2	5	2	3	2	4	3	1	2	4	76		
	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	3	0	2	1	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	14		
Σύν	0,00	0,00	1,00	0,00	0,05	0,00	0,50	0,00	0,00	0,50	0,00	0,23	0,00	0,15	0,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,17	0,00	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00	**0,12**		
	0,00	0,00	0,33	0,00	1,00	0,00	0,10	0,00	0,00	0,33	0,00	1,00	0,00	0,50	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,67	0,00	0,00	0,67	0,00	0,00	0,00	**0,18**		

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	**Σύν**	
1κ															1					2				3				**3**	
2α																													
3κ										1										3	2							**3**	
4κ					1							3		2														**3**	
5α												1																**1**	
6κ					4			2	1			5		3														**5**	
7κ		8			1			3	5	7	6	4		2					9						10			**10**	
8α																													
9α																													
10α	3						2																1					**3**	
11α								1				2															3	**3**	
12α							2				3											1						**3**	
13κ																				1								**1**	
14α		3									2					4						1						**4**	
15κ				2		1													4			3						**4**	
16κ									2													1						**2**	
17κ					2									1	3													**3**	
18α					1									2														**2**	
19α		1					4				2				5							3						**5**	
20κ										2												1						**2**	
21κ			3						2													1						**3**	
22κ									2		1																	**2**	
23κ					2				1			3							4									**4**	
24κ									1										4	3								**3**	
25κ									1																			**1**	
26κ										1									2									**2**	
27α			1				3											2		4								**4**	
Σύν	**1**	**3**	**2**	**1**	**6**	**1**	**4**	**3**	**8**	**4**	**5**	**6**		**5**	**3**	**1**	**1**	**1**	**4**	**5**	**1**	**7**	**1**	**1**	**1**		**1**	**76**	

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	**Σύν**
1κ		3	4							2							1											**4**
2α			6			5				1	2					4	3										7	**7**
3κ		1	;								3						2											**3**
4κ		4											1			2	3											**4**
5α		1																										**1**
6κ				5			1										4					2	3					**5**
7κ			3			1											2											**3**
8α		2						;	1							3	4											**4**
9α								3	;	4									1								2	**4**
10α										;																		
11α		1						2	3	4																		**4**
12α		2							1			;																**2**
13κ		3	1			2					4																	**4**
14α								1	2	3																		**3**
15κ								1	3																		2	**3**
16κ		2	4							3						;	1											**4**
17κ		3	1					4		5	6					2												**6**
18α		1						3	2																			**3**
19α		5				3			1	2							4		;									**5**
20κ			1					2	3																			**3**
21κ						2		1																				**2**
22κ			2							3							1										4	**4**
23κ		1						2																				**2**
24κ															2	1												**2**
25κ																1												**1**
26κ			2														1											**2**
27α		1						4	2	3																		**4**
Σύν		**14**	**9**	**1**		**5**	**1**	**10**	**9**	**10**	**4**		**1**		**1**	**6**	**11**		**1**			**1**	**1**				**4**	**89**

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	**Σύν**
1κ					4									3	2									1				**4**
2α					1							2			5						4			3				**5**
3κ					1							2			5						4			3				**5**
4κ					1									2														**2**
5α												1												2				**2**
6κ					3							1		2														**3**
7κ					2							1		3														**3**
8α					2							3		1														**3**
9α					3							2												1				**3**
10α					1							2																**2**
11α												5		4	3						2			1				**5**
12α					2																			1				**2**
13κ					2																			1				**2**
14α				3							5									7	2	4		1		6		**7**
15κ																			3				2	1				**3**
16κ					1									2	4										3			**4**
17κ					1									2										3				**3**
18α					1																							**1**
19α					2							1		3							5			4				**5**
20κ																					1				2			**2**
21κ																								1				**1**
22κ					1									2	3						4							**4**
23κ															2									1				**2**
24κ																					1				2			**2**
25κ																					2			1				**2**
26κ					2							1			3													**3**
27α					1							2			4						3			5				**5**
Σύν				**1**	**18**						**1**	**12**		**10**	**9**				**1**	**1**	**10**	**1**	**1**	**16**	**3**	**1**		**85**

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	**Σύν**	Αμοι	%
1κ																4	3					1				2		**4**	0	0,0
2α								5	8	3	4					2	1		7			6						**8**	4	50,0
3κ							2						1			4	5			3								**5**	3	60,0
4κ						4							1							3				2				**4**	1	25,0
5α														1														**1**	1	100,0
6κ				3			1										2					4				5		**5**	3	60,0
7κ						1																						**1**	1	100,0
8α												1																**1**	1	100,0
9α								2		1									3								4	**4**	3	75,0
10α		1						3	2										4									**4**	3	75,0
11α		2											1															**2**	2	100,0
12α								1	2	3				4													5	**5**	3	60,0
13κ			1								4	5					3			2								**5**	2	40,0
14α					1				2			3																**3**	2	66,7
15κ								3	4														1				2	**4**	0	0,0
16κ		2						4		3		6					1										5	**6**	2	33,3
17κ			2					4		3						1						5				6		**6**	3	50,0
18α		1						3	2																			**3**	0	0,0
19α		2						1	3	4							5											**5**	3	60,0
20κ			1																		3					2		**3**	2	66,7
21κ													1							2								**2**	1	50,0
22κ						2	1									5	4						3					**5**	2	40,0
23κ									2			1									3							**3**	0	0,0
24κ																					1	2						**2**	0	0,0
25κ			5													1	2			3	4					6		**6**	1	16,7
26κ			1										3								2				4			**4**	1	25,0
27α		5						1	3	6		2						4										**6**	2	33,3
Σύν	**0**	**6**	**5**	**1**	**1**	**3**	**3**	**10**	**9**	**7**	**2**	**6**	**5**	**2**	**0**	**6**	**9**	**1**	**3**	**5**	**5**	**5**	**2**	**1**	**1**	**5**	**4**	**107**	**46**	**43,0**

8.

4η τάξη-Ερώτημα 8ο

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	**Σύν**	
1κ		1							4	2																	3	**4**	
2α								2	3	1									5								4	**5**	
3κ		1				4							3				2											**4**	
4κ								2				1																**2**	
5α										1																		**1**	
6κ							1															2	3					**3**	
7κ						1		3									2											**3**	
8α		1							2	3																		**3**	
9α								2											1									**2**	
10α		1						3	2																			**3**	
11α		2											1															**2**	
12α		3							1	2		;																**3**	
13κ		3						2				1																**3**	
14α								1	2																			**2**	
15κ					1			2	3					4														**4**	
16κ		2						4		3							1											**4**	
17κ								3	2							1												**3**	
18α																													
19α		3						1	2										;									**3**	
20κ								1	3		2																	**3**	
21κ								1																				**1**	
22κ										2		1																**2**	
23κ		2						1																				**2**	
24κ						2																	1					**2**	
25κ																								1				**1**	
26κ						1							2				3											**3**	
27α		1						4	2	3							5											**5**	
Σύν		**11**			**1**	**4**	**1**	**15**	**11**	**8**	**1**	**3**	**3**	**1**		**1**	**5**		**2**			**1**	**2**	**1**			**2**	**73**	

	1κ	2α	3κ	4κ	5α	6κ	7κ	8α	9α	10α	11α	12α	13κ	14α	15κ	16κ	17κ	18α	19α	20κ	21κ	22κ	23κ	24κ	25κ	26κ	27α	**Σύν**
1κ					2							1		3														**3**
2α					1							2																**2**
3κ										4	6				1				7	3	5		2					**7**
4κ					1									2				3	4									**4**
5α						1																						**1**
6κ					1							2		3														**3**
7κ			1		2				4	5		3																**5**
8α					1							2		3														**3**
9α		1								2																		**2**
10α					1						2	3																**3**
11α												6		5	4						3	2		1				**6**
12α					1									2										3				**3**
13κ										1																	2	**2**
14α					3					2		1																**3**
15κ				1								2									3							**3**
16κ					1									2							3							**3**
17κ		5			2							1		3	4													**5**
18α					2							1																**2**
19α					2							1		3														**3**
20κ					1							3												2				**3**
21κ												1										3		2				**3**
22κ						2	1										5	4					3					**5**
23κ									2			1									3								**3**
24κ																		2	1									**2**
25κ			1														2											**2**
26κ			1		3							4												2				**4**
27α					2							1		4							3			5				**5**
Σύν		**2**	**3**	**1**	**16**	**2**	**1**		**2**	**5**	**2**	**17**		**10**	**3**	**2**	**1**	**2**	**3**	**1**	**6**	**2**	**2**	**6**			**1**	**90**

10.

ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΩΝ 4ης ΤΑΞΗΣ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1		14 20	19,20, 18		7,19				20	10, 14		2,18		7	17 7	10 13	14 10			12	13	15 14		19	12	15,1 20	3
2			10,14		1,3	10,14		9,10, 20	4,10, 18	4,10, 14	10	1,3	10		1	10 14	10 14	10	10	1, 3	1, 3	10	10	1 3			4 10
3	10	12			7	10	14	2		15	10		17, 19	7	7	10	18 10		1	10 19	7	8	10	7		18	
4		14			7,11,1	14	3	19				4	20	7		14	14	8	5	13				3		10	
5		14				5		2		4		1,5		6,9										1			
6	10,16			10,14	11,7		10,14	20,14	14,19			5,7		11								10 14	20 10	9		10 14	
7			10,14		1	10,14		20	15	15	13	1,11	10	1			10		6	12		10		10	18		
8	80,10 16	14, 4			1,6,7				14,20	5,10, 14		1,6, 7		9,12, 3		14 10	10		3 8					3,7 12			17 14
9		14			1,6,7	14		14		14		6		3				16	3					17,3			14
10	10	14, 10			11,5		14	14,20	10		10			5				14	10		13		5	7			14
11		4, 10	5		7			14	1			7	10, 14	7							7	5		9		5	5
12		5,4			3			1,4	15	12	11			15							13	9		7			15
13	10,16	10	10,19	10	6	10		20		5,15	10	10,17			17	11	10			10	7	15	10	1,12 13		10	12
14					7,19				20													13					
15				20,13, 2	3,1,12	12,17		4,8,6	7,10, 2	12		1,7,3		3				7,2	12 5		19, 2,7	7 9	15,18 3	1,6			15,12 20
16		4, 14	5		11,7			19,10, 20	19	14,4		19		11,7			10 14			10	5 13	12			12 17		19
17	10	5	15	14	1,11			14	14	15	10	2		3	11	10			3	13	9	10		7		14	
18		14			7,11			14	20			6,5	14	7					14								
19		4			3,5	4,1	5	4	4	4	5	3,1,5	8	3,2,5	11		4	8,3		11	3	11		9,3			4
20	10		14	15	11	16	12	20	2	5			20		7	14	10				13	15	14	13	10	10	
21		14	12	10				2	12	11		8	10				14			12		12		8			
22			5		1,5,6	10	6,12		11		7,12, 11	8		1,5,9	15	15	10 14				11 7		10 18			15 10	20
23	10	1,4 15	20		6	10	10		6	17	15	6	10		3,6 7			10		10		10		6			
24			10			10									10	3			3 10	3 1	10 3	3	10			4,3	
25	10		2		2,5, 8				19	10	10	10		7		5	10			2				10		10	
26	8		15,5, 18		7	4,10, 14				14	12	7	14	7	7		14		15		7			3	16 9		
27		14, 10,4			1,3,5			14,10,4	14,19					7,9	7,9 15						7,9 13						

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	Σύν	Αμοιβ	%
1α			1*	6*	4*		5						3															2*	6	5	83,3
2κ										1				5							4	*				2	3		5	0	0,0
3α	1*			5*	2*	4							*															3*	5	5	100,0
4α	1		2*		4*	5																						3	5	4	80,0
5α	3*		2*	4*		1*		5*																				6	6	5	83,3
6α	4		3*	7*	1*		6		*				2*															5*	7	4	57,1
7α																			2					1*					2	1	50,0
8α	3				2*		4		1*				5															6	6	2	33,3
9α	3*				*	2		1*																					3	1	33,3
10κ											1*		3	*				*	*	5*	2*				*	4*			5	4	80,0
11κ										2*								6		3*	1*						5	4	6	4	66,7
12α													1*			2*								3*					3	3	100,0
13α	7		5			4				*	*	1*				2*					6			3				8	8	6	75,0
14κ							8			4*							1*	2*	5		6*		7			3			8	3	37,5
15κ	7	*								3				5				2*	*	6			*		4	1*			7	1	14,3
16α	4											2*	1*											5				3*	5	4	80,0
17κ										5	3			2*				4*		6	1					*			6	3	50,0
18κ										1*				5	*		3*		6*	4*	7	8				2*			8	6	75,0
19κ										1*		5		3	4*		*	2*		6									6	2	33,3
20κ										3	2*		5				*	6*			4		*		*		1*		6	5	83,3
21κ										2*	1*						4*			3*									4	4	100,0
22κ		6*					7			4				5	3		*	8	*				1*			2*			8	2	25,0
23κ		*					5			4					3					2*		1*			6*		7		7	2	28,6
24α						*	2*		5	*		1*	4			3*													5	4	80,0
25κ										2							4				3	5	6*			1*			6	2	33,3
26κ										2			5		4		3	6				*			1*				6	4	66,7
27κ		*								4	2*									1*	3								4	2	50,0
28α	1*		2*		*								4			3*													4	4	100,0
Σύν	**10**	**1**	**6**	**4**	**5**	**5**	**7**	**3**	**1**	**14**	**5**	**4**	**10**	**6**	**4**	**4**	**5**	**8**	**3**	**10**	**10**	**2**	**3**	**4**	**3**	**8**	**4**	**8**	**157**	**92**	**58,6**
%	6,37	0,64	3,82	2,55	3,18	3,18	4,46	1,91	0,64	8,92	3,18	2,55	6,37	3,82	2,55	2,55	3,18	5,10	1,91	6,37	6,37	1,27	1,91	2,55	1,91	5,10	2,55	5,10	100		
a	4	4	5	4	7	2	1	2	3	6	5	3	4	2	2	4	6	6	4	6	3	3	4	2	4	6	1	4	107		
e	4	1	5	4	5	1	1	2	1	5	4	3	3	1	1	4	3	5	1	6	3	1	2	2	2	5	1	4	80		
e/Συν	0,40	1,00	0,83	1,00	1,00	0,20	0,14	0,67	1,00	0,36	0,80	0,75	0,30	0,17	0,25	1,00	0,60	0,63	0,33	0,60	0,30	0,50	0,67	0,50	0,67	0,63	0,25	0,50	0,51		
e/a	1,00	0,25	1,00	1,00	0,71	0,50	1,00	1,00	0,33	0,83	0,80	1,00	0,75	0,50	0,50	1,00	0,50	0,83	0,25	1,00	1,00	0,33	0,50	1,00	0,50	0,83	1,00	1,00	0,75		

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	**Σύν**
1α			1		3				4																			2	**4**
2κ															1							3	4				2		**4**
3α	1			5	2	3																						4	**5**
4α	2		1		3	4																							**4**
5α	5		3	2		4		8	6																			7	**7**
6α					1																			2					**2**
7α																								1					**1**
8α					2				1																				**2**
9α						2		1																3					**3**
10κ											4		6	3				2	1		5								**6**
11κ										2			5							4	1						3		**5**
12α													1			2								3					**3**
13α			3			4						1				2													**4**
14κ										2							1												**2**
15κ																		1	2										**2**
16α												2	1											4				3	**4**
17κ														1				3	2	5	6	4							**6**
18κ										6				5	4		2		1	3									**6**
19κ										3					2			1				4							**4**
20κ										4	6							3			2		5				1		**6**
21κ										2	1			3															**3**
22κ		3																					1			2			**3**
23κ															3					2		1			4				**4**
24α							1					2																	**2**
25κ										2										3			4			1			**4**
26κ										2					4		3	5				6			1				**6**
27κ																				1									**1**
28α	3		2			4										1													**4**
Σύν	**4**	**1**	**5**	**2**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**	**8**	**3**	**3**	**4**	**4**	**5**	**3**	**3**	**6**	**4**	**6**	**4**	**5**	**4**	**5**	**2**	**2**	**3**	**4**	**107**

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	Σύν	Αμοιβ	%
1α		1						8		5		9		2*	6		*	7*			*	3*	4*							9	3	33,3
2κ	7*		*	*	*	*					4	*		2*	5		1				3		6							7	2	28,6
3α		1						8		7		3		2*	4*			*			*	6*	5*							8	2	25,0
4α		3						1		*	*	2*		4*	5*		*	*	7*	*		6*	9	*	8*					9	6	66,7
5α		1								*	4*	*	*	*	3*	*	*	*	*	*	*	2			*			*		4	1	25,0
6α		5						2			4	1		*											3					5	1	20,0
7α					1									*							*				*	*				1	0	0,0
8α	*			6*		5*						1		4*	2*		*	*	3*	*										6	4	66,7
9α											1			*			*	*	*	*									*	1	0	0,0
10κ	*	*			2	*		3						*												1				3	0	0,0
11κ		*				*	*							*											*					0	0	0,0
12α		3	*	2*		1	*	4						*	*											5	6			6	1	16,7
13α					2	1								5*	4				3											5	0	0,0
14κ	*			1*	2*								*												*	*	*			2	1	50,0
15κ	*			4*	1*			2	3					*																4	3	75,0
16α		4												3*				*				1*	2			*				4	0	0,0
17κ		1			4																		3			2				4	1	25,0
18κ					3	2				1				*		*														3	0	0,0
19κ		1		2*	3*				4	5			*	*		*									*		*			5	2	40,0
20κ		3				2			1	5				*	4											6				6	0	0,0
21κ	6	*			8	5		2						*	3			*	4				7			1	*			8	0	0,0
22κ	1*		2*	*	*									*		*														2	2	100,0
23κ	3*	*	2*	*									*	*		*												1*		3	3	100,0
24α					2	1								*																2	0	0,0
25κ		8		7*		1	*	2		5	*	4*			3*				*	6*							*			8	1	12,5
26κ								2		6		4			1*					5			3							6	0	0,0
27κ									1						*															1	0	0,0
28α						2									*			4				3*	1*				*			4	1	25,0
Σύν	**4**	**11**	**2**	**12**	**12**	**1**	**6**	**8**	**5**	**2**	**6**	**5**	**0**	**9**	**9**	**0**	**2**	**1**	**6**	**0**	**1**	**7**	**8**	**0**	**7**	**1**	**0**	**1**	**126**	**34**	27,0
%	3,17	8,73	1,59	9,52	9,52	0,79	4,76	6,35	3,97	1,59	4,76	3,97	0,00	7,14	7,14	0,00	1,59	0,79	4,76	0,00	0,79	5,56	6,35	0,00	5,56	0,79	0,00	0,79	100		
a	7	4	4	9	7	5	0	0	0	3	3	3	4	26	5	5	5	9	5	4	4	5	3	1	6	6	3	3	139		
e	3	0	2	6	3	1	0	0	0	0	2	1	0	9	4	0	0	1	3	0	0	5	3	0	1	0	0	1	45		
e/Συν	0,75	0,00	1,00	0,50	0,25	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,20	0,00	1,00	0,44	0,00	0,00	1,00	0,50	0,00	0,00	0,71	0,38	0,00	0,14	0,00	0,00	1,00	0,36		
e/a	0,43	0,00	0,50	0,67	0,43	0,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,67	0,33	0,00	0,35	0,80	0,00	0,00	0,11	0,60	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,17	0,00	0,00	0,33	0,32		

5η τάξη-Ερώτημα 4ο

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	**Σύν**
1α		1						7		5				2	6							3	4						**7**
2κ										1	2										3		4						**4**
3α		1										4										3	2						**4**
4α		1						2				3		9	5				8			4	7		6				**9**
5α		1								6	4			7	2				5			3							**7**
6α		3						2			4	1													5				**5**
7α																													**0**
8α																													**0**
9α																													**0**
10κ				3	2																				1				**3**
11κ				3	2																				1				**3**
12α		2		3	1																								**3**
13α					1									4					2				3						**4**
14κ	όλοι πλήν το νούμερο 17!!!!																												**26**
15κ			2	1	5			3				4																	**5**
16α					3													5	4			2	1						**5**
17κ	3			2	4			5	1																				**5**
18κ	9		8	2	5			7	6							4					3				1				**9**
19κ				5	2			4	3																1				**5**
20κ				4	3			2	1																				**4**
21κ	2		4		1		3																						**4**
22κ	3		4	5												1											2		**5**
23κ	3		2																								1		**3**
24α				1																									**1**
25κ				6	3		4				1			5					2										**6**
26κ							2	3						1		6					4						5		**6**
27κ														3					2				1						**3**
28α					3				2														1						**3**
Σύν	**6**	**7**	**6**	**12**	**14**	**1**	**4**	**10**	**6**	**4**	**5**	**6**	**1**	**7**	**4**	**4**	**0**	**3**	**7**	**1**	**4**	**6**	**8**	**1**	**8**	**1**	**1**	**4**	**139**

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	**Σύν**
1α													1																	**1**
2κ										1		8	9	5				2	4		3	6	7							**9**
3α													1																	**1**
4α													1																	**1**
5α										2			1							3						4				**4**
6α													2										3			1				**3**
7α																														**0**
8α																														**0**
9α	1																													**1**
10κ	1					2							3			4				5										**5**
11κ	4									2			1							5	3									**5**
12α										3	4		1			2														**4**
13α								3		2						4										1				**4**
14κ												3	1			2														**3**
15κ	4									3										2						1				**4**
16α	5					6	3		4	9		2	1		8						7									**9**
17κ										5	7		8	4				3		2	6					1				**8**
18κ										1			3			5	8			7	9				6	2		4		**9**
19κ										1			3			4									5	2				**5**
20κ										1		3	2																	**3**
21κ										2			1													3				**3**
22κ										3							4						2		5	1				**5**
23κ										2			1	3		5										4		6		**6**
24α										2	5					8				3	7				4	1	6	9		**9**
25κ								5		2		3	4													1				**5**
26κ						2				5		4	3											6	1					**6**
27κ													1																	**1**
28α	2									3			4													1				**4**
Σύν	**6**	**0**	**0**	**0**	**0**	**3**	**1**	**2**	**1**	**18**	**3**	**6**	**21**	**3**	**1**	**8**	**2**	**2**	**1**	**7**	**6**	**1**	**3**	**1**	**5**	**13**	**1**	**3**	**118**

Τάξη 5η -Ερώτημα 6ο

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	**Σύν**
1α					2		1		4			5							3											**5**
2κ				4	1						2						3													**4**
3α					1		2												3											**3**
4α					1		2												3											**3**
5α		1					3												2											**3**
6α				2			1																		3					**3**
7α																														**0**
8α				2	3		1																							**3**
9α							1																							**1**
10κ		3													4										1	2				**4**
11κ		8		4	7		5							3											2	1	6			**8**
12α				3	1		2																							**3**
13α				1	2		3																							**3**
14κ				1	2																									**2**
15κ				1	3		2																							**3**
16α					1																	2	3							**3**
17κ				1	2		3								4															**4**
18κ				2	3		1								4															**4**
19κ	5			2	4		1					3								6										**6**
20κ	2													4	3				1											**4**
21κ								2						3											1					**3**
22κ		3			1		2																							**3**
23κ		3	2		1																									**3**
24α	3			2	1																									**3**
25κ				2	1									3					4											**4**
26κ				1	2						4			3	6						5									**6**
27κ												1																		**1**
28α																														**0**
Σύν	**3**	**5**	**1**	**14**	**19**	**0**	**15**	**1**	**1**	**0**	**2**	**3**	**0**	**5**	**5**	**0**	**1**	**0**	**6**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0**	**4**	**2**	**1**	**0**	**92**

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	**Σύν**	Αμοιβ	%
1α			1		3																							2	**3**	3	100,0
2κ												3	5			4					2		1						**5**	0	0,0
3α	1				2	4																						3	**4**	4	100,0
4α	1		2		3																							4	**4**	1	25,0
5α	1		2	3																									**3**	3	100,0
6α	3		2		1		5																					4	**5**	1	20,0
7α																								1					**1**	1	100,0
8α									1																				**1**	1	100,0
9α	3					2		1																					**3**	1	33,3
10κ											2		4					1	3										**4**	3	75,0
11κ										2			6				3			4	1						5		**6**	4	66,7
12α													1			2								3					**3**	3	100,0
13α												1				2								3					**3**	3	100,0
14κ										2			1				3												**3**	1	33,3
15κ																													**0**	0	0,0
16α												1	2															3	**3**	3	100,0
17κ											5	8	**6**	1		7		3		2	4								**8**	2	25,0
18κ										1		6	7	2		8			3	4			5						**8**	2	25,0
19κ										3		1	5			7		2		4		8	6						**8**	2	25,0
20κ											2										3						1		**3**	3	100,0
21κ												1	6			3				4				2			5		**6**	2	33,3
22κ		3													4								1			2			**4**	1	25,0
23κ																				2		1					3		**3**	1	33,3
24α							1					2	3			4													**4**	3	75,0
25κ										2	6	1	3								5		7	4					**7**	0	0,0
26κ												3		5	4								2		1			6	**6**	0	0,0
27κ										2	3									1	4								**4**	3	75,0
28α	1		2									5	4			3													**5**	3	60,0
Σύν	**6**	**1**	**5**	**1**	**4**	**2**	**2**	**1**	**1**	**6**	**5**	**11**	**13**	**3**	**2**	**9**	**2**	**3**	**2**	**7**	**6**	**2**	**6**	**5**	**1**	**1**	**4**	**6**	**117**	**54**	**46,2**

5η τάξη-Ερώτημα 8ο

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	**Σύν**
1α				1																								2	**2**
2κ										2								1			3					4			**4**
3α				1																								2	**2**
4α			2																									1	**2**
5α				2									1			3													**3**
6α																							1						**1**
7α																								1					**1**
8α	1																												**1**
9α								1								2								3					**3**
10κ						5					3		1			2					4								**5**
11κ										3			1								2								**3**
12α										2			1	4				3											**4**
13α										1		3		4												2			**4**
14κ										2		3	1																**3**
15κ	2																	4		3						1			**4**
16α				3		4						1	2																**4**
17κ													2													1			**2**
18κ						2	3						4						1		5								**5**
19κ													3					1			2								**3**
20κ													2								1								**2**
21κ													1																**1**
22κ										2			1							4	3					5			**5**
23κ													1							2	3								**3**
24α						1							2																**2**
25κ										2		1	3			4		5								6			**6**
26κ						2						4	3			6									1			5	**6**
27κ										1																			**1**
28α													2													1			**2**
Σύν	**2**	**0**	**1**	**4**	**0**	**5**	**1**	**1**	**0**	**8**	**1**	**5**	**17**	**2**	**0**	**5**	**0**	**5**	**1**	**3**	**8**	**0**	**1**	**2**	**1**	**7**	**0**	**4**	**84**

	1α	2κ	3α	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10κ	11κ	12α	13α	14κ	15κ	16α	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22κ	23κ	24α	25κ	26κ	27κ	28α	**Σύν**
1α												1																	**1**
2κ					4									1	2								3						**4**
3α												1				2													**2**
4α												1												2					**2**
5α	1						2																3						**3**
6α												1																	**1**
7α												1																	**1**
8α												1																	**1**
9α																													**0**
10κ		5										1			4							3					2		**5**
11κ					5		1		3										4								2		**5**
12α	3	4	2				1																						**4**
13α	4	1		2			3																						**4**
14κ	4	1		2			3																						**4**
15κ				2	3		1																4						**4**
16α					1				2													3	4						**4**
17κ					4			3	1					2								5							**5**
18κ					7			3	2			1		4	8										6	5			**8**
19κ								3	2			1		4						7					6	5			**7**
20κ	3		2		4			5	6			1		7	9				10							8			**10**
21κ									1					5				3	4				2						**5**
22κ	4	1	3	5																			2						**5**
23κ					1		2																				3		**3**
24α				1	2																								**2**
25κ											1			2								4		3					**4**
26κ	4		6	5	3			2	1																				**6**
27κ								2				1																	**2**
28α	2	5					1																4	3					**5**
Σύν	**8**	**6**	**4**	**6**	**10**	**0**	**8**	**6**	**8**	**0**	**1**	**11**	**0**	**7**	**4**	**1**	**0**	**1**	**3**	**1**	**1**	**4**	**7**	**2**	**2**	**3**	**2**	**1**	**107**

ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΩΝ 5ης ΤΑΞΗΣ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1		3	20	4	3		7	12	16	18		11,5	14	12	8			11	13			12	1					4
2	20,2 18			3,12 5	3					14, 10	16, 15	10, 12	10	10,12 13		10					10		10					
3	20	17		4	3	19	19	3		12		5	14	11	3	6			3			13	18					10
4	20	3	14		19	10	1	3				5	14	11	17				11			17	18	3	3			15,20
5	19	3	14	4		10	12	14	3	14,4	17		4	5	3	4			7	14		17	12			14		17
6	20	9	10	6	10		1	13			13	5,11 12	10, 14										10	20	18	14		14
7					11							10							13					4				
8	20,14			7,11	7,18 10	11	3,7 11		10,14 16			5	14	11	7,11 13				13,7 11									14
9	2,20 14					4,14	1,2 19	4, 14			14					4,14								4,10 14				
10	20	8,5		7	7,3	14	19				10	5	14	11,14	7	14		13	10	10	10	9			15	18	9	
11	20	7		7	7		6		3	14			4	11			14	10	13	14	14				18,11 12	15	8	
12	19	16		11	7,5, 1		1,2			18, 14	14, 16		14, 4			17, 16								10	15,11	15 11		
13	19,20		19	11,7	1,3,5	14	11,7 19	10, 14		18,14 19		5,4, 6		14,20 19		17, 16			7		14,20 10		16	10, 14		15,12 18		5,15
14	19	8		7	3		9,7			14		4	14, 20			14	10	5	8		14,20		8			15,18		
15	20,14		14, 18	7,11	7,19, 12		1,7	14		14		4		14				8,5	7,5	14, 10			3,8		14,10	14,10		
16				6	1		2		20			2,4	14,4 10	3,8	14				1				1,7, 12					
17	20	3		6	7,19		1	10, 14	16	14	10, 14	20	14	5,15		14		20		20, 14	10	9, 17		11,17 12		4,15		
18	19,20		13, 19	6,12 19	12 19	10,14 20	1,7, 19	14, 20	12	14,12 20		10,15 20	10,14 20	5,6, 8	8,20	14, 20	10,14 20		7,13 4	4,10 14	10,14 20	9, 10	14, 20		12,15	18,15		10,20
19	2,18	7,10		3,6, 7	13		1,3, 7			14		5		8	16			4,10 20				11, 9			17,18			
20	20		3	8,10	7			12	16	14,10	10, 14	5,14	10, 14	14, 6	7			10	7		10, 14				10,14	10,18 15	7 10	
21	13,20		20	6,7	9		1,7		17	14,10	14	5	10, 14	5,11, 9	9,11	15		5,9	9,5 13	14			9,11	10	11,12 15	14	10	
22	19	10,14 13	19	10	13		10,14 13			14,10			14	16,14 13	10, 14	10, 14	14	10,14 13		14	14		10, 14		14	10 14		10,14
23	11,13 20	7,10			7		1,2			14			14 10	18,6, 2	3	14				14	14	14, 10			14	15	10	11,14 13
24	3			7,13	7,19		3,2	10		14,10	10	14	4			14,4				10	14,10				14	14	14	14,10
25		8,15		3,7	1,3,7		1,3,6	10, 14	8	14,10	11,13 17	4,7	10,14	5,9, 11		10, 14	9	7,3	1,3, 6	10, 14	10		8 16	8,3		10 14		
26	20		19	16	19,6	20	19	13	17	20	16	19	20	6	16	14	20	20	13		13	20	19	10	10			14
27								11		10		11	14	13					1	14	10				15			
28	20	1			3,19					14		5	4			14							9			10		

	1κ	2κ	3κ	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16κ	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22α	23α	24κ	25κ	Σύν	Αμοι	%
1κ		2*	3*			1	6*									4*	5			8	7					**8**	7	87,5
2κ	1*		7*			4										5*	6			3*	2*					**7**	6	85,7
3κ	1*	4*				2	*							*		3										**4**	3	75,0
4α					3	1*	2	*					*	*	4							*	*			**4**	1	25,0
5α				*		1*	2	*	5	3*	8	4*	6*	*	7											**8**	8	100,0
6α	*	*	*	4*	2*		1*	7*	6*	*	3*	5*	*													**7**	7	100,0
7α	6		7	*	2*	1*		*		4	3	5	*	*	*							*				**7**	3	42,9
8α					5	2*	3							6*								4*	1*			**6**	4	66,7
9α	6	7		*	5*	1*	8			3*	2*	4*	*		9											**9**	5	55,6
10α	8	10			5*	4			3*		1*	2*	6*	*	7						9					**10**	4	40,0
11α	9	10			5	4*			3*	1*		2*	6*		7						8					**10**	6	60,0
12α	9	10			4*	3			5*	1*	2*		7*		6						8					**10**	6	60,0
13α				11	5	7	8		4		2*	6*		3*	1*							9	10			**11**	5	45,5
14α			13	5	2*		6	7		9			3*		4*				10	11	12	8	1*	15	14	**15**	4	26,7
15α					3								1*	2*									4			**4**	3	75,0
16κ	4*	8*	5		13	12									11		1	3*	2*	7	9			6*	10*	**13**	8	61,5
17κ	8	5	9													1*		6*	2*	7	4			10	3*	**10**	7	70,0
18κ	5	4*	6*													1*	2		3*					*		**6**	3	50,0
19κ														*		2*	1	3*								**3**	3	100,0
20κ	3*	2*	4																		1*					**4**	3	75,0
21κ	3*	2*								*										1*						**3**	3	100,0
22α				5	3	4	6	2*					*	*									1*			**6**	2	33,3
23α				6		5	4*	2*					*	3*								1*				**6**	3	50,0
24κ	5	7	6											*		1*	8	3	4					2*		**8**	3	37,5
25κ																3	1		4					2*		**4**	3	75,0
Συν	**13**	**12**	**9**	**5**	**13**	**15**	**10**	**4**	**6**	**6**	**7**	**7**	**6**	**4**	**9**	**8**	**7**	**4**	**6**	**6**	**9**	**4**	**5**	**4**	**4**	**183**	110	**60,1**
%	7,1	6,6	4,9	2,7	7,1	8,2	5,5	2,2	3,3	3,3	3,8	3,8	3,3	2,2	4,9	4,4	3,8	2,2	3,3	3,3	4,9	2,2	2,7	2,2	2,2	**100**		
a	6	7	4	4	6	6	4	6	4	6	5	6	12	12	3	6	0	3	3	2	2	4	4	3	3	**121**		
e	5	6	3	1	6	6	3	3	4	4	5	6	6	4	2	6	0	3	3	2	2	2	3	2	3	**90**		
e/Σύν	0,38	0,50	0,33	0,20	0,46	0,40	0,30	0,75	0,67	0,67	0,71	0,86	1,00	1,00	0,22	0,75	0,00	0,75	0,50	0,33	0,22	0,50	0,60	0,50	0,75	**0,49**		
e/a	0,83	0,86	0,75	0,25	1,00	1,00	0,75	0,50	1,00	0,67	1,00	1,00	0,50	0,33	0,67	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,75	0,67	1,00	**0,74**		

	1κ	2κ	3κ	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16κ	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22α	23α	24κ	25κ	Σύν
1κ		1	2			3										6				5	4					**6**
2κ	1		6			4										5		7		3	2					**7**
3κ	1	2				4												3								**4**
4α					4	1	3		2																	**4**
5α						1	2		6	5		4		3												**6**
6α				6	2		1	5	3		4															**6**
7α	3		4			1																	2			**4**
8α				6	5	3	4															1	2			**6**
9α						2				1	4	3														**4**
10α					5	4			2		1	3									6					**6**
11α						4			3	1		2	5													**5**
12α					6	3			4	1	2		5													**6**
13α				12	2	11	5		8	4	6	7		3	1							9	10			**12**
14α			12	6	3		5	4		7			1		2				8			10	9	11		**12**
15α							3						1	2												**3**
16κ	6	5															1	3	4					2		**6**
17κ																										**0**
18κ																1	3		2							**3**
19κ																3	2	1								**3**
20κ		2																			1					**2**
21κ		2																		1						**2**
22α				3			4	2															1			**4**
23α				3				2						4								1				**4**
24κ																2		3						1	3	
25κ																3	2							1	3	
Σύν	**4**	**5**	**4**	**6**	**7**	**12**	**8**	**4**	**7**	**6**	**5**	**5**	**4**	**4**	**2**	**6**	**4**	**5**	**3**	**3**	**4**	**4**	**5**	**3**	**1**	**121**

1κ													*	1	*								*				1	1	100,0
2κ													*	1*	*					*			*				1	1	100,0
3κ								1					*	3	2*							4			5	5	2	40,0
4α														4	*						1			2*	3	4	0	0,0
5α								2						1	*											2	0	0,0
6α														1*	*		*						2	*		2	1	50,0
7α														1	*							2		3	4	4	0	0,0
8α				1*						*					*	*			4	5*				3	2	5	2	40,0
9α					*			8					3	1	*	*	*	2		4	9	5*	*	6*	7*	9	5	55,6
10α					*									1	*	*	*	4			*	*	5*	2*	3*	5	4	80,0
11α			*	*										1*	*	*		4*		*		*	5*	2*	3*	5	5	100,0
12α				*										1	*	*		4	*				5	2	3*	5	3	60,0
13α	8	11	10	*											4*	7*		9	6	1*		5		2*	3	11	5	45,5
14α	3*	1*		*		2*	*			*			4*	*						*		*	*	*				4	4	100,0
15α	3	2	1	*						14	13	15	12							*	10*	9	8	7	6		*	5*	4	14	4	28,6
16κ								3	1	6	7			2*		*									4	5			7	1	14,3
17κ				13	7	2		3	11	12*	4	10	9*	1	8*										5	6			13	2	15,4
18κ					2	1	5	6	7	8*	3	9	10*	11	12*										4	13			13	6	46,2
19κ	*	1											*		*						3	2							3	2	66,7
20κ								4*	3*	1	2	6	7*		*				8*				5		9*	10*			10	7	70,0
21κ								3*		8	5	6	*	1	*	*			2*				4	7		9*			9	3	33,3
22α			7*				*		2	1	4	3		5		*					6				8				8	3	37,5
23α	1	2							3	4	5				6	*						*			*				6	2	33,3
24κ								*	4*	3*	1	7	8*		5*						2	6*							8	7	87,5
25κ	*		*					*	3*	2*	1	5	*		*	*					4	6*							6	6	100,0
Σύν	4	5	3	2	2	3	2	8	9	10	10	8	6	15	5	1	2	6	4	9	7	8	8	11	12	**160**	76	**47,5**		
%	2,5	3,1	1,9	1,3	1,3	1,9	1,3	5	5,6	6,3	6,3	5	3,8	9,4	3,1	0,6	1,3	3,8	2,5	5,6	4,4	5	5	6,9	7,5	100					
α	3	1	3	6	2	1	2	4	4	5	1	1	11	3	15	16	5	3	5	3	6	5	6	9	6	**126**					
κ	1	1	1	1	0	1	0	2	3	4	1	0	5	3	4	1	2	1	2	1	3	1	2	7	6	**53**					
α/Συν	0,3	0,2	0,3	0,5	0	0,3	0	0,3	0,3	0,4	0,1	0	0,8	0,2	0,8	1	1	0,2	0,5	0,1	0,4	0,1	0,3	0,6	0,5	**0,3**					
α/α	0,3	1	0,3	0,2	0	1	0	0,5	0,8	0,8	1	0	0,5	1	0,3	0,1	0,4	0,3	0,4	0,3	0,5	0,2	0,3	0,8	1	**0,4**					

	1k	2k	3k	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16k	17k	18k	19k	20k	21k	22α	23α	24k	25k	Σύν
1k														1					3						2	3
2k														1												1
3k											3												1		2	3
4α									2		6	3	4	1	5											6
5α									1	2																2
6α														1												1
7α														1									2			2
8α																			3		4			2	1	4
9α														2					3					1	4	4
10α									4								5	3						1	2	5
11α														1												1
12α														1												1
13α	8	10		9												6	4	3	7	1	11			2	5	11
14α		3				2					1															3
15α	3	2		1						14	13	15	12			11	10	9	8	7	6			5	4	15
16k			3		11	15	10	1	4	5	9	8	2	14	16						13	6	7		12	16
17k								4	2	3			5		1											5
18k						2					1			3												3
19k		3										5		4							2					5
20k											3		2	1												3
21k								5						1					6	4	2	6				6
22α										1	2	5	3													5
23α	1	2								3	4	5			6											6
24k						5				3	2	1		7		4			9							9
25k										3	2	1	5													6
Σύν	3	5		2	1	4	1	5	9	8	11	6	5	14	5	2	3	3	7	3	6	3	3	6	9	126

25.

6η τάξη-Ερώτημα 5ο

	1κ	2κ	3κ	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16κ	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22α	23α	24κ	25κ	Σύν
1κ		8	9		6	1			3	4	11	5				2				10	7					**11**
2κ	6		7		10	1			3	2	4	5				11	12			8	9					**12**
3κ	1	2				4					3															**4**
4α						1	6		2	5			4		3											**6**
5α						1			3	2																**3**
6α					1		2		3	4																**4**
7α					2	1		3																		**3**
8α						2					1	3														**3**
9α	5	6				1				3	4	2									7					**7**
10α						4	8		7		3	2			6					1	5					**8**
11α						4			6	1		2			5						3					**6**
12α						3			5	1	2		6		4											**6**
13α					8	2	7		6	3	1	4		9	5											**9**
14α																										
15α						3			2	1	6	5		4												**6**
16κ	3	4				6					5						1		2							**6**
17κ						3								2		1										**3**
18κ	3					1					4					2										**4**
19κ		1										2														**2**
20κ						3				1		2														**3**
21κ	3	6				1				2	5	4														**6**
22α										1																**1**
23α						1																				**1**
24κ	2	1									3															**3**
25κ	1				2																					**2**
Σύν	**8**	**7**	**2**	**0**	**6**	**19**	**4**	**1**	**10**	**13**	**13**	**11**	**2**	**3**	**5**	**4**	**1**	**1**	**1**	**3**	**5**	**0**	**0**	**0**	**0**	**119**

	1κ	2κ	3κ	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16κ	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22α	23α	24κ	25κ	Σύν
1κ														1												**1**
2κ														1												**1**
3κ								1						5	2							6		3	4	**6**
4α														1												**1**
5α														1												**1**
6α														1												**1**
7α														1												**1**
8α				1																				2	3	**3**
9α														1										2	3	**3**
10α														2				4						1	3	**4**
11α														1				4						2	3	**4**
12α				4										1										3	2	**4**
13α																										
14α				1																						**1**
15α	5		10					8									7	3	6	4	9			1	2	**10**
16κ																										
17κ																										
18κ																		;	1					4	3	**3**
19κ																3	5	1						2	4	**5**
20κ				4									1											2	3	**4**
21κ				2				1					4		5									3		**5**
22α				1					2				3													**3**
23α				1																						**1**
24κ				1																					2	**2**
25κ								2																1		**2**
Σύν	**1**		**1**	**8**				**4**	**1**				**3**	**11**	**2**	**1**	**2**	**4**	**2**	**1**	**1**	**1**		**12**	**11**	**66**

	1κ	2κ	3κ	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16κ	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22α	23α	24κ	25κ	Σύν	Αμοιβ.	%
1κ		**2**	**1**		6	5			**7**	**8**										**4**	**3**					**8**	6	75,0
2κ	**1**		**2**		6	5			**7**	**8**										**4**	**3**					**8**	6	75,0
3κ	**1**	**2**				3	6													**5**	**4**					**6**	4	66,7
4α					1	3	4		5	6	8		2		7											**8**	0	0,0
5α						**2**	**3**		1	**5**	**4**	6	**7**		**8**											**8**	6	75,0
6α					**2**		**1**		**4**	**6**	**3**	5														**6**	5	83,3
7α					**2**	**1**			**3**	**5**	**4**	6														**6**	5	83,3
8α					5	1	4		9	8	6	7										2	3			**9**	0	0,0
9α	**3**	**4**				**2**	**7**			1	**5**		**10**		**6**					9	8		11			**11**	7	63,6
10α	**5**	**4**	6		**8**	**3**	**2**				**1**	**7**									9					**9**	7	77,8
11α					**4**	**7**	**8**		**3**	**2**		**1**	**6**		**5**											**8**	8	100,0
12α									**3**	**1**	**2**															**3**	2	66,7
13α					**9**	8			**7**	4	**5**	3		**2**	**1**							6	10			**10**	5	50,0
14α					3		4			5			**1**		**2**								6			**6**	2	33,3
15α		9			**5**	3	4		**6**	7	**10**	8	**1**	**2**												**10**	5	50,0
16κ																	**1**	**3**	**2**							**3**	3	100,0
17κ																**1**		**3**	**2**							**3**	3	100,0
18κ																**1**	**2**		**3**							**3**	3	100,0
19κ																**2**	**1**	**3**								**3**	3	100,0
20κ	**2**	**1**	**3**																		**4**					**4**	4	100,0
21κ	**3**	**2**	**4**																	**1**						**4**	4	100,0
22α																							**1**			**1**	1	100,0
23α						2	3															**1**				**3**	1	33,3
24κ								5								2		4	3						**1**	**5**	1	20,0
25κ																3	2							**1**		**3**	1	33,3
Σύν	**6**	**7**	**5**	**0**	**11**	**13**	**11**	**1**	**11**	**13**	**10**	**8**	**6**	**2**	**6**	**5**	**4**	**4**	**4**	**5**	**6**	**3**	**5**	**1**	**1**	**148**	**92**	**62,2**

6η τάξη-Ερώτημα 8ο

	1κ	2κ	3κ	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16κ	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22α	23α	24κ	25κ	Σύν
1κ						2					4					3	1									4
2κ						2					3					4	1									4
3κ	1					2						4				3										4
4α					4	3			1	2																4
5α						2					1															2
6α					3		2				1															3
7α					2	3		4			1															4
8α						1					2															2
9α					5	1				2	3	4														5
10α					2		3				1	4									5					5
11α	7	8				9			4	1		2	5		3						6					9
12α										2	1				3											3
13α						3				1	2	4														4
14α																										
15α											2			1												2
16κ	5		6								3				4		1		2							6
17κ					2											1										2
18κ					1						4				3	2										4
19κ					3						1						2									3
20κ		5				4					2	3		1							6					6
21κ		3				2					1			5						4						5
22α								2															1			2
23α											1			2												2
24κ																1										1
25κ																	1									1
Σύν	3	3	1	0	8	12	2	2	2	5	17	6	1	4	4	6	5	0	1	1	3	0	1	0	0	87

	1κ	2κ	3κ	4α	5α	6α	7α	8α	9α	10α	11α	12α	13α	14α	15α	16κ	17κ	18κ	19κ	20κ	21κ	22α	23α	24κ	25κ	Σύν
1κ								4					3	1	5			2								**5**
2κ								3					2	1								4				**4**
3κ			6											1	3							2		4	5	**6**
4α														1												**1**
5α							4	2						1								3				**4**
6α														1												**1**
7α			2									4	3									1				**4**
8α			1															2					3		**3**
9α								3					2	1												**3**
10α														1										2	3	**3**
11α														1										2	3	**3**
12α														1												**1**
13α			2				3	5											8		7	6	1	4		**8**
14α			6		1			2	3		4	5														**6**
15α									3	4		5						1						2		**5**
16κ			5					1					2									3	4			**5**
17κ													4	1	5				2				3			**5**
18κ				4										3										1	2	**4**
19κ			6			1			3	2														5	4	**6**
20κ										2			1		3								4			**4**
21κ								5									4		3					1	2	**5**
22α			8	9		7	1					4	2	5	3						6					**9**
23α								1							3							2				**3**
24κ									4	3	1	2	6		5											**6**
25κ									2	1	3	4		5												**5**
Σύν	**0**	**0**	**3**	**7**	**0**	**3**	**3**	**9**	**5**	**5**	**3**	**6**	**9**	**14**	**7**	**0**	**1**	**3**	**1**	**2**	**1**	**7**	**4**	**9**	**7**	**109**

ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΩΝ 6ης ΤΑΞΗΣ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1		20,14	7,10		10,20	20,2, 10	20, 10	12	14 20	20,2	14,20	2,20	8,2	1,6 11	16	14, 4	14 16	13	15 13	20 14	14 10				12 13
2	14,10		14,10		19,14				19 14	20,14	20,14	19, 14		1,6 7		14 10	14	15		14 20	14 10				
3	10	14		1		10	10	12,7			5	4		6		14		13		20	14	3		3	12
4					10,14 20	10,14 12	10,14 12	10,19	10 14	14,19	19		1,13	7,19	10,14 11					12 16				7	7
5						20	15	13	20	2	19,5	14	9	18	18							20			
6				2	10,14		4,20	14	10		10	14		5,6 13									12		
7	10,14		10,14	7,16 19	14	2,4, 20		7,19	10	19	14	7	14 1	11,7 18		3							3	12	3
8				19	10	10	10		14		15	15		6				13		7	14	3	14	13,7	13
9	10,14	10,12			10,19	2,4,10	10	19		10,20	10,14 20	10 19	12	3,5 6	16 18			5		12	15	17	16	13	13
10	14	17			10,2	8,7	4	3	10		14	20,2	19	1,5,6	14		17	17,8			14,4		16	13	3,18,9
11	10	15			10	19,7			10	20		8	3	6	14			13			14		3	13	12
12		13		19		8,20			18	4,10	14,5		6	6,1 11				16			14		2	3,7	12,17
13	14	12,13	13	18	19,20	4	5		14	10	4,14	10		10	14	14	14	11	13	11	14	20	20	15	15
14	3	12,6 11	3	1	19,14	1,6,11	17	14	11	1	6,11 18	1	14		14				3	3	3	15, 3	16, 3	3	3
15	3,17 13	3,9, 17	3,13, 17	1	2,14 20	1,6,11	17,9 1	1,19 9	3,1 11	3,1 11	3,1 11	3,1 11	10,9 16	10,2 19		3,15 17	3,17 15	3,9 17	3.9 17	3,17 16	3,17 16		3,7 19	3,17 12	3,17 12
16	10,14 20	10,20 14	10,14	20,1 2	4,14 20	4,20 10	10,20 1	1,20	5 10	5,10	10,20 5	10,5 20	1,20 14	10,5 20	4,15 10		4,10 14	10 14	10,4 14	4 10	10,4 20	1,19	1,19 5	10 20	10,8, 20
17	4,14	3,10	4,14	1,6	20,14	2,7,19		5,3	15	1,5,6	14,11	20	11,6	1,5,6	11,6	10 14		15	10 14	7 20	10	11,6	19	4 14	15
18	13	4	10	17	4	1	1	16	15	5	20	8	18	3,6	10	14	14,3		14			3	19	12	3
19		1,5,13	3,19 20		1,14, 20	19,1, 17			20 19	2,20 19	4,20 1	1,20 3		1,5,6		3,14 20	3,4 10	5,10 19		7,6 13	4,13 20			1,10 8	12,5 3
20	15	15,10 13	15	1,8		2,19		9	15	9,15 3	5,11	15	6,1 3	1,3	3				11		10, 14	13		13	13
21	10	15	9	8		20		7		1,6	2	20	1	9,1	15				13	7,10		3	11	12	12
22			3,12	1,9 19	2	18	12 18	8,16	18	1	15,5	7	20	8						3			20 10	12	
23	10	19	3		1	4	20	20	2	7	5			7,6	11							10, 14		13,3 12	
24	15,14	15,14	14	11,15 8		19		7	11 15	11 15	11,15 12		11,15 17		11,15	14		8,14	14 14				12,1 3		3,9
25	10				10,14			3	2	15	5,11, 15	2		17		14 5	14		14	11	5,15			7 13	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

Μαθητές 4ης τάξης :
Επαγγέλματα γονέων και επίσημη τελική βαθμολογία Ιουνίου 2001

Κωδικός παιδιού	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Βαθμ. Γλώσσας	Βαθμ. Μαθ/κών
1κ	Ιδ.Υπάλ.	Ιδ.Υπάλ.	Α	Β
2α	Δημ.Υπάλ.	Δημ.Υπάλ.	Α	Α
3κ	Ναυπηγός	Εκπ/κός	Α	Α
4κ	Αυτοκινητιστ.	Οικιακά	Α	Α
5α	Εργάτης	Καθαρίστρια	Γ	Β
6κ	Δικηγόρος	Κτηνίατρος	Α	Α
7κ	Έμπορος	Αισθητικός	Β	Α
8α	Ιδ.Υπάλ.	Οικιακά	Α	Α
9α	Μουσικός	Εκπ/κός	Α	Α
10α	Ιδ.Υπάλ.	Εκπ/κός	Α	Α
11α	Πολ.Μηχ.	Ιατρός	Α	Α
12α	Αρτοποιός	Οικιακά	Β	Β
13κ	Τραπεζικός	Οικιακά	Α	Α
14α	Έμπορος	Ιδ.Υπάλ.	Β	Β
15κ	Έμπορος	Μουσικός	Β	Β
16κ	Δημοσιογράφ.	Οικιακά	Α	Α
17κ	Έμπορος	Οικιακά	Α	Α
18α	Εκπ/κός	Εκπ.Σκύλων	Β	Α
19α	Τραπεζικός	Τραπεζικός	Α	Α
20κ	Ιδ.Υπάλ.	Ιδ.Υπάλ.	Α	Β
21κ	Εργάτης	Καθαρίστρια	Β	Β
22κ	Τραπεζικός	Εκπ/κός	Β	Α
23κ	Ιδ.Υπάλ.	Λογίστρια	Β	Β
24κ	Εργάτης	---------	Γ	Γ
25κ	Κτηματίας	Ιδ.Υπάλ.	Β	Α
26κ	Δημ.Υπάλ.	Έμπορος	Α	Α
27α	Έμπορος	Εκπ/κός	Α	Α

Μαθητές 5ης τάξης :
Επαγγέλματα γονέων και επίσημη τελική βαθμολογία Ιουνίου 2001

Κωδικός παιδιού	**Επάγγελμα πατέρα**	**Επάγγελμα μητέρας**	**Βαθμ. Γλώσσας**	**Βαθμ. Μαθ/κών**
1α	Ζωγράφος	Ζωγράφος	9	10
2κ	Υδραυλικός	Ιδ.Υπάλ.	8	8
3α	Εκπ/κός	Οικιακά	9	10
4α *	Οικοδόμος	Οικιακά	6	6
5α	Λογιστής	Οικιακά	9	8
6α	Ιδ.Υπάλ.	Οικιακά	10	10
7α	Ναυτικός	Οικιακά	7	7
8α	Αστυνομικός	Εκπ/κός	10	10
9α	Ιδ.Υπάλ.	Ιδ.Υπάλ.	9	10
10κ	Εκπ/κός	Οικιακά	10	10
11κ	Στρατιωτικός	Οικιακά	10	10
12α	Λογιστής	Εκπ/κός	9	10
13α	Οικονομολόγος	Οικιακά	10	10
14κ	Ιδ.Υπάλ.	Ιδ.Υπάλ.	9	10
15κ	Έμπορος	Οικιακά	8	8
16α	Δημ.Υπάλ.	Εκπ/κός	10	10
17κ	Λογιστής	Οικιακά	9	9
18κ	Προγραμ. Η/Υ	Ιδ.Υπάλ.	9	10
19κ	Σκηνοθέτης	Οικιακά	9	8
20κ	Αγιογράφος	Οικιακά	9	10
21κ	Επιχειρηματίας	Επιχειρηματίας	10	10
22κ	Δημ.Υπάλ.	Δημ.Υπάλ.	8	8
23κ	Ιδ.Υπάλ.	Έμπορος	8	8
24α	Χρυσοχόος	Εκπ/κός	9	10
25κ	Δικηγόρος	Δικηγόρος	10	10
26κ	Δικηγόρος	Εκπ/κός	10	10
27κ	Εκπ/κός	Οικιακά	8	8
28α	Εκπ/κός	Δημ.Υπάλ.	10	10

*Ο μαθητής 4α άλλαξε σχολείο κατά τη διάρκεια της έρευνας και δε συμμετείχε στις ομάδες συνεντεύξεων.

Μαθητές 6ης τάξης :

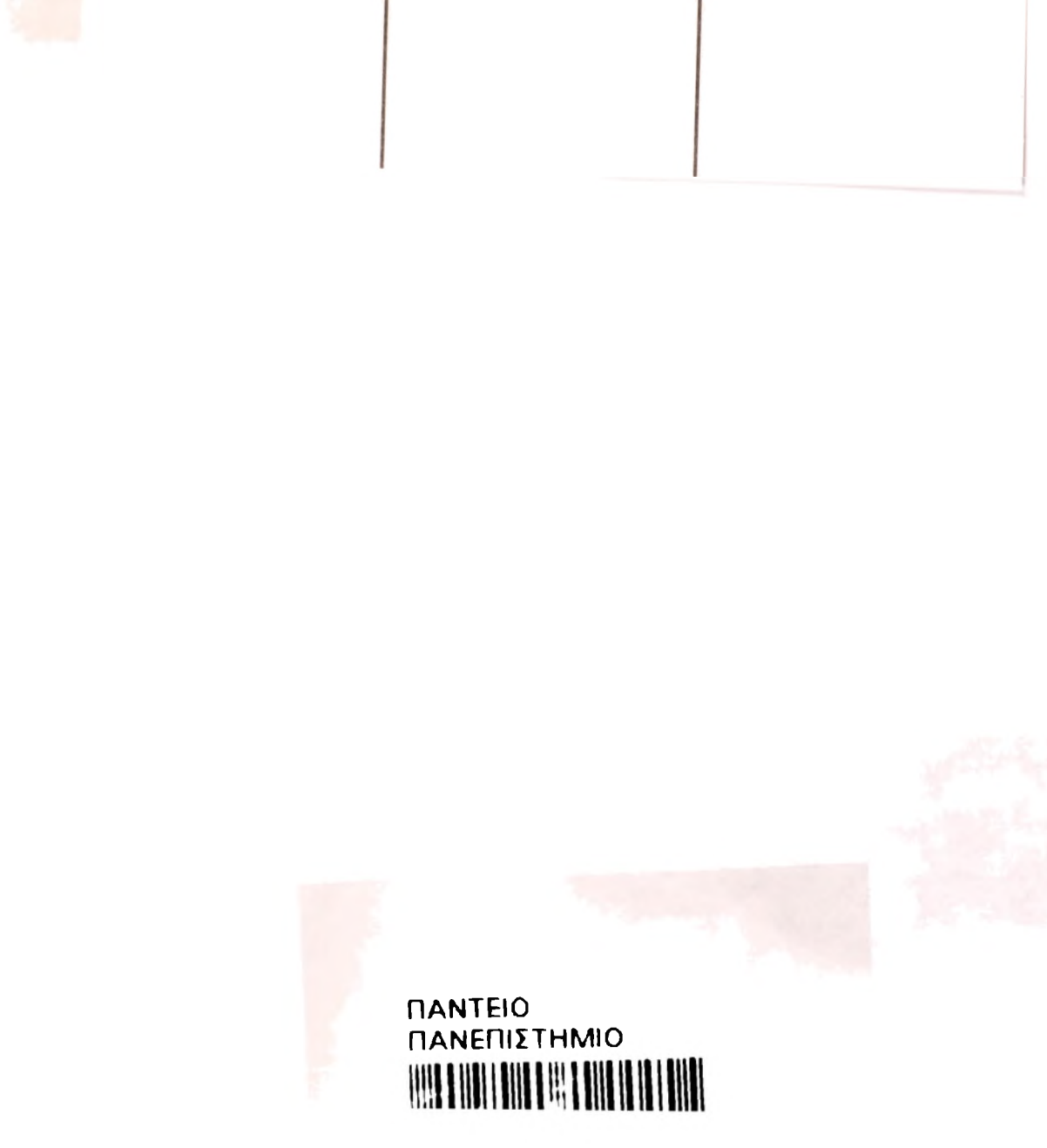
Επαγγέλματα γονέων και επίσημη τελική βαθμολογία Ιουνίου 2001

Κωδικός παιδιού	**Επάγγελμα πατέρα**	**Επάγγελμα μητέρας**	**Βαθμ. Γλώσσας**	**Βαθμ. Μαθ/κών**
1κ	Έμπορος	Έμπορος	9	10
2κ	Έμπορος	Οικιακά	9	9
3κ	Μηχ.Υποδημ.	Οικιακά	9	9
4α	Οικοδόμος	--------	7	7
5α	Έμπορος	Ιδ.Υπάλ.	10	9
6α	Ιδ.Υπάλ.	Ιδ.Υπάλ.	9	9
7α	Ηλεκτρολόγος	Έμπορος	9	9
8α	Δημ.Υπάλ.	Φωτοσυνθέτης	9	9
9α	Συντηρητ.σκαφ.	Οικιακά	10	10
10α	Λογιστής	Οικιακά	10	9
11α	Ηλεκτρ.Μηχαν.	Έμπορος	10	10
12α	Βιοτέχνης	Οικιακά	10	9
13α	Εκπ/κός	Δημ.Υπάλ.	9	10
14α	Κομμωτής	Κομμώτρια	8	8
15α	Αξιωματικός	Δημ.Υπάλ.	10	10
16κ	Ιδ.Υπάλ	Ιδ.Υπάλ.	10	10
17κ	Δικηγόρος	Κτηνίατρος	10	10
18κ	Χρυσοχόος	Οικιακά	9	9
19κ	Ηλεκτρολόγος	Οικιακά	10	9
20κ	--------	--------	8	8
21κ	Αστυνομικός	Οικιακά	10	10
22α	Έμπορος	Οικιακά	9	9
23α	Ναυτικός	Οικιακά	9	9
24κ	Επιχειρηματίας	Ιδ.Υπάλ	9	8
25κ	Έμπορος	Ιδ.Υπάλ.	9	9

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Β Ι Β Λ Ι Ο Θ Η Κ Η
Τηλ. 92 01 001

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΠΙΣΤΡΟΦΗΣ



ΠΑΝΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ