

ΘΕΜΑΤΑ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΣΕΙΣ

Β.ΠΑΠΑΔΙΩΤΗ - ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ



ΘΕΜΑΤΑ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΣΕΙΣ

Β.ΠΑΠΑΔΙΩΤΗ - ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

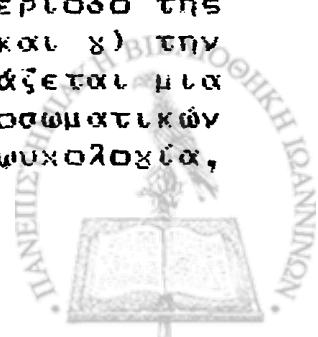
Η εξέταση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης αποτελεί ένα τμήμα της Ψυχολογίας του Παιδιού. Η Ψυχολογία του Παιδιού είναι ο κλάδος της Εξελικτικής Ψυχολογίας¹ που εξετάζει τις αλλαγές που συμβαίνουν στο άτομο από τη σύλληψη ως την πλήρη ανάπτυξη των σωματοφυσιολογικών και ψυχοπνευματικών του ικανοτήτων. Η περίοδος αυτή εκτείνεται μέχρι το 20ο περίπου έτος της ηλικίας.

Ειδικότερα η Ψυχολογία του Παιδιού εξετάζει:

- α) Αλλαγές που συμβαίνουν στο σωματοφυσιολογικό οργανισμό με την ηλικία, όπως ύψος, βάρος, κίνηση, αναλογίες,
- β) Αλλαγές που συμβαίνουν στο νοητικό και γνωστικό εξοπλισμό του ατόμου,
- γ) Αλλαγές που παρουσιάζει το άτομο στον τρόπο που επικοινωνεί και συναλλάσσεται με τους άλλους όπως π.χ. ενεργή συμμετοχή στην ομάδα των άλλων παιδιών, επικοινωνιακός λόγος,
- δ) Αλλαγές στα συναισθηματικά βιώματα. Πότε π.χ. παρουσιάζεται το συναίσθημα της αχάνης, του φόβου ή της επιθετικότητας, με ποιους τρόπους και για ποιές αιτίες εκδηλώνεται σε κάθε ηλικία.

Η ανάπτυξη του παιδιού είναι ενιαία και υπάρχει στενή σχέση και αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε όλα τα επίπεδα αλλαγών. Η ωρίμανση στο φυσιολογικό επίπεδο π.χ. επιφέρει αλλαγές στο νοητικό επίπεδο. Η ικανότητα για γνώση του περιβάλλοντος και του εαυτού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη νευρολογική ωρίμανση του εγκεφάλου. Η νοητική ανάπτυξη επίσης επηρεάζει την κοινωνική και τη συναισθηματική συμπεριφορά. Το παιδί, όπως θα δούμε, για να αποκτήσει στενή διαπροσωπική σχέση με τη μητέρα του θα πρέπει πρώτα να έχει αποκτήσει τη γνωστική

1. Η Εξελικτική Ψυχολογία είναι ο κλάδος της Ψυχολογίας που εξετάζει τις αλλαγές στη συμπεριφορά και στις εσωτερικές δομές που συμβαίνουν στο άτομο από τη στιγμή της σύλληψης ως και τη γεροντική ηλικία. Την εξέλιξη τη διαίρουµε σε τρεις μεγάλες περιόδους: α) την περίοδο της ανάπτυξης (ως το 20ο περίπου έτος), β) την περίοδο της ωριμότητας (από το 21ο ως το 40 ή 50ο έτος) και γ) την περίοδο της εξέλιξης κατά την οποία παρουσιάζεται μια βαθμιαία φθίση των περισσότερων ψυχοσωματικών λειτουργιών (βλ. Παράσκευόπουλος, Εξελικτική ψυχολογία, τ. 1).



ικανότητα να την αναγνωρίζει και να τη διακρίνει από τα άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Ή για να έχει ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους, πρέπει να είναι σε θέση να μπαίνει στη θέση του άλλου και να κατανοεί πώς αυτός μπορεί να σκέφτονται και να αισθάνονται.

Η εξέλιξη λοιπόν του παιδιού είναι ενιαία. Για πρακτικούς μόνο λόγους εξετάζουμε χωριστά τους διάφορους τομείς ανάπτυξης. Στο τμήμα αυτό εξετάζουμε θέματα που αναφέρονται στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και στη διαμόρφωση και εκδήλωση διαφόρων συναισθημάτων. Ειδικότερα θέματα που θα εξετάσουμε είναι:

α) Η διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε διαδικασίες με τις οποίες το παιδί φτάνει στο σημείο να αναγνωρίζει αρχικά τον εαυτό του και στη συνέχεια να τον αξιολογεί. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται θέματα όπως ο υπαρξιακός εαυτός, ο κατηγορικός εαυτός, η αυτοεκτίμηση και οι παράγοντες που τη/διαμορφώνουν, η σταθερότητα του εαυτού.

β) Οι πρώτες σχέσεις του παιδιού και η σημασία τους στη μετέπειτα ατομική και κοινωνική του προσαρμογή. Ιδιαίτερα στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται η σχέση του παιδιού με τη μητέρα, εφόσον η μητέρα αποτελεί το βασικό πρόσωπο με το οποίο συναλλάσσεται τον περισσότερο χρόνο και η σχέση μαζί της και η σημασία της έχει μελετηθεί σε ευρεία έκταση.

Στο ίδιο κεφάλαιο εξετάζουμε θέματα που αναφέρονται στη σχέση του παιδιού με τον πατέρα, του οποίου ο ρόλος φαίνεται να είναι σημαντικός στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

γ) Θέματα που αφορούν στη σχέση του παιδιού με τους συνομήλικους και την ένταξη του στην ομάδα εξετάζονται στην τρίτη ενότητα. Εξετάζεται ειδικότερα η μορφή που έχουν οι σχέσεις αυτές σε κάθε ηλικία, η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στη συναισθηματική ισορροπία του παιδιού και οι παράγοντες που επηρεάζουν το είδος των σχέσεων που το παιδί διαμορφώνει με τους άλλους.

δ) Στην τέταρτη ενότητα εξετάζουμε θέματα που αναφέρονται στην επιθετικότητα. Η μορφή και ο τρόπος που εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά σε κάθε ηλικία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της επιθετικότητας και οι ερμηνείες της συζητούνται στο κεφάλαιο αυτό.



ε) Στην πέμπτη ενότητα εξετάζουμε θέματα που αναφέρονται στην απόκτηση της ταυτότητας και του ρόλου του φύλου. Ιδιαίτερη σημασία στο κεφάλαιο αυτό δίνεται στην ανάλυση της διαδικασίας με την οποία το παιδί διαμορφώνει την ψυχολογική ταυτότητα του φύλου του.

Πριν αρχίσουμε τη διαπραγματεύση των επιμέρους εννοιών θα αναφέρουμε μερικές βασικές αρχές που διέπουν την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς: το σωματοφυσιολογικό, το γνωστικό και τον ψυχοκοινωνικό.

Βασικές αρχές της ανάπτυξης

1. Η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα γενετικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων ή όπως λέγεται ωρίμασης και μάθησης.

Ο όρος ωρίμαση αναφέρεται στην ανάπτυξη των εχθενών ικανοτήτων του οργανισμού. Η ωρίμαση καθορίζει μορφές εξέλιξης στο μέγεθος, τη φυσιολογία και τις ψυχολογικές λειτουργίες οι οποίες γίνονται αυτόβουλα, χωρίς συστηματική άσκηση. Οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν με ένα πρότυπο εξέλιξης σε όλα τα άτομα, από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση και είναι αποτέλεσμα οργανισμικών πρωταρχικά διεργασιών, όπως ανάπτυξη του νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου, οστεοποίηση, αύξηση της μυελίνης, έκκριση ορμονών, κ.λ.π. Το περιβάλλον επηρεάζει σε μικρό βαθμό τις αλλαγές αυτές. Η ηλικία εμφάνισης της ήβης π.χ. γνωρίζουμε ότι επηρεάζεται από τη διατροφή και τις κλιματολογικές συνθήκες. Η μητρική αποστέρηση μπορεί να καθυστερήσει σημαντικά τη σωματική και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Σχετικές έρευνες επίσης στον εχκέφαλο έδειξαν ότι στα τμήματα του εχκέφαλου που χρησιμοποιούνται γωρίς επιταχύνεται η απόκτηση μυελίνης (Cronbach, 1963).

Η μάθηση αναφέρεται στην απόκτηση μορφών συμπεριφοράς η οποία γίνεται μετά από συστηματική άσκηση και προσωπική προσπάθεια. Η μάθηση, σε αντίθεση με την ωρίμαση, είναι αποτέλεσμα κυρίως των εξωτερικών επιδράσεων. Ωρίμαση και μάθηση λειτουργούν συλλογικά στην εξέλιξη της συμπεριφοράς με μια σχέση δυναμική μεταξύ τους. Εξαιτίας της δυναμικής αλληλεπίδρασης των παραχόντων αυτών από πολύ γωρίς στη ζωή είναι δύσκολο να καθορίσουμε το ποσοστό συμβολής του κάθε παράχοντα.



Προφανώς η ανάπτυξη των φυλογενετικών χαρακτηριστικών1 που γίνεται κυρίως τα πρώτα χρόνια της ζωής καθορίζεται κυρίως από την ωρίμαση. Από την άλλη πλευρά τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, που είναι οντογενετικές μορφές συμπεριφοράς2 οι οποίες αναφέρονται κυρίως σε πολιτισμικές στάσεις και αξίες, καθορίζονται σχεδόν αποκλειστικά από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Μεταξύ των ακραίων αυτών περιπτώσεων το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς καθορίζεται από τη δυναμική συμβολή των γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Εκείνο που σήμερα μπορούμε να πούμε για το θέμα "Κληρονομικότητα-Περιβάλλον" είναι ότι η κληρονομικότητα ορίζει τις δομές, οι οποίες όμως για να αναπτυχθούν πρέπει να βρεθούν κάτω από κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες. Έτσι το άτομο με τη σύλλησή του φέρει π.χ. τη δυνατότητα να αναπτύξει τη γλώσσα, αν όμως δεν έχει τα κατάλληλα ερεθίσματα από το περιβάλλον, δεν θα μάθει να μιλάει. Από την άλλη πλευρά όσο και αν ασκήσουμε ένα παιδί να πετάξει δεν θα το καταφέρουμε, γιατί δεν έχει την κληρονομική δομή για την ικανότητα αυτή.

Το θέμα κληρονομικότητα - περιβάλλον δημιούργησε έντονες διαμάχες μεταξύ των φυσιοκρατών και των περιβαλλοντιστών. Οι πρώτοι υποστήριξαν το γενετικό ως βασικό παράγοντα ανάπτυξης ενώ οι δεύτεροι το περιβάλλον.

Σήμερα γίνεται προσπάθεια όχι να βρεθεί το ποσοστό συμβολής του κάθε παράγοντα, όπως παλαιότερα, αλλά να βρεθούν οι μηχανισμοί της αλληλεπίδρασής τους. Προς την κατεύθυνση αυτή οι μεν βιολόγοι με έρευνες στα γονίδια και τα χρωμόσωμα προσπαθούν να βρουν τη βιολογική βάση της συμπεριφοράς μας, ενώ οι ερευνητές στον τομέα της μάθησης προσπαθούν να εντοπίσουν πολλές περιβαλλοντικές

1. Φυλογενετικά είναι τα χαρακτηριστικά τα οποία καθορίζουν το είδος ως μια ξεχωριστή βιολογική τάξη οργανισμών. Η σωματική κατασκευή και η μορφολογία, η ικανότητα για βάδιση ή αναρρίχηση κ.λ.π. είναι φυλογενετικά χαρακτηριστικά.

2. Τα φυλογενετικά χαρακτηριστικά είναι ίδια για όλα τα μέλη του αυτού είδους, ενώ τα οντογενετικά χαρακτηριστικά βρίσκονται μεν σε όλα τα μέλη του αυτού είδους, διαφέρουν όμως από άτομο σε άτομο. Αποτελούν το σύνολο των χαρακτηριστικών με βάση τα οποία διαφοροποιούνται τα μέλη του αυτού είδους (Ausbel & Sullivan, 1970).



συνθήκες έχουν αρνητικά και πολλές θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς.

Ετοιμότητα για μάθηση

Ο όρος ετοιμότητα αναφέρεται στη χρονική στιγμή κατά την οποία το άτομο έχει το απαιτούμενο επίπεδο ανάπτυξης, για να αποκτήσει μια νέα συμπεριφορά, μετά από άσκηση ή με τη συνήθη εμπειρία. Η ετοιμότητα, δηλαδή, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει μια νέα συμπεριφορά, όταν υπάρξουν τα σχετικά ερεθίσματα.

Η ετοιμότητα του παιδιού για την απόκτηση των φυλογενετικών χαρακτηριστικών καθορίζεται κυρίως από την ωρίμαση. Ο γενετικός έλεγχος των συμπεριφορών αυτών φαίνεται από τις ακόλουθες διαπιστώσεις: α) Ανάπτυξη των μορφών αυτών συμπεριφοράς γίνεται ακόμη και όταν δεν υπάρχει άσκηση. Έρευνες με δίδυμους τους οποίους απομόνωσαν από ερεθίσματα κινητικά και κοινωνικά έδειξαν ότι τα άτομα αυτά ανέπτυξαν την ικανότητα να κάθονται, να βαδίζουν και να χειραγωγούν στην ίδια περίπου ηλικία με τα άτομα που μεγάλωσαν σε κανονικό περιβάλλον. β) Άσκηση στις φυλογενετικές μορφές συμπεριφοράς, πριν από το χρόνο που συνήθως εμφανίζονται, δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα, αντιστοίχα τουλάχιστον με το χρόνο που δαπανάται για την άσκηση. Έρευνες με δίδυμους οι οποίοι ασκήθηκαν στον έλεγχο σφιχτήρων, ανέβασμα της σκάλας και τη δεξιότητα της βάρδιας, έδειξαν ότι οι δίδυμοι που ασκήθηκαν δεν απέκτησαν καλύτερα ή πολύ νωρίτερα τις δεξιότητες αυτές από τους δίδυμους που δεν ασκήθηκαν. Από την άλλη πλευρά, όμως, έρευνες του είδους αυτού έδειξαν ότι η παρεμπόδιση της εμφάνισης των φυλογενετικών χαρακτηριστικών για πολύ μεγαλύτερο διάστημα από το χρόνο που συνήθως εμφανίζονται προκαλεί μόνιμες ανεπάρκειες στη λειτουργία τους. Άτομα π.χ. τα οποία γεννήθηκαν τυφλά λόγω καταρράκτη και απέκτησαν την όρασή τους πολύ αργότερα με επιτυχή χειρουργική, δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν φυσιολογική οπτική αντίληψη. Παρόλο που είχαν κανονική νοημοσύνη, δεν μπορούσαν να διακρίνουν φυσιολογικές ή σχήματα μόνο με το να τα βλέπουν (Riesen, 1960).

Οι διαπιστώσεις αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι για την ανάπτυξη των φυλογενετικών χαρακτηριστικών υπάρχει κάποια κρίσιμη περίοδος. Άσκηση πριν από την περίοδο αυτή είναι απώλεια χρόνου. Για την ομαλή όμως ανάπτυξη και των χαρακτηριστικών αυτών τα οποία



ελεγχονται κυρίως από την ωρίμαση κρείσσεται κάποια μορφή περιβαλλοντικού ερεθίσματος.

Η ετοιμότητα του παιδιού για την απόκτηση άλλων μορφών συμπεριφοράς, εκτός των φυλογενετικών, καθορίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από την αλληλεπίδραση της ωρίμασης και της μάθησης. Η απόκτηση της ικανότητας για γραφή π.χ. εξαρτάται και από τη νευρολογική ωρίμαση του παιδιού που του επιτρέπει να έχει οπτικο-κινητικό συντονισμό και συγκεντρώνει προσοχής, καθώς και από την άσκηση που θα δεχτεί για τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι η ετοιμότητα έχει συσσωρευτικό χαρακτήρα. Κάθε προηγούμενο ερέθισμα και μάθηση, όταν βέβαια δεν ασκείται πίεση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δυνατότητας για την απόκτηση νέων μορφών μάθησης. Για το λόγο αυτό, παρόλη την κριτική που ασκήθηκε για την πρόωπη χορήγηση ερεθισμάτων στα παιδιά, φαίνεται ότι τα άτομα που δέχονται ερεθίσματα νωρίς στη ζωή τους αποκτούν νωρίτερα ετοιμότητα για την απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς (Παπαδωύτη-Αθανασίου, 1987).

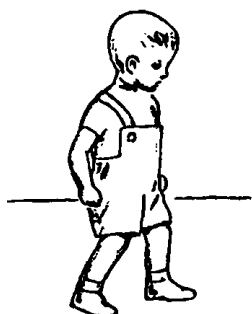
2. Η ανάπτυξη ακολουθεί ένα σχέδιο - πρότυπο που είναι δυνατόν να προβλεφθεί. Σε κάθε άτομο ο ρυθμός ανάπτυξης μπορεί να είναι διαφορετικός, τα στάδια όμως, οι φάσεις δηλαδή που ακολουθεί η ανάπτυξη, είναι η ίδια για όλα τα άτομα. Ένα παιδί π.χ. μπορεί να καθίσει στους 7 μήνες και να περπατήσει στους 12, ενώ ένα άλλο παιδί να καθίσει στους 10 και να περπατήσει στους 15 μήνες -διαφορετικός ρυθμός ανάπτυξης- αλλά και τα δύο παιδιά πρώτα θα καθίσουν και μετά θα περπατήσουν.

Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, γιατί έτσι μπορούν να καθοριστούν, και έχουν καθοριστεί τα τυπικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς της κάθε ηλικίας. Ο Gesell π.χ. μετά από 40-χρονα παρατηρήσεις της εξέλιξης των παιδιών μας έδωσε χρονοδιαγράμματα της ανάπτυξης μέχρι την ηλικία των 16 χρόνων. Στα χρονοδιαγράμματα αυτά αναφέρονται οι τυπικές μορφές συμπεριφοράς για κάθε ηλικία ως προς την κινητική ανάπτυξη, τη γλωσσική ανάπτυξη, τη νοητική ανάπτυξη και την κοινωνική συμπεριφορά (Gesell, A. 1940, Gesell et al 1971).

Παράδειγμα από τα χρονοδιαγράμματα του Gesell για την ψυχοκοινωνική δραστηριότητα παιδιού 13 μηνών βλ. στην εικόνα 1.



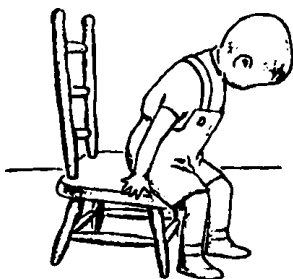
38 Introduction



1. Περπατά μόνο του



4. Χτίζει πύργο με τρία τουβλάκια



2. Κάθεται σε μια μικρή καρέκλα



5. Γεμίζει ένα φλυτζάνι με κυβάρια ή χάντρες



3. Γυρίζει σελίδες 2 ή 3 μαζί κάθε φορά



6. Βγάζει χάντρες από ένα μπουκάλι

Εικ. 1

Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς παιδιού ηλικίας 18 μηνών.



Σήμερα υπάρχουν πολλές κλίμακες για την αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς. Έτσι, η συμπεριφορά κάθε παιδιού μπορεί να συγκριθεί με την τυπική - κανονική μέση συμπεριφορά παιδιών της ηλικίας του και να εντοπισθούν πιθανά προβλήματα στην ανάπτυξή του, τα οποία στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να εξαλειφθούν. Όταν π.χ. γνωρίζουμε ότι τα κανονικά παιδιά περπατούν στους 15 περίπου μήνες και ένα παιδί είναι 20 μηνών και δεν μπορεί να περπατήσει, είναι φυσικό να μας βάλει σε υποψίες και να ψάξουμε να βρούμε και να θεραπεύσουμε, αν είναι δυνατόν, την αιτία του προβλήματος.

Όταν επίσης γνωρίζουμε τα τυπικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς κάθε ηλικίας, ξέρουμε τι να περιμένουμε από κάθε ηλικία και παρέχουμε τα ανάλογα ερεθίσματα. Μπορούμε επίσης να προετοιμάσουμε τα άτομα για τις αλλαγές που πρόκειται να τους συμβούν, ώστε να τις αντιμετωπίσουν φυσιολογικά (ενημέρωση π.χ. για την ήβη).

Η ανάπτυξη σε ορισμένες περιοχές είναι περισσότερο καθορισμένη από ό,τι σε άλλες περιοχές. Το πρότυπο της σωματικής ανάπτυξης, ιδίως κατά την προγεννητική περίοδο και τη βρεφική ηλικία ανήκει στις περιοχές αυτές. Το μοντέλο επίσης της νοητικής ανάπτυξης ακολουθεί ορισμένα συγκεκριμένα στάδια, που έχουν επίσης καθοριστεί (μελέτες του Piaget). Γενικά, μελέτες των παιδιών έδειξαν ότι όλα τα παιδιά ακολουθούν ένα γενικό πρότυπο συμπεριφοράς στην κινητική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της γλώσσας και στις κοινωνικές σχέσεις και τα ενδιαφέροντα.

Θα αναφέρουμε εδώ ορισμένες γενικές αρχές που ακολουθούν το μοντέλο της ανάπτυξης στον άνθρωπο:

α) Η ανάπτυξη προχωρά από το γενικό στο ειδικό. Και στην κινητική και στη νοητική ανάπτυξη μια γενική δραστηριότητα προηγείται της ειδικής. Έτσι, το έμβρυο κινείται ολόκληρο μέσα στο μητρικό σώμα και δεν κάνει ειδικές κινήσεις. Και μετά τη γέννηση το παιδί π.χ. κινεί ολόκληρο το χέρι στην αρχή, θα πιάσει στη συνέχεια κάτι με ολόκληρη την παλάμη και μετά με τη χρήση των δακτύλων.

Και στη συναισθηματική συμπεριφορά π.χ. τα μωρά αντιδρούν στην αρχή μπρος σε ξένα ή ασυνήθιστα αντικείμενα με ένα γενικό φόβο. Αρχότερα οι φόβοι τους εξειδικεύονται και χαρακτηρίζονται από διάφορους τύπους συμπεριφοράς, όπως φωνές, φυγή, κρύψιμο κ.λ.π.



β) Η ανάπτυξη προχωρά από πάνω προς τα κάτω και από το κέντρο προς τα άκρα. Πρώτα δηλαδή ωριμάζουν οι δομές και οι λειτουργίες του εγκεφάλου και μετά του κορμού και των άκρων. Πρώτα ωριμάζει η σπονδυλική στήλη και μετά τα άνω και τα κάτω άκρα. Γι' αυτό και το παιδί πρώτα κάθεται (ωρίμαση της σπονδυλικής στήλης) και μετά στέκεται και περπατά.

γ) Υπάρχει διαφορετικός ρυθμός στην ανάπτυξη διαφόρων περιοχών. Το κεφάλι π.χ. και ο εγκεφαλος αναπτύσσονται με γοργό ρυθμό στα πρώτα χρόνια και σταματά σχεδόν η ανάπτυξη τους μετά τα 8 ή 10 χρόνια, ενώ οι γεννητικοί αδένες δεν αναπτύσσονται σχεδόν καθόλου μέχρι τα 12 ή 14 χρόνια και αναπτύσσονται γοργά κατά την εφηβεία. Και οι νοητικές ικανότητες επίσης αναπτύσσονται με διαφορετικό ρυθμό. Η φαντασία π.χ. αναπτύσσεται ταχύτατα κατά την παιδική ηλικία και φτάνει στον ανώτερο βαθμό κατά την εφηβεία, ενώ η κριτική ικανότητα αναπτύσσεται με αργότερο ρυθμό (Παρασκευόπουλος, Εξελικτική ψυχολογία, τ. 1).

δ) Υπάρχουν ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη. Παρόλο που όλα σχεδόν τα κανονικά άτομα ακολουθούν το ίδιο πρότυπο ανάπτυξης, το κάθε άτομο έχει το δικό του τρόπο και το δικό του ρυθμό κατά την ανάπτυξη του. Έτσι σε άλλα άτομα η ανάπτυξη είναι ομαλή και προοδευτική, ενώ σε άλλα απότομη. Σε άλλα άτομα επίσης ο ρυθμός είναι γοργός και σε άλλα αργός. Αιτία για τη διαφοροποίηση αυτή είναι οι κληρονομικοί παράγοντες που είναι διαφορετικοί για κάθε άτομο και οι περιβαλλοντικοί που είναι επίσης πολύ διαφορετικοί, ακόμη και για τα μονοζυγή δίδυμα.

Παρόλο όμως που ο ρυθμός της ανάπτυξης είναι διαφορετικός για κάθε άτομο, υπάρχει μια σταθερότητα, μια συνέπεια στον ρυθμό αυτό σε όλη την πορεία της ανάπτυξης. Έρευνες π.χ. έχουν δείξει ότι τα ψηλά ή τα κοντά παιδιά σε ένα στάδιο ανάπτυξης, είναι συνήθως ψηλά ή κοντά επίσης και στα επόμενα στάδια. Οι καμπύλες επίσης της νοητικής ανάπτυξης παιδιών από τη γέννηση ως την ενηλικίωση δείχνουν ότι ο ρυθμός της νοητικής ανάπτυξης είναι γενικά σταθερός. Υψηλής νοημοσύνης παιδιά γίνονται συνήθως και υψηλής νοημοσύνης ενήλικες (Παρασκευόπουλος, Εξελικτική ψυχολογία, τ. 1).

Η γνώση ότι υπάρχουν διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντική, για να αντιμετωπίζεται κάθε παιδί σαν ατομική περίπτωση.



ε) Υπάρχουν περίοδοι λαορροπίας και περίοδοι εξέτασης κατά την ανάπτυξη. Από την ηλικία των 18 μηνών ως την ηλικία των 6 ετών υπάρχει εναλλαγή περιόδων κατά τις οποίες το παιδί παρουσιάζει καλή προσαρμογή στο περιβάλλον (η ηλικία των δύο ετών, των τριών ετών, των τεσσάρων και των πέντε ετών) και περιόδων κατά τις οποίες το παιδί είναι "δύσκολο" στις σχέσεις του με τους άλλους (η ηλικία των 18 μηνών, των 2 1/2 ετών, των 3 1/2 ετών, των 4 1/2 και των 5 1/2 ετών).

στ) Ένα άλλο χαρακτηριστικό της ανάπτυξης είναι ότι η ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια έχει μεγαλύτερη σημαντικότητα από τη μετέπειτα ανάπτυξη.

Η άποψη ότι τα πρώτα χρόνια είναι κρίσιμα για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς επικρατούσε και πριν από την επιστημονική διερεύνηση της εξέλιξης των παιδιών. Μια παλιά κινέζικη παροιμία λέει: "Όσο το κλωνάρι λυγίζει, τόσο το δέντρο στραβώνει". Ποιητικότερα ο Milton εννοούσε το ίδιο, όταν έλεγε ότι η "παιδική ηλικία δείχνει τον άνθρωπο, όπως το πρωί δείχνει τη μέρα". Επιστημονικά η θέση αυτή υποστηρίχτηκε πρώτα από τον Freud, στις αρχές του αιώνα μας, ο οποίος τόνισε τη σημασία των εμπειριών της παιδικής ηλικίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Ο Erikson, αργότερα, από τις κλινικές του παρατηρήσεις υποστηρίζει ότι "η παιδική ηλικία είναι η σκηνή όπου οι ιδιαιτέρως αρετές και τα ελαττώματά μας σιγά-σιγά, αλλά καθαρά αναπτύσσονται και αφήνονται να εκδηλωθούν" (Hurlock, 1978).

Το ιστορικό, παιδιών με κακή προσαρμογή κατά τη σχολική και μετέπειτα ηλικία έδειξε ότι τα παιδιά αυτά παρουσίασαν προβλήματα νωρίς στη ζωή τους. Μελέτες επίσης στην προσωπικότητα έχουν δείξει ότι το αρχικό μοντέλο της προσωπικότητας παραμένει σχεδόν σταθερό. Ο στάσεις, οι αξίες και οι προτιμώμενες δραστηριότητες αλλάζουν δύσκολα στη ζωή του ατόμου.

Η σταθερότητα αυτή του προτύπου συμπεριφοράς των πρώτων χρόνων δείχνει την ευθύνη του οικογενειακού κυρίως περιβάλλοντος, γιατί οι πρώτες εμπειρίες και η πρώτη μάθηση γίνεται αποκλειστικά σχεδόν στην οικογένεια. Αντίθετα με τη λαϊκή γνώμη, τα παιδιά δεν αφήνουν εύκολα ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς καθώς μεγαλώνουν. Αλλάξες μπορεί να γίνουν στη συμπεριφορά, αλλά γενικά είναι δύσκολο να αλλάξουμε κάτι που δημιουργήθηκε. Όσο δε νωρίτερα στη ζωή ενός παιδιού

χίνουν τροποποιήσεις της συμπεριφοράς του, τόσο ευκολότερη είναι η αλλαγή και τα αποτελέσματα σταθερότερα (Hurlock, 1978).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ausbel D. & Sullivan, E. Theory and problems of child development.-- 2nd ed.-- New York : Grune & Stratton, 1970
- Cronbach, G. Educational psychology.-- New York : Harcourt, Brace & World, 1963
- Gesell, A. The First five years of life : a guide to the study of the preschool child.-- New York : Harper, 1940
- Gesell, A., Ilg, F., & Ames, L. The child from five to ten.-- London : Hamilton, 1971
- Hurlock, E. Child development.-- New York : McGraw-Hill, 1978
- Παπαδινιώτη-Αθανασίου, Β. Σχολική ετοιμότητα : η σχολική επίδοση των 5 1/2χρονων και 6 1/2χρονων μαθητών.-- Διδακτορική διατριβή.-- Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1987
- Παρασκευόπουλος, Ι. Εξελικτική ψυχολογία.-- Πανεπιστήμιο Αθηνών, [χ.χ.]
- Riesen, H. Effects of stimulus deprivation on the development and atrophy of the visual sensory system.-- American Journal of Orthopsychiatry, 1960, 30



Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού κατά τη βρεφική ηλικία

Οι διάφορες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις του εαυτού, ορίζουν τον εαυτό ως υποκείμενο, ως εχώ και ως αντικείμενο, ως εμένα. Ο James, ο οποίος διέκρινε πρώτος τις έννοιες αυτές ορίζει το εχώ ως υποκείμενο, ως το γνώστη (knower), ενώ το εμένα ως το σύνολο των εμπειριών που συμβαίνουν στο εχώ (Mussen, 1983, σελ. 276).

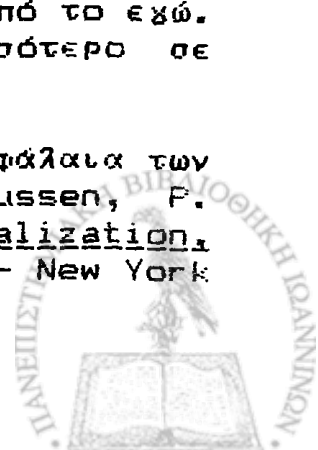
Ο Dickstein από τους μετέπειτα ερευνητές θεωρεί το εχώ ως το δυναμικό εαυτό ο οποίος έχει την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης και αιτίας για τη δημιουργία και τον έλεγχο και το εμένα ως το αντικείμενο της γνώσης και της αξιολόγησης κάποιου.

Η διάκριση του εαυτού σε "εχώ" και "εμένα" έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού στα παιδιά. Οι Lewis & Brooks-Gunn οι οποίοι μελέτησαν τη διαμόρφωση του εαυτού στη βρεφική ηλικία αναφέρουν ότι το εχώ ως υποκείμενο στη βρεφική ηλικία ορίζεται από την αντίληψη του υποκειμένου ότι υπάρχει ως ξεχωριστή οντότητα από τη μητέρα και τους άλλους γύρω του. Το εχώ στο στάδιο αυτό αποτελεί τον υπαρκτικό εαυτό.

Ο εαυτός ως αντικείμενο ορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία το άτομο πρέπει να αποδώσει στον εαυτό του. Το παιδί π.χ. κατανοεί ότι είναι αγόρι και όχι κορίτσι, ότι είναι ψηλό, παιδί και όχι ενήλικας κ.λ.π.

Το εχώ αποτελεί, κατά τον Wylie, τον ενεργό παρατηρητή που έχει τη γνώση και αξιολογεί, ενώ το εμένα τον εαυτό που παρατηρείται και αξιολογείται από το εχώ. Ο εαυτός ως υποκείμενο έχει μελετηθεί περισσότερο σε

1. Το κεφ. αυτό όπως και τα περισσότερα κεφάλαια των σημειώσεων βασίζονται στο σύγγραμμα του Mussen, P. Handbook of child psychology: socialization, personality and social development. -- 4th ed. -- New York: Wiley, 1983. -- v. IV.



σύγκριση με τον εαυτό ως αντικείμενο κατά τη βρεφική ηλικία.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς το "εγώ" και το "εμένα" γίνονται αντιληπτά από το παιδί σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του.

Το παιδί όταν έρχεται στον κόσμο δε διακρίνει τον εαυτό του ως ξεχωριστή οντότητα από το γύρω του περιβάλλον. Η διάκριση από το βρέφος ότι αποτελεί ξεχωριστή ύπαρξη αποτελεί το πρώτο βήμα στη διαμόρφωση του εαυτού. Η αναγνώριση αυτή του εγώ ως ξεχωριστού ατόμου αποτελεί τον υπαρξιακό εαυτό. Τη διαμόρφωση του υπαρξιακού εαυτού στο βρέφος μελέτησαν συστηματικά οι Lewis & Brooks-Gunn (1979). Οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν ότι η βασική διαδικασία με την οποία το βρέφος αποκτά την αίσθηση της ξεχωριστής του ύπαρξης (υπαρξιακός εαυτός) είναι η κανονικότητα και η συνέπεια που υπάρχει μεταξύ των πράξεων-δράσεων και των αποτελεσμάτων που αυτές επιφέρουν. Από την επανάληψη π.χ. κατανοεί ότι "δράσεις" που το ίδιο κάνει έχουν κάποια αποτελέσματα. Όταν π.χ. ανοίγει το χέρι του, η κουδουνίστρα πέφτει, όταν κλείνει τα μάτια του, γίνεται σκοτάδι. Οι συνδέσεις του τύπου αυτού που συμβαίνουν κατά το στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης συντελούν στο να κατανοήσει το παιδί ότι αυτό αποτελεί την αιτία, την ενεργό δύναμη για κάποια συμβάντα και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται το εγώ ως υποκείμενο.

Η κανονικότητα επίσης που υπάρχει στην ανταπόκριση του έμψυχου περιβάλλοντος, των άλλων, στις "δράσεις" του βρέφους έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση του υπαρξιακού εαυτού. Η ανταπόκριση των άλλων και ιδιαίτερα της μητέρας στις αντιδράσεις του βρέφους κατά τους πρώτους μήνες συντελεί στο να διαμορφώσει το βρέφος προσδοκίες για τον έλεγχο που μπορεί να έχει στο περιβάλλον του. Όταν κλαίει π.χ. η μητέρα πάει κοντά του. Όταν γελάει, του γελούνε κ.ο.κ.

Η μίμηση της συμπεριφοράς του παιδιού από το περιβάλλον του είναι μια άλλη κοινωνική επαφή που συντελεί σημαντικά στην αντίληψη του εγώ από το βρέφος. Η μίμηση αυτή συμβαίνει πολύ συχνά κατά τα δύο πρώτα χρόνια και είναι κύριος τρόπος επικοινωνίας γονέων - βρέφους (Mussen, 1983, σελ. 280). Αντιδράσεις του "καθρεφτιζόμενου εαυτού", όπως είναι ως ένα βαθμό η μίμηση της συμπεριφοράς του παιδιού από τους μεγάλους, βοηθούν σημαντικά στην αντίληψη του εαυτού ως αιτίας για ένα αποτέλεσμα. Το βρέφος π.χ. στον καθρέφτη παρατηρεί

ότι οποιαδήποτε δική του κίνηση έχει άμεσο αποτέλεσμα. Η παρατήρηση της άμεσης και συνεπούς αυτής συσχέτισης βοηθά το παιδί να κατανοήσει ότι είναι αυτό, ο εαυτός του, η αιτία κάποιων ενεργειών. Έτσι διαμορφώνεται μια πρώτη έννοια του εαυτού ως ανεξάρτητου υποκειμένου, που μπορεί να προκαλεί κάποιες αλλαγές στο περιβάλλον. Διαμορφώνεται δηλαδή το εγώ ως υποκείμενο.

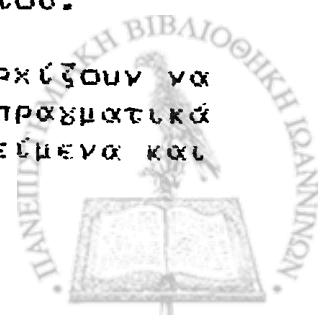
Η αναγνώριση του εγώ ως αντικείμενου

Υπάρχει αρκετή εμπειρική έρευνα στο χώρο αυτό. Η αναγνώριση του εγώ ως αντικείμενο εστιάζεται ^{αρχικά} στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών του προσώπου από το βρέφος. Η ιδιαίτερη έμφαση στην οπτική εικόνα του εαυτού, σε σύγκριση π.χ. με την ακουστική, έχει μεγάλη παράδοση στον πολιτισμό μας. Το πρόσωπο, ως τον κύριο εκφραστή του εαυτού, το βρίσκουμε σε πολλές λαϊκές φράσεις π.χ. "δεν μπορούσα να αντικρύσω τον εαυτό μου στον καθρέφτη σήμερα το πρωί" (Mussen, 1983, σελ. 280).

Οι πιο συστηματικές έρευνες για την αναγνώριση του εαυτού κατά τη βρεφική ηλικία έχουν γίνει από τους Bertenthal & Fischer (1978) και από τους Lewis & Brooks-Gunn (1979). Οι δύο πρώτοι ερευνητές χρησιμοποίησαν μόνο τον καθρέφτη ενώ οι δεύτεροι χρησιμοποίησαν φωτογραφίες και βιντεοταινίες. Στην πρώτη περίπτωση (καθρέφτης) το βρέφος κατανοεί ότι η εικόνα του εαυτού (είδωλο) συμπεριφέρεται όπως εγώ, ενώ στην δεύτερη περίπτωση (φωτογραφίες) ότι η παράσταση "φαίνεται σαν κι εμένα". Έτσι, στην πρώτη περίπτωση διακρίνουμε τον εαυτό ως "υποκείμενο" ή αίτιο κάποιων πράξεων, ενώ στη δεύτερη τον εαυτό ως αντικείμενο με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Οι Lewis & Brooks από δικές τους έρευνες με παιδιά ηλικίας 5 μηνών ως 24 μηνών και από άλλες σχετικές έρευνες έκαναν τις ακόλουθες διαπιστώσεις: Ανάμεσα στους 5 με 8 μήνες τα βρέφη δείχνουν μια ποικιλία αντιδράσεων στο είδωλό τους στον καθρέφτη: π.χ. χαμογελούν στην εικόνα, παρατηρούν με προσοχή το είδωλο, ερχίζονται τα σώματά τους και κάνουν διάφορες ρυθμικές κινήσεις. Ωστόσο, στο στάδιο αυτό δεν υπάρχουν ενδείξεις για αναγνώριση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του εαυτού.

Ανάμεσα στους 9 με 12 μήνες τα βρέφη αρχίζουν να χρησιμοποιούν τον καθρέφτη για να ψάξουν για πραγματικά αντικείμενα. Ψάχνουν π.χ. για πραγματικά αντικείμενα και



πρόσωπα των οποίων τα είδωλα εικονίζονται στον καθρέφτη. Κατανοούν στο στάδιο αυτό την αντανακλαστική ιδιότητα του καθρέφτη και ότι ο εαυτός είναι ξεχωριστός από τα πρόσωπα και αντικείμενα.

Ανάμεσα στους 15 και 18 μήνες τα βρέφη αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά του εαυτού τους σε φωτογραφίες, και παρουσιάζονται και άλλα πρόσωπα.

Ανάμεσα στους 21 και 24 μήνες η μεγαλύτερη πλειοψηφία των βρεφών φαίνεται ότι σαφώς αναγνωρίζει τον εαυτό τους. Δείχνουν τη φωτογραφία τους π.χ. χρησιμοποιούν το όνομά τους ή σχετικές προσωπικές αντωνυμίες.



Εικ. 1

Στα βρέφη είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα να βλέπουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη, αλλά θα περάσει αρκετό διάστημα για να αντιληφθούν ότι το εικονιζόμενο είδωλο είναι ο εαυτός τους.

(Fein, Gr., 1978, σελ. 151).





Εικ. 2

Το παιδί στους 12 περίπου μήνες αναγνωρίζει τον εαυτό του στον καθρέφτη.



Εικ. 3

Η ικανότητα του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία να κάνει όλο και περισσότερα πράγματα μόνο του διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό την εικόνα που σχηματίζει για τον εαυτό του.

(Bee, H., 1981, σελ. 366).

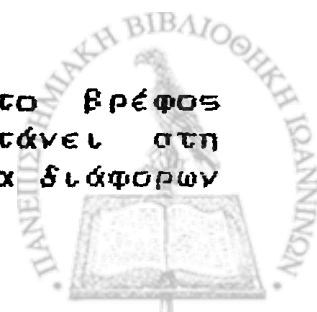


Οι έρευνες των Bertenthal & Fischer (1978) κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα. Οι Bertenthal & Fischer εξερεύνησαν την αναγνώριση του εαυτού ως υποκείμενο και ως αντικείμενο με 5 τρόπους: 1) Άχχιγμα: το βρέφος τοποθετείται μπροστά στον καθρέφτη και παρατηρείται κατά πόσο ερχίζει μέρη του είδωλού του στον καθρέφτη. 2) Το πείραμα του καπέλου: το βρέφος τοποθετείται κοντά σε μια κρεμάστρα στην οποία στηρίζεται ένα καπέλο με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνεται ότι είναι στο κεφάλι του παιδιού. Στο πείραμα αυτό ερευνάται αν το παιδί μπορεί να εντοπίσει το πραγματικό αντικείμενο βλέποντας το είδωλό του στον καθρέφτη. Μόλις π.χ. δει το καπέλο να "μπάνει" στο κεφάλι του στον καθρέφτη, πρέπει να χυρίσει το κεφάλι του προς το πραγματικό αντικείμενο. 3) Το πείραμα του παιχνιδιού: ενώ το παιδί κοιτάζει στον καθρέφτη, ένα παιχνιδιό κρέμεται πίσω του: το παιδί πρέπει να κοιτάξει προς το πραγματικό αντικείμενο. 4) Το πείραμα του σημαδέματος: χωρίς το παιδί να βλέπει του γίνεται ένα χρωματιστό σημάδι στη μύτη του: όταν στη συνέχεια το βάζουν μπροστά στον καθρέφτη, πρέπει να αναγνωρίσει το σημάδι (δείχνει τη μύτη του ή λέει διάφορα σχετικά λόγια). 5) Ονομασία: η μητέρα δείχνει το είδωλο του παιδιού στον καθρέφτη και λέει: "ποιός είναι αυτός;": το παιδί πρέπει να πει το όνομά του ή κάποια προσωπική αντωνυμία π.χ. είμαι εγώ ή είναι ο Γιάννης.

Η γνώση του εαυτού σε σχέση με τη γνώση του άλλου είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει την έρευνα σχετικά με τη διαμορφωση του εγώ. Το ότι η έννοια του εγώ σχετίζεται άμεσα με την έννοια του άλλου έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές (Lewis & Brooks-Gunn (1979). Τα ερωτήματα που μπαίνουν είναι: Διαμορφώνεται πρώτα η γνώση του εαυτού και ακολουθεί η γνώση του άλλου ή το αντίθετο; ή διαμορφώνεται συγχρόνως η γνώση του εαυτού και η γνώση του άλλου.

Από τις έρευνες των Lewis & Brooks φαίνεται ότι δεν υπάρχει μια απάντηση για όλες τις περιπτώσεις. Σε άλλα αναπτυξιακά επιτεύγματα το παιδί αποκτά πρώτα τη γνώση του εαυτού και σε άλλα η γνώση του άλλου προηγείται της γνώσης του εαυτού. Κατά τη βρεφική ηλικία φαίνεται ότι το παιδί αποκτά πρώτα τη γνώση του εαυτού, στη συνέχεια τη διάκριση του εαυτού από τους άλλους και τελευταία τη γνώση του άλλου.

Έτσι, στο πρώτο στάδιο κατά το οποίο το βρέφος αναγνωρίζει τον εαυτό του ως υποκείμενο, φτάνει στη γνώση αυτή παρατηρώντας ότι το ίδιο είναι αιτία διάφορων



πράξεων. Στη φάση αυτή είναι φυσικό να προηγείται η γνώση του εαυτού. Στη συνέχεια κατανοεί ότι και οι άλλοι μπορούν να κάνουν διάφορες "δράσεις". Η αντίληψη του άλλου ως ξεχωριστό "υποκείμενο" ακολουθεί επομένως.

Κατά τη δεύτερη φάση κατά την οποία το βρέφος σχηματίζει τη γνώση του εαυτού ως "αντικείμενο" με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, προηγείται η γνώση του άλλου. Το βρέφος για να αποκτήσει μια σταθερή, εσωτερική εικόνα του εαυτού με συγκεκριμένα γνωρίσματα θα πρέπει να έχει ξεχωρίσει τα γνωρίσματα που αποτελούν το "εμένα", από τα γνωρίσματα που αποτελούν τους άλλους. Πρέπει κατά κάποιο τρόπο να έχει κατανοήσει ότι υπάρχουν κάποια γνωρίσματα στους άλλους τα οποία έχει και το ίδιο κάπως διαφοροποιημένα. Έτσι το βρέφος πριν αναγνωρίσει τον εαυτό του πρέπει να έχει αναγνωρίσει τη μητέρα του και τον πατέρα του, τον άλλον. Πρώτα μαθαίνει τις λέξεις "μαμά", "παπά" και μετά το δικό του όνομα.

Η γνώση των χαρακτηριστικών του άλλου είναι φυσικό να προηγείται της γνώσης των χαρακτηριστικών του εαυτού, γιατί όπως αναφέρει ο Fischer το βρέφος έχει πολύ περισσότερες ευκαιρίες να παρατηρεί τα γνωρίσματα των άλλων από ό,τι τα δικά του. Παρατηρεί π.χ. τη μητέρα και τη διακρίνει από το άλλο περιβάλλον (Mussen, 1983).

Συνοπτικά λοιπόν φαίνεται ότι το βρέφος αντιλαμβάνεται πρώτα τον εαυτό του ως "δρων" πρόσωπο και μετά τους άλλους ως "δρώντα" πρόσωπα. Αντιλαμβάνεται όμως πρώτα τους άλλους ως "αντικείμενα" με ορισμένα χαρακτηριστικά και κατόπιν τον εαυτό του, με ορισμένα χαρακτηριστικά.

Ο Gallup αναφέρει ότι "το άτομο πρέπει να αποκτήσει τη γνώση του άλλου για να είναι σε θέση να έχει γνώση για τον εαυτό του" (Gallup, 1979, σ. 118). Η κοινωνική επαφή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να φτάσει το άτομο να έχει επίγνωση του εαυτού. Σε έρευνες του Gallup με χιμπατζήδες φάνηκε ότι τα ανθρωποειδή αυτά αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη κατά την εφηβεία. Χιμπατζήδες όμως οι οποίοι μεγάλωσαν σε απομόνωση δεν παρουσιάζαν την ικανότητα αυτή.



Η ψυχαναλυτική άποψη για τη διαμόρφωση του εαυτού

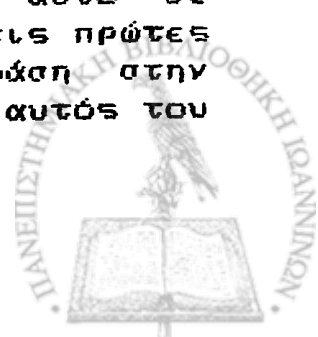
Η διαμόρφωση του εαυτού ως ξεχωριστής ύπαρξης από τους άλλους έχει απασχολήσει αρκετά την ψυχαναλυτική θεωρία. Ο Freud αρχικά έθεσε το θέμα του σχηματισμού του εγώ του βρέφους σε σχέση με τη μητέρα του. Ο σχηματισμός του εγώ γίνεται αρχικά μέσα από την κατανόηση από το βρέφος ότι η μητέρα δεν ικανοποιεί αυτόματα τις ανάγκες του. Ο Hartman και η Anna Freud επεξεργάστηκαν το θέμα με βάση την ψυχαναλυτική άποψη και τη γνωστική και έθεσαν τον όρο "σταθερότητα του αντικειμένου" (object constancy) σε σχέση με τη μητέρα. Την άποψη αυτή "του σταθερού αντικειμένου" της μητέρας ως λιβιδικό αντικείμενο και ως γνωστικό την επεξέτεινε κυρίως η Margaret Mahler.

Η Mahler αναφέρει διάφορα στάδια μέσα από τα οποία το βρέφος αποκτά τη "μονιμότητα του αντικειμένου". Με τον όρο "μονιμότητα του αντικειμένου" η Mahler εννοεί ότι "η εικόνα της μητέρας γίνεται ενδοψυχικά διαθέσιμη για το παιδί, κατά τον ίδιο τρόπο που η πραγματική μητέρα είναι λιβιδικά διαθέσιμη για "υποστήριξη, άνεση και αγάπη" (Mussen, 1983, σελ. 285).

Η διαμόρφωση της σταθερότητας αυτής του αντικειμένου γίνεται με τη διαδικασία του αποχωρισμού και της εξατομίκευσης του παιδιού από τη μητέρα του, η οποία γίνεται σε 4 στάδια, στο διάστημα από τους 5 ως τους 36 μήνες της ηλικίας του παιδιού.

Μολονότι η θεωρία της Mahler δίνει έμφαση στην ανάπτυξη μιας σταθερής ενδοψυχικής εικόνας για τη μητέρα από το παιδί και δεν αναφέρεται τόσο στο σχηματισμό του εγώ, οι απόψεις της για τη διαδικασία του σχηματισμού αυτού του σταθερού μητρικού αντικειμένου μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων δίνει πληροφορίες για τη διαμόρφωση τόσο της έννοιας του εαυτού όσο και της έννοιας του άλλου. Για το λόγο αυτό αναφέρουμε στο σημείο αυτό τις απόψεις της Mahler για την εξέλιξη της σχέσης μητέρας - παιδιού.

Πριν αρχίσει η διαδικασία της διαφοροποίησης, το παιδί βρίσκεται σε μια "αυτολεπτική φάση" με κύριο σκοπό τη διατήρηση της ομοιότητάς του. Στο στάδιο αυτό δε διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους. Μετά τις πρώτες εβδομάδες το βρέφος περνά στη "συμβιωτική" φάση στην οποία η ενδοψυχική εικόνα της μητέρας και ο εαυτός του δεν έχουν ακόμη διαφοροποιηθεί.



Η πρώτη φάση για διαφοροποίηση και εξατομίκευση γίνεται γύρω στους 5 με 10 μήνες. Από τον 5ο μήνα το βρέφος δημιουργεί μια λεβιδική προσκόλληση προς τη μητέρα. Ξεχωρίζει τη μητέρα από τα άλλα πρόσωπα, δείχνει χαρά και ικανοποίηση στην παρουσία της (καμόχελα επιλεκτικά, ψελλίσματα, κίνηση χεριών κ.λ.π.), ενώ αντίθετα δείχνει δυσάρεσκειά όταν την αποχωρίζεται. Οι αντιδράσεις αυτές του βρέφους δείχνουν ότι διαφοροποιεί τη μητέρα από τον εαυτό του. Η διάκριση αυτή για τη Mahler δείχνει ότι το βρέφος έχει τη μνημονική εικόνα της μητέρας, ιδιαίτερα όταν την έχει ανάγκη. Η εικόνα όμως αυτή είναι ακόμη αρκετά ασταθής για να καθησυχάσει το βρέφος κατά την απουσία της μητέρας του (Mahler, 1968).

Ανάμεσα στους 10 με 16 μήνες, τη φάση της άσκησης (practicing) το βρέφος διαθέτει μεγάλη ενέργεια και χρόνο για να ασκήσει τις κινητικές του ικανότητες και να εξερευνήσει το περιβάλλον. Στην αρχή της περιόδου αυτής το βρέφος ψάχνει για την απύσχα μητέρα και την καλεί όταν λείπει, ενέργεια η οποία κατά τη Mahler δείχνει ότι το βρέφος έχει μια πιο διαφοροποιημένη εικόνα για τη μητέρα του. Κατά το τέλος της περιόδου αυτής το βρέφος δείχνει μεγαλύτερη ανοχή στον αποχωρισμό από τη μητέρα του, απομακρυνόμενο από αυτή και συμπεριφερόμενο ως να μην ενδιαφέρεται για το που βρίσκεται. Κατά τη Mahler η συμπεριφορά αυτή του βρέφους δείχνει ότι το παιδί έχει σχηματίσει μια σταθερή ενδοψυχική αναπαράσταση της μητέρας του που του δημιουργεί ασφάλεια κατά την απουσία της.

Κατά την τρίτη φάση, από τους 16 ως του 24 περίπου μήνες, υπάρχει ένα αυξανόμενο άγχος από τον αποχωρισμό της μητέρας. Ενώ στο προηγούμενο στάδιο το άγχος για τον αποχωρισμό της μητέρας είχε μειωθεί, κατά το στάδιο αυτό βρίσκεται στον πιο έντονο βαθμό. Το βρέφος κατά τη Mahler θέλει να είναι "ένα" με τη μητέρα, ενώ συγχρόνως θέλει να είναι ξεχωριστά από αυτή. Οι αντιδράσεις που δείχνουν άγχος για τον αποχωρισμό, όπως θυμός, θλίψη και κατάθλιψη, μοναξιά φτάνουν στο στάδιο αυτό στον υψηλότερο βαθμό1.

Κατά τη Mahler φαίνεται ότι η μνημονική εικόνα του παιδιού για τη μητέρα κατά το στάδιο αυτό διέρχεται

1. Σύμφωνα με άλλες θεωρητικές απόψεις από τον 18ο μήνα το παιδί παρουσιάζει μείωση της προσκόλλησης προς τη μητέρα και αρχίζει να στρέφεται και σε άλλα πρόσωπα (βλ. κεφ. 3).



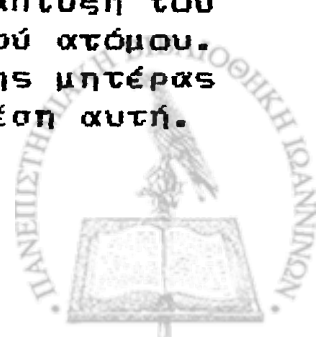
κρίση και έτσι δεν μπορεί μόνο η αναπαράστασή της να του εξασφαλίσει ασφάλεια. Επιδιώκει έτσι μια πιο στενή επαφή μαζί της. Κατά το στάδιο αυτό σύμφωνα με τη Mahler κάνει το διαχωρισμό του λιβιδικού αντικειμένου στην "καλή" μητέρα την εικόνα της οποίας προσπαθεί να διατηρήσει και του "κακού" αντικειμένου στα άλλα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τη φροντίδα του και στα οποία δείχνει θυμό (Mahler, 1968 & 1975, κεφ. 3).

Κατά το τελευταίο στάδιο από τους 24 ως του 36 μήνες, το παιδί φαίνεται να ανέχεται τον αποχωρισμό από τη μητέρα και επιδίδεται σε ανεξάρτητες από τη μητέρα δραστηριότητες. Από τη συμπεριφορά του φαίνεται ότι κατανοεί πλήρως ότι η μητέρα είναι ένα ξεχωριστό πρόσωπο στον εξωτερικό κόσμο, ενώ την ίδια στιγμή έχει μια σταθερή ύπαρξη στον ψυχικό κόσμο του παιδιού. Η ύπαρξη αυτή το καθησυχάζει όταν λείπει και του επιτρέπει να ασχοληθεί με άλλες δραστηριότητες, ανεξάρτητα από τη μητέρα του.

Η Mahler μας έχει δώσει μια λεπτομερή και ολοκληρωμένη περιγραφή της συναισθηματικής ανάπτυξης του βρέφους κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Παράλληλα μας δίνει πληροφορίες για το σχηματισμό από το βρέφος της έννοιας του "εαυτού" και της έννοιας του "άλλου". Πρωταρχικός της βέβαια σκοπός ήταν να δείξει πώς το βρέφος σχηματίζει τον προσωπικό του συναισθηματικό κόσμο μέσα από τη σχέση με τη μητέρα του. Η Mahler έχει συμπεριλάβει στη θεωρία της και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη συμπεριφορά του παιδιού η διαταραχή της σχέσης μητέρας - παιδιού στα πρώτα αυτά χρόνια. Τις απόψεις της για το θέμα αυτό θα τις αναφέρουμε στο κεφάλαιο της προσκόλλησης (κεφ. 3).

Οι ερευνητές της γνωστικής κατεύθυνσης είδαμε ότι ερευνούν τη διαμόρφωση του εαυτού μέσα από άλλες τεχνικές: το είδωλο στον καθρέφτη, την αναζήτηση αντικειμένων και προσώπων στο χώρο, το συντονισμό των αισθησιοκινητικών σχημάτων, την εσωτερίκευση και αναγνώριση των χαρακτηριστικών του προσώπου κ.ά.

Η θεωρία της Mahler αναφέρεται κυρίως στη σημασία της μητέρας ως συναισθηματικό αντικείμενο για την ανάπτυξη του παιδιού. Μας λέει λίγα για την ανάπτυξη του εαυτού από το παιδί ως ανεξάρτητου και μοναδικού ατόμου. Επίσης η Mahler αναφέρεται κυρίως στο ρόλο της μητέρας και δεν εξετάζει τη συμβολή του παιδιού στη σχέση αυτή.



Τη θεωρία της Mahler επεξέτειναν και ερεύνησαν συστηματικά μετέπειτα ερευνητές, όπως η Ainsworth, ο Bowlby, οι Sroufe & Waters. Τις απόψεις των ερευνητών αυτών θα τις δούμε στο κεφάλαιο όπου αναπτύσσεται η αρχική σχέση του παιδιού με τη μητέρα, η προσκόλληση.

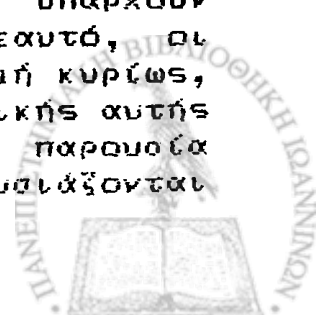
Η διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού κατά την παιδική ηλικία

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε πώς οι αλλαγές στις γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες ορίζουν το "εγώ" ως γνώστη και παρατηρητή, επηρεάζουν τις απόψεις για το σχηματισμό του εαυτού. Θα εξετάσουμε επίσης με ποιά τρόπο χαρακτηριστικά και κατηγορίες που ορίζουν τον εαυτό ως παρατηρούμενο, "εμένα" αλλάζουν με την ηλικία. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο "εγώ" αναφέρονται βασικά στη θεωρία του εαυτού, ενώ οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο "εμένα" εστιάζονται κυρίως στο περιεχόμενο που δίνει κάποιος κατά την περιγραφή του εαυτού. Θα εξετάσουμε περαιτέρω με ποιά τρόπο ο εαυτός ως "υποκείμενο" είναι γνώστης του εαυτού ως "αντικείμενο", του εμένα, και πώς η γνώση του εαυτού ως υποκείμενο, και ως αντικείμενο αλλάζουν με την ηλικία.

Τα θέματα αυτά ερευνώνται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο γίνεται η γνώση του εαυτού σε σχέση με τον άλλον. Η διαφοροποίηση του εαυτού από τον άλλον δε σταματά κατά τη βρεφική ηλικία, αλλά συνεχίζει να εξελίσσεται με νέες βέβαια διαστάσεις κατά την παιδική ηλικία. Οι απόψεις αυτές εξετάζονται σε αλληλοσυσχέτιση μεταξύ των γνωστικών παραχόντων του ατόμου και των άλλων στον κοινωνικό περίγυρο που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του εαυτού ως "εγώ" και ως "εμένα". Η ικανότητα να μπαίνουμε στη θέση του άλλου π.χ. (γνωστικός παράγοντας) έχει πολύ μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού.

Η αντίληψη του εαυτού με βάση τη γνωστική ανάπτυξη

Για το πώς το άτομο αλλάζει την έννοια για τον εαυτό με βάση τη γνωστική του ανάπτυξη δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες και οι θεωρητικοί για τον εαυτό, οι οποίοι δέχονται ότι ο εαυτός είναι γνωστική δομή κυρίως, δεν έχουν ασχοληθεί με την εξέλιξη της γνωστικής αυτής δομής. Ο Epstein π.χ. αναφέρει τη σταδιακή παρουσία τριών υποσυστημάτων του εαυτού τα οποία παρουσιάζονται



με μια συγκεκριμένη σειρά: Ο σωματικός εαυτός, ο ψυχικός εαυτός και ο ηθικός εαυτός. Οι άλλες θεωρητικές απόψεις για τον εαυτό δεν μπορούν να εφαρμοστούν παρά μόνο στο στάδιο των αφαιρετικών συλλογισμών.

Η Harter (In Mussen, 1983) επιχειρεί να παρουσιάσει τις αλλαγές στην εξέλιξη του εαυτού σύμφωνα με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης της θεωρίας του Piaget.

Κατά το στάδιο της προσυλλοχιστικής νοημοσύνης (2 - 4 χρόνων) το παιδί μπορεί να αξιολογήσει τον εαυτό με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά όμως δεν είναι σταθερά εξαιτίας της έλλειψης διατήρησης στη σκέψη στο στάδιο αυτό. Μπορεί π.χ. να αλλάζει γνώμη για το φύλο ενός παιδιού ανάλογα με το γύσιμο που θα έχει. Δεν μπορεί επίσης μέσα από αντίθετες καταστάσεις να διατηρήσει μια σταθερή εικόνα για ένα χαρακτηριστικό π.χ. τη μια φορά είναι δυνατός γιατί τα καταφέρει σε κάτι, την άλλη δεν τα καταφέρει και δεν είναι αδύνατος. Δεν έχει ακόμη επίσης την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου και να σχηματίζει έτσι άποψη για τον εαυτό του με βάση τη γνώμη των άλλων.

Κατά το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (5-11 χρόνων) το παιδί είναι σε θέση να κάνει συλλογισμό, με βάση συγκεκριμένα στοιχεία. Είναι σε θέση να ταξινομεί σε διάφορες κατηγορίες αντικείμενα και συμβάντα και να τα οργανώνει ιεραρχικά. Έτσι το παιδί της ηλικίας αυτής έχει μια πιο οργανωμένη ιδέα για τον εαυτό, ο οποίος αποτελείται από χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε διάφορους τομείς. Είναι ψηλός, έξυπνος, καλός στην αριθμητική, όχι καλός στην ανάγνωση κ.λ.π. Η εικόνα που σχηματίζει για τον εαυτό στο στάδιο αυτό προέρχεται βέβαια από τον επαγωγικό συλλογισμό που είναι σε θέση να κάνει. Από τις επιμέρους εμπειρίες σχηματίζει μια γενικότερη άποψη για το θέμα. Από τη μερικότερη παρατήρηση των κοινών χαρακτηριστικών που έχουν τα τριαντάφυλλα, τα χαρύφαλλα, τα χρυσάνθεμα π.χ. σχηματίζει την γενικότερη έννοια "άνθη". Έτσι, από τις επιμέρους λειτουργίες του εαυτού του σε διάφορους τομείς, π.χ. στην επίδοση σε διάφορα μαθήματα και σε κινητικές δραστηριότητες, την αποδοχή και αναγνώριση από τους συμμαθητές του κ.λ.π. σχηματίζει μια γενικότερη έννοια για τον εαυτό. Ακόμη όμως στο στάδιο αυτό δεν μπορεί να κάνει υποθετικό-παραγωγικό συλλογισμό και ως εκ τούτου δεν έχει μια γενική θεωρητική άποψη για τον εαυτό με την οποία να μπορεί να αξιολογήσει το δικό του εαυτό ή να καθορίσει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους θεωρητικούς της γνωστικής άποψης.

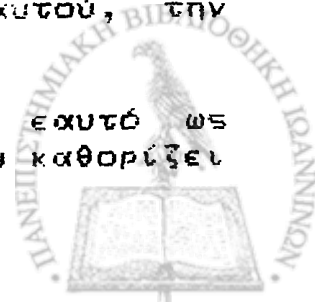
Στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών το παιδί είναι σε θέση να πάρει τη θέση του άλλου και να σκεφτεί πώς οι άλλοι σκέφτονται γι' αυτό, γεγονός που θα επηρεάσει την αξιολόγηση που θα κάνει το ίδιο για τον εαυτό του. Για το ρόλο που οι άλλοι διαδραματίζουν για το πώς το ίδιο το άτομο θα αξιολογήσει τον εαυτό του ο Cooley αναφέρει ότι οι άλλοι αποτελούν τον καθρέφτη στους οποίους το παιδί βλέπει τον εαυτό του (Looking glass self, 1902).

Η άποψη για τον εαυτό σε σχέση με τους άλλους έχει τρία στοιχεία στο στάδιο αυτό: α) το παιδί φαντάζεται για το πώς φαίνεται στους άλλους, β) πώς οι άλλοι αξιολογούν αυτή την παρουσία και γ) έχει και μια συναίσθηματική άποψη για την παρουσία του που μπορεί να είναι π.χ. υπερηφάνια, ντροπή κ.λ.π.. Ένα νέο στοιχείο λοιπόν που μπαίνει στην έννοια του εαυτού στη φάση αυτή είναι η αξιολόγηση και η συναίσθηματική στάση για τον εαυτό.

Η έννοια του εαυτού ως έχω κατά την εφηβική ηλικία αλλάζει σημαντικά. Η εφηβική ηλικία είναι η ηλικία κατά την οποία ο υποθετικο-πραχωχικός συλλογισμός είναι κυρίαρχος στη σκέψη του παιδιού. Ο έφηβος κάνει συνέχεια υποθέσεις. Η πραγματικότητα αποτελεί ένα μόνο τμήμα του κόσμου, ο οποίος θα μπορούσε να είναι διαρθρωμένος με πολλούς άλλους τρόπους. Ένα επίσης χαρακτηριστικό του έφηβου είναι η ενδοσκόπηση, η εξέταση του εσωτερικού του κόσμου.

Στην ηλικία αυτή με τις έντονες θεωρητικές αναζητήσεις ο έφηβος διαμορφώνει τη δική του θεωρία για τον εαυτό, το έχω, με βάση την οποία αξιολογεί τις σκέψεις, τα συναίσθηματα και τις πράξεις του. Η γενίκευση και η αλλαγή των εμπειρικών δεδομένων για να ταυριάζουν με τη θεωρία του εαυτού είναι ένας κίνδυνος που υπάρχει στην εφηβική ηλικία, καθώς και μάλλον η ικανότητα για αφάιρεση είναι καινούρια και δεν ελέγχεται πλήρως από τη γνωστική ικανότητα του έφηβου. Η αλλοίωση της πραγματικότητας ως ένα βαθμό γίνεται για να είναι σύμφωνες οι εμπειρίες με τη θεωρία για τον εαυτό που έχει το άτομο. Η γενίκευση ή η αλλοίωση των εμπειριών γίνεται ιδίως σε καταστάσεις όπου υπάρχει άγχος. Οι διαδικασίες αυτές δείχνουν την προσπάθεια του έφηβου να πετύχει σταθερή και συνεπή εικόνα του εαυτού, την ταυτότητά του.

Η ανάλυση αυτή βασικά αναφέρεται στον εαυτό ως υποκείμενο, ως το γνώστη και τα θεωρητικό που καθορίζει



τις άλλες πληροφορίες και την αξιολόγηση του "εμένα". Οι περισσότερες όμως έρευνες εξισώνουν το εγώ με το εμένα. Το εμένα, σύμφωνα με την τάση αυτή, είναι το εγώ, αφού προκύπτει από την αξιολόγηση που κάνει το εγώ ως γνώστης των διάφορων χαρακτηριστικών του εμένα, των στάσεων, των κινήτρων και των συναίσθημάτων. Ο James έλεγε ότι δεν υπάρχει υποκειμενικό εγώ ξεχωριστά από τις εμπειρίες μας. Ωστόσο, η γνώση ότι υπάρχει το εγώ το οποίο όπως αναφέρει ο Gordon αποτελεί την προσωπική άποψη και το πλαίσιο μέσα από το οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις εμπειρίες του είναι βασικό στοιχείο για να δούμε την εξέλιξη του εαυτού (Mussen, 1983, σελ. 295).

Η εξέλιξη του κατηγορικού εαυτού (εμένα)

Υπάρχουν λίγες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις αλλαγές που γίνονται στη δομή και το περιεχόμενο του εαυτού με βάση την ηλικία. Οι λίγες έρευνες που υπάρχουν βασίζονται κυρίως σε περιγραφές που κάνουν τα παιδιά διάφορων ηλικιών για το ποιά χαρακτηριστικά θεωρούν βασικά για τον καθορισμό του εαυτού τους. Οι περιγραφές αυτές, όπως είναι φυσικό, αναφέρονται στο "εμένα" ως παρατηρούμενο εαυτό και όχι στο "εγώ" ως παρατηρητή.

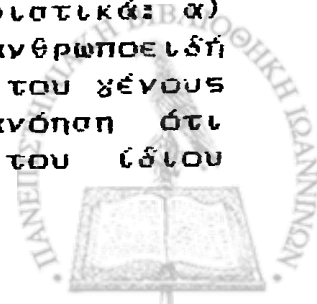
Από τις πρώτες κατηγορίες γνωρισμάτων με τις οποίες περιγράφεται ο εαυτός είναι το φύλο και η ηλικία.

Ιαυτότητα του γένους. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι προς το τέλος του 2ου χρόνου το παιδί γνωρίζει το φύλο του ("είμαι αγόρι" ή "είμαι κορίτσι"). Την έννοια της σταθερότητας του γένους όμως το παιδί την αποκτά στα 5 με 7 χρόνια, στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών, όπως έδειξαν σχετικές έρευνες του Kohlberg. Η αδυναμία του παιδιού να έχει μια σταθερή άποψη για το φύλο ότι είναι κάτι που δεν αλλάζει ως την ηλικία των 5 ή 7 χρόνων οφείλεται στο ότι δεν έχει αποκτήσει την νοητική ικανότητα της διατήρησης μέχρι την ηλικία αυτή. Η διατήρηση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι τα αντικείμενα ή τα πρόσωπα έχουν μια σταθερότητα ανεξάρτητα από τις εξωτερικές αλλαγές που μπορεί να παρουσιάζουν. Μια μάζα πλαστελίνης π.χ. μπορεί να αλλάξει σχήμα, η ποσότητα όμως της πλαστελίνης παραμένει ίδια. Από τη γνωστική ψυχολογία γνωρίζουμε ότι το παιδί αποκτά σε διαφορετικές ηλικίες τη διατήρηση διαφόρων φυσικών μεγεθών. Πρώτα π.χ. αποκτά τη διατήρηση της ποσότητας, ακολουθεί η διατήρηση του βάρους και τελευταία αποκτά τη διατήρηση του όγκου (βλ. Β.

Παπαδιώτη, Σημειώσεις στη Γνωστική Ανάπτυξη του Ατόμου). Σε μια σχετική έρευνα (Marcus & Overton, 1978) παρατηρήθηκε ότι η διατήρηση φυσικών μεγεθών προηγείται της διατήρησης του γένους. Το εύρημα αυτό το οποίο δείχνει ότι η διατήρηση του γένους είναι πιο πολύπλοκη έννοια σε σύγκριση με τη διατήρηση άλλων μεγεθών, μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: το παιδί για να αποκτήσει τη διατήρηση των φυσικών μεγεθών πρέπει να μάθει ότι δεν μπορεί να βασίζεται μόνο στο πως φαίνονται τα μεγέθη αυτά, στην προσωπική του δηλαδή αντίληψη. Μαθαίνει σταδιακά να βασίζεται σε λογικούς κανόνες τους οποίους χρησιμοποιεί για τις εκτιμήσεις του. Αν π.χ. από μια ποσότητα δεν αφαιρέσουμε και δεν προσθέσουμε κάτι, η ποσότητα παραμένει η ίδια. Ή είναι δυνατόν να επαναφέρουμε μια ποσότητα που της αλλάξαμε μορφή στην προηγούμενη κατάσταση, οπότε θα έχει την προηγούμενη μορφή (νόμος της αντιστροφής). Τα φυσικά μεγέθη δεν αλλάζουν σε πολλές διαστάσεις συγχρόνως. Τα άτομα, όμως, των οποίων το παιδί πρέπει να καθορίσει το γένος ή την ηλικία, αλλάζουν σε πολλά χαρακτηριστικά συγχρόνως: ύψος, βάρος, μήκος και χρώμα μαλλιών, φωνή κ.λ.π. Οι αλλαγές δυσκολεύουν το παιδί να διακρίνει και να καθορίσει ποια είναι τα σταθερά χαρακτηριστικά που δεν αλλάζουν και καθορίζουν το φύλο. Αρχικά επηρεάζεται στον ορισμό του φύλου από εξωτερικά χαρακτηριστικά -μαλλιά, ρούχα- και αρχότερα κατανοεί τα σταθερά χαρακτηριστικά του φύλου, που είναι τα γεννητικά όργανα και τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά του φύλου.

Ως προς την απόκτηση της ταυτότητας της ηλικίας επίσης πρέπει να διακρίνει ότι τα στοιχεία που καθορίζουν την ηλικία δεν είναι σταθερά αλλά αλλάζουν με το χρόνο και αυτά είναι το ύψος, η φωνή, τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Πληροφορίες για την απόκτηση του ρόλου του φύλου από το παιδί βλ. στο κεφάλαιο για τη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου.

Διατήρηση της ταυτότητας του εαυτού. Η ταυτότητα του εαυτού αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία παραμένουν πάντα τα ίδια και ότι ήταν το ίδιο άτομο στο παρελθόν και θα παραμείνει το ίδιο και στο μέλλον. Σχετικές πληροφορίες μας δίνει μια έρευνα των Garbaro & Bohan (1971). Οι ερευνητές αξιολόγησαν τη διατήρηση της ταυτότητας του εαυτού με βάση τέσσερα χαρακτηριστικά: α) την κατανόηση από το παιδί ότι ανήκει στα ανθρώπινα (όχι στα ζώα), β) την απόκτηση της ταυτότητας του γένους του και της διατήρησής της, γ) την κατανόηση ότι αποτελεί ξεχωριστό άτομο από τα άλλα άτομα του ίδιου



γένους και δ) την αίσθηση ότι ο εαυτός είναι ένα "συνεχές" από το παρελθόν στο μέλλον. Τα δεδομένα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών ηλικίας 6 ως 9 ετών είχε αποκτήσει ταυτότητα του εαυτού. Γνώριζαν δηλαδή τα παιδιά της ηλικίας αυτής ότι ήταν ξεχωριστά άτομα, ότι ήταν τα ίδια στο παρελθόν και θα παραμείνουν ίδια στο μέλλον και είχαν σταθερή άποψη για το φύλο τους. Τα επιχειρήματα όμως τα οποία τα παιδιά χρησιμοποιούσαν για να δικαιολογήσουν τη μονιμότητα του εαυτού τους, διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ηλικίες. Τα μικρότερα παιδιά π.χ. στο ερώτημα γιατί θα ήταν ίδια πάντα, ανέφεραν το όνομά τους ως στοιχείο της συνέχειας του εαυτού, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούσαν άλλα, περισσότερο αφαιρετικά χαρακτη-ριστικά. Τα μεγαλύτερα παιδιά θεωρούσαν το όνομα ως ένα μη βασικό χαρακτηριστικό του εαυτού. Γενικά, παρατηρούμε ότι το παιδί στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών έχει αποκτήσει μια σταθερή άποψη για τη διατήρηση του εαυτού του, την ταυτότητα του εαυτού του.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τα οποία ορίζεται ο εαυτός σε διάφορες ηλικίες

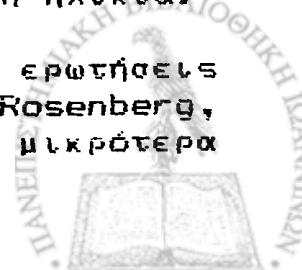
Ο καθορισμός των βασικών γνωρισμάτων με βάση τα οποία το άτομο ορίζει τον εαυτό του, παρουσιάζει ένα πρόβλημα μεθοδολογικής προσέγγισης. Μερικές έρευνες στο χώρο αυτό χρησιμοποίησαν τις παραδοσιακές κλίμακες χαρακτηρισμού του εαυτού, π.χ. του Gordon (in Mussen, 1983) σε παιδιά διαφόρων αναπτυξιακών επιπέδων. Οι κλίμακες όμως αυτές (οι οποίες είναι για ενηλίκους) δεν αφήνουν ελεύθερο το άτομο να εκφράσει τα χαρακτηριστικά τα οποία αυτό θεωρεί ότι είναι πιο βασικά για τον καθορισμό του εαυτού, αλλά τον οδηγούν να πάρει θέση σε χαρακτηριστικά που ορίζονται από τις κλίμακες, όπως π.χ. πόσο καλός είμαι σε κάτι και όχι ποιος είμαι. Παράκαμψη στο μεθοδολογικό αυτό πρόβλημα κάνουν νεώτερες έρευνες. Οι Gordon & McGuire π.χ. με ανοικτή ερώτηση "ποιός είμαι" έδιναν την ευκαιρία σε ενήλικες να ορίσουν τους εαυτούς τους σε 20 χαρακτηριστικά, τα οποία έριζαν οι ίδιοι (Mussen, 1983, σελ. 297).

Εφαρμογή της μεθοδολογικής αυτής προσέγγισης με παιδιά έκαναν οι Montemayor & Eisen (1970). Οι ερευνητές αυτοί βρήκαν ότι από τα 10 ως τα 18 χρόνια υπάρχει αύξηση στη χρήση των ακόλουθων κατηγοριών για τον καθορισμό του εαυτού: υπαρκτικός εαυτός, επαγγελματικός ρόλος, ιδεολογία και πιστεύω, αίσθηση της ενότητας του

εαυτού, διάκριση ενός διαπροσωπικού και ψυχικού στυλ (πώς κάποιος σκέφτεται και αισθάνεται). Μείωση με την ηλικία παρατηρήθηκε στις ακόλουθες κατηγορίες: αποκτήματα (π.χ. έχω έναν αδερφό, ένα σπίτι) και χαρακτηρισμού του φυσικού εαυτού και της σωματικής μορφής. Γενικά, με την πάροδο της ηλικίας παρατηρείται μείωση στο χαρακτηρισμό του εαυτού με συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως διεύθυνση, εμφάνιση, είδη παιχνιδιού που προτιμώνται, οικογενειακά στοιχεία και αύξηση σε αφηρημένες, υποκειμενικές περιγραφές όπως ενδιαφέροντα, πιστεύω, κίνητρα κ.λ.π. Ωστόσο και όταν παρουσιάζονται ίδια χαρακτηριστικά σε διαφορετικές ηλικίες, δεν χρησιμοποιούνται με την ίδια έννοια. Η χρήση του γένους ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του εαυτού π.χ. χρησιμοποιείται για διαφορετικούς λόγους στην ηλικία των 8 και στην ηλικία των 18 ετών. Στην πρώτη περίπτωση έχει να κάνει με τη σταθεροποίηση της ταυτότητας του γένους και από την άποψη αυτή είναι βασικό στοιχείο του εαυτού στην ηλικία αυτή, ενώ στη δεύτερη περίπτωση έχει περισσότερο σχέση με τη διαμόρφωση της σεξουαλικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία. Η ερμηνεία επομένως που δίδεται στην σημασία της χρήσης από το υποκείμενο διαφόρων περιγραφών πρέπει να προσέχεται ιδιαίτερα. Στο θέμα της ερμηνείας υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία, κυρίως όταν χρησιμοποιούνται κλίμακες με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά στα οποία το άτομο πρέπει να αναφέρει τη στάση του.

Σε έρευνες όπου χρησιμοποιούνται ανοικτές ερωτήσεις για τον εαυτό, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά τα οποία το άτομο θεωρεί σημαντικά. Σε μια έρευνα του τύπου αυτού (Keller et al, 1978) με παιδιά ηλικίας 3 ως 5 ετών βρέθηκε ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής καθόρισαν τους εαυτούς με 9 κατηγορίες: δραστηριότητες κινητικές, σχέσεις με τους άλλους, εικόνα του σώματος, αποκτήματα, γένος, ηλικία, προσωπικά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις. Τα χαρακτηριστικά κυρίως που αναφέρονται σε πράξεις που δείχνουν ικανότητα και συμπεριφορές βοήθειας αποτελούν την πιο βασική διάσταση στην έννοια του εαυτού για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Η εικόνα επίσης του σώματος είναι βασική για τον ορισμό του εαυτού στην ηλικία αυτή. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη θεωρία του Erikson για τη σημασία των κινητικών δραστηριοτήτων και της ανάληψης πρωτοβουλιών στα στάδια της απόκτησης αυτονομίας και πρωτοβουλίας κατά την προσχολική ηλικία.

Σε μια άλλη έρευνα με ανοικτές ερωτήσεις εξετάστηκαν παιδιά ηλικίας 10 ως 18 ετών (Rosenberg, 1979). Και στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι τα μικρότερα



παιδιά "έβλεπαν" εξωτερικά χαρακτηριστικά του εαυτού, συμπεριφορές οι οποίες φαίνονταν. Τα μεγαλύτερα παιδιά εστίαζαν την προσοχή τους σε αφηρημένα χαρακτηριστικά: ποιότητα του χαρακτήρα (π.χ. έντιμος, καλός), συναισθηματικά χαρακτηριστικά (χαρούμενος, εύθυμος, εξωστρεφής) και χαρακτηριστικά που αναφέρονται στον έλεγχο του εαυτού όπως: δεν παρασύρομαι απ' το θυμό μου, δεν μπαίνω σε καυγάδες κ.λ.π. Σε μια μεγαλύτερη ηλικία δινόταν περισσότερο έμφαση σε χαρακτηριστικά που αφορούσαν ⁶διαπροσωπικές σχέσεις π.χ. φιλικός, αγαπητός, κοινωνικός, ντροπαλός, αποδεκτός. Ο έφηβος των 18 χρόνων κοιτάζει προς τα μέσα. Εξετάζει προσεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, τα μυστικά και τις επιθυμίες του. Οι εσωτερικές αυτές ποιότητες καθορίζουν την περιγραφή του εαυτού στην ηλικία αυτή. Ως παράδειγμα για το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τον εαυτό τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και οι έφηβοι αναφέρουμε δύο περιγραφές οι οποίες έχουν γίνει από παιδιά αντίστοιχων ηλικιών. Το παράδειγμα είναι από έρευνα την οποία έκανε ο Montemayor & Eisen σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου. Από τα παιδιά ζητήθηκε να απαντήσουν με 20 διαφορετικές απαντήσεις στην ερώτηση "ποιός είμαι". Η πρώτη απάντηση ανήκει σε ένα παιδί 9 χρόνων. Η δεύτερη απάντηση ανήκει σε έφηβο, 17 ετών.

"Το όνομά μου είναι Bruce C. Έχω καστανά μάτια. Έχω καστανά μαλλιά. Έχω καστανά φρύδια. Είμαι 9 ετών. Αγαπώ τα σπορ. Είμαστε επτά μέλη στην οικογένεια... Είμαι αγόρι. Έχω μια θεία, η οποία είναι σχεδόν 7 πόδια ψηλή... Ο δάσκαλός μου είναι ο κύριος V. Πάίζω hockey. Είμαι σχεδόν το πιο έξυπνο παιδί στην τάξη. Αγαπώ το φαγητό. Αγαπώ τον καθαρό αέρα. Αγαπώ το σχολείο".

"Είμαι ένα ανθρώπινο πλάσμα. Είμαι ένα κορίτσι. Είμαι ένα άτομο. Δεν ξέρω ποιά είμαι... Είμαι ένα ιδιότροπο πρόσωπο. Είμαι ένα αναποφάσιστο πρόσωπο. Είμαι ένα αμφίθυμο πρόσωπο. Είμαι ένα πολύ παράξενο πρόσωπο. Δεν είμαι ένα άτομο. Είμαι μοναχικό άτομο. Είμαι Αμερικανίδα. Είμαι δημοκρατική. Είμαι φιλελεύθερο άτομο. Είμαι ρατσίστρια. Είμαι συντηρητική. Είμαι ψευτοφιλελεύθερη. Είμαι άθνη. Είμαι ένα πρόσωπο που δεν μπορεί να κατατάξει κανείς" (Bee, H., 1981, σελ. 366).

Μια διαφοροποίηση με την ηλικία παρουσιάζεται επίσης στην απόδοση στον εαυτό δύο αντίθετων χαρακτηριστικών. Για τα μικρά παιδιά ένα πρόσωπο είναι καλό ή κακό, χαρούμενο ή λυπημένο. Δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι αντίθετα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μπορεί να συνυπάρχουν στο ίδιο πρόσωπο. Σε μια έρευνα

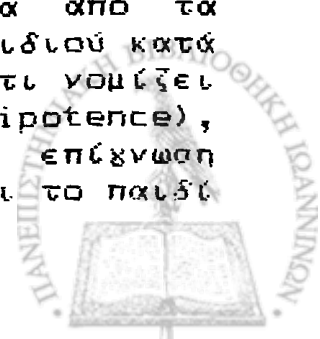
που εξετάζε την εξέλιξη της κατανόησης της αμφιθυμίας των συναισθημάτων από τα παιδιά (Harter, 1982a) βρέθηκαν τα εξής: παιδιά 3 ως 5 ετών δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ότι κάποιος μπορεί να έχει συγχρόνως δύο αντίθετα συναισθήματα π.χ. να είναι χαρούμενος και λυπημένος. Όταν σε πρώτη φάση κατανοούσαν ότι μπορεί να συνυπάρχουν δύο αντίθετα συναισθήματα στο ίδιο το άτομο, τα έβαζαν σε μια χρονική σειρά. Πρώτα συνέβαινε το ένα και μετά το άλλο. Από την ηλικία των 8 χρόνων το παιδί μπορούσε να κατανοήσει ότι μπορούν να συνυπάρχουν δύο αντίθετες συναισθηματικές καταστάσεις. Στο στάδιο όμως αυτό συνέδεαν τη μια συναισθηματική κατάσταση με ένα πρόσωπο ή συμβάν και την άλλη με άλλο πρόσωπο ή συμβάν. Από την ηλικία των 10 ετών το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι κάποιος μπορεί να έχει συγχρόνως θετικά και αρνητικά συναισθήματα για το ίδιο πρόσωπο ή την ίδια κατάσταση. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μια άλλη έρευνα η οποία εξέταζε την ανάπτυξη της διπολικότητας των συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις (Selman, 1980). Το παιδί αρχικά πιστεύει ότι ούτε αυτός ούτε οι άλλοι μπορεί να έχουν συγχρόνως αντίθετες συναισθηματικές καταστάσεις, κίνητρα ή χαρακτηριστικά. Στην εφηβεία το παιδί μπορεί να κατανοήσει τη δυνατότητα ύπαρξης μιας αμφιθυμίας.

Μέχρι τώρα εξετάσαμε κυρίως πώς η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζει την έννοια που έχει για τον εαυτό. Στη συνέχεια θα δούμε πώς η γνώση για τον εαυτό επηρεάζεται από τη σχέση του ατόμου με τους άλλους, από τις κοινωνικές δηλαδή διαδικασίες.

Ψυχολογική διαφοροποίηση του εαυτού από τους άλλους

Στο κεφάλαιο για την ανάπτυξη του εαυτού κατά τη βρεφική ηλικία αναφέραμε ότι το πρώτο βήμα στη διαμόρφωση του εαυτού από το παιδί είναι η αναγνώριση του υπαρκτικού εαυτού. Ότι δηλαδή υπάρχει σαν μια οντότητα, ξεχωριστά από τους άλλους και ιδιαίτερα από τη μητέρα. Το επόμενο δύσκολο βήμα για το παιδί είναι να κάνει την ψυχολογική διαφοροποίησή του από τους άλλους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget ένα από τα χαρακτηριστικά της εγωκεντρικής σκέψης του παιδιού κατά το στάδιο της προσυλλοχιστικής σκέψης είναι ότι νομίζει ότι οι άλλοι ξέρουν τι σκέφτεται το ίδιο (omnipotence), γνωρίζουν δηλαδή τον προσωπικό του εαυτό. Η επίγνωση όμως ότι υπάρχει προσωπικός εαυτός δείχνει ότι το παιδί



στο στάδιο αυτό (στα 3 περίπου χρόνια δείχνουν μετέπειτα έρευνες) διαχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους.

Σε μια έρευνα η οποία διερευνούσε την ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιεί τα δικά του συναίσθηματά από τα συναίσθηματά των άλλων (Mussen, 1983, σελ. 304), φάνηκε ότι η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται με την ηλικία. Παιδιά 3 και 4 ετών δε διαφοροποιούσαν τα δικά τους συναίσθηματά από αυτά των γονέων τους. Στην παραπάνω έρευνα τα παιδιά της ηλικίας αυτής στην παρουσίαση ενός γονέα να είναι χαρούμενος, λυπημένος ή θυμωμένος έδειχναν και αυτά τις ίδιες συναισθηματικές αντιδράσεις. Θεωρούσαν μάλιστα ότι οι αιτίες για τα συναίσθηματά των γονέων ήταν οι ίδιες με τις αιτίες που προκαλούν παρόμοιες συναισθηματικές αντιδράσεις στα ίδια. Ο πατέρας π.χ. ήταν λυπημένος γιατί δεν είδε την αγαπημένη του εκπομπή στην τηλεόραση.

Με την πάροδο της ηλικίας τα παιδιά διαφοροποιούν τις δικές τους συναισθηματικές καταστάσεις από των άλλων. Στην παραπάνω έρευνα π.χ. τα μεγαλύτερα παιδιά αντιδρούσαν με φόβο στην παρουσία του θυμού του πατέρα και διαφοροποιούσαν επίσης τις αιτίες για τις συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων από τις αιτίες για τα δικά τους συναίσθηματά.

Μια άλλη μεταβλητή σε σχέση με τους άλλους που επηρεάζει τη διαμόρφωση του εαυτού είναι η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την άποψη του άλλου για τον εαυτό του (perspective taking). Οι πρώτοι ερευνητές για τη διαμόρφωση του εαυτού θεώρησαν πολύ σημαντική την αντίληψη των άλλων, όπως το παιδί την αντιλαμβάνεται, για τη διαμόρφωση του εαυτού του. Ο Cooley (1902) ανέφερε για "καθρεφτιζόμενο εαυτό" και ο Mead για τη "γενίκευση του άλλου". Ο Mead θεωρεί ότι η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την άποψη του άλλου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να εσωτερικεύσει τις απόψεις που οι άλλοι έχουν για τον εαυτό του (Mussen, σελ. 302).

Ο Mead αναφέρει δύο βασικές διαδικασίες με βάση τις οποίες το παιδί οικειοποιείται (εσωτερικεύει) τις στάσεις των άλλων για τον εαυτό του. Το παιχνίδι ως μια πράξη απλής μίμησης των ρόλων των ενηλίκων από το παιδί και το οργανωμένο παιχνίδι όπου το παιδί για να λειτουργήσει σωστά πρέπει να λαβαίνει υπόψη του και τους ρόλους των άλλων παιδιών στην ομάδα. Αυτή η οργανωμένη αντίδραση αποτελεί κατά τον Mead την "εσωτερίκευση του άλλου".



Τη σημασία της άποψης του άλλου και την εσωτερίκευση αυτής της άποψης από το παιδί για τη διαμόρφωση του εαυτού ερεύνησε σε μεγαλύτερη έκταση ο Rosenberg (1979). Ο Rosenberg αναφέρει ότι το παιδί για να σχηματίσει την έννοια του εαυτού πρέπει όχι μόνο να είναι γνωστικά σε θέση να κατανοεί έννοιες ανώτερου βαθμού, αλλά και να είναι σε θέση να βλέπει τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του, από την άποψη των άλλων. "Με το να είναι το παιδί σε θέση να μπαίνει στο ρόλο του άλλου, μπορεί να ορίζει του εαυτού του με όρους που αναφέρονται στις αντιδράσεις που έχουν οι άλλοι (σκέψεις και συναισθήματα) για την παρουσία του" (Mussen, σελ. 302).

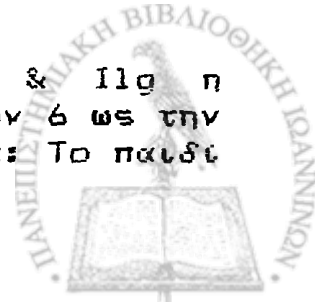
Ο Rosenberg προχωρεί στο να εξετάσει ποιοί είναι οι άλλοι των οποίων η άποψη διαμορφώνει τον εαυτό του παιδιού. Από τα δεδομένα του συμπεραίνει ότι οι άλλοι είναι τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του παιδιού, πρόσωπα τα οποία το παιδί θεωρεί ότι είναι "σοφά" (γνωρίζουν πολλά) και τα οποία μπορεί να εμπιστευτεί. Τα σημαντικά πρόσωπα δεν έχουν την ίδια σημαντικότητα για το παιδί σε κάθε ηλικία.

Αρχικά, η άποψη του παιδιού για το "ποιός είναι" βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις απόψεις που νομίζει ότι έχουν κυρίως οι γονείς του για το άτομό του. Σταδιακά μειώνεται η σημασία της άποψης των γονέων και δίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη γνώμη των συνομηλίκων και κατά την εφηβική ηλικία σημαντικοί άλλοι είναι κυρίως οι φίλοι του έφηβου. Κατά τον Rosenberg η γνώμη που έχουν οι σημαντικοί "άλλοι" επηρεάζει τη στάση για τον εαυτό. Ο Mead ανέφερε σχετικά ότι "περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά βλέπουμε τους εαυτούς μας όπως μας βλέπουν οι άλλοι" (Mussen, σελ. 302).

Η "επίγνωση του εαυτού" : στάδια εξέλιξης

Η πορεία για την εξέλιξη της επίγνωσης του εαυτού από το παιδί γίνεται σε σχέση με το "εγώ", το "εμένα" και τους "άλλους". Πληροφορίες για το θέμα αυτό μας δίνει η περιγραφή της εξέλιξης του εαυτού του Gesell & Ilg (1946) και η πιο πρόσφατη περιγραφή της εξέλιξης των διαπροσωπικών σχέσεων της Selman (1980).

Σύμφωνα με την περιγραφή των Gesell & Ilg η συνειδητοποίηση του εαυτού από την ηλικία των 6 ως την ηλικία των 9 χρόνων ακολουθεί τα εξής στάδια: Το παιδί



των 6 χρόνων ασχολείται πολύ με την ορθότητα της συμπεριφοράς της δικής του και των φίλων του και συχνά ασκεί κριτική.

Το παιδί των 7 χρόνων, αντίθετα, ανησυχεί για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτό και αποφεύγει να θέτει τον εαυτό του σε κριτική. Προσέχει πολύ τη συμπεριφορά του και ντρέπεται για τα λάθη του ή όταν γελούν σε βάρος του. Στην ηλικία των 8 χρόνων ενδιαφέρεται για τις επιδόσεις του και θέλει να ζει σύμφωνα με τους κανόνες που θεωρεί ότι οι άλλοι βάζουν για τον εαυτό του. Αφού η επίδοσή του είναι συχνά μέτρια και η άποψή του για τις προσδοκίες των άλλων είναι υψηλή, συχνά υπάρχει μια διαφορά που κάνει το παιδί να στενοχωρείται στο στάδιο αυτό (Mussen, 1983, σελ. 303).

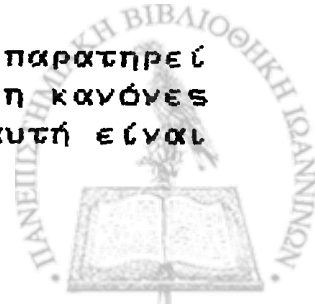
Στην ηλικία των 9 ετών οι Gesell & Ilg παρατηρούν ότι παρουσιάζεται η ικανότητα για αυτοκριτική. Το παιδί στην ηλικία αυτή είναι πολύ ευαίσθητο στο να ευχαριστεί τους άλλους και ασκεί αυστηρή κριτική στον εαυτό του ('Ω είμαι βλάκας, είμαι πολύ χαζός, κ.λ.π.).

Οι παρατηρήσεις των Gesell & Ilg, παρόλο που δεν έχουν ελεγχθεί ερευνητικά, μας δίνουν αρκετές πληροφορίες για τις αναπτυξιακές αλλαγές που ακολουθεί η σχέση του "εγώ", του "εμένα" και του "άλλου".

Στην ηλικία των 6 χρόνων το εγώ ως γνώστης φαίνεται ικανό να κρίνει τους άλλους, αλλά όχι το εμένα. Έτσι, κριτικάρει εύκολα τα σφάλματα των άλλων, αλλά όχι τα δικά του. Στην ηλικία των 7 χρόνων η συμπεριφορά του παιδιού όπως αναφέρουν οι Gesell & Ilg δείχνει ότι το παιδί παρατηρεί την κριτική που κάνουν οι άλλοι για τον εαυτό του (το εμένα), αλλά το εγώ δεν αξιολογεί ακόμη άμεσα το εμένα. Η παρατήρηση αυτή ενισχύει την άποψη του Cooley για τον "καθρεφτιζόμενο εαυτό". Οι άλλοι στο στάδιο αυτό, αποτελούν την αντανάκλαση του εμένα, το οποίο αρχότερα θα εσωτερικεύσει το εγώ.

Στην ηλικία των 8 χρόνων το εγώ παρατηρεί όχι μόνο τους άλλους αλλά και το εμένα. Το εγώ παρατηρεί τους άλλους και το εμένα και συγκρίνει τη συμπεριφορά του εμένα και των άλλων και αξιολογεί αν η συμπεριφορά του εμένα είναι σύμφωνη με τους κανόνες που θέτουν οι άλλοι.

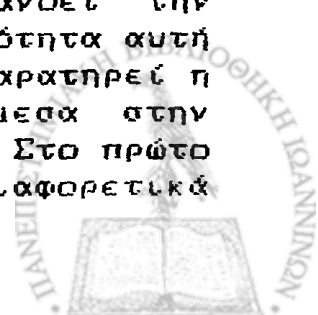
Στην ηλικία των 9 χρόνων το εγώ όχι μόνο παρατηρεί αλλά και κρίνει τη συμπεριφορά του εμένα με βάση κανόνες που το παιδί έχει εσωτερικεύσει. Η κριτική δε αυτή είναι αυστηρή.



Μια παρόμοια εξέλιξη στη συναίσθηση του εαυτού παρατηρεί η Harter (1982) από έρευνα που έκανε για την εξέλιξη της συναισθηματικής πλευράς του εαυτού. Από διάφορα συναισθήματα τα οποία ρωτήθηκαν τα παιδιά να ορίσουν (χαρούμενος, λυπημένος, κακός, φοβισμένος κ.λ.π.) το συναίσθημα της ντροπής και της υπερηφάνιας παρατήρησε ότι καθόριζε την εξελικτική πορεία του εαυτού. Τα παιδιά της ηλικίας των 3 και 4 ετών δεν μπορούσαν να ορίσουν τα συναισθήματα αυτά, παρόλο που μπορούσαν να ορίσουν άλλα συναισθήματα. Στο επόμενο στάδιο, ηλικίας 4 ως 5 ετών, ανέφεραν ότι η "ντροπή" είναι κακό συναίσθημα και η υπερηφάνεια καλό, χωρίς να κάνουν παραπέρα αξιολογήσεις. Στην ηλικία των 5 με 7 χρόνων παρατηρήθηκε ένας πρώτος ορισμός των συναισθημάτων αυτών με αναφορά στο πώς οι άλλοι θα μπορούσαν να ντρέπονται ή να είναι υπερήφανοι για τον εαυτό. Παιδί της ηλικίας αυτής π.χ. είπε "ο πατέρας μου ήταν περήφανος για μένα όταν έβγαλα έξω τα σκουπίδια" (Mussen, σελ. 304). Μετά την ηλικία των 8 χρόνων τα παιδιά μπορούσαν να ορίσουν πώς θα ήταν περήφανοι ή θα ντρέπονταν για τον εαυτό τους. Οι απαντήσεις τους έδειχναν ότι μπορούσαν να βιώσουν τα συναισθήματα αυτά, ανεξάρτητα από την παρατήρηση των άλλων. Απάντησαν π.χ. "όπως όταν περνάς ένα τεστ ή κάνεις μια καλή πράξη, αισθάνεσαι υπερήφανος για τον εαυτό σου", "όταν σκέφτηκα ότι μπορούσα να πληρώσω τα συναισθήματα κάποιου, ντράπηκα για τον εαυτό μου" (Mussen, 1983, σελ. 304).

Τα δεδομένα, όπως αναφέρει η Harter, δείχνουν ότι η εξέλιξη της συναισθηματικής στάσης του εγώ απέναντι στο εμένα περνά διάφορα στάδια: Το εγώ αρχικά αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική στάση των άλλων προς το εμένα, τη δική τους ντροπή ή υπερηφάνια για μένα και κατόπιν επεξεργάζεται τις συναισθηματικές αυτές αντιδράσεις και τις εφαρμόζει στον εαυτό του. Τα δεδομένα βέβαια αυτά δε δείχνουν ότι τα παιδιά πριν από την ηλικία αυτή δε βιώνουν τα συναισθήματα της ντροπής και της υπερηφάνιας. Δείχνουν μόνο ότι το εγώ ως παρατηρητής μέχρι την παιδική ηλικία δεν μπορεί να παρατηρήσει τον εαυτό ως παρατηρούμενο.

Μερικές από τις παρατηρήσεις αυτές αναφέρονται και στην έρευνα της Selman (1980) που αναφέρεται στην εξέλιξη της δυνατότητας του παιδιού να κατανοεί την άποψη του άλλου (perspective taking). Η δυνατότητα αυτή εξελίσσεται σε 5 στάδια: Στο πρώτο στάδιο παρατηρεί η Selman δεν υπάρχει καθόλου διαφοροποίηση ανάμεσα στην άποψη του εαυτού και στην άποψη του άλλου. Στο πρώτο στάδιο το παιδί κατανοεί ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικά



συναίσθημα, αλλά δεν κατανοεί ακόμη ότι οι άλλοι γνωρίζουν πώς αισθάνεται το ίδιο. Το εγώ μπορεί να παρατηρεί τους άλλους, αλλά δεν κατανοεί ακόμη ότι οι άλλοι επίσης παρατηρούν τον εαυτό του. Στο δεύτερο στάδιο (7 ως 12 ετών) το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι οι άλλοι γνωρίζουν πώς αισθάνεται ο εαυτός του. Το εγώ δηλαδή όχι μόνο παρατηρεί το "εμένα" των άλλων, αλλά παρατηρεί επίσης πως το εγώ των άλλων παρατηρεί το "εμένα" του εαυτού του. Στο στάδιο αυτό έχει εφαρμογή ο καθρεφτιζόμενος εαυτός, αφού το παιδί κατανοεί πώς οι άλλοι το αξιολογούν. Στο τρίτο στάδιο (10 ως 15 ετών), το παιδί μπορεί να παρατηρήσει τον εαυτό του ως ενερχών πρόσωπο και ως αντικείμενο συγχρόνως. Στο στάδιο αυτό σχηματίζει κατά κάποιο τρόπο ένα "super εγώ" το οποίο κατανοεί το εγώ ως παρατηρητή και ενερχών πρόσωπο, όπως επίσης και το εμένα ως παρατηρούμενο. Κατανοεί επίσης συγχρόνως τους άλλους ως παρατηρητές και παρατηρούμενους.

ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Ο όρος "αυτοεκτίμηση" αν^αφέρεται στη συναίσθηματική στάση για τον εαυτό. Παρόλο που ο όρος δεν έχει διευκρινιστεί ακριβώς, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι αναφέρεται στην αξία που το άτομο δίνει στα χαρακτηριστικά του εαυτού. Είναι η θετική ή αρνητική στάση που το "εγώ" διαμορφώνει για το "εμένα".

Ένα θέμα που σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση είναι η διαφορά μεταξύ του πώς αξιολογεί κάποιος τον εαυτό του και του ιδεατού-ιδεώδους εαυτού, η διαφορά δηλαδή μεταξύ του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού.

Η άποψη αυτή θεμελιώθηκε αρχικά από τον James ο οποίος όρισε την αυτοεκτίμηση ως το λόγο που προκύπτει από την επιτυχία και τις προσδοκίες κάποιου:

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{Επιτυχία}}{\text{Προσδοκίες}}$$



Στην κλινική πράξη η άποψη αυτή εκφράστηκε από τον Rogers ο οποίος θεώρησε ότι η διαφορά μεταξύ του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού είναι βασικός δείκτης που δείχνει την προσαρμογή του ατόμου (Rogers & Dymond, 1954).

Η άποψη του Rogers ότι μεγάλη διαφορά μεταξύ του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού είναι ένδειξη δυσπροσαρμοχής, δέχτηκε επικρίσεις από άλλους ερευνητές. Ο Zigler και οι συνεργάτες του θεώρησαν ότι η διαφορά αυτή είναι ένδειξη ωριμότητας του ατόμου. Παρόλο που παρουσιάζονται διαφορές στα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, η γενική τάση είναι στα μεγαλύτερα παιδιά να παρουσιάζεται μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού (Mussen, 1983, σελ. 322).

Προφανώς η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού με την ηλικία είναι ο βασικότερος παράγοντας για την αύξηση της διαφοράς μεταξύ του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού. Όσο μεγαλύτερο είναι το άτομο τόσο περισσότερες απαιτήσεις έχει από τον εαυτό του, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να μην πραγματοποιήσει αυτές τις απαιτήσεις και να υπάρχει επομένως μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ αυτού που είναι και αυτού που θα ήθελε να είναι.

Ένας άλλος παράγοντας που έχει επισημανθεί σχετικά με τον ιδεατό εαυτό είναι πώς ορίζεται ο εαυτός αυτός. Ο Rosenberg π.χ. επισήμανε ότι ο ιδεατός εαυτός είναι συχνά ένα στερεότυπο που προβάλλεται από μια ορισμένη πολιτιστική ομάδα και όταν το άτομο και ιδιαίτερα το παιδί λείπει ότι θα ήθελε να είναι έτσι, είναι περισσότερο μια ευχάριστη φαντασία και όχι ότι πράγματι θα ήθελε να είναι ένα άλλο πρόσωπο. Ο Piaget είχε επισημάνει τη διάκριση αυτή και για το λόγο αυτό όταν τα παιδιά έλεγαν ότι θα ήθελαν να είναι ένα άλλο πρόσωπο, τα ρωτούσε αν πράγματι ήθελαν να είναι ένα διαφορετικό πρόσωπο ή η έκφρασή τους ήταν απλώς μια ευχάριστη ιδέα (Mussen, 1983, σελ. 322).

Οι επισημάνσεις αυτές για τη σχέση μεταξύ πραγματικού και ιδεατού εαυτού μας οδηγούν στο να είμαστε επιφυλακτικοί σε γενικεύσεις. Η διαφορά δε σημαίνει πάντα ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ των δύο εαυτών, ούτε πρέπει να σχετίζεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση.



Η αυτοεκτίμηση σε σχέση με την αυτοεμπιστοσύνη

Σύμφωνα με τον Rosenberg (1979) η αυτοεμπιστοσύνη αναφέρεται γενικά στο κατά πόσο πιστεύει το άτομο ότι μπορεί να κάνει τα πράγματα να συμβούν σύμφωνα με τις επιθυμίες του. Η αυτοεκτίμηση από την άλλη πλευρά αναφέρεται στην αποδοχή του εαυτού, στο σεβασμό και στην αξία που δίδει κάποιος στον εαυτό (Mussen, 1983, σελ. 323).

Η Dickstein (1977) αναφέρει ότι η αυτοεμπιστοσύνη αναφέρεται στο κατά πόσο καταφέρνει ένα άτομο συγκεκριμένα πράγματα. Η αυτοεμπιστοσύνη σε μια δεδομένη στιγμή μπορεί να μη συμπίπτει με την αυτοεκτίμηση. Όπως π.χ. έδειξαν σχετικές έρευνες τα κορίτσια έχουν χαμηλή αυτοεμπιστοσύνη όχι όμως χαμηλή αυτοεκτίμηση (Maccoby Jacklin, 1974)

Η σημαντικότητα επίσης που μια δραστηριότητα έχει για το άτομο καθορίζει και το βαθμό που η επιτυχία ή η αποτυχία σε αυτή επηρεάζει την αυτοεκτίμηση. Για το λόγο αυτό η Dickstein στην αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης λαμβάνει υπόψη εκτός από την ικανότητα του ατόμου σε μια δραστηριότητα και τη σημαντικότητα που έχει για το άτομο αυτή η δραστηριότητα (Mussen, σελ. 323).

Ο Rosenberg διερεύνησε το ρόλο που διαδραματίζει η σημαντικότητα που δίδει κάποιος σε ένα χαρακτηριστικό για τις επιπτώσεις που έχει στην αυτοεκτίμηση του. Αν το χαρακτηριστικό είναι σημαντικό για το άτομο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμηση του. Αν δεν είναι σημαντικό, δεν επηρεάζει, σε σημαντικό τουλάχιστο βαθμό, τη γενική εκτίμηση που το άτομο έχει για τον εαυτό του.

Σταθερότητα της αυτοεκτίμησης

Για τη μελέτη της σταθερότητας της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η ηλικία και το περιβάλλον. Από σχετικές έρευνες έχει φανεί ότι υπάρχει σταθερότητα στην αυτοεκτίμηση για τις ηλικίες στις οποίες δε συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή του ατόμου. Τέτοια χρονική περίοδος π.χ. είναι τα μέσα και τελευταία χρόνια του δημοτικού σχολείου. Έρευνες του Coopersmith, με τη χρήση του δικού του τεστ αξιολόγησης, έδειξαν ότι η συνάφεια μεταξύ δύο αξιολογήσεων σε διάστημα τριών ετών στο δημοτικό ήταν 0.70 (Mussen, 1983, σελ. 332).



Αλλαγές στην αυτοεκτίμηση παρουσιάζονται στις χρονικές περιόδους που συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή του ατόμου. Τέτοιες περιόδους είναι όταν γίνεται μετάβαση σε νέα περιβάλλοντα όπως π.χ. η είσοδος στο γυμνάσιο ή στο κολλέγιο ή η είσοδος από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη δημοτικού. Αλλαγές επίσης στο σωματικό και ψυχικό εαυτό που συμβαίνουν κατά την εφηβεία φαίνεται να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση. Έχει φανερό ότι κατά την είσοδο στην εφηβεία λόγω της ανασυγκρότησης της εικόνας του εαυτού και της διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας, μειώνεται η αυτοεκτίμηση στο διάστημα αυτό (Mussen, 1983, σελ. 332).

Αν δούμε την αυτοεκτίμηση ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, όπως δέχονται οι περισσότεροι ερευνητές (βλ. Κοντοπούλου, 1990) φαίνεται ότι παραμένει σταθερή. Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού σε σχέση με τους γονείς. Αυξομειώσεις μπορεί να συμβούν, όταν το άτομο αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις και δοκιμάζεται η αυτοεκτίμησή του, ωστόσο η βασική συναίσθηματική τοποθέτηση για τον εαυτό παραμένει σταθερή.

Υπάρχει μια βασική άσκηση για τον εαυτό, ως αποτέλεσμα ίσως των διαφόρων εμπειριών, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο του ψυχισμού. Η βασική αυτή άσκηση που αποτελεί την αυτοεκτίμηση μπορεί να ποικίλει ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, ανάλογα με τις συνθήκες, η βασική της όμως μορφή μένει αναλλοίωτη. Η αυτοεκτίμηση επομένως αποτελεί βασικό στοιχείο του ψυχισμού και καθορίζει μάλλον τις αντιδράσεις του ατόμου στις περιβαλλοντικές επιδράσεις, παρά καθορίζεται από αυτές (Κοντοπούλου, 1990). Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη αυτή η αυτοεκτίμηση είναι σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και δεν αλλάζει ανάλογα με τις αλλαγές στο περιβάλλον του ατόμου. Κάποιες αυξομειώσεις σε επιμέρους αξιολογήσεις που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση μπορεί να συμβούν, όπως αναφέραμε, εξαιτίας περιβαλλοντικών ή και σωματοφυσιολογικών αλλαγών, η βασική όμως στάση για τον εαυτό παραμένει σχετικά σταθερή.



Παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση

Όπως αναφέρει η Harter (in Mussen, 1983) είναι πολύ δύσκολο να καθορίσει κανείς τους παράγοντες που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου, γιατί πρόκειται για ένα θέμα που και εγνολογικά ακόμη δεν έχει επακριβώς καθοριστεί.

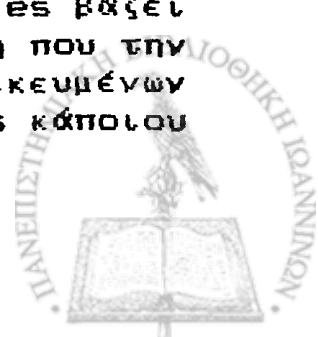
Ένα βασικό θέμα που σχετίζεται με τους παράγοντες που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση είναι αν η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε έναν βασικό εαυτό ή σε επιμέρους λειτουργίες του εαυτού. Ως προς το θέμα αυτό ήδη αναφέραμε ότι οι περισσότεροι ερευνητές δέχονται ότι παρόλο που υπάρχουν πολλές διαφορετικές λειτουργίες του εαυτού, υπάρχει μια ενότητα. Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη συναισθηματική στάση για τον ενιαίο εαυτό. Από τους επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση έχει τονιστεί ιδιαίτερα ο ρόλος των γονέων.

Σε μια συνοπτική παρουσίαση των σχετικών ερευνών που έκανε η Wylie (1979) -παρόλες τις ελλείψεις που επισημαίνει- φαίνεται ότι η εικόνα που το παιδί σχηματίζει για τον εαυτό του σχετίζεται άμεσα με την εικόνα που έχουν οι γονείς για το παιδί. Μεγαλύτερη συνάφεια βρέθηκε μεταξύ της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της αντίληψής του για τη στάση των γονέων απέναντί του. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και πρόσφατη έρευνα που έγινε στον ελληνικό χώρο (Κοντοπούλου, 1990).

Εμπειρικές μελέτες σε αυτόν τον τομέα έχουμε κυρίως από έρευνες που έχουν γίνει με το Ερωτηματολόγιο του Coopersmith.

Το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith αξιολογεί τη στάση του ατόμου για τον εαυτό με βάση τέσσερις διαστάσεις: Γονείς, σχολείο, συνομήλικοι και γενικές αναφορές στον εαυτό.

Ο Hales διακρίνει δύο πηγές πληροφοριών στις οποίες βασίζονται τα παιδιά για να κάνουν εκτιμήσεις για την αυτοεκτίμηση: Η μια ομάδα αποτελεί μια εσωτερική πηγή που ορίζεται ως αίσθηση ικανότητας ή αποτελεσματικότητας. Η άλλη ομάδα αποτελεί μια εξωτερική πηγή και είναι η επιδοκιμασία των άλλων. Ο Hales βάζει επίσης την ηθική διάσταση για την αυτοεκτίμηση που την ορίζει ως τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ των εσωτερικευμένων κανόνων ηθικής και της πραγματικής συμπεριφοράς κάποιου (Hales, in Mussen, 1983).



Σε σχέση με την αυτοεκτίμηση έχουν επίσης διερευνηθεί το φύλο και η κοινωνική τάξη.

Ως προς το φύλο από έρευνες της Maccoby & Jacklin (1974) φαίνεται ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο βαθμό αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η κοινωνική τάξη επίσης δε φαίνεται να διαφοροποιεί τα άτομα ως προς την αυτοεκτίμηση (Κοντοπούλου, 1990).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bee, H. The developing child.-- 3rd ed.-- New York : Harper International Edition, 1981

Bertenthal, I. & Fisher, W. Development of self cognition in the infant.-- Developmental Psychology, 1978

Cooley, H. Human nature and the social order.-- New York : Scribners, 1902

Dickstein, E. Self and self esteem : theoretical foundations and their implications for research. Human Development, 1977, 20

Fein, Gr. Child development.-- New Jersey : Prentice-Hall, 1978

Gallup, G. Self recognition in chimpanzees and man : a developmental and comparative perspective. In Lewis, M. & Rosenblum, L. (eds). The Child and its family : the genesis of behavior.-- New York : Plenum, 1979.-- v. 2

Gesell, A. & Ilg, F. The child from five to ten.-- New York : Harper & Row, 1946

Guardo, J., Bohan, B. Development of a sense of self-identity in children. Child Development, 1971, 42

Harter, C. Understanding of multiple emotions : a cognitive developmental approach. In Overton, W. The relationship between social and cognitive development.-- New York : LEA, 1982



- Keller, A., Ford, H. & Meadham, A. Dimensions of self concept in preschool children. Developmental Psychology, 1978, 14
- Κοντοπούλου, Μ. Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια.— Διδακτορική διατριβή.— Ιωάννινα, 1990
- Lewis & Brook-Gunn. Social cognition and the aquisition of self.— New York : Plenum, 1979
- Mahler, S. On human symbiosis and the vicissitudes of individuation : infantile psychosis.— New York : International Universities Press, 1968.— v. 1
- Mahler, S., Pine, F. & Bergman, A. The psychological birth of the infant.— New York : Basic Books, 1975
- Marcus, E. & Overton, F. The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. Child Development, 1978, 49
- Montemayor, R. & Eisen, M. The development of self conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 1977, 13
- Mussen, P. Handbook of child psychology : socialization, personality and social development.— New York : Wiley, 1983.— v. IV
- Rogers, L. & Dynond, R. Psychotherapy and personality change.— Chicago : University of Chicago Press, 1954
- Rosenberg, M. Conceiving the self.— New York : Basic Books, 1979
- Selman, R. The growth of interpersonal understanding.— New York : Academic Press, 1980



ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέραμε ότι η παρουσία του άλλου και η συναλλαγή μαζί του είναι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν την αντίληψη του εαυτού από το παιδί και τη συναισθηματική τοποθέτηση που θα κάνει για τον εαυτό του, τη διαμόρφωση δηλαδή της αυτοεκτίμησής του.

Η σημασία της μητέρας στο ρόλο του "άλλου" έχει διερευνηθεί από πολλές έρευνες και έχει θεωρηθεί ως η πιο σημαντική σχέση που επηρεάζει την προσωπικότητα του παιδιού και την προσαρμογή του σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του.

Η μητέρα επειδή είναι πολλές ώρες κοντά στο παιδί και ικανοποιεί τις πιο βασικές του ανάγκες είναι το πρώτο πρόσωπο με το οποίο το παιδί διαμορφώνει στενή διαπροσωπική σχέση. Για το λόγο αυτό οι οπαδοί της ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης θεωρούν τη σχέση αυτή ως το πρότυπο με βάση το οποίο διαμορφώνονται όλες οι μετέπειτα σχέσεις. Η Fraiberg αναφέρει χαρακτηριστικά: "Η ανακάλυψη του συντρόφου, του μόνου προσώπου στον κόσμο που είναι πηγή χαράς και ευτυχίας, έχει τις ρίζες της στην ανακάλυψη του πρώτου ανθρώπινου συντρόφου στη βρεφική ηλικία. Αυτό που είναι καινούριο είναι ο νέος σύντροφος και η εμπειρία της σεξουαλικής διέγερσης με πόθο για σεξουαλική ένωση. Ακόμα, το μονοπάτι προς την πλήρη διέγερση στην ώριμη ηλικία δημιουργήθηκε στη βρεφική ηλικία, πολύ πριν οι γενετήσιες ορμές μπορέσουν να παύσουν έναν επικρατέστερο ρόλο στην εμπειρία. Ήταν η χαρά του βρέφους μέσα στο μητρικό σώμα, η πληρότητα του βρεφικού αισθησιασμού, που άνοιξε το μονοπάτι προς την ολοκλήρωση κατά την ώριμη ηλικία" (Fraiberg, 1969).

Η στενή σχέση που δημιουργείται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας είναι η πρώτη μορφή της εκδήλωσης του συναισθήματος της αγάπης και ονομάζεται προσκόλληση. Η Mary Ainsworth ορίζει την προσκόλληση ως ένα δεσμό στοργής που δημιουργεί ένα άτομο ανάμεσα στον εαυτό του και σε κάποιο άλλο συγκεκριμένο άτομο. Προσκόλλήσεις υπάρχουν μεταξύ ενηλίκων, μεταξύ παιδιών και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων.

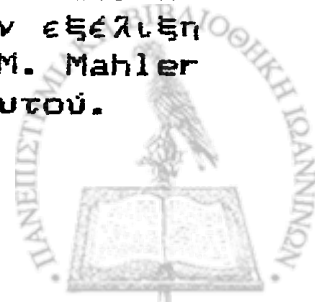
Η πρώτη μορφή προσκόλλησης είναι η προσκόλληση που το παιδί αναπτύσσει για το πρόσωπο που ικανοποιεί τις ανάγκες του. Στις περισσότερες περιπτώσεις το πρόσωπο



αυτό είναι η μητέρα του παιδιού και χι' αυτό λέμε η προσκόλληση προς τη μητέρα. Στο πραξιακό επίπεδο η προσκόλληση εκδηλώνεται με την επιθυμία και την προσπάθεια του παιδιού να βρίσκεται κοντά στη μητέρα του (ή το υποκατάστατό της) και αντίθετα με μια δυσφορία όταν την αποχωρίζεται. Το βρέφος π.χ. είναι ήρεμο και ευχαριστημένο όταν είναι με τη μητέρα του, τρέχει κοντά της όταν νιώθει ανασφάλεια, της χαμογελά επιλεκτικά, ενώ, αντίθετα, κλαίει ή δείχνει δυσφορία, όταν η μητέρα του το εγκαταλείπει.

Η μελέτη του φαινομένου της προσκόλλησης ερευνάται συνήθως με τους ακόλουθους τρόπους: α) Φυσική παρατήρηση. Στην περίπτωση αυτή εξετάζεται η σχέση του βρέφους με τη μητέρα στο φυσικό περιβάλλον, στο σπίτι. Έρευνες του τύπου αυτού έχουν κάνει σε ευρεία έκταση ο Βρετανός ψυχαναλυτής Bowlby και οι Schaeffer & Emerson. Οι Schaeffer & Emerson (1977) παρατήρησαν 60 μωρά για περισσότερο από ένα χρόνο καταγράφοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των βρεφών και των μελών της οικογένειας τους κατά συχνά χρονικά διαστήματα. β) Με τη μελέτη της διακοπής ή της αποτυχίας ανάπτυξης της προσκόλλησης σε χώρους όπως τα νοσοκομεία ή τα ιδρύματα για παιδιά. Έρευνες του τύπου αυτού έκαναν κυρίως ο Spitz και ο Bowlby. γ) Με τη μελέτη του ιστορικού των παιδιών που παρουσιάζουν προβληματική ή εκκληματική συμπεριφορά. Στις περιπτώσεις αυτές από το ιστορικό των παιδιών διερευνάται η σχέση που είχαν με τη μητέρα ή και τον πατέρα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. δ) Με πειράματα που γίνονται σε εργαστήρια Ψυχολογίας. Έχουν γίνει αρκετές έρευνες του τύπου αυτού κυρίως από την Ainsworth. Στην περίπτωση αυτή ερευνάται η σχέση του παιδιού με τη μητέρα ή και τον πατέρα στο χώρο του εργαστηρίου σε ποικίλες καταστάσεις. Ενώ π.χ. η μητέρα είναι στο χώρο και το παιδί παίζει, μπαίνει κάποιος ξένος. Ή η μητέρα ή ο πατέρας φεύχουν από το χώρο που βρίσκεται το παιδί. Εξετάζεται επίσης η αντίδραση του παιδιού κατά την επιστροφή της μητέρας. Όπως παρατήρησε η Ainsworth, από έρευνες του τύπου αυτού, άλλα παιδιά εκδηλώνουν λιγότερο άγχος όταν φεύχουν οι γονείς τους και άλλα περισσότερο. Ή άλλα παιδιά τρέχουν προς τους γονείς μετά την επιστροφή τους και άλλα αδιαφορούν.

Έχει παρατηρηθεί ότι η σχέση μητέρας - παιδιού παρουσιάζει αλλαγές με βάση την ηλικία. Για την εξέλιξη της σχέσης αυτής αναφέραμε ήδη τις απόψεις της M. Mahler στο κεφάλαιο που αναπτύξαμε την αντίληψη του εαυτού.



Η Ainsworth (1979) διέκρινε τέσσερα βασικά στάδια στην εξέλιξη της σχέσης μητέρας - παιδιού, τα οποία είναι αντίστοιχα με τα στάδια τα οποία διέκρινε η Mahler: το πρώτο στάδιο αντιστοιχεί στο αυτιστικό και συμβιωτικό στάδιο της Mahler, μέχρι τον 4ο περίπου μήνα. Κατά τη Mahler στο αυτιστικό στάδιο το παιδί δε διακρίνει τον εαυτό του από το γύρω περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Mahler το παιδί στο στάδιο αυτό έχει το "φράγμα των ερεθισμάτων". Παρόλο που τα αισθητήριά του λειτουργούν πολύ καλά, δεν μπορεί να αντιληφθεί τα ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα. Βασική λειτουργία στο στάδιο αυτό είναι η εσωτερική ομοιοστάση, η οποία επιτυγχάνεται με τη μείωση της έντασης. Η μείωση της έντασης ρυθμίζεται αφενός με ενδογενή έλεγχο (ενούρηση, αφόδευση) και αφετέρου με τον έλεγχο της μητέρας (τάξιμα, άλλαγμα, κ.λ.π.)

Κατά το στάδιο της συμβιωτικής φάσης (2 - 5 μήνες) η μητέρα και το παιδί αποτελούν μια ενότητα ξεχωριστή από τον υπόλοιπο κόσμο. Η ενότητα αυτή που έχει την απαρχή της στη συνείδηση της παρουσίας της μητέρας, στο τέλος του προηγούμενου σταδίου, αντικαθιστά κατά τη Mahler το "φράγμα των ερεθισμάτων". Η συμβιωτική φάση είναι μια κατάσταση που βιώνεται κυρίως από το παιδί, έχει όμως και κάποιες εξωτερικές εκφράσεις, όπως χαμόγελα, βλέμματα, κινήματα κ.λ.π.

Κατά το στάδιο αυτό, μέχρι τους 5 περίπου μήνες, όπως αναφέρει η Ainsworth, το βρέφος παρόλο που δείχνει σημάδια προσοχής για αυτούς που το φροντίζουν, δεν ξεχωρίζει ακόμη τη μητέρα από τους άλλους σε σημείο που να προσκολληθεί σε αυτή. Κατά το στάδιο αυτό το παιδί παρουσιάζει τη λεγόμενη αδιαφοροποίηση προσκόλληση. Δείχνει ευχαρίστηση όταν είναι με κάποιο πρόσωπο, όχι όμως με συγκεκριμένο πρόσωπο.

Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο της μονοπροσωπικής προσκόλλησης προς τη μητέρα (από τους 5 ως τους 18 περίπου μήνες). Κατά την Ainsworth η μετακίνηση που μπορεί να κάνει το βρέφος στο στάδιο αυτό, του δίνει τη δυνατότητα ενεργά να επιζητεί την προσέγγιση με τη μητέρα και την επαφή μαζί της. Κατά την Ainsworth το πρόσωπο της προσκόλλησης αποτελεί την "ασφαλή βάση" που επιτρέπει στο παιδί να αφήσει ελεύθερο τον εαυτό του και να εξερευνήσει το περιβάλλον γύρω του. Ωστόσο στη φάση αυτή το παιδί δεν μπορεί να μένει πολύ μακριά ή για πολύ χρόνο μακριά από το πρόσωπο προσκόλλησης. Θέλει ενίσχυση της σχέσης με τη μητέρα από καιρό σε καιρό, για να συνεχίζει τις ανεξάρτητες από τη

μητέρα δραστηριότητες. Το νοητικό επίπεδο του παιδιού προς το τέλος του σταδίου αυτού του επιτρέπει να έχει μια εσωτερική αναπαράσταση της εικόνας της μητέρας και των ενεργειών της και αυτή η παράσταση του δίνει ασφάλεια και του επιτρέπει να μένει λίγο περισσότερο μακριά της χωρίς άγχος. Ωστόσο, υπάρχουν όρια στην απομάκρυνση αυτή και ~~για~~ αυτό το παιδί συχνά δείχνει άγχος, ματαίωση και θυμό όταν αποχωρίζεται τη μητέρα.

Το τέταρτο στάδιο αντιστοιχεί στο στάδιο της ανεξαρτητοποίησης της Mahler και της μείωσης της προσκόλλησης.

Το μοντέλο της Sander για τη σχέση μητέρας παιδιού και τη διαμόρφωση του εαυτού

Η Sander στη μελέτη των σχέσεων μητέρας - παιδιού έχει δώσει περισσότερη έμφαση στο ρόλο που το παιδί διαδραματίζει στη σχέση αυτή και επισημαίνει τις επιπτώσεις της σχέσης κατά τα τρία πρώτα χρόνια στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού.

Τα δεδομένα της προέρχονται από μακροχρόνιες έρευνες που περιλαμβάνουν παρατήρηση στο σπίτι, συνεντεύξεις με τη μητέρα και εξέταση του παιδιού με παιχνίδια μέχρι τα 3 χρόνια.

Διακρίνει 7 στάδια στη σχέση μητέρας - παιδιού: Κατά το πρώτο στάδιο (1 - 3 μήνες) διαφαίνεται η απαρχή μιας κανονικότητας που εκφράζεται με τη δυνατότητα προβλέψιμων ωραίων στον ύπνο, το φαγητό, τις κενώσεις, τις ώρες ανάπαυσης και εγρήγορης. Κατά το δεύτερο στάδιο, της αμοιβαίας ανταλλαγής (4 - 6 μήνες) γίνεται η πρώτη αμοιβαία αλληλεπίδραση παιδιού - μητέρας κατά τη διάρκεια του φαγητού, του ντυσίματος και του παιχνιδιού. Κατά το τρίτο στάδιο, της πρωτοβουλίας (7 - 9 μήνες) το παιδί επιλέγει ή ξεκινά δραστηριότητες για να έχει μια κοινωνική επαφή και "ανταλλαγή" με τη μητέρα. Στο τέταρτο στάδιο (10 - 13 μήνες) το βρέφος εστιάζει τη δραστηριότητά του στο να επιζητεί την ικανοποίηση των αναγκών του από τη μητέρα. Η συμπεριφορά του παιδιού στο στάδιο αυτό είναι σύμφωνη με τα όρια που θέτει η μητέρα. Αν αυτά τα όρια είναι σταθερά και συνεπή, παρέχουν μεγαλύτερη ασφάλεια στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του.



Στα επόμενα στάδια η Sander δίδει έμφαση στην ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού. Κατά το 5ο στάδιο (14 - 18 μήνες) το παιδί είναι σε θέση να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του. Ορίζει στόχους και επιδιέδεται σε δραστηριότητες ανεξάρτητες από τη μητέρα και μερικές φορές αντίθετα από τις επιθυμίες της. Το στάδιο αυτό αυτονομίας αντιστοιχεί κατά την Sander στο στάδιο που ο Spitz αναφέρει ότι το παιδί παρουσιάζει σκόπιμες δραστηριότητες.

Κατά το 6ο στάδιο (18 μήνες) η ικανότητα αναπαράστασης του παιδιού και η εμφάνιση της γλώσσας του επιτρέπουν να παρουσιάσει τις προθέσεις του, τις φαντασίες του και τις επιθυμίες του. Η πρώτη αυτή λεκτική επικοινωνία μεταξύ μητέρας - παιδιού αποτελεί κατά τη Sander το πρώτο επίπεδο της αναγνώρισης εαυτού, της συνειδητοποίησης ότι ένα άλλο πρόσωπο μπορεί να κατανοήσει κάτι που γνωρίζει ο άλλος. Το τελευταίο στάδιο είναι το στάδιο της αφύπνισης και της σταθερότητας του εαυτού. Στο στάδιο αυτό η Sander σημειώνει την επιθετικότητα που παρατηρείται στη συμπεριφορά του παιδιού (Mussen, 1983, σελ. 290).

Διαφορές στο είδος προσκόλλησης

Η Ainsworth και οι συνεργάτες της με τις παρατηρήσεις που έκαναν στη σχέση μητέρας - παιδιού επεσήμαναν ότι υπάρχουν διάφορα είδη προσκόλλησης. Οι παρατηρήσεις για τα είδη προσκόλλησης έγιναν κυρίως από έρευνες σε πειραματικές καταστάσεις, όπως και στο φυσικό χώρο. Εξετάζονταν κυρίως οι αντιδράσεις του παιδιού προς τη μητέρα σε καταστάσεις όπου υπήρχε το "άγχος του ξένου" (strange situation). Τέτοιες καταστάσεις δημιουργούνταν π.χ. όταν, ενώ η μητέρα ήταν με το παιδί έμπαινε στο χώρο ένας ξένος, ή η μητέρα έφευγε αφήνοντας το παιδί με έναν ξένο ή μόνο του, κ.λ.π. Εξετάζονταν οι αντιδράσεις του παιδιού πριν από τον αποχωρισμό και κατά την επάνοδο της μητέρας.

Με βάση έρευνες του τύπου αυτού παρατηρήθηκαν τρία είδη προσκόλλησης: α) Προσκόλληση αποφυγής. Τα βρέφη του τύπου αυτού προσκόλλησης δε δείχνουν μεγάλο άγχος κατά τον αποχωρισμό από τη μητέρα και κατά την επιστροφή της μητέρας τείνουν να μην κοιτάζουν τη μητέρα ή να φεύγουν μακριά της.



β) ο δεύτερος τύπος προσκόλλησης είναι η ασφαλής προσκόλληση. Τα βρέφη που παρουσιάζουν προσκόλληση του τύπου αυτού δεν είναι πολύ προσκολλημένα προς τη μητέρα κατά την ώρα που παίζουν, δείχνουν δυσφορία κατά την ώρα του αποχωρισμού από τη μητέρα και όταν η μητέρα επανέρχεται, πηγαίνουν κοντά της αμέσως και στη συνέχεια ξαναρχίζουν το παιχνίδι.

γ) Ο τρίτος τύπος προσκόλλησης είναι η προσκόλληση της αντίδρασης (resistant). Τα βρέφη που παρουσιάζουν το είδος αυτό της προσκόλλησης δε χρησιμοποιούν τη μητέρα ως ασφαλή πηγή που θα τους επιτρέψει να παίζουν ανεπίσπαστα κατά τη φάση του παιχνιδιού. Κατά την επάνοδο της μητέρας μετά από τη φάση του αποχωρισμού συγχρόνως επιζητούν την επαφή μαζί της και την αρνούνται δείχνοντας θυμό. Ενώ πλησιάζουν για να τα πάρει η μητέρα αγκαλιά, μόλις τα πάρει, φωνάζουν για να τα αφήσει κάτω.

Η Ainsworth και οι συνεργάτες της εξέτασαν κατά πόσο είναι σταθερό το είδος προσκόλλησης κατά τη βρεφική ηλικία και τι επιπτώσεις έχει στη μετέπειτα συμπεριφορά του παιδιού. Εξέτασαν επίσης κατά πόσο η συμπεριφορά της μητέρας επηρεάζει το είδος προσκόλλησης που θα αναπτύξει το παιδί.

Ως προς τη συμπεριφορά της μητέρας παρατηρήθηκαν 4 τύποι συμπεριφοράς με βάση τους διπολικούς άξονες: ευαισθησία - έλλειψη ευαισθησίας στις αντιδράσεις του παιδιού. Αποδοχή - απόρριψη. Συνεργασία - αυταρχική συμπεριφορά. Ενδιαφέρον και ενασχόληση - αδιαφορία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μητέρες των παιδιών που είχαν ασφαλή προσκόλληση είχαν βαθμολογία πάνω από τον μέσο όρο σε όλες τις θετικές διαστάσεις. Οι μητέρες των παιδιών με ανασφαλείς προσκολλησεις (αποφυγής ή άρνησης) παρουσίαζαν έλλειψη ευαισθησίας, απόρριψη ή αδιαφορία για το παιδί (Ainsworth, 1978).

Γενικά φαίνεται ότι βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί σχέση προσκόλλησης είναι να υπάρχουν σταθερά πρόσωπα στη ζωή του παιδιού και να ικανοποιούν τις ψυχολογικές και βιολογικές του ανάγκες. Την αγάπη τους και το ενδιαφέρον τους οι γονείς μπορούν να τα εκδηλώνουν με διάφορους τρόπους. Όπως αναφέρουν οι Stone & Church μερικοί γονείς είναι ήπιοι και υπομονετικοί, μερικοί απότομοι και νευρικοί. Μερικοί είναι πιο τρυφεροί και εκδηλωτικοί, άλλοι πιο ψυχροί και απόμακροι. Εκείνο που έχει σημασία για να αναπτύξει το παιδί εμπιστοσύνη από τη γονεϊκή συμπεριφορά είναι το συναίσθημα που ο γονέας θα δώσει στο παιδί με τον έναν ή

τον άλλο τρόπο, ότι το αγαπά, το δέχεται και είναι παρών για το βοηθήσει στην αντιμετώπιση των καθημερινών του προβλημάτων.

Ιδιοσυγκρασιακά επίσης χαρακτηριστικά του παιδιού φαίνεται ότι επηρεάζουν το είδος της σχέσης που θα αναπτύξει με τη μητέρα. Τα "εύκολα" παιδιά -είναι τα παιδιά που προσαρμόζονται εύκολα στις νέες καταστάσεις, χαμογελούν συχνά, έχουν κανονικό ωράριο στις βιολογικές λειτουργίες κ.λ.π.- έχουν περισσότερες πιθανότητες να διαμορφώσουν μια καλύτερη σχέση με τη μητέρα τους σε σύγκριση με τα "δύσκολα" παιδιά. Για τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του παιδιού και τη σχέση που διαμορφώνεται με τους γονείς βλ. σύγγραμμα Herbert (παρουσίαση Ι. Παρασκευόπουλου, 1989, σελ. 108-120).



Εικ. 1

Η διαπροσωπική σχέση του παιδιού με ένα σταθερό πρόσωπο διευκολύνει την ανάπτυξη της προσκόλλησης.

Εικ. 2



Οι σχέσεις των συζύγων μεταξύ τους έχει βρεθεί επίσης ότι επηρεάζουν τη σχέση που η μητέρα θα αναπτύξει με το παιδί της. Σε μητέρες με κακές συζυγικές σχέσεις έχει παρατηρηθεί άγχος, επιθετικότητα, τάση εξάρτησης και μια νευρωτική προσκόλληση στο βρέφος (Δραχώνα, 1987). Μια έρευνα των Graham & Mikee (1979) αναφέρει τις δυσκολίες που παρουσιάζει η οικογένεια μετά την παρουσία του τρίτου προσώπου. Οι μητέρες στην έρευνα αυτή έδειξαν ότι η ενασκόληση του πατέρα με το βρέφος τις ανακουφίζει πολύ όχι τόσο πρακτικά, όσο γιατί με τον τρόπο αυτό οι σύζυγοι έδειχναν ότι παραδέχονται την παρουσία του νέου ατόμου.

Το άγχος του αποχωρισμού και το άγχος του ξένου είναι χαρακτηριστικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται στο βρέφος κατά το στάδιο της μονοπροσωπικής προσκόλλησης. Το άγχος του αποχωρισμού παρουσιάζεται ως μια κατάσταση θλίψης, θυμού και γενικής ανησυχίας όταν το παιδί αποχωρίζεται τη μητέρα του. Ιδιαίτερα, όταν η μητέρα προς την οποία έχει προσκολληθεί το παιδί λείπει για πολύ περισσότερο χρόνο από αυτόν που συνηθίζει, το παιδί παρουσιάζει έντονο άγχος και ανησυχία. Ο Spitz, ο οποίος μελέτησε τη συμπεριφορά παιδιών που για διάφορους λόγους στερήθηκαν τη μητέρα τους και μπήκαν στο νοσοκομείο ή σε ίδρυμα, αναφέρει τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, μετά τον αποχωρισμό από τη μητέρα τους, ως ανακλυτική κατάθλιψη. Συχνά στα παιδιά αυτά τις πρώτες αντιδράσεις θυμού και λύπης διαδέχεται μια απάθεια και αδιαφορία για το περιβάλλον. Ο Spitz αναφέρει ότι πολλά από τα παιδιά αρνήθηκαν και φαγητό με αποτέλεσμα να πεθάνουν (Spitz, 1946).

Το άγχος του αποχωρισμού έχει στενή σχέση με το νοητικό επίπεδο του παιδιού στο στάδιο αυτό. Στον πρώτο περίπου χρόνο (στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης) το παιδί δεν έχει τη νοητική ικανότητα να προβλέπει καταστάσεις. Τα πράγματα υπάρχουν όσο είναι παρόντα και παύουν να υπάρχουν όταν εξαφανίζονται. Όπως είδαμε, σύμφωνα με τη θεωρία της Mahler, υπάρχει η μνημονική εικόνα της μητέρας στο στάδιο αυτό η ενδοψυχική όμως αυτή εικόνα δεν είναι ακόμη πολύ σταθερή, για να καθησυχάζει το παιδί και να μπορεί να του εξασφαλίζει ασφάλεια, όταν η μητέρα λείπει για μεγάλο διάστημα. Έχει ανάγκη τη συχνή παρουσία της για ενίσχυση και επαναντροφοδότηση. Μετά τον 2ο χρόνο σύμφωνα με τη θεωρία της Mahler η ενδοψυχική εικόνα της μητέρας έχει σταθεροποιηθεί περισσότερο και έτσι μειώνεται το άγχος που έχει το παιδί όταν αποχωρίζεται από αυτή.



Το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα είναι μια αχωνία και φόβος που παρουσιάζει το βρέφος μετά τον 6ο περίπου μήνα, όταν το πλησιάζουν ξένα και άγνωστα πρόσωπα. Η στάση αυτή διαρκεί ως το τέλος περίπου του πρώτου χρόνου. Η αντίδραση αυτή του παιδιού οφείλεται στο ότι έχει διαμορφώσει το γνωστικό σχήμα της μητέρας του και έχει επενδύσει συναισθηματικά στο πρόσωπό της -το έχει συνδέσει με τη δική του ευχαρίστηση και ασφάλεια- και τα ξένα πρόσωπα κλονίζουν την ασφάλεια αυτή.

Το άγχος προς τον ξένο είναι μια φυσιολογική αντίδραση του παιδιού μπροστά στο ασυνήθιστο. Η ρουτίνα, η καθημερινή επαγρύπνηση ορισμένων γεγονότων και η καθημερινή παρουσία ορισμένων προσώπων παρέχει ασφάλεια σε όλες τις ηλικίες. Μικρή διαφοροποίηση από το σύνηθες γίνεται ευχάριστα αποδεκτή, μεγάλη όμως διαφοροποίηση δημιουργεί φόβο. Το παιδί περισσότερο έχει ανάγκη τη ρουτίνα αυτή μέχρι να εξοικειωθεί σταδιακά με νέες καταστάσεις και πρόσωπα και να αντιληφθεί ότι το νέο δεν είναι απειλητικό.

Το άγχος του αποχωρισμού και το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα δεν παρουσιάζεται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα παιδιά. Σε παιδιά που δεν έχει αναπτυχθεί η προσκόλληση προς τη μητέρα, όπως π.χ. στα παιδιά που μεγαλώνουν στα ιδρύματα, δεν παρουσιάζονται οι αντιδράσεις αυτές. Σε παιδιά επίσης που έχουν επαφή με πολλά πρόσωπα μέσα στην οικογένεια (παππούς, γιαγιά, μεγαλύτερα αδέρφια), το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα παρουσιάζεται σε μικρότερο βαθμό. Η Ainsworth αναφέρει ότι πολλά παιδιά δεν δείχνουν άγχος αποχωρισμού και για το λόγο αυτό η μη παρουσία του άγχους αυτού σε ένα παιδί δε σημαίνει ότι το παιδί δεν έχει αναπτύξει προσκόλληση.

Τα παιδιά μέχρι κυρίως την ηλικία των 2 ετών δείχνουν άγχος προς τα ξένα πρόσωπα, ιδίως όταν είναι ασυνήθιστα.
(Bee, H., 1981, σελ. 337)



Εικ. 3



Εικ. 4

Και τα μεγαλύτερα παιδιά δείχνουν προσκόλληση στους γονείς και άγχος αποχωρισμού.

(Fein. Gr 1970 5-7 500)



Αποχωρισμός από τη μητέρα και προσκόλληση

Σε πολλές περιπτώσεις -ερχασία της μητέρας, αρρώστια, αδυναμία να αναλάβει η ίδια το μεχάλωμα του παιδιού της- το παιδί από τους πρώτους μήνες της ζωής του αναγκάζεται να μένει για μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα μακριά από τη μητέρα του. Το ερώτημα που μπαίνει στις περιπτώσεις αυτές είναι αν η απουσία της μητέρας επηρεάζει την προσκόλληση του παιδιού προς αυτή.

Από σχετικές έρευνες έχει βρεθεί ότι για την ανάπτυξη της προσκόλλησης δεν έχει τόσο σημασία ο χρόνος που η μητέρα θα διαθέσει στο παιδί όσο η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί. Στο Ισραήλ τα βρέφη μένουν στα Kibbutzin και οι γονείς τους τα επισκέπτονται λίγες ώρες την ημέρα. Τα παιδιά αυτά δεν αναπτύσσουν προσκόλληση προς τις βρεφοκόμους που τα περιποιούνται αλλά προς τη μητέρα τους, η οποία το λίγο χρόνο που μένει με το παιδί αναπτύσσει στενή διαπροσωπική σχέση μαζί του. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που μεγαλώνουν στα ιδρύματα και στερούνται την επαφή με ένα βασικό πρόσωπο δεν αναπτύσσουν το φαινόμενο της προσκόλλησης (Παρασκευόπουλος, Εξελικτική ψυχολογία, τ. 1).



Στα ιδρύματα, όπου πολλά παιδιά αναπτύσσονται με την επίβλεψη μικρού αριθμού εναλλασσόμενων προσώπων δεν διαμορφώνονται στενές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. (Bee, H., 1981, σ. 337).

Προσκόλληση προς τον πατέρα

Τις προηγούμενες δεκαετίες η έρευνα για τη σχέση γονέων - παιδιού αναφερόνταν κυρίως στη μητέρα, η οποία θεωρούνταν το βασικό πρόσωπο στη ζωή του παιδιού. Η φιγούρα του πατέρα θεωρούνταν ασήμαντη σχεδόν τουλάχιστον κατά τη βρεφική ηλικία (Όραχώνα, 1987).

Οι σημαντικές αλλαγές που έγιναν τελευταία στον κοινωνικό χώρο και στη δομή της οικογένειας -εργαζόμενη μητέρα, μονογονεϊκές οικογένειες, απουσία του πατέρα- έστρεψαν την έρευνα στη μελέτη του ρόλου του πατέρα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σήμερα υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία στο χώρο αυτό, κυρίως για το ρόλο του πατέρα στην ανάπτυξη του ρόλου του φύλου, στη γονεϊκή και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην αυτοεκτίμησή του κ.λ.π. Έχει μελετηθεί σε ευρεία έκταση κυρίως η επίπτωση της απουσίας του πατέρα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Ως προς την προσκόλληση έχει βρεθεί ότι το βρέφος αναπτύσσει συμπεριφορά προσκόλλησης προς τον πατέρα κατά τον ίδιο περίπου χρόνο που αναπτύσσει προσκόλληση προς τη μητέρα. Ο Lamb αναφέρει (Lamb, 1976) ότι από τον 6ο περίπου μήνα τα παιδιά δείχνουν ότι προτιμούν και τους δύο γονείς, χαμογελούν και στους δύο επιλεκτικά και δείχνουν ικανοποίηση με το να τα παίρνουν αγκαλιά. Όταν όμως είναι φοβισμένα, άρρωστα ή γενικά όταν βρίσκονται σε μια αγχογόνο κατάσταση προτιμούν τη μητέρα τους. Η προτίμηση αυτή σχετίζεται με τις διαφορετικές δραστηριότητες που επιτελούν οι δύο γονείς σε σχέση με το παιδί. Η μητέρα ασχολείται με το παιδί για να του ικανοποιήσει τις βιολογικές του ανάγκες, ενώ ο πατέρας όταν ασχολείται με το παιδί, το κάνει συνήθως για να παίξει μαζί του. Από σχετικές έρευνες έχει φανεύει ότι τα βρέφη (ηλικίας 13 και 20 μηνών) προτιμούν τον πατέρα ως συμπαγέτη περισσότερο από τη μητέρα (Όραχώνα, 1990).

Ο πατέρας αφιερώνει πολύ λιγότερο χρόνο για το παιδί από ότι η μητέρα. Όπως και για τη μητέρα όμως, φαίνεται ότι η σχέση με το παιδί επηρεάζεται από το είδος της σχέσης και όχι από την ποσότητα. Έτσι το παιδί αναπτύσσει μια στενή σχέση με τον πατέρα από πολύ νωρίς στη ζωή του. Ο πατέρας σαν φιγούρα ξεχωριστή από τους άλλους έχει φανεύει ότι γίνεται αντιληπτή από το παιδί από τον 2ο και 3ο μήνα της ζωής του.

Ο πατέρας επηρεάζει το παιδί άμεσα, με τη σχέση που έχει μαζί του, και έμμεσα, μέσω της σχέσης του



με τη μητέρα. Η σχέση του πατέρα με τη μητέρα θεωρείται βασική για να στηρίξει τη μητέρα συναισθηματικά στη φροντίδα και στη σχέση της με το παιδί. Σε οικογένειες όπου λείπει ο πατέρας φαίνεται ότι οι αρνητικές επιπτώσεις για το παιδί προέρχονται από την έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης που έχει η μητέρα, εξαιτίας της απουσίας του πατέρα, στο μέγαλωμα του παιδιού (Δραχώνα, 1990, σελ. 250).

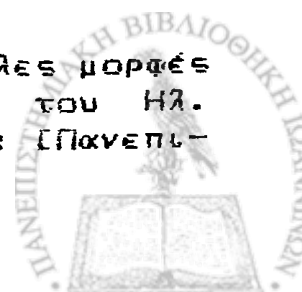
Η σημασία του είδους της πρωταρχικής σχέσης μητέρας - παιδιού στη μετέπειτα συμπεριφορά του παιδιού.

Η Mahler παρατήρησε ότι τα παιδιά τα οποία είχαν καλή σχέση με τη μητέρα τους είχαν πιο ανεξάρτητη συμπεριφορά στο περιβάλλον τους και έδειχναν λιγότερη εχθρότητα.

Με βάση τα είδη προσκόλλησης που επεσήμανε η Ainsworth, οι Sroufe & Waters (1977) υπέθεσαν ότι τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση κατά τη βρεφική ηλικία αναμενόταν να δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, καλές σχέσεις με τους άλλους και θετική αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά που, ως βρέφη, παρουσίαζαν προσκόλληση αποφυγής αναμενόταν να είναι απομονωμένα, ενώ τα παιδιά με προσκόλληση αντίδρασης αναμενόταν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μικρή αποδοχή από τους άλλους. Οι υποθέσεις αυτές επαληθεύτηκαν από έρευνες της Harter και των συνεργατών της (Harter & Rike, 1981 και Harter, 1986, in Mussen, 1983).

Η Mahler είχε επισημάνει ότι η διαταραχή στη σχέση μητέρας - παιδιού στα πρώτα στάδια της ζωής του δημιουργεί ψυχοπαθολογική προσωπικότητα. Ειδικότερα αναφέρει ότι διαταραχή της σχέσης στο αυτιστικό στάδιο μπορεί να δημιουργήσει πρώρο βρεφικό αυτισμό¹. Το παιδί δηλαδή δεν μπορεί να διακρίνει τα όρια του εαυτού του και των άλλων. Διαταραχή στο αυτιστικό στάδιο έχουμε όταν το παιδί προς το τέλος του σταδίου αυτού (1ος μήνας) δεν είναι σε θέση να διακρίνει τις φροντίδες της μητέρας και την παρουσία της που συνδέεται με αυτές (επαφή, τόνος φωνής κ.λ.π.) από τις αυτο-εκπληρούμενες

1. Για το βρεφικό αυτισμό, όπως και για άλλες μορφές ψυχοπαθολογίας του παιδιού, βλ. το σύγγραμμα του Ηλ. Μπεζεβέγκη, Εξελικτική Ψυχοπαθολογία, Αθήνα : [Πανεπιστήμιο Αθηνών], 1985, τ. Α.



ενέργειες που συντελούν στη μείωση της έντασης και της ομοιόστασής του.

Κάποιες ενέργειες του αυτιστικού παιδιού όπως επανειλημμένο χτύπημα του κεφαλιού ή δάγκωμα, κατά τη Mahler, δείχνουν την προσπάθεια του παιδιού να διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους.

Διαταραχή στη σχέση κατά το συμβιωτικό στάδιο (2 - 5 μήνες), μπορεί να δημιουργήσει διαταραχές στις κοινωνικές σχέσεις. Όλες οι επακόλουθες κοινωνικές σχέσεις κατά τη Mahler έχουν τις ρίζες τους στη συμβιωτική φάση. Ελλείψει στην αλληλεπίδραση ή στην ιδιοσυγκρασία αν αναγκάσουν το βρέφος να επιστρέψει στη φάση αυτή ή αν καθηλωθεί στη φάση αυτή, μπορεί να του δημιουργήσουν συμβιωτική ψύχωση. Είναι μια αίσθηση συγχώνευσης του εαυτού με κάτι άλλο που συνδυάζεται με ευχαρίστηση ή πανικό. Παθολογικές μορφές εξάρτησης έχουν τη ρίζα τους στη φάση αυτή.

Η φάση του διαχωρισμού και της εξατομίκευσης είναι η απαρχή της ικανότητας του παιδιού για διάκριση των άλλων και του εαυτού. Η διάκριση της μητέρας αποτελεί την απαρχή για τη διάκριση των άλλων ως ξεχωριστών ατόμων. Η διάκριση αυτή αποτελεί τη βάση για το κοινωνικό ενδιαφέρον. Η εξατομίκευση είναι διάκριση του εαυτού από τους άλλους και αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της προσωπικής ταυτότητας.

Παρόλο βέβαια που οι θέσεις αυτές της Mahler δεν έχουν αποδειχτεί εμπειρικά, δείχνουν τη σημασία της πρωταρχικής σχέσης μητέρας - παιδιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς.

Σε μια μακρόχρονη έρευνα ο Waters (1978) παρατήρησε μια ομάδα 50 παιδιών στην ηλικία του 1 έτους ως προς το είδος της προσκόλλησης που ανάπτυξαν και στη συνέχεια για 4 χρόνια παρατήρησε τα παιδιά αυτά ως προς διάφορες δραστηριότητες. Βρήκαν ότι το είδος της προσκόλλησης την οποία είχαν αναπτύξει τα παιδιά γύρω στους 12 μήνες παρέμεινε σταθερό μέχρι τον 18ο μήνα (δε συνέβηκε αυτό σε δύο μόνο περιπτώσεις). Στην ηλικία των 2 ετών τα παιδιά τα οποία είχαν ασφαλή προσκόλληση στους 12 μήνες παρουσιάζονταν ως "αρχηγό" στις ομάδες παιχνιδιού με τα άλλα παιδιά και ήταν περισσότερο περίεργα. Αργότερα, όταν τα παιδιά αυτά ήταν στον παιδικό σταθμό, χαρακτηρίστηκαν από τους δασκάλους τους ως πιο "ώριμα" σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν αναπτύξει ανασφαλή

προσκόλληση και εξακολουθούσαν να έχουν περισσότερο ενδιαφέρον για να ασχοληθούν με νέες δραστηριότητες. Φαίνεται λοιπόν (και από άλλες σχετικές έρευνες) ότι η σχέση που το παιδί αναπτύσσει με τη μητέρα του τον πρώτο χρόνο επηρεάζει τη μετέπειτα σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους του και την επιτυχία του πιθανόν στις σχολικές δραστηριότητες.

Όπως αναφέραμε ήδη, ο Erikson θεωρεί τον 1ο χρόνο ως το στάδιο που το παιδί θα αποκτήσει τη βασική εμπιστοσύνη ή τη δυσπιστία. Η ικανοποίηση ή μη των αναγκών του παιδιού από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του είναι ο αποφασιστικός παράγοντας που θα καθορίσει αν θα αναπτύξει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τους άλλους ή δυσπιστία και ανασφάλεια (Erikson, 1975).

Έρευνες για τις διαταραχές της σχέσης μητέρας - παιδιού

Οι έρευνες που εξετάζουν τα αποτελέσματα της μη διαμόρφωσης στενής θετικής σχέσης μεταξύ μητέρας - παιδιού για τη μελλοντική ψυχοκοινωνική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού αναφέρονται σε δύο κυρίως περιπτώσεις:

α) Σε παιδιά που τοποθετήθηκαν σε ιδρύματα λίγο διάστημα μετά τη γέννησή τους και β) σε παιδιά που έζησαν σε απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον.

Οι πρώτες έρευνες στην εξέλιξη της συμπεριφοράς παιδιών ιδρυμάτων σε σύγκριση με παιδιά που μεγάλωσαν με τη φυσική τους μητέρα έγιναν από το Βρετανό ψυχίατρο Rene Spitz. Ο Spitz μελέτησε παιδιά φυλακισμένων μητέρων. Η μια ομάδα παιδιών ζούσε στη φυλακή με τις μητέρες τους, ενώ η άλλη ομάδα, παιδιά από τριών μηνών, τοποθετήθηκαν σε βρεφοκομείο. Από τη σύγκριση των δύο ομάδων παιδιών ο Spitz παρατήρησε ότι τα παιδιά που μεγάλωσαν με τις μητέρες τους ήταν υγιέστερα, καλύτερα προσαρμοσμένα, πιο χαρούμενα και με ταχύτερη ανάπτυξη. Το σημαντικότερο εύρημα από τις μελέτες του Spitz, ήταν η υψηλή θνησιμότητα των παιδιών που ζούσαν χωριστά από τις μητέρες τους. Μέχρι τα δύο χρόνια, στην ομάδα των παιδιών που ζούσαν με τις μητέρες τους δεν παρουσιάστηκε θνησιμότητα, ενώ στην ομάδα της μητρικής αποστέρησης η θνησιμότητα έφτασε στο 37% των παιδιών.

Από τις μελέτες του ο Spitz κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο χωρισμός μητέρας - παιδιού, ιδίως στην ηλικία του



2ου μισού του 1ου χρόνου είναι κρίσιμος για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, τη νοητική, τη συναισθηματική και τη σωματοφυσιολογική.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η A. Freud, η οποία μελέτησε παιδιά που κατά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο είχαν σταλεί από το Λονδίνο στη Σκωτία για να χλιτώσουν τους βομβαρδισμούς. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν επίσης μεταγενέστερες έρευνες του W. Goldfarb και του J. Bowlby.

Καλύτερα οργανωμένες έρευνες που έγιναν αρχότερα από τους Tizard, Rutter and Bohman, μεταξύ άλλων, κατέληξαν επίσης ότι ο πρόωρος εκκλεισμός του παιδιού στο ίδρυμα μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, προδιαθέτοντας τα παιδιά να δημιουργήσουν αχρωτική και επιφανειακή προσκόλληση σε αυτούς που τα φροντίζουν και να έχουν δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους και ενήλικους, καθώς και στον έλεγχο της δικής τους συμπεριφοράς.

Οι Tizard et al μελέτησαν παιδιά που μπήκαν σε βρεφοκομείο πριν από τον 4ο μήνα. Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν έτσι ώστε να παρέχονται ερεθίσματα στα παιδιά και υγιεινές συνθήκες διαβίωσης αλλά να μην επιτρέπεται η ανάπτυξη προσκόλλησης σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Μέχρι τα 4 1/2 χρόνια, 50 περίπου βρεφοκόμες είχαν φροντίσει τα παιδιά αυτά.

Στα 4 1/2 και 8 χρόνια που αξιολογήθηκε η συμπεριφορά των παιδιών υπήρχαν οι ομάδες: α) παιδιά που παρέμειναν στο ίδρυμα, β) παιδιά που υιοθετήθηκαν, γ) παιδιά που είχαν επιστρέψει στη φυσική τους μητέρα. Η συμπεριφορά των ομάδων αυτών συγκρίθηκε με τη συμπεριφορά μιας ομάδας παιδιών από την ερχατική τάξη του Λονδίνου που είχαν μεγαλώσει στη φυσική τους οικογένεια.

Από τις τέσσερις ομάδες παιδιών περισσότερα προβλήματα παρουσιάστηκαν στην γ' ομάδα και στην α' και λιγότερα στη β' ομάδα.

Και οι τρεις πάντως ομάδες παιδιών που είχαν τοποθετηθεί στο ίδρυμα νωρίς στη ζωή τους παρουσίαζαν, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, τις ακόλουθες μορφές άτυπης κοινωνικής συμπεριφοράς: υπερβολική και χωρίς διακρίσεις φιλία με αγνώστους, έντονη αναζήτηση προσοχής, φτωχές σχέσεις με συνομηλίκους. Η εξάρτηση

επίσης των παιδιών αυτών στους ενήλικους που τα φρόντιζαν ήταν επιπόλαιη. Όπως αναφέρεται στην έρευνα, από τα 26 παιδιά τα 18 δεν νιάζονταν βαθιά για κανένα (Tizard et al, 1975).

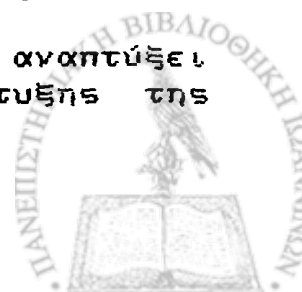
Μια άλλη κατηγορία παιδιών με προβληματική σχέση με τη μητέρα είναι τα παιδιά που παραμένουν σε οικογένειες οι οποίες τα απορρίπτουν. Όπως φάνηκε και από τις έρευνες της Tizard και των συνεργατών της, τα παιδιά που επανήλθαν από το ίδρυμα στη φυσική τους μητέρα είχαν περισσότερα προβλήματα εξαιτίας της στέρησης της αγάπης και της απόρριψης από τη φυσική τους μητέρα. Όπως αναφέρει στην έρευνά της η Tizard, 8 από τις 15 μητέρες των παιδιών που επέστρεψαν κοντά τους από το ίδρυμα απειλούσαν τα παιδιά τους ότι "θα τα ξανάβαζαν στο ίδρυμα".

Έχουν επισημανθεί αρκετοί λόγοι για τους οποίους οι γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους: Κακομεταχείρηση και απόρριψη των ίδιων των γονέων όταν ήταν παιδιά, μητέρες που μεγάλωσαν σε ιδρύματα ή σε προβληματικά σπίτια, κακές σχέσεις συζύγων κ.λ.π. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι ένας συνδυασμός αρνητικών παραχόντων είναι πολύ περισσότερο παθογενετικός από όσο ένα μεμονωμένο γεγονός. Ο Vaillant εξετάζοντας τέτοιους παράγοντες όπως αίσθημα ασφάλειας στην οικογένεια στην παιδική ηλικία, ασφάλεια στη σχέση μητέρας - παιδιού και πατέρα - παιδιού, επάρκεια της αδελφικής σχέσης, σημαντική υγεία και επιδόσεις, βρήκε ότι ένα χαμηλό σύνθετο των παραχόντων αυτών οδηγούσε σε προβληματική συμπεριφορά. Επιπλέον όσοι δεν αγαπήθηκαν ήταν ανίκανοι να εμπιστευτούν τους άλλους, είχαν συναισθηματικά προβλήματα και ήταν σωματικά πιο αδύναμοι.

Πάντως οι μελέτες αυτές παρόλο που δείχνουν καθαρά ότι προβλήματα στις σχέσεις γονέων - παιδιών στην παιδική ηλικία οδηγούν σε κάποια προβλήματα στη συμπεριφορά, δε δείχνουν ότι οι ελαττωματικές σχέσεις προσκόλλησης αυτές καθ' αυτές οδηγούν στην ανάπτυξη μη φυσιολογικής προσωπικότητας.

Θεωρίες για την ανάπτυξη της προσκόλλησης

Οι διάφορες ψυχολογικές σχολές έχουν αναπτύξει διαφορετικές απόψεις για τα αίτια της ανάπτυξης της προσκόλλησης στο παιδί.



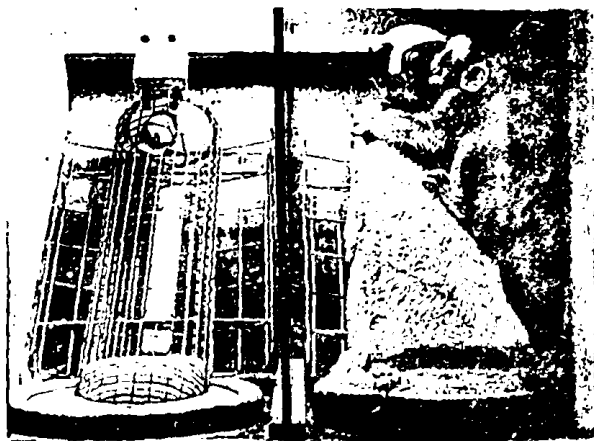
Η συμπεριφοριστική θεωρία δέχεται ότι η προσκόλληση προκύπτει δευτερογενώς από την ικανοποίηση των πρωτογενών βιολογικών αναγκών. Το παιδί σύμφωνα με τη θεωρία αυτή συνδέει τη μητέρα με την ικανοποίηση των βιολογικών του αναγκών - φαγητό, καθάρισμα, ρύθμιση της θερμοκρασίας- και με τη σύνδεση αυτή η μητέρα γίνεται το πρόσωπο που προκαλεί από μόνη της ευχάριστα συναισθήματα.

Η ψυχαναλυτική θεωρία επίσης δέχεται ότι η προσκόλληση προέρχεται δευτερογενώς από την ικανοποίηση των βιολογικών ενστίκτων του παιδιού που εξασφαλίζει η μητέρα.

Έρευνες στη σχέση μητέρας - παιδιού και ιδίως τα πειράματα του Harlow¹ έδειξαν ότι το παιδί προσκολλάται στη μητέρα του όχι για να ικανοποιήσει πρωταρχικές βιολογικές ανάγκες, αλλά για να έχει επαφή μαζί της. Η σωματική επαφή είναι πρωταρχική ανάγκη του παιδιού και την εξασφαλίζει η μητέρα του. Άλλες έρευνες σε ζώα (πειράματα του K. Lorenz) έδειξαν ότι υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος στην ανάπτυξη των νεογέννητων κατά την οποία προσκολλώνται στο πρόσωπο ή το αντικείμενο που θα βρεθεί κοντά τους. Ο Lorenz π.χ. σε πειράματα που έκανε σε παπάκια βρήκε ότι τα πτηνά αυτά ένα ορισμένο διάστημα μετά την εκκόλασή τους (13 με 16 ώρες περίπου) ακολουθούσαν ένα αντικείμενο που κινούνταν μπροστά τους την ώρα αυτή, ανεξάρτητα αν το αντικείμενο αυτό ήταν η πραγματική τους μητέρα, ο πειραματιστής, ή ένα ομοίωμα πτηνού. Το φαινόμενο αυτό το ονόμασε αποτύπωση (Παρασκευόπουλος, Εξελικτική ψυχολογία, τ. 1, σελ. 208). Μερικοί ερευνητές αναφέρουν ότι αμέσως μετά τον τοκετό, αν το παιδί μένει κοντά στη μητέρα του, αναπτύσσεται μια στενότερη σχέση μεταξύ μητέρας - παιδιού, γιατί στο

1. Ο Harlow στα πειράματά του χρησιμοποίησε δύο ομοιώματα πιθήκων - μητέρων: η μία μητέρα ήταν συρμάτινη και η άλλη φανελένια. Και οι δύο μητέρες με μια ηλεκτρική συσκευή είχαν τη θερμοκρασία του σώματος των πιθήκων και οι δύο επίσης είχαν τη δυνατότητα να δώσουν γάλα με ένα προσαρμοσμένο μπιμπερό στα βρέφη - πιθηκάκια. Ο Harlow παρατήρησε ότι, και όταν ακόμη την τροφή κορηγούσε μόνο η συρμάτινη μητέρα, τα πιθηκάκια μετά το φαγητό "φώλιαζαν" και καθόταν στη φανελένια μητέρα. Όταν επίσης παρουσιαζόταν κάποιος κίνδυνος έτρεχαν προς τη φανελένια μητέρα. Από τα πειράματα αυτά φαίνεται ότι η σωματική επαφή είναι πρωταρχική ανάγκη του βρέφους και όχι δευτερογενής.

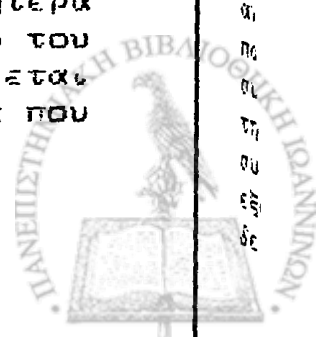
διάστημα αυτό υπάρχει έκκριση κάποιων ορμονών στο μητρικό σώμα που διευκολύνει τη σύνδεση.



(University of Wisconsin Primate Laboratory)

Εικ. 6

Από τα πειράματα του Harlow φάνηκε η σημασία της σωματικής επαφής για τη διαμόρφωση της προσκόλλησης. Ακόμη και όταν το γάλα το προσφέρει η συρμάτινη μητέρα (φωτοχρ. Β) το πιθηκάκι παραμένει στη φανελένια που του εξασφαλίζει σωματική επαφή. Στη φωτογραφία Γ φαίνεται μια συνήθη συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα πιθηκάκια που μεγαλώνουν σε απομόνωση.



Ο ψυχίατρος και ψυχαναλυτής J. Bowlby που μελέτησε το φαινόμενο της προσκόλλησης έχει αναπτύξει μια άλλη θεωρία (Bowlby, 1969). Ο Bowlby δέχεται ότι η προσκόλληση είναι εχθρές σύστημα συμπεριφοράς που υπάρχει σε όλα τα ζωικά είδη και εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο νέο οργανισμό να επιβιώσει. Το βρέφος είναι εφοδιασμένο με ορισμένες ενστικτώδεις αντιδράσεις - κλάμα, γέλιο, προσήλωση του βλέμματος - οι οποίες προκαλούν το γονεϊκό ενδιαφέρον και τη φροντίδα. Η ανταπόκριση αυτή των γονέων και ιδίως της μητέρας, η οποία στην κοινωνία μας έχει αναλάβει τον κύριο ρόλο στην ανατροφή του παιδιού, δημιουργεί την προσκόλληση του παιδιού επιλεκτικά προς το πρόσωπο που ικανοποιεί τις ανάγκες του. Έτσι π.χ. το χαμόγελο του παιδιού το οποίο αρχικά είναι μια αντανάκλαστική αντίδραση, από τον 4ο μήνα γίνεται επικοινωνιακό και με το χρόνο εκφράζεται επιλεκτικά στα πρόσωπα της προτίμησής του. Η μητέρα στη συνέχεια ικανοποιείται από το χαμόγελο του παιδιού και συνεχίζει να προσφέρει και να παίρνει ευχαρίστηση από το παιδί. Η αμοιβαιότητα αυτή στη σχέση μητέρας - παιδιού δημιουργεί την προσκόλληση.

Ο Bowlby διακρίνει τέσσερις κύριες συμπεριφορές στη βρεφική ηλικία που αλληλοσχετίζονται:

α) Συμπεριφορά εξάρτησης. Εκδηλώνεται κυρίως με την τάση του παιδιού να βρίσκεται κοντά στο πρόσωπο που του παρέχει ασφάλεια και αγάπη. Η προσκόλληση είναι συμπεριφορά εξάρτησης.

β) Συμπεριφορά φόβου και επιφυλακτικότητας. Εκδηλώνεται με την τάση του παιδιού να αποφεύχει φοβικά ερεθίσματα.

γ) Συμπεριφορά κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συμπεριφορά αυτή που αποτελεί την αρχή του ενδιαφέροντος για τους άλλους εκφράζεται με το παιχνίδι.

δ) Συμπεριφορά εξερεύνησης. Εκδηλώνεται με το ενδιαφέρον του παιδιού να μάθει τα πράγματα γύρω του.

Όταν κινητοποιείται μια μορφή συμπεριφοράς, αναπτέλλεται η εκδήλωση των άλλων μορφών. Όταν π.χ. παρουσιάζεται ένα φοβικό ερέθισμα, κινητοποιείται η συμπεριφορά της επιφυλακτικότητας, η οποία προκαλεί με τη σειρά της συμπεριφορά προσκόλλησης και αναπτέλλεται η συμπεριφορά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εξερεύνησης. Ο βαθμός προσκόλλησης επομένως που θα δείξει ένα παιδί εξαρτάται από τις ανάγκες που έχει να

αντιμετωπίζει τη συγκεκριμένη στιγμή. Αν π.χ. το παιδί είναι άρρωστο, ή αντιμετωπίζει μια νέα κατάσταση, δείχνει μεγαλύτερη τάση για προσκόλληση.

Η εκτίμηση της ανάγκης και το είδος προσκόλλησης που το παιδί θα αναπτύξει εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενη εμπειρία του παιδιού. Ένα βρέφος π.χ. του οποίου το πρόσωπο εξάρτησης έχει φανεί αναξιόπιστο στο παρελθόν, θα αποκτήσει μεγαλύτερη προσέγγιση με τον ενήλικο από ό,τι ένα βρέφος που μπορεί να υπολογίζει στη διαθεσιμότητα του ενήλικου. Η ανασφαλής προσκόλληση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη μη διαθεσιμότητα του προσώπου εξάρτησης.

Ο Bowlby ταξινόμησε τις συμπεριφορές με βάση όχι τις μορφολογικές τους ομοιότητες, αλλά τη λειτουργική τους ομοιότητα. Το κλάμα π.χ., το χαμόγελο και η κίνηση προς, είναι συμπεριφορά προσκόλλησης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. -- New York : LEA, 1978

Ainsworth, M. Infant - mother attachment. American Psychologist, 1979, 34

Bowlby, J. Attachment and loss. -- London : Hogarth, 1969

Δραχώνα, Θ. Γέννηση : η γυναίκα μπροστά σε μια καινούρια ζωή. -- Αθήνα : Ωδώνη, 1987

Dragonas, Th. Turning towards the father. Pediatric and Perinatal Epidemiology, 1990, 4

Erikson, E. Η παιδική ηλικία και η κοινότητα. -- μετ. Κουτρομπάκη. -- Αθήνα : Καστανιώτης, 1975

Harlow, F. The development of affectional patterns in infant monkeys. In Foss (ed). Determinants of infant behavior. -- London : Methuen, 1961



- Harter, S. Developmental perspectives on the self system. In Mussen, F. Handbook of child psychology.-- 4th ed.-- New York : Wiley, 1983
- Herbert, M. Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας.-- επιμ. Παράσκευος, I.-- Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 1989.-- τ. Α
- Lamb, M. The role of the father in child development.-- New York : Wiley, 1976
- Mahler, M. On human symbiosis and the vicissitudes of individuation : infantile psychosis.-- New York : International University Press, 1968.-- v. 1
- Mahler, M, Pine, F. & Bergman, A. The psychological birth of the infant.-- New York : Basic Books, 1975
- Παράσκευος, I. Εξελικτική ψυχολογία.-- Αθήνα : Πανεπιστήμιο Αθηνών, [x.x.].-- τ. 1
- Schaefer, R. Early interactive development. In Shaffer, H. R. (ed). Studies in mother-infant interaction.-- New York : Academic Press, 1977
- Spitz, R. Hospitalismus : an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychiatric Study of the Child, 1946, 2
- Srouf, A. & Waters, E. Attachment as an organizational construct. Child Development, 1977, 48
- Tizard, B. & Rees, A. The effects of early institutional rearing on the behavior problems and affectional relationships of four-year old children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1975, 16



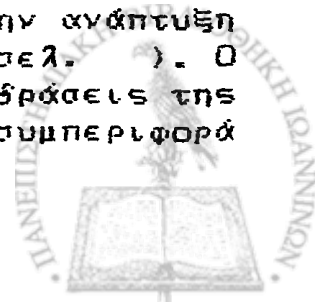
Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ

Η σχέση με τα άλλα παιδιά είναι η δεύτερη σε σημαντικότητα μετά την οικογένεια πηγή για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η επικοινωνία με τους συνομήλικους ασκεί το παιδί στο πώς να επικοινωνεί με τους άλλους, αναπτύσσει τον κοινωνικό έλεγχο και συντελεί στην απόκτηση κοινωνικών αξιών. Η σχέση με τους συνομήλικους έχει διαφορετική μορφή από τη σχέση με τους ενήλικους και επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο, τη συμπεριφορά του παιδιού. Σε σχέση με τους ενήλικους υπάρχει σχέση ανιούτητας όπου το παιδί καθοδηγείται από αυτούς που "ξέρουν" και οφείλει κυρίως να υπακούει. Σε σχέση με τους συνομήλικους υπάρχει ισοτιμία και το παιδί οφείλει να συμμετάσχει με ίσους όρους στην επικοινωνία μαζί τους. Είναι το ίδιο υπεύθυνο για την αποδοχή του ή όχι από την ομάδα. Η ομάδα δεν "προστατεύει" ούτε παραβλέπει συμπεριφορές που δε διευκολύνουν τη λειτουργία της όπως π.χ. ο εγωκεντρισμός. Από την πλευρά αυτή οι συνομήλικοι με τους νόμους που θέτουν για την ένταξη του παιδιού στην ομάδα τους συντελούν σημαντικά στο να αφήσει το παιδί εγωκεντρικούς τρόπους συμπεριφοράς. Με τους κανονισμούς επίσης που η ομάδα θέτει στα μέλη της βοηθά ώστε να διορθωθούν πιθανές ελλείψεις στη συμπεριφορά των χονιών προς το παιδί, όπως π.χ. υπερπροστατευτικότητα ή απόρριψη.

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε κυρίως το είδος της σχέσεων με τους συνομήλικους που αναπτύσσουν τα παιδιά και τις αλλαγές των σχέσεων αυτών με την ηλικία.

Σε όλες τις κοινωνίες και σε όλους τους πολιτισμούς, πρωτόγονους και αναπτυγμένους το παιδί μεγαλώνει με άλλα παιδιά. Υπάρχει ποικιλία μόνο ως προς το χρόνο, που το παιδί αρχίζει να επικοινωνεί με τους συνομήλικους. Σε μερικές περιπτώσεις τα παιδιά μένουν μαζί με άλλα παιδιά υπό την επίβλεψη μιας βρεφοκόμου από το πρώτο διάστημα της ζωής τους και σε άλλες περιπτώσεις η επικοινωνία με τους συνομήλικους αρχίζει από τα τρία ή τέσσερα χρόνια.

Από τους πρώτους ερευνητές που επεσήμαναν τη σημασία της σχέσης με τους συνομήλικους για την ανάπτυξη του παιδιού ήταν ο Cooley (in Mussen, 1983, σελ.). Ο Cooley βέβαια ενδιαφερόταν κυρίως για τις επιδράσεις της εμπειρίας από την ομάδα στην ανθρώπινη συμπεριφορά



γενικά και όχι για τις επιδράσεις της σχέσης με τους συνομηλίκους στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέχρι το 1920 δεν υπάρχουν εμπειρικές έρευνες για τη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Από το 1920 -και το 1930- υπάρχουν αρκετές εμπειρικές μελέτες για τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους με εφαρμογή κυρίως στην εκπαιδευτική πράξη.

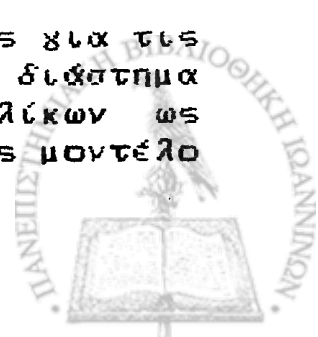
Ένα θέμα που παρουσιάζεται συχνά τις πρώτες αυτές δεκαετίες είναι κατά πόσο οι ομάδες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικής μελέτης. Επιπλέον πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι το παιδί δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης. Θέματα που συζητώνται και αμφισβητούνται έντονα το διάστημα αυτό είναι η "πραγματικότητα" των κοινωνικών φαινομένων, "το πνεύμα της ομάδας", το "συλλογικό ασυνείδητο" κ.λ.π. (Mussen, 1983, σελ. 105).

Η παρουσία νέων τεχνικών στο χώρο της έρευνας μετά το 1930 μείωσε τις ερωτήσεις του τύπου αυτού και οδήγησε σε εμπειρικές έρευνες. Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης χρησιμοποιείται κυρίως για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού στην ομάδα και τις επιπτώσεις της στην ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Η Dorothy Thomas (1929) και η Florence Goodenough (1928) είναι από τις κύριες ερευνήτριες στο χώρο της ψυχολογίας του παιδιού το διάστημα αυτό (in Mussen, σελ. 105).

Η χρήση κοινωνιομετρικών μεθόδων, κατά το 1930, δίνει σημαντική ώθηση στη μελέτη των ομάδων. Κυρίως ο Moreno (1934) έκανε περισσότερο γνωστά τα κοινωνιομετρικά τεστ. Αν και τα κοινωνιομετρικά τεστ ο Moreno τα χρησιμοποίησε με ενήλικους, είχαν ευρεία εφαρμογή και στη μελέτη των σχέσεων των παιδιών στην ομάδα, της αποδοχής τους και της δομής της ομάδας.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο έχουμε μια στροφή στη διερεύνηση των νεοφροϊδικών απόψεων και της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, με ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις γονέων - παιδιού.

Κατά το 1960 έχουμε λίγες σχετικά έρευνες για τις σχέσεις συνομηλίκων. Οι λιγότερες έρευνες το διάστημα αυτό αφορούν κυρίως τη λειτουργία των συνομηλίκων ως ενισχυτικού παράγοντα για τη συμπεριφορά και ως μοντέλο προς μίμηση.



Οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, σε σύγκριση με τις σχέσεις με ενήλικους

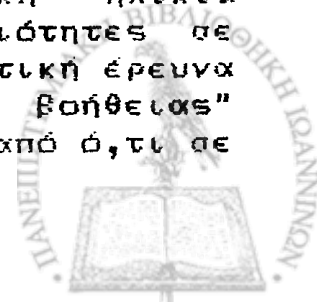
Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ παιδιών αυξάνονται με την ηλικία ενώ μειώνονται, αντίστοιχα, οι επαφές με τους ενήλικους. Σε σχετικές έρευνες βρέθηκε ότι από την ηλικία των 2 χρόνων το 10% των κοινωνικών επαφών απευθύνονται προς άλλα παιδιά. Στην ηλικία των 11 ετών το 50% της κοινωνικής δραστηριότητας του παιδιού αφορούσε τις σχέσεις του με άλλα παιδιά (Hartup, in Mussen, 1983, σελ. 107).

Η συμπεριφορά των παιδιών προς τους ενήλικους και προς τα παιδιά είναι διαφορετική από πολύ νωρίς. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει π.χ. ότι τα βρέφη δείχνουν περισσότερο θετικές αντιδράσεις προς τα παιδιά επισκέπτες σε σύγκριση με τους ενήλικ^{ους} επισκέπτες. Σε έρευνες επίσης όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλούνταν να αποδώσουν διάφορα χαρακτηριστικά - συμπεριφορές σε φωτογραφίες ή κούκλες ενήλικες και παιδιά, έκαναν διαφοροποίηση. Τη λέξη "βοήθεια" π.χ. την απέδιδαν πιο συχνά στους ενήλικ^{ους} ενώ τη λέξη "παίχνιδι" την απέδιδαν σε παιδιά (Edwards & Lewis, 1979).

Όταν λέμε "συνομήλικους" εννοούμε παιδιά τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ηλικία μέχρι και 12 μήνες. Ωστόσο έχει φανεύ ότι τα παιδιά κάνουν παρέα και με παιδιά που έχουν μεγαλύτερη διαφορά ηλικίας από 12 μήνες.

Τα παιδιά από την προσχολική ακόμη ηλικία φαίνεται ότι χρησιμοποιούν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας όταν απευθύνονται σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Παιδιά 4 ετών π.χ. χρησιμοποιούν μεγαλύτερες και περισσότερο πολύπλοκες προτάσεις όταν απευθύνονται σε συνομηλίκους τους, σε σύγκριση με τις προτάσεις που χρησιμοποιούν όταν απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά (Shatz & Selman, 1973). Ακόμη και βρέφη 18 μηνών φαίνεται ότι χρησιμοποιούν διαφορετική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (ψελλισμός, μύηση και απλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις) όταν απευθύνονται σε παιδιά 24 μηνών από ό,τι όταν απευθύνονται σε παιδιά 18 μηνών (Brownell, in Mussen, 1983, σελ. 108).

Τα παιδιά επίσης από την προσχολική ηλικία αποδίδουν διαφορετικές κοινωνικές δραστηριότητες σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας. Σύμφωνα με σχετική έρευνα των Edwards & Lewis (1979), "κορήχηση βοήθειας" αποδίδονταν περισσότερο σε μεγαλύτερα παιδιά από ό,τι σε



συνομήλικα και σχεδόν ποτέ σε βρέφη. Ο όρος "παιχνίδι" αποδίδονται συνήθως σε συνομήλικα και σε μεγαλύτερα παιδιά.

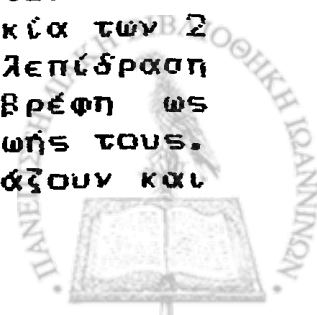
Τα παιδιά φαίνεται επίσης ότι προτιμούν να επικοινωνούν με παιδιά του ίδιου φύλου από την ηλικία των 3 χρόνων, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες (Hartup, in Mussen, 1983, σελ. 109). Προτίμηση για το ίδιο φύλο παρουσιάζεται και πριν από τον 3ο χρόνο. Οι χωριστές δραστηριότητες των δύο φύλων θα συνεχιστούν ως την αρχή της εφηβείας.

Η ερμηνεία για το διαχωρισμό των ομάδων με βάση το φύλο και τη διαμόρφωση επικοινωνίας μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου φαίνεται ότι βρίσκεται στα διαφορετικά κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν για τα δύο φύλα και τα οποία διαμορφώνουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και προτιμήσεις. Οι γονείς ήδη από τη γέννηση του παιδιού διαμορφώνουν διαφορετικές προσδοκίες για το κάθε φύλο, συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο και αγοράζουν διαφορετικά παιχνίδια και ρούχα για το αγόρι και το κορίτσι. Οι δάσκαλοι επίσης στο σχολείο ενισχύουν την αντίστοιχη με το φύλο συμπεριφορά του παιδιού (βλ. κεφάλαιο για τη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου). Σε σχετικές έρευνες όπου έγινε προσπάθεια οι δάσκαλοι να ενισχύουν δραστηριότητες όπου μετείχαν και τα δύο φύλα, μειώθηκε ο χωρισμός των ομάδων με βάση το φύλο. Ωστόσο, όταν σταμάτησε η ενίσχυση του δασκάλου, οι ομάδες χωρίστηκαν ξανά σε ομάδες αγοριών και κοριτσιών.

Αλλαγές στις σχέσεις των συνομηλίκων με βάση την ηλικία

Υπάρχουν αρκετές μαρτυρίες ότι τα βρέφη έρχονται σε επαφή με άλλα βρέφη από πολύ νωρίς στη ζωή τους. Από την ηλικία των 6 ως 12 μηνών ένας αριθμός βρεφών, γύρω στο 50%, είχαν επαφή με άλλα βρέφη μία φορά τουλάχιστο την εβδομάδα (20% με 40% περισσότερο από μία φορά) (Vandell & Mueller, 1980). Σήμερα όλο και περισσότερα βρέφη έρχονται σε επαφή με άλλα βρέφη από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, στους παιδικούς σταθμούς.

Αν και τα βρέφη αντιδρούν στην παρουσία των άλλων παιδιών και κυρίως στο κλάμα τους από την ηλικία των 2 μηνών, δεν μπορούμε να πούμε ότι γίνεται αλληλεπίδραση το διάστημα αυτό. Ο Buhler χαρακτήρισε τα βρέφη ως "κοινωνικά τυφλά" κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους. Στους 3 με 4 μήνες τα βρέφη αρχίζουν να πλησιάζουν και



να αγγίζουν το ένα το άλλο. Στους 6 μήνες χαμογελούν και αρθρώνουν ψελλίσματα στην παρουσία άλλων βρεφών. Όταν αρχίζουν να μετακινούνται, ακολουθούν το ένα το άλλο. Τα μεγαλύτερα βρέφη εξερευνούν τα άλλα βρέφη ^{όπως} να ήταν αντικείμενα, ψάχνουν τα μάτια, τη μύτη τα αυτιά τους (Vandell & Mueller, 1980).



Εικ. 1

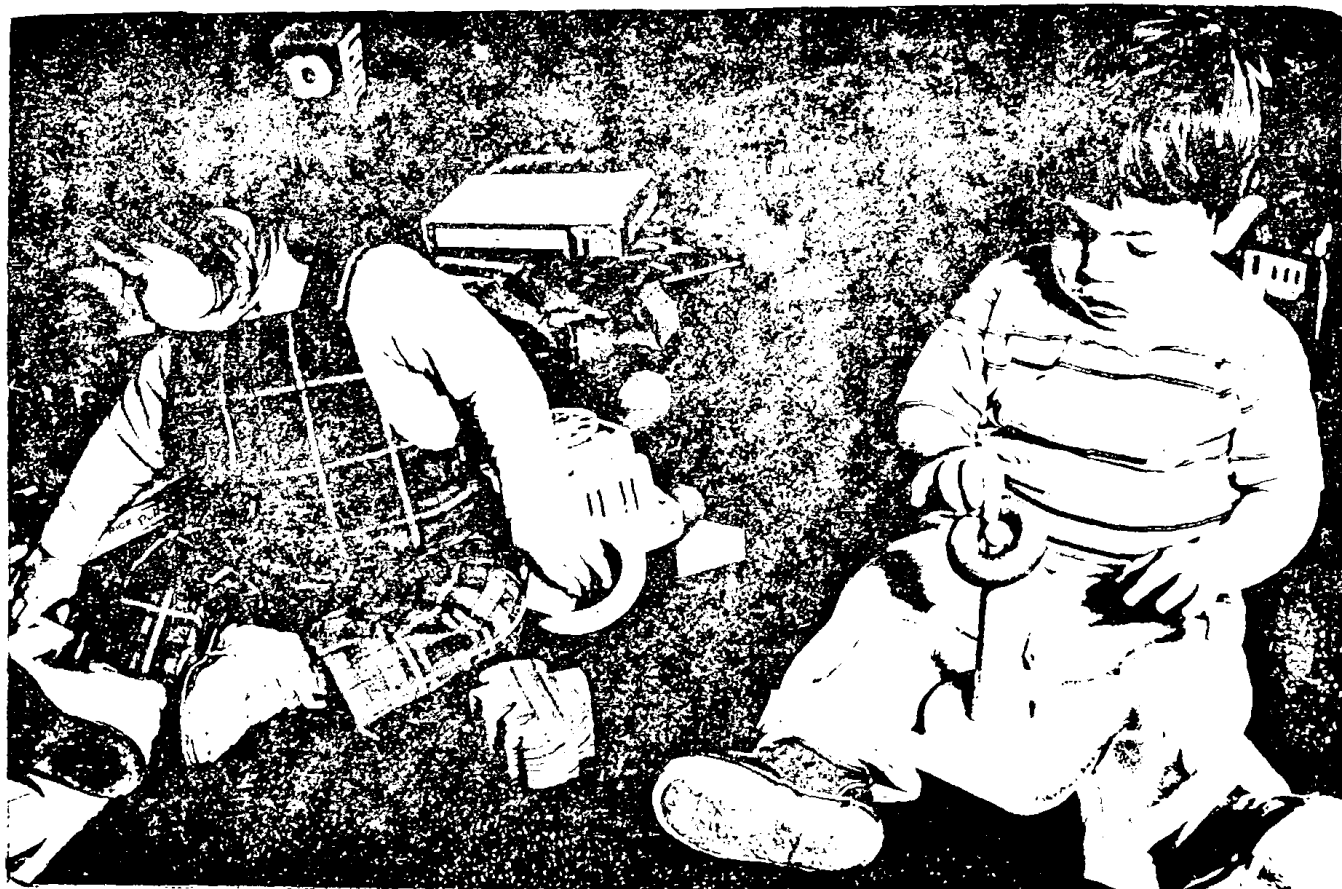
Βρέφη μέχρι ενός έτους δείχνουν ενδιαφέρον για άλλα παιδιά, αλλά δεν πρόκειται για πραγματική επικοινωνία. Συνήθως μέχρι τον πρώτο χρόνο παίζουν χωρίς να δίδουν ιδιαίτερη σημασία στο συμπίκτε τους (βλ. εικόνα 2)

(Bee, H., 1981, σελ. 244).

Γενικά, οι κυριότερες μορφές επικοινωνίας που παρουσιάζονται στα βρέφη μεταξύ των 6 και 12 μηνών είναι: Κοινωνικές δραστηριότητες, όπως χαμόγελα και πιάσιμο με παράλληλη προσήλωση του βλέμματος. Ημικοινωνικές δραστηριότητες, όπως να προσέχουν τα πρόσωπα. Το μεγαλύτερο μέρος όμως των δραστηριοτήτων του βρέφους κατά τον πρώτο χρόνο δεν αποτελεί κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση. Τα χαμόγελα, το πιάσιμο και τα ψελλίσματα αποτελούν τον κύριο τρόπο επικοινωνίας. Από τις μορφές αυτές επικοινωνίας πρώτα παρουσιάζεται το

κουάσμα, στη συνέχεια το πιάσιμο, το πλησίασμα και
τελευταία συντονισμένες κοινωνικές δραστηριότητες.

Από τους πρώτους μήνες της ζωής προφανώς
παρουσιάζεται το κοινωνικό ενδιαφέρον, δεν έχουν όμως
αναπτυχθεί οι δεξιότητες που θα βοηθήσουν να υλοποιηθεί
και να διατηρηθεί η κοινωνική επαφή.



Εικ. 2

Μέχρι τον πρώτο χρόνο τα παιδιά επιδίδονται στο
μοναχικό παιχνίδι.

(Fein, Gr., 1978, σελ. 212).

Κατά το δεύτερο χρόνο παρουσιάζονται ποιοτικές και
ποσοτικές αλλαγές στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία



των παιδιών. Αύξηση με την ηλικία παρατηρείται επίσης στο χρόνο που τα παιδιά προσέχουν το ένα το άλλο και στην από κοινού χρήση παιχνιδιών. Από την ηλικία αυτή η επικοινωνία μεταξύ των βρεφών εκφράζει κάποιο συναίσθημα. Κατά τον 1ο χρόνο η επικοινωνία του παιδιού, ακόμη και το χαμόγελο, είναι συναισθηματικά ουδέτερες. Από τον 2ο χρόνο εκφράζονται θετικά και αρνητικά συναισθήματα κατά την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους. Η επικοινωνία μεταξύ των βρεφών αυξάνει όταν τα παιδιά είναι γνωστά. Πάντως, παρόλη την αύξηση και τη διαφοροποίηση της επικοινωνίας στην ηλικία των 2 ετών δεν υπάρχει ουσιαστική κοινωνική αλληλεπίδραση στην ηλικία αυτή.



Εικ. 3

Από την προσχολική ηλικία έχουμε στροφή των παιδιών από το "παράλληλο" παιχνίδι (επάνω φωτογραφία) στο συλλογικό παιχνίδι (κάτω).

(Bee, H., 1981, σελ. 346).



Για τη σχέση μεταξύ συνομηλίκων κατά την προσχολική περίοδο έχουν γίνει αρκετές έρευνες, σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, κυρίως όπου συγκεντρώνονται τα παιδιά από τα 2 ως τα 5 χρόνια. Κατά την περίοδο αυτή αυξάνουν οι θετικές και οι αρνητικές μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Αύξηση στην ηλικία συνδυάζεται και με αύξηση στις κοινωνικές επαφές στο διάστημα αυτό. Οι θετικές επίσης αλληλεπιδράσεις παρουσιάζονται περισσότερο συχνά από τις ανταγωνιστικές. Η αναλογία είναι περίπου 7 : 1 ή 8 : 1 (Mussen, 1983, σελ. 115).

Τέσσερις κύριοι τύποι θετικών μορφών επικοινωνίας επισημάνθηκαν το διάστημα αυτό σε μια έρευνα της Hartup σε 70 παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών (Chalresworth & Hartup, 1967): Προσοχή και επιδοκιμασία, έκφραση στοργής και υποστήριξης, υπακοή - συναίνεση και ανταλλαγή αντικειμένων. Στα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζονται περισσότερο συχνά οι θετικές αυτές δραστηριότητες, παράλο που παρατηρούνται διαφορές από τάξη σε τάξη και διαφορές επίσης με βάση το είδος της δραστηριότητας που απασχολεί τα παιδιά.

Το "μούρασμα" και η συμπάθεια αυξάνουν κατά την προσχολική ηλικία, αν και γενικά οι εκδηλώσεις αλτρουισμού βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο στο διάστημα αυτό.

Παρόλο βέβαια που οι θετικές μορφές επικοινωνίας αυξάνουν κατά τα προσχολικά χρόνια, αυξάνουν επίσης ο ανταγωνισμός και η ανταγωνιστικότητα. Οι φιλονικίες επίσης αυξάνουν με την ηλικία. Περισσότερες φιλονικίες παρουσιάζονται μεταξύ παιδιών του ίδιου φύλου και μεταξύ αγοριών σε σύγκριση με παιδιά διαφορετικού φύλου και με τα κορίτσια. Γενικά ανάμεσα στα 2 με 4 χρόνια παρουσιάζεται αύξηση στην επιθετικότητα μεταξύ των παιδιών η οποία στη συνέχεια αρχίζει να μειώνεται. Επίσης διαφοροποιείται με την ηλικία ο τρόπος που εκδηλώνεται η επιθετικότητα των παιδιών. Εκδηλώσεις, όπως χτύπημα, κλώτσημα, ξεφωνητά κ.λ.π. μειώνονται και αυξάνει η έκφραση της επιθετικότητας με το λόγο.

Γενικά από την προσχολική ηλικία η επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους αρχίζει να πλησιάζει τη μορφή επικοινωνίας των ενηλίκων. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν εγκαταλείπουν ανώριμους τρόπους συναλλαγής και αποκτούν και χρησιμοποιούν πιο ώριμους.



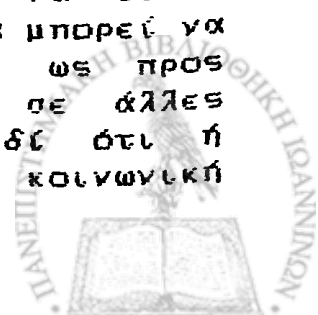
Από την προσχολική ηλικία αρχίζει επίσης να παρουσιάζεται συνεργασία για τη λύση διάφορων προβλημάτων. Μέχρι την ηλικία των 3 χρόνων τα παιδιά επιδίδονται κυρίως στο μοναχικό ή το παράλληλο παιχνίδι. Από τα 3 και 4 χρόνια αρχίζει να μειώνεται, το μοναχικό παιχνίδι αποτελεί ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό της δραστηριότητας του παιδιού μέχρι τα 5 χρόνια. Οι κυριότερες μορφές μοναχικού ή παράλληλου παιχνιδιού που επιδίδονται τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι η ενασχόληση με διάφορα αντικείμενα και το δραματικό παιχνίδι. Οργανωμένο παιχνίδι, που απαιτεί μοίρασμα ρόλων θα παρουσιαστεί στη σχολική ηλικία.

Κατά τη σχολική ηλικία αυξάνει σημαντικά η σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους. Η μείωση του εγωκεντρισμού στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού και η δυνατότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου και να κατανοεί τις διαφορετικές απόψεις, συντελούν στο να έχει το παιδί της σχολικής ηλικίας πιο ικανοποιητική επικοινωνία με τους συνομηλίκους του. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, σε σύγκριση με τα μικρότερα, είναι περισσότερο ικανά να εξηγήσουν κάτι ή να μεταδώσουν ένα μήνυμα χωρίς να το αλλοιώσουν (Hartup, in Mussen, 1983, σελ 118). Η δυνατότητα αυτή με την παράλληλη αύξηση της κοινωνικής γνώσης συντελεί ώστε τα παιδιά της σχολικής ηλικίας να διαθέτουν αρκετό χρόνο για συνεργασία και οργανωμένο παιχνίδι και πολύ λιγότερο για μοναχικό παιχνίδι.

Δημοτικότητα και κοινωνικό χόητρο

Η αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους βασίζεται σε δύο κυρίως άξονες: Στη δημοτικότητα που έχει, στο κατά πόσο δηλαδή είναι επιθυμητό από τους άλλους για κοινωνικές σχέσεις και στο "κύρος", το χόητρο που έχει στην ομάδα.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι και τα δύο αυτά γνωρίσματα δεν είναι προς μία μόνο κατεύθυνση. Θετικά δηλαδή ή αρνητικά μόνο. Τα παιδιά μπορεί να "αρέσουν" σε μερικά παιδιά, να μην αρέσουν σε άλλα και να είναι αδιάφορα για άλλα παιδιά. Ή επίσης, παιδιά μπορεί να προτιμούνται σε ορισμένες καταστάσεις και ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά και να απορρίπτονται σε άλλες περιπτώσεις. Δεν ισχύει δηλαδή για κάθε παιδί ότι ή είναι αποδεκτό ή απορρίπτεται εντελώς. Η κοινωνική



αποδοχή και απόρριψη συσχετίζεται με διάφορα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Η συνηθέστερη μέθοδος που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της αποδοχής του παιδιού από την ομάδα είναι τα κοινωνιομετρικά τεστ. Με τη μέθοδο αυτή υποβάλλονται στα παιδιά ερωτήσεις για να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για άλλα παιδιά, σε διάφορες καταστάσεις, όπως π.χ. με ποια παιδιά προτιμάς να διαβάσεις, με ποια παιδιά θα ήθελες να κάθονται στο ίδιο θρανίο ή να παίζεις κ.λ.π. Η τεκτική αυτή της "προτίμησης" έχει χρησιμοποιηθεί με παιδιά από την ηλικία των τριών ετών ως την εφηβεία.

Το κοινωνιογράμμα αρχικά είχε χρησιμοποιηθεί από τον Moreno για την αξιολόγηση της θέσης στην ομάδα ενήλικων.

Με τη μέθοδο αυτή, με βάση την προτίμηση των άλλων, διαμορφώνονται συνήθως τρεις κατηγορίες παιδιών: α) Αυτοί που είναι απομονωμένοι από την ομάδα. Τα άτομα αυτά ούτε προτιμούνται ούτε απορρίπτονται. β) Αυτοί που απορρίπτονται. Είναι τα άτομα που δεν αρέσουν στους άλλους και γ) Αυτοί που συγκεντρώνουν τις περισσότερες προτιμήσεις. Είναι οι λεγόμενοι "αστέρες" της ομάδας.

Διερεύνηση της θέσης του παιδιού στην ομάδα μπορεί να γίνει και με παρατήρηση των ομάδων ή με βάση την παρατήρηση και το κοινωνιογράμμα. Σε μια σχετική έρευνα ο Gottman (1977) με παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησε και τους δύο τρόπους για την αξιολόγηση της θέσης των παιδιών και την αξιολόγηση του δασκάλου. Βρήκε τέσσερις ομάδες παιδιών: Οι αστέρες, παιδιά δηλαδή που προτιμούνται από πολλούς και απορρίπτονται από λίγους. Οι ανάμικτοι, παιδιά που λαμβάνουν ίσο σχεδόν αριθμό προτιμήσεων και απορρίψεων. Οι απομονωμένοι, οι οποίοι δεν αναφέρονται ούτε ότι προτιμούνται ούτε ότι απορρίπτονται. Αυτοί που απορρίπτονται από το δάσκαλο, ενώ έχουν μια μέτρια προτίμηση από τα άλλα παιδιά και αυτοί που απορρίπτονται και από το δάσκαλο και από τους συνομήλικούς τους.

Το βασικό ερώτημα που μπαίνει στο θέμα της απόρριψης ή της αποδοχής του παιδιού είναι "ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που συνελαύνουν ώστε ένα παιδί να απορρίπτεται ή να γίνεται αποδεκτό". Απάντηση στο ερώτημα αυτό οι ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν με έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα σε διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως νοημοσύνη, κοινωνική συμπεριφορά, εμφάνιση, επίδοση και στην αποδοχή.

Οι περισσότερες έρευνες στο χώρο αυτό είναι συγχρονικές. Αξιολογούνται δηλαδή συγχρόνως η αποδοχή του παιδιού και ορισμένα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και υπολογίζεται η μεταξύ τους συνάφεια. Οι πειραματικές και οι μακροχρόνιες σχετικές έρευνες είναι πολύ λίγες. Οι πειραματικές έρευνες π.χ. θα μπορούσαν με την απομόνωση άλλων παραχόντων να δείξουν ποια κυρίως χαρακτηριστικά επηρεάζουν την αποδοχή ή την απόρριψη.

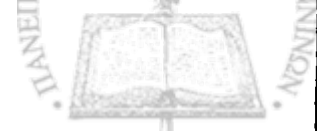
Οι μακροχρόνιες έρευνες θα βοηθούσαν να δοθεί απάντηση στο ερώτημα ποια από τα χαρακτηριστικά του παιδιού μπορούν να προβλέψουν την κοινωνική του αποδοχή στο μέλλον.

Τα ευρήματα που έχουμε προέρχονται από συσχετίσεις ερευνών που κάνουν σύγχρονη εξέταση χαρακτηριστικών και αποδοχής. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές καταλήγουν σε μέτριες συνάφειες. Γενικά από τις έρευνες αυτές έχει βρεθεί ότι ένας αριθμός θετικών χαρακτηριστικών, όπως π.χ. η νοημοσύνη ή η εμφάνιση, οδηγούν σε μια μεγάλη διαβάθμιση αποδοχής από την ομάδα, ενώ ένας αριθμός αρνητικών χαρακτηριστικών, όπως π.χ. ασχήμια, αντικοινωνική συμπεριφορά, οδηγούν σε μια μεγάλη διαβάθμιση απόρριψης.

Χαρακτηριστικά του παιδιού όπως το νοητικό επίπεδο, η αυτοεκτίμηση, η επίδοση, η κοινωνική ευαισθησία, έχουν εξεταστεί σε σχέση με την αποδοχή του από την ομάδα.

Μεταξύ άλλων παραχόντων που έχουν εξεταστεί σε σχέση με την αποδοχή είναι η φυσική εμφάνιση, η σειρά γέννησης, το όνομα, η καθυστέρηση στα μαθήματα ή σε άλλες δεξιότητες κ.λ.π. Πιο κάτω αναφέρουμε μερικά από τα ευρήματα των συσχετίσεων αυτών.

Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς: Η φιλικότητα και η κοινωνικότητα του παιδιού έχουν εξεταστεί σε σχέση με την αποδοχή του. Οι τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των παραχόντων αυτών είναι η φυσική παρατήρηση, ιδίως με παιδιά προσχολικής ηλικίας, αξιολογήσεις δασκάλων και συμμαθητών και αξιολογήσεις με τη χρήση συγκεκριμένων τεστ. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει το γενικό συμπέρασμα ότι τα παιδιά που είναι αποδεκτά από την ομάδα σε σύγκριση με τα παιδιά που απορρίπτονται είναι περισσότερο φιλικά και έχουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις. Τα παιδιά που απορρίπτονται παρόλο που δεν είναι λιγότερο φιλικά, παρουσιάζουν περισσότερο αντικοινωνική και διασπαστική



συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά.

Από τις έρευνες αυτές φάνηκε ότι, όχι η ποσότητα, αλλά η ποιότητα της επικοινωνίας του παιδιού με άλλα παιδιά, επηρεάζει την αποδοχή του. Από παρατηρήσεις π.χ. παιδιών παιδικών σταθμών φάνηκε ότι η κοινωνικότητα του παιδιού, ήτοι το σύνολο των κοινωνικών του επαφών, δεν συσχετιζόταν άμεσα με την αποδοχή ή την απόρριψή του (Cottman 1977). Άλλες έρευνες στο χώρο αυτό βρήκαν συσχετίσεις μεταξύ αποδοχής αφενός, και χαρακτηριστικών όπως καλή προσαρμογή, τάση για βοήθεια, κοινωνική γνώση

αφ' ετέρου

Έχει διερευνηθεί επίσης η σχέση μεταξύ της αποδοχής αφενός και της επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς αφετέρου. Παρόλο που δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών, παρατηρείται πιο συχνά μια σχέση ανάμεσα στην απόρριψη του παιδιού από την ομάδα και στην αντικοινωνική συμπεριφορά του, όπως αξιολογείται από τους συνομηλίκους του, καθώς και στην επιθετικότητα που δείχνει σε καταστάσεις όπως το δραματικό παιχνίδι (Moore 1967).

Για τη συνάφεια μεταξύ αποδοχής από την ομάδα και της νοημοσύνης έχουν γίνει επίσης πολλές έρευνες, από το 1970 ακόμη. Από τις έρευνες αυτές, οι οποίες συσχετίζουν κυρίως την επίδοση των παιδιών σε συνήθεις κλίμακες νοημοσύνης και την αξιολόγησή τους σε συνήθη κοινωνιομετρικά τεστ, προκύπτει ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ των δύο μεταβλητών. Μια διαφοροποίηση στα αποτελέσματα με βάση την κοινωνική τάξη έχει επίσης επισημανθεί. Γενικά πάντως οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι τα περισσότερο αποδεκτά παιδιά έχουν υψηλότερους δείκτες νοημοσύνης από τα παιδιά που απορρίπτονται (Roff et al, 1972).

Θετική συσχέτιση βρέθηκε επίσης και ανάμεσα στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο και στην αποδοχή του από τους συνομηλίκους. Η συνάφεια αυτή παρατηρήθηκε ότι είναι υψηλότερη για τις μικρότερες τάξεις και μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις (Roff et al, 1972).

Η επίδοση σε επιμέρους ικανότητες όπως π.χ. στην αριθμητική ή στην ανάγνωση, συσχετίζονται με την αποδοχή γενικά, αλλά περισσότερο συνδέονται με τις προτιμήσεις των παιδιών στα κοινωνιομετρικά τεστ για συνεργασία με τα παιδιά που έχουν επίδοση στις συγκεκριμένες δεξιότητες.



Η επίδοση στα σπορ έχει βρεθεί από πολλές έρευνες ότι έχει υψηλή συγγαμία με την αποδοχή από την ομάδα, ιδίως στην εφηβική ηλικία (Eitzen, 1975).

Η στάση του δασκάλου για την επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή βρέθηκε επίσης ότι επηρεάζει τη θέση του παιδιού στην ομάδα. Ο έπαινος του δασκάλου προς το μαθητή αυξάνει την αποδοχή του από τους άλλους (Flanders & Hanumaki, 1960). Η επίδοση ή η επιτυχία που ένα παιδί έχει στη συνεργασία του με κάποιο άλλο, βρέθηκε επίσης ότι αυξάνει την αύξηση της αποδοχής του παιδιού αυτού από το συνεργάτη του (Lott & Lott, 1960).

Από τους άλλους παράγοντες -εκτός από χαρακτηριστικά συμπεριφοράς- όπως αναφέραμε ήδη, εξετάστηκαν σε σχέση με την αποδοχή οι ακόλουθες μεταβλητές:

Φυσική εμφάνιση: Από τη φυσική εμφάνιση έχουν εξεταστεί η εμφάνιση του προσώπου και η εμφάνιση του σώματος σε σχέση με την κοινωνική αποδοχή. Από σχετικές έρευνες έχει βρεθεί ότι υπάρχει ομοιότητα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων ως προς την αξιολόγηση της εμφάνισης. Από την ηλικία ακόμη των 3 και 5 ετών φαίνεται ότι τα παιδιά όταν αξιολογούν τους "ωραιότερους" από σχετικές φωτογραφίες χρησιμοποιούν τα ίδια σχεδόν στερεότυπα με τους ενήλικους (Dion, 1973).

Οι προσδοκίες που έχουν τα παιδιά για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά άλλων παιδιών φαίνεται ότι επηρεάζονται σημαντικά από την εμφάνισή τους, ιδίως όταν πρόκειται για άγνωστα άτομα. Από σχετικές έρευνες π.χ. έχει φανεύ ότι τα ελκτικά παιδιά τα θεωρούν φιλικά και μη επιθετικά, ενώ στα μη ελκτικά παιδιά αποδίδουν αντικοινωνικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς περισσότερο συχνά σε σύγκριση με τα ελκτικά (Adams & Grane, 1980). Σε έρευνα του Langlois & Stephan π.χ. (1977) παιδιά 6 ως 10 ετών δύο εθνικοτήτων (Αμερικανοί και Μεξικανοαμερικανοί) σε φωτογραφίες παιδιών που ήταν εμφανίσιμα απέδωσαν χαρακτηριστικά όπως εξυπνότερα, πιο κοινωνικά, περισσότερο πρόθυμα να βοηθούν, περισσότερο συχνά σε σύγκριση με τα μη εμφανίσιμα παιδιά.

Τα εμφανίσιμα παιδιά είναι επίσης περισσότερο αποδεκτά για να γίνουν φίλοι. Και από τα γνωστά παιδιά φαίνεται ότι όσα διαθέτουν καλή εμφάνιση είναι περισσότερο αποδεκτά. Σε σχετική έρευνα φάνηκε ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα εμφανίσιμα παιδιά θεωρούνταν περισσότερο συχνά από τους συμμαθητές τους ως

καλύτεροι φίλοι, σε σύγκριση με τα μη εμφανίσιμα (Dion & Berscheid, 1974). Σε χρήση επίσης κοινωνιομετρικών τεστ φαίνεται ότι τα ελκτικά παιδιά προτιμούνται περισσότερο. Παρόλο που η συνάφεια μεταξύ εμφάνισης και αποδοχής μειώνεται με την ηλικία (στα μεγαλύτερα παιδιά υπάρχει μικρότερη συνάφεια), παρόμοια τάση παρατηρείται και στους ενήλικους (Mussen, σελ. 128). Η εμφάνιση λοιπόν, διαδραματίζει βασικό ρόλο για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν όμως τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους, η εμφάνιση σχετίζεται λίγο διαφορετικά με την αποδοχή του παιδιού. Σε έρευνες π.χ. των Langlois & Styczynski (in Mussen, 1983, σελ. 128) φάνηκε ότι, ιδίως μεταξύ των αγοριών, δεν υπάρχουν συστηματικές διαφορές ως προς την αποδοχή και την απόδοση κοινωνικών ή αντικοινωνικών χαρακτηριστικών στα εμφανίσιμα και τα μη εμφανίσιμα παιδιά. Στα κορίτσια παρουσιάζεται συστηματικότερη συνάφεια μεταξύ εμφάνισης και αποδοχής. Τα κορίτσια που θεωρούνται ελκτικά είναι περισσότερο αποδεκτά και τους αποδίδονται περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά, σε σύγκριση με τα κορίτσια που δεν θεωρούνται ελκτικά.

Η ερμηνεία της διαφοροποίησης αυτής πρέπει να βρίσκεται στα διαφορετικά στερεότυπα συμπεριφοράς που αποδίδονται στα δύο φύλα. Για τα αγόρια π.χ. ένας βαθμός επιθετικότητας που συνήθως αποδίδεται πιο συχνά στα μη ελκτικά παιδιά είναι θετικό στοιχείο για την αποδοχή του παιδιού στην ομάδα. Για τα κορίτσια η εμφάνιση θεωρείται σημαντικό στοιχείο και καθορίζει έτσι την αποδοχή τους.

Η εμφάνιση του σώματος επηρεάζει επίσης την αποδοχή ή μη του παιδιού. Από σχετικές έρευνες έχει φανερό ότι τα παιδιά, όπως και οι ενήλικοι, προτιμούν τους μεσόμορφους τύπους σε σχέση με τους ενδόμορφους και τους εκτόμορφους¹. Αποδίδουν επίσης περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά στα μεσόμορφα άτομα σε σύγκριση με τους δύο άλλους τύπους, όπως ανδρεία, δύναμη, προθυμία για βοήθεια (Hartup, in Mussen, σελ. 129).

1. Σύμφωνα με την τυπολογία του William Sheldon υπάρχουν τρεις τύποι ατόμων ως προς τη σωματική κατασκευή: οι μεσόμορφοι, οι εκτόμορφοι και οι ενδόμορφοι. Τα ενδόμορφα άτομα έχουν πλαδαρό σώμα και είναι "στρογγυλά". Είναι οι "χοντρούληδες". Τα εκτόμορφα άτομα είναι αδύνατα και ασθενικά. Έχουν επίπεδο θώρακα και αδύνατους μύς. Τα μεσόμορφα άτομα είναι οι λεγόμενοι αθλητικοί τύποι. Έχουν δυνατούς μύς, ανοικτό θώρακα και είναι "σφιχτοδεμένα" άτομα (βλ. Παράσκευopoulos, 1982, σελ. 87).

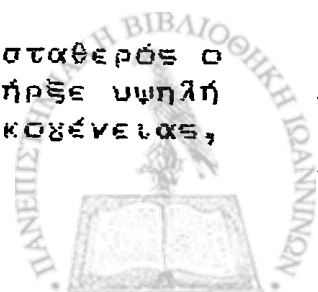
Από εμπειρικές έρευνες έχει φανερό ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ του σωματότυπου και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Ακόμη και παιδιά 2 και 4 ετών διέφεραν στις κοινωνικές τους δραστηριότητες ανάλογα με το σωματότυπό τους (Walker, 1962).

Ο τρόπος που η εμφάνιση του προσώπου και του σώματος συνδέονται με την αποδοχή από τους άλλους και με χαρακτηριστικά προσωπικότητας πρέπει να εστιάζεται κυρίως στο μηχανισμό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η σωματική εμφάνιση προδιαθέτει τους άλλους να σχηματίζουν αντίστοιχες προσδοκίες από πολύ νωρίς στη ζωή τους. Γονείς (οι μητέρες ιδίως) και δάσκαλοι αναπτύσσουν υψηλότερες προσδοκίες επιτυχίας για τα εμφανίσιμα παιδιά σε σύγκριση με τα μη εμφανίσιμα. Οι διαφορετικές προσδοκίες με βάση την εμφάνιση αρχίζουν ακόμη από τη γέννηση (Hartup, in Mussen, 1983, σελ. 129).

Σε έρευνες με παιδιά του δημοτικού σχολείου έχει βρεθεί υψηλή συνάφεια ανάμεσα στην εμφάνιση του παιδιού και στην αξιολόγησή του από το δάσκαλο σε χαρακτηριστικά όπως επίδοση, νοημοσύνη, καλή προσαρμογή στο σχολείο, κοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματική ωριμότητα (Styczyński & Langlois, 1980). Τα εμφανίσιμα παιδιά επίσης από εμπειρικές έρευνες βρέθηκε ότι πράγματι έχουν υψηλότερους βαθμούς στα μαθήματα, σε τεστ νοημοσύνης και αξιολογήσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής τους προσαρμογής (Algozzine, 1977). Προφανώς, κυρίως ο παράγοντας της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (self fulfilling prophecy) συντελεί στη διαμόρφωση υψηλής συσχέτισης μεταξύ εμφάνισης και χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Η κοινωνική τάξη είναι άλλος ένας παράγοντας που έχει διερευνηθεί σε σχέση με την αποδοχή του παιδιού. Τα παιδιά συνήθως φοιτούν σε σχολεία τα οποία επιλέγονται ή με βάση τη θέση του σπιτιού τους (σχολεία της χειτονιάς τους) ή με βάση τη δυνατότητα του γονιού να πληρώνει (ιδιωτικά σχολεία). Η επιλογή αυτή συντελεί ώστε στα περισσότερα σχολεία να υπάρχει ομοιογένεια των παιδιών ως προς την κοινωνική τάξη. Παρόλα αυτά υπάρχουν και αρκετές διαφοροποιήσεις των μαθητών ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας από την οποία προέρχονται.

Σε μια παλιά έρευνα π.χ. όπου κρατήθηκε σταθερός ο δείκτης νοημοσύνης των μαθητών βρέθηκε ότι υπήρξε υψηλή συνάφεια ανάμεσα στο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας,



όπως ορίζονταν από το επάγγελμα του πατέρα και την αποδοχή του παιδιού (Grossman & Wrighter, 1948).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, R. & Crane, P. An assessment of parents' and teachers' expectations of preschool children's social preference for attractive or unattractive children and adults. Child Development, 1980, 51
- Algozzine, D. Perceived attractiveness and classroom interactions. Journal of Experimental Education, 1977, 46
- Charlesworth, R. & Hartup, W. Positive social reinforcement in the nursery school peer group. Child Development, 1967, 38
- Dion, K. Young children's stereotyping of racial attractiveness. Developmental Psychology, 1973, 9
- Dion, K. & Bersheid, E. Physical attractiveness and peer perception among children. Sociometry, 1974, 37
- Edwards, P. & Lewis, M. Young children's concept of social relations : social functions and social objects. In Lewis, M. & Rosenblum, L. (eds). The child and its family : genesis of behavior.-- New York : Plenum, 1979.-- v. 2
- Eitzen, S. Athletics in the status system of male adolescents : a replication of Coleman's. Adolescence, 1975, 10
- Flanders, A. & Hanumaki, S. The effect of teacher-pupil contacts involving praise on the sociometric choices of students. Journal of Educational Psychology, 1960, 51
- Gottman, M. Toward definition of social isolation in children. Child Development, 1977, 48
- Grossman, B. & Wrighter, J. The relationship between selection-rejection and intelligence, social status, and personality among sixth-grade children. Sociometry, 1948, 11



- Langlois, H. & Stephan, C. The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioral attributions and peer preferences. Child Development, 1977, 48
- Lott, E. & Lott, J. The formation of positive attitudes towards group members. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 61
- Moore, G. Correlates of peer acceptance in nursery school children. In Hartup, W. W. & Smothergil, N. L. (eds). The young child.-- Washington : National Association for the Education of Young Children, 1967
- Moreno, L. Who shall survive?.-- Washington : Nervous and Mental Disease Publishing, 1934
- Mussen, P. Handbook of child psychology.-- New York : Wiley, 1983.-- v. IV
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ψυχολογία ατομικών διαφορών.-- Αθήνα, 1982
- Roff, M., Sells, B. & Golden, M. Social adjustment and personality development in children.-- Minneapolis : University of Minnesota Press,, 1972
- Shatz, M. & Gelman, R. The development of communication skills : modification in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1973, 38
- Vandell, L. & Mueller, C. Peer play and friendships during the first two years. In Foot, H. C., Chapman, A. J. & Smith, J. R. (eds). Friendship and social relations in children.-- New York : Wiley, 1980



Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Ο όρος "ρόλος του φύλου" αναφέρεται στα πρότυπα συμπεριφοράς για το κάθε φύλο που αποδέχεται και επιδοκιμάζει η κοινωνία στην οποία τα άτομα ζουν.

Ο Block ορίζει τον όρο ως το σύνολο των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν τους άνδρες και τις γυναίκες σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό (In Huflock, 1978).

Τα στερεότυπα για τη συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών αναφέρονται σε συμπεριφορές που από μια ορισμένη κοινωνική ομάδα θεωρούνται κατάλληλες για το κάθε φύλο. Υπάρχουν διαφορετικά στερεότυπα για τα δύο φύλα σε ποικίλες μορφές συμπεριφοράς: Στην εμφάνιση π.χ., σωματική κατασκευή, χαρακτηριστικά του προσώπου και ντύσιμο, στον τρόπο ομιλίας, στην έκφραση των συναισθημάτων, στο είδος εργασίας και σε πολλούς άλλους τομείς.

Με βάση τα στερεότυπα αυτά συμπεριφοράς αξιολογείται η συμπεριφορά του ατόμου στην ομάδα την οποία ζει. Με τα στερεότυπα αυτά αξιολογεί επίσης το ίδιο το άτομο τη συμπεριφορά του και σχηματίζει την αυτοεκτίμησή του. Τα άτομα αξιολογούν κατά πόσο η συμπεριφορά τους είναι σύμφωνη ή όχι με το φύλο τους.

Δεν γνωρίζουμε πώς διαμορφώθηκαν αρχικά τα στερεότυπα για τη συμπεριφορά των δύο φύλων. Ιστορικές αναφορές δείχνουν ότι διαφορετικά στερεότυπα για τα δύο φύλα υπάρχουν σε όλους τους αρχαίους πολιτισμούς ανά τον κόσμο. Στους αρχαίους Έλληνες, Ρωμαίους, Αιγύπτιους, Κινέζους και άλλους πολιτισμούς υπάρχουν σαφείς αναφορές για διαφορετική συμπεριφορά των ανδρών και γυναικών.

Σε όλες τις φάσεις της ιστορικής εξέλιξης παρουσιάζεται ανισότητα στην εκτίμηση των ρόλων των δύο φύλων. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις ο ανδρικός ρόλος θεωρείται ανώτερος από τον γυναικείο.

Η ανωτερότητα του ρόλου καθορίζεται κυρίως με βάση τη συμβολή του κάθε φύλου στην ευημερία των μελών της ομάδας. Την εποχή που η ζωή των ανθρώπων ήταν βασισμένη στον αγώνα για επιβίωση, το κυνήγι και το ψάρεμα, ο ανδρικός ρόλος (εξαιτίας της σωματικής υπεροχής του άντρα) θεωρείται πιο

σημαντικός. Όταν πάλι οι δραστηριότητες έγιναν πιο ειρηνικές -καλλιέργεια της γης και εξοικονόμηση χρημάτων για την επιβίωση-και πάλι ο ανδρικός ρόλος παρέμεινε πιο σημαντικός.

Στις αρχές του 20ου αιώνα και ιδίως μετά το 2ο Παγκόσμιο πόλεμο, έχουμε μια αλλαγή στα στερεότυπα των δύο φύλων με σαφή τάση προς την εξίσωσή τους. Η κίνηση αυτή επιταχύνθηκε με το φεμινιστικό κίνημα και τη θέσπιση νόμων γύρω στο 1960 για τη μη διάκριση στην αντιμετώπιση των δύο φύλων στην εκπαίδευση και στο χώρο εργασίας.

Οι κύριες αιτίες που οδήγησαν στη μείωση της διαφοράς μεταξύ των στερεότυπων ρόλων των δύο φύλων ήταν:

Αλλαγή στον τρόπο ζωής. Με την αλλαγή της κοινωνίας από αγροτική σε αστική, η φυσική δύναμη είναι λιγότερο απαραίτητη και υπέρχει η απόκτηση δεξιοτήτων.

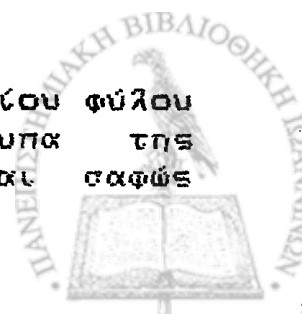
Η ευρεία χρήση των τεστ νοημοσύνης στις αρχές του 20ου αιώνα έδειξε ότι οι γυναίκες δεν υστερούν έναντι των ανδρών σε νοητικές ικανότητες.

Η επιστημονική διερεύνηση επίσης της διαφωνίας για την επίδραση του γενετικού και του περιβαλλοντικού παράγοντα στη συμπεριφορά οδήγησε στο συμπέρασμα ότι διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ των δύο φύλων σε διάφορες ικανότητες οφείλονται σε διαφορετική άσκηση και όχι σε κληρονομικούς παράγοντες.

Η ίση εκπαίδευση που άρχισε να δίνεται στα δύο φύλα από τα α' μισό του αιώνα μας, η διαμόρφωση επίσης πυρηνικής οικογένειας και η εργασία της γυναίκας ανάγκασε τον άντρα να ασχοληθεί με συμπεριφορές που θεωρούνταν καθαρά γυναικείες.

Οι αλλαγές επίσης στους νόμους που κατάφερε το γυναικείο κίνημα για ίσες ευκαιρίες για γενικότερη εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαίδευση ειδικότερα, οδήγησε σε επιτυχή επαγγελματική ενασχόληση και καταξίωση του γυναικείου φύλου (Hurlock, 1978).

Παρόλες βέβαια τις κατακτήσεις του γυναικείου φύλου και τη μείωση των διαφορών, τα στερεότυπα της συμπεριφοράς των ανδρών και των γυναικών είναι σαφώς



διαφοροποιημένα σε όλους σχεδόν τους τομείς της συμπεριφοράς, όπως αναφέραμε.

Το θέμα που εξετάζουμε στο κεφάλαιο αυτό είναι πώς το παιδί αποκτά την έννοια και το ρόλο του φύλου του.

Αρχικά το παιδί αποκτά την ταυτότητα του γένους του. Από την ηλικία των 2 1/2 χρόνων περίπου γνωρίζει σε ποιο φύλο ανήκει και μπορεί επίσης να προσδιορίσει το φύλο των άλλων ανθρώπων γύρω του.

Σε δεύτερη φάση το παιδί αποκτά την έννοια της σταθερότητας του φύλου του. Η αναγνώριση από το παιδί ότι το φύλο είναι κάτι σταθερό στη ζωή του ανθρώπου αποκτιέται γύρω στα τέσσερα χρόνια. Η σταθερότητα του φύλου ερευνάται π.χ. με ερωτήσεις του τύπου "Όταν ήσουν μωρό, ήσουν ένα μικρό αγόρι ή ένα μικρό κορίτσι" (Slaby & Frey, 1975).

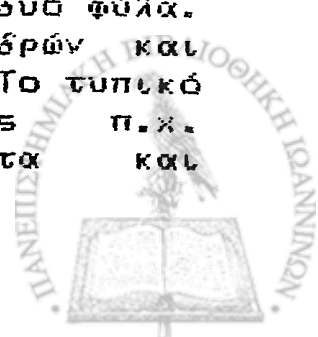
Μια επόμενη κατάκτηση από το παιδί στην έννοια του φύλου είναι η κατανόηση ότι το φύλο παρουσιάζει συνέπεια και σταθερότητα, ανεξάρτητα από τις εξωτερικές αλλαγές. Η ικανότητα αυτή αποκτιέται γύρω στα 5 ή 6 χρόνια. Πριν από την ηλικία αυτή περίπου το παιδί καθόριζε το φύλο με βάση εξωτερικά γνωρίσματα (χτένισμα, ντύσιμο κ.λ.π.). Από την ηλικία των 5 ή 6 χρόνων καθορίζει το φύλο με τα κύρια γνωρίσματά του, τα ανατομικά, που παραμένουν σταθερά.

Περισσότερες πληροφορίες για την απόκτηση της ταυτότητας του γένους δίνονται στο κεφ. 2 "Η απόκτηση της έννοιας του εαυτού".

Απόκτηση του στερεότυπου ρόλου του φύλου

Πότε το παιδί κατανοεί ότι υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς για το αρσενικό και το θηλυκό γένος;

Όπως αναφέραμε η κοινωνία μας έχει σαφώς διαφοροποιημένα στερεότυπα συμπεριφοράς για τα δύο φύλα. Η μεγαλύτερη ίσως διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών γίνεται ως προς την προσωπικότητα. Το τυπικό πορτρέτο της γυναικείας προσωπικότητας π.χ. χαρακτηρίζεται από εξάρτηση, παθητικότητα και



υποχωρητικότητα. Το πορτρέτο του άντρα χαρακτηρίζεται ως δυναμικό, κυριαρχικό και επιθετικό¹.

Από τις σχετικές έρευνες φαίνεται ότι τα παιδιά από την ηλικία των 2 1/2 και 3 1/2 χρόνων γνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικές συμπεριφορές για τα αγόρια και τα κορίτσια. Σε έρευνα της Deanna Kuhn et al (1978) π.χ. βρέθηκε ότι όλα σχεδόν τα 2 1/2 χρονά παιδιά είχαν διαφορετικές προσδοκίες για τα δύο φύλα και υπήρχε συμφωνία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά των δύο φύλων. Και τα κορίτσια και τα αγόρια στην έρευνα θεωρούσαν ότι στα κορίτσια άρρεσι να παίζουν με τις κούκλες, να βοηθούν τις μητέρες, να μαγειρεύουν, να καθαρίζουν το σπίτι, να μιλούν πολύ, να μη χτυπούν και να δέχονται βοήθεια.

Και τα δύο φύλα θεωρούσαν ότι στα αγόρια άρρεσι να παίζουν με αυτοκίνητα, να βοηθούν τον πατέρα, να χτίζουν και να κάνουν γενικά ασχολίες που θεωρούνται "ανδρικές".

Το κάθε φύλο επίσης θεωρούσε ότι είχε κάποια προτερήματα έναντι του άλλου: Τα θετικά στοιχεία που νόμιζαν τα κορίτσια ότι είχαν ήταν ότι φαίνονται ωραία, "δίνουν φιλιά" και "δεν παλεύουν". Τα αγόρια θεωρούσαν ως θετικό για το φύλο τους ότι είναι δραστήρια και εργάζονται σκληρά. Παράλληλα κάθε φύλο είχε ορισμένες αρνητικές αντιλήψεις για το άλλο φύλο: Τα κορίτσια θεωρούσαν ως αρνητικά στοιχεία στη συμπεριφορά των αγοριών ότι τους άρεσε να παλεύουν και ήταν ανάσχεα, ενώ τα αγόρια θεωρούσαν ως αρνητικά στοιχεία στα κορίτσια το ότι έκλαιχαν και ήταν αργοκίνητες (Bee, 1981).

Φαίνεται λοιπόν ότι από πολύ νωρίς, στα 2 1/2 περίπου χρόνια, τα παιδιά διαμορφώνουν διαφορετικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα που είναι αντίστοιχες με τα στερεότυπα των ενηλίκων. Στην προσχολική όμως ηλικία τα παιδιά βλέπουν το δικό τους φύλο θετικά και το αντίθετο αρνητικά. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και οι ενήλικοι θεωρούν ότι το στερεότυπο του άντρα έχει περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά από το στερεότυπο της γυναίκας. Σε σχετική έρευνα της S. Zazzo π.χ. ρωτήθηκαν κορίτσια εφηβικής ηλικίας κατά πόσο η συμπεριφορά τους ταύριζε

1. Σε μια έρευνα της H. Bee et al το στερεότυπο για τον άντρα ήταν: επιθετικός, ανταγωνιστικός, επιδέξιος, πρακτικός. Το στερεότυπο για τη γυναίκα ήταν: ζεστή, εκφραστική, ήσυχη, ευγενική, ευαίσθητη στα συναισθήματα των άλλων και λιγότερο λογική από τον άντρα (In Bee, H., 1981).

με το στερεότυπο της γυναικείας συμπεριφοράς, που οι ίδιες είχαν προτείνει. Οι περισσότερες αρνήθηκαν αυτό το στερεότυπο για τον εαυτό τους (Νασιάκου, 1979).

Στη σχολική ηλικία τα στερεότυπα του φύλου είναι πιο κοντά με τα στερεότυπα των ενηλίκων. Ένα εύρημα επίσης των σχετικών ερευνών είναι ότι το στερεότυπο για τον άντρα αναπτύσσεται νωρίτερα και είναι σταθερότερο από το στερεότυπο για τη γυναίκα. Αυτό ίσως συμβαίνει επειδή τα παιδιά βλέπουν τις γυναίκες σε πολύ περισσότερους ρόλους από ό,τι τους άντρες (μητέρα, δασκάλα, μάγειρσα, κ.λ.π.).

Από την ηλικία αυτή φαίνεται επίσης ότι οι ιδιότητες που αποδίδονται στο αντρικό φύλο θεωρούνται ότι έχουν περισσότερο κύρος από αυτές που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο.

Οικειοποίηση από το παιδί συμπεριφοράς αντίστοιχης του φύλου του

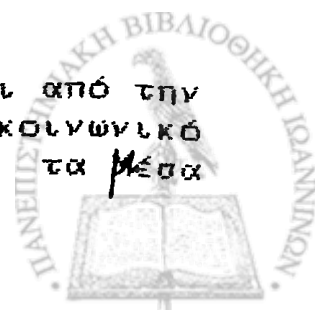
Στα 2 1/2 περίπου χρόνια είδαμε ότι το παιδί αποκτά την ταυτότητα του φύλου του και στην ίδια περίπου ηλικία αντιλαμβάνεται και το στερεότυπο της συμπεριφοράς του φύλου του. Πότε όμως εφαρμόζει συμπεριφορά αντίστοιχη του φύλου του;

Το θέμα αυτό ερευνάται αρχικά με την παρατήρηση του παιχνιδιού που προτιμούν τα παιδιά. Από τις σχετικές έρευνες φαίνεται ότι από την ηλικία των 2 και 3 χρόνων τα παιδιά προτιμούν να παίζουν με παιχνίδια που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους, παρόλο που υπάρχουν διαθέσιμα παιχνίδια του αντίθετου φύλου (Fagot, 1974).

Από την ηλικία επίσης των 3 και 4 ετών προτιμούν να παίζουν με συντρόφους του ίδιου φύλου.

Παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση διαφορετικού ρόλου για το κάθε φύλο

Η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου αρχίζει από την οικογένεια και συνεχίζεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τους συνομήλικους, το σχολείο και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.



Από αρκετές έρευνες έχει βρεθεί ότι οι ενήλικοι και οι γονείς έχουν διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετική συμπεριφορά προς τα παιδιά, από τη βρεφική ακόμη ηλικία, ανάλογα με το φύλο τους.

Σε αρκετές έρευνες όπου παρουσιάζόταν βρέφη (9 μηνών έως 3 ετών) σε βιντεοταινία σε ενήλικες παρατηρητές, παρατηρήθηκε ότι οι χαρακτηρισμοί των βρεφών χύνονται με βάση το φύλο το οποίο όριζε τυχαία ο ερευνητής και οι χαρακτηρισμοί αυτοί ανταποκρίνονταν στα κοινωνικά στερεότυπα (Νασιάκου, 1979). Από άλλες έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι γονείς νεογέννητων βρεφών έτειναν να θεωρούν τα κορίτσια ως μικρότερα και πιο γτελικάτα, παρόλο που δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στα φυσικά χαρακτηριστικά (Rubin et al, 1974).

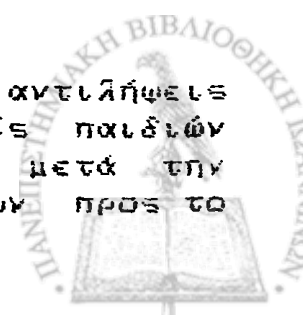


Εικ. 1

Τα παιδιά από την ηλικία των 3 και 4 ετών προτιμούν να κάνουν παρέα με συντρόφους του ίδιου φύλου.

(Bee, H., 1981, σελ. 380).

Παρόμοιες προσδοκίες και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα παρατηρήθηκαν και σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (Fagot, 1981α). Ίσως μετά την ηλικία των 2 ετών η συμπεριφορά των ενηλίκων προς το



παιδί καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το φύλο του. Σε σχετικές έρευνες δόθηκε η δυνατότητα σε ενήλικες να παίξουν με βρέφη, τα οποία οι ερευνητές όρισαν ως αγόρια ή κορίτσια, χωρίς ο χαρακτηρισμός να αντιστοιχεί στο πραγματικό τους φύλο. Παρατηρήθηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρχε διαφορετική επιλογή παιχνιδιών και διαφορετική επικοινωνία ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Τα θεωρούμενα ως κορίτσια γήπια ενισχύονταν να παίζουν κυρίως με κούκλες και ήσυχα γενικά παιχνίδια, ενώ τα θεωρούμενα ως αγόρια να επιδίδονται περισσότερο σε κινητικές δραστηριότητες (Mussen, 1983, σελ. 429-430).

Η συμπεριφορά των γονέων προς το παιδί καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το φύλο του.

Κατά τον πρώτο χρόνο του παιδιού έχει φανερό ότι η σχέση του αγοριού και κοριτσιού με τους γονείς είναι ίδια σχεδόν σε συμπεριφορές όπως, το χαμόγελο, το κράτημα στα χέρια, η ομιλία, σε κοινωνική δηλαδή αλληλεπίδραση. Ωστόσο η συμπεριφορά των γονέων διαφοροποιείται στο παιχνίδι που κάνουν με κάθε φύλο. Οι πατέρες παρατηρήθηκε ότι παίζουν με τα αγόρια πιο "άγρια" παιχνίδια και παιχνίδια που απαιτούν περισσότερη κίνηση σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα οποία τα αντιμετωπίζουν ως πιο "ντελικάτα" (Huston, A. in Mussen, 1983).

Κατά την ηλικία των δύο χρόνων υπάρχει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των γονέων για κάθε φύλο. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι από την ηλικία αυτή οι γονείς ασκούν κριτική στο είδος παιχνιδιών που προτιμούν τα παιδιά τους. Αμείβουν την επιλογή παιχνιδιών που είναι σύμφωνη με το στερεότυπο του φύλου τους και αποδοκιμάζουν και αποθαρρύνουν την επιλογή παιχνιδιών που δεν είναι σύμφωνη με το φύλο τους. Αυστηρότερη κριτική ασκείται κυρίως για τα αγόρια και ιδίως από τους πατέρες. Οι μητέρες δεν φαίνεται να τιμωρούν την επιλογή παιχνιδιών από τα κορίτσια τους που δεν ανταποκρίνονται στο κοινωνικό στερεότυπο του φύλου τους (Langlois & Downs, 1980).

Οι πατέρες παρατηρήθηκε ότι και κατά την προσχολική ηλικία παίζουν με τα αγόρια τους περισσότερο κινητικά παιχνίδια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Οι μητέρες παρατηρήθηκε ότι ανταποκρίνονται περισσότερο στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια όταν ζητούν σωματική επαφή.

Οι πατέρες επίσης βρέθηκε ότι διαθέτουν περισσότερο χρόνο για τα αγόρια τους σε σύγκριση με τα κορίτσια

(Lamb, 1977) και γενικά θεωρούν τους εαυτούς τους πιο υπεύθυνους για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του αγοριού. Και οι μητέρες επίσης θεωρούν τον εαυτό τους πιο υπεύθυνο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του κοριτσιού.



Εικ. 2

Από τα πρώτα χρόνια (2ο έτος) τα κορίτσια παίζουν "γυναικείους ρόλους" και τα αγόρια "ανδρικούς". Είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κειτοποιούνται το ρόλο του φύλου τους.

(Fein, Gr., 1978, σελ. 278).



Διαφοροποίηση των γονέων προς τα δύο φύλα παρατηρείται επίσης στις προσδοκίες και την ενίσχυση που κάνουν για την επίδοση και τη γνωστική ανάπτυξη. Παρόλο που γενικά οι γονείς δίδουν μεγάλη σημασία στην επίδοση και τη γνωστική ανάπτυξη και για τα δύο φύλα, από έρευνες εργαστηρίου και σχετικά ερωτηματολόγια φάνηκε ότι έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Διαφορές παρατηρούνται π.χ. στον τρόπο που διδάσκουν τα αγόρια πώς να επιλύσουν ένα πρόβλημα σε σύγκριση με τα κορίτσια, όπως επίσης και στο ότι θεωρούν περισσότερο σημαντικό για το αγόρι από ό,τι για το κορίτσι, να σπουδάσει για να κάνει ένα καλό επάγγελμα (Hoffman, 1977).

Σε μια έρευνα του Rothbart π.χ. βρέθηκε ότι και οι μητέρες και οι πατέρες δίνουν πιο χρήσιμα βοήθεια στα κορίτσια όταν τη ζητούσαν για να λύσουν ένα πρόβλημα, από ό,τι στα αγόρια. Τα αγόρια τα ενθάρρυναν περισσότερο να ψάξουν μόνα για τη λύση (Rothbart & Rothbart, 1976).

Κατανοούμε ότι συμπεριφορές αυτού του είδους περνούν διαφορετικά μηνύματα ικανότητας στα δύο φύλα. Στα αγόρια δίνεται το μήνυμα ότι μπορείς να τα καταφέρεις και στα κορίτσια το αντίθετο.

Από σχετικές έρευνες βρέθηκε επίσης ότι οι γονείς θεωρούν την επίδοση στα μαθηματικά πιο σημαντική για τα αγόρια από ό,τι για τα κορίτσια. Η διαφορετική επομένως ενίσχυση που δίνεται σε κάθε φύλο για την επίδοση στα μαθηματικά εξηγεί τη χαμηλότερη επίδοση στο μάθημα αυτό που παρουσιάζουν τα κορίτσια, εύρημα που έχει διαπιστωθεί από πολλές έρευνες (Keers, 1973).

Από δική μας σχετική έρευνα με παιδιά σχολικής ηλικίας στην περιοχή Ιωαννίνων παρατηρήθηκε ότι ενώ στην Α' τάξη δημοτικού δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την επίδοσή τους στην αριθμητική με μια μικρή υπεροχή μάλλον των κοριτσιών, στην Γ' τάξη τα αγόρια παρουσίασαν καλύτερη επίδοση από τα κορίτσια. Προφανώς οι υψηλότερες προσδοκίες για την επίδοση των αγοριών στα μαθηματικά συνετέλεσαν στη διαφοροποίηση αυτή (Παπαδωύτη-Αθανασίου, 1987).

Διαφορά ως προς τον βαθμό της στερεότυπης συμπεριφοράς για τα δύο φύλα που χρησιμοποιούν οι γονείς παρατηρείται μεταξύ των κοινωνικο-οικονομικών τάξεων. Οι γονείς της χαμηλότερης κοινωνικο-οικονομικής τάξης αναφέρουν περισσότερο διαφορετικούς στόχους για τα

αγόρια και τα κορίτσια από ό,τι οι γονείς της μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής τάξης. Η άμεση παρατήρηση όμως της συμπεριφοράς έδειξε ότι και οι γονείς της μεσαίας τάξης έχουν διαφορετικές προσδοκίες και κοινωνικοποιούν διαφορετικά τα αγόρια από τα κορίτσια.

Διαφορετική αντιμετώπιση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρατηρείται επίσης ως προς την ελευθερία και την ευθάρρυνση για ανεξαρτησία που τους παρέχουν οι γονείς.

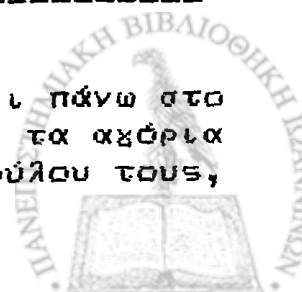
Σε μια μακρόχρονη σχετική έρευνα στην Αγγλία εξετάστηκε η συμπεριφορά των γονέων σε 700 παιδιά, από την ηλικία των 4 ως την ηλικία των 7 ετών. Παρατηρήθηκε μια σταθερότητα στη συμπεριφορά των γονέων ως προς τη μεγαλύτερη προστασία και έλεγχο που ασκούσαν για τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Από τα κορίτσια π.χ. απαιτούσαν περισσότερο να επιστρέφουν αμέσως στο σπίτι από το σχολείο, ή τα έπαιρναν οι γονείς τους. Επίσης τα αγόρια αφήνονταν περισσότερο συχνά στο σπίτι χωρίς επίβλεψη από τις εργαζόμενες μητέρες. Στα κορίτσια ασκούσαν περισσότερος έλεγχος για το πού θα πάνε, πότε θα επιστρέφουν και δεν τους επιτρέπεται να πηγαίνουν μόνες τους σε πάρκα, βιβλιοθήκες ή άλλους δημόσιους χώρους (Newson & Newson, 1976).

Σε άλλη σχετική έρευνα γονείς οκτάχρονων παιδιών ανέφεραν ότι ήθελαν να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια να οργανώσουν τη ζωή τους και τα αποθάρρυναν να είναι συναισθηματικά εξαρτημένα (Baumrid, 1979).

Κατανοούμε ότι οι περιορισμοί για ελεύθερη δράση και ανεξαρτησία, καθώς και οι μικρότεροι στόχοι για επιτυχία που θέτουν για τα κορίτσια από πολύ νωρίς στη ζωή τους οι γονείς, είναι ένας βασικός παράγοντας που συντελεί στη μικρότερη επαγγελματική επιτυχία των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια και στη διαμόρφωση μιας πιο παθητικής και εξαρτημένης προσωπικότητας της γυναίκας.

Συμπεριφορά γονέων και απόκτηση από το παιδί του ρόλου του φύλου του

Αρκετές έρευνες στο χώρο αυτό έχουν γίνει πάνω στο θέμα της ταύτισης. Γενικά έχει φανερό ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια αποκτούν τη συμπεριφορά του φύλου τους,



ταυτιζόμενα με το γονέα του ίδιου φύλου, όταν υπάρχει με το γονέα του ίδιου φύλου μια σχέση αποδοχής, ζεστή και στενή. Για τα αγόρια η επιβολή του πατέρα και η κοινωνική του αναγνώριση σχετίζεται επίσης με την απόκτηση "αρρενωπού" ρόλου (Hetherington, 1967).

Οι στάσεις που έχουν οι γονείς για την αντίστοιχη με το φύλο τους συμπεριφορά των παιδιών τους δεν βρέθηκε να έχουν υψηλή συσχέτιση με την απόκτηση από το παιδί της στερεότυπης συμπεριφοράς του φύλου του (Meyer, 1980). Ίσως αυτό οφείλεται στο ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της στάσης που έχουν οι γονείς για τη στερεότυπη συμπεριφορά του φύλου των παιδιών τους και της πραγματικής συμπεριφοράς απέναντί τους (Fagot, 1974).

Κυρίως η σχέση των γονέων με το παιδί, καθώς και η επιβολή και αναγνώρισή τους, φαίνεται ότι επηρεάζουν την απόκτηση από το παιδί του οικείου ρόλου.

Ο έλεγχος ή η ενθάρρυνση για ανεξαρτησία επίσης επηρεάζει την οικειοποίηση "θηλυκών" και "αρρενωπών" χαρακτηριστικών. Παρόλο που οι έρευνες του τύπου αυτού είναι δύσκολο να αποφανθούν για μεμονωμένες πρακτικές συμπεριφοράς γονέων που συντελούν στην απόκτηση χαρακτηριστικών του φύλου, γιατί παρεμβαίνουν πολλοί λεπτοί επιμέρους παράγοντες, θα αναφέρουμε μερικά ευρήματα. Σε μια μακροχρόνια έρευνα όπου εξετάστηκαν διάφοροι παράγοντες στη συμπεριφορά των γονέων και στη σχέση τους με το παιδί, όπως και διάφορα χαρακτηριστικά και προτιμήσεις των παιδιών (στην ηλικία των 4 χρόνων) σε σχέση με την οικειοποίηση ή μη αρχότερα (στην ηλικία των 6 ετών) χαρακτηριστικών συμπεριφορών του φύλου τους παρατηρήθηκε ότι: Στις πυρηνικές οικογένειες παρουσιάστηκαν οι ίδιες συσχετίσεις με τις παραδοσιακές έρευνες για τις συμπεριφορές γονέων και την οικειοποίηση του ρόλου του φύλου. Για τα αγόρια η προτίμηση για αρρενωπά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς σχετιζόταν με έναν πατέρα που ήταν διαθέσιμος, ζεστός, επιβλητικός και ασχολούνταν με το παιδί. Για τα κορίτσια η οικειοποίηση χαρακτηριστικών του φύλου τους σχετιζόταν επίσης με μητέρες που είχαν "ζεστή" σχέση μαζί τους, καθώς και με την ενίσχυση από τους γονείς τους να έχουν στη συμπεριφορά τους "θηλυκά" χαρακτηριστικά και την επιβολή περιορισμών στη συμπεριφορά τους. Η οικειοποίηση "χυναικεών" χαρακτηριστικών από τα κορίτσια παρουσίαζε επίσης υψηλή συσχέτιση με την "αρρενωπότητα" του πατέρα (Hetherington, Cox & Cox, 1978).



Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για την επίπτωση της απουσίας ενός χονιέα στην απόκτηση του ρόλου του φύλου από το παιδί.

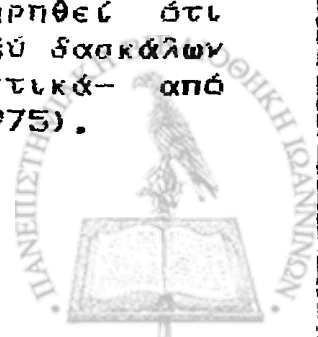
Σε σχέση με την οικειοποίηση του ρόλου του φύλου από το παιδί, έχουν εξεταστεί επίσης η ερχασία της μητέρας και ο καταμερισμός ρόλων στις οικιακές ενασχολήσεις.

Η ερχασία της γυναίκας τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει τους παραδοσιακούς ρόλους σχετικά με τον πατέρα που κερδίζει το ψωμί της οικογένειας π.χ. και της γυναίκας που κάνει τις δουλειές του σπιτιού και μεγαλώνει τα παιδιά. Από πολλές σχετικές έρευνες έχει φανερό ότι τα παιδιά των οποίων οι μητέρες εργάζονται, έχουν λιγότερο στερεοτυπικούς ρόλους για τα δύο φύλα, ωστόσο όμως διαφορετικούς. Παιδιά επίσης και έφηβοι των οποίων οι μητέρες τους εργάζονται, βρέθηκε ότι έχουν ευρύτερες, πιο προσδευτικές απόψεις για χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δραστηριότητες, σχέσεις με ενήλικους και συνομήλικους, σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν εργάζονται (Mussen, 1983).

Η επίδραση του σχολείου και των συνομηλίκων επηρεάζει επίσης τη διαμόρφωση συμπεριφοράς στο παιδί, αντίστοιχης του φύλου του.

Ο ρόλος του σχολείου φαίνεται ότι ενισχύει και διατηρεί την απόκτηση του ρόλου του φύλου, την οποία το παιδί έχει ήδη διαμορφώσει στην οικογένεια. Οι τρόποι με τους οποίους το σχολείο συντελεί στη διατήρηση των διαφορετικών ρόλων των δύο φύλων είναι η διαφορετική στάση και συμπεριφορά των δασκάλων για τα αγόρια και τα κορίτσια, το περιεχόμενο των μαθημάτων και τα μοντέλα των ίδιων των δασκάλων ως άνδρες και ως γυναίκες.

Υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που επισημαίνει ότι οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στα κορίτσια και στα αγόρια. Γενικά η τάξη απαιτεί περισσότερο "γυναικεία" χαρακτηριστικά για να λειτουργήσει όπως θέλει ο δάσκαλος. Η υπακοή, η τάξη, η προσοχή κ.λ.π. που απαιτείται για να γίνεται ομαλά το μάθημα θεωρούνται χαρακτηριστικά που έχουν περισσότερο οι γυναίκες. Για το λόγο αυτό έχει παρατηρηθεί ότι παρουσιάζονται περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων και αγοριών -που έχουν τα αντίθετα χαρακτηριστικά- από ό,τι μεταξύ δασκάλων και κοριτσιών (Cherry, 1975).



Η ενίσχυση όμως των χαρακτηριστικών αυτών από τους δασκάλους, όπως είναι φυσικό, διατηρεί και ενισχύει περισσότερο την εξάρτηση και την παθητικότητα των κοριτσιών.

Έχει θεωρηθεί ότι η παρουσία περισσότερων ανδρών δασκάλων στο σχολείο θα εξισορροπούσε ως ένα βαθμό το "θηλυκό" περιβάλλον που υπάρχει στα σχολεία. Με τον όρο "θηλυκό περιβάλλον" αναφερόμαστε στην ενίσχυση που κάνει το σχολείο σε χαρακτηριστικά συμπεριφοράς όπως υπακοή, προσαρμογή, ησυχία κ.λ.π. τα οποία θεωρούνται "γυναικεία".

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε σύγκριση με τις δασκάλες σε "αρρενωπές" δραστηριότητες και δείχνουν περισσότερη προσοχή και ενδιαμέλωση στα αγόρια. Ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι η ενίσχυση "θηλυκών" τρόπων συμπεριφοράς στην τάξη γίνεται και από τα δύο φύλα και οφείλεται κυρίως στη διδακτική μεθοδολογία που έχουν μάθει οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν. Από σχετικές έρευνες φάνηκε ότι δάσκαλοι που δεν είχαν ασκηθεί για το διδακτικό έργο προσανατολίζουν τις δραστηριότητες της τάξης σε πιο ανεξάρτητη συμπεριφορά και περισσότερο "αρρενωπές" δραστηριότητες (Fagot, 1981β).

Από σχετικές έρευνες έχει φανερό επίσης ότι οι δάσκαλοι και των δύο φύλων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη στερεοτυπική για τα δύο φύλα συμπεριφορά των μαθητών τους. Έρευνες του Serbin π.χ. και των συνεργατών του, οι οποίοι ενίσχυαν με διάφορους τρόπους τους μαθητές (μέσω των δασκάλων τους) να παίζουν σε μη στερεοτυπικά για τα δύο φύλα παιχνίδια, έδειξαν ότι τα παιδιά άλλαζαν γρήγορα στάση και προτίμηση για τα παιχνίδια αυτά. Ωστόσο όταν δεν υπήρξε διάρκεια στην ενίσχυση, οι μαθητές επανέρχονταν στις προηγούμενες προτιμήσεις (Serbin et al, 1979). Γενικά πάντως πολλές έρευνες του τύπου αυτού δείχνουν ότι η στάση και η ανάλογη με το φύλο συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά από την ενίσχυση και τη στάση των δασκάλων τους.

Τα "ανοικτά" σχολεία σε σύγκριση με τα παραδοσιακά κατανοούμε ότι είναι φυσικό να επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τις αντιλήψεις των παιδιών και τη στάση τους για τη στερεοτυπική συμπεριφορά του φύλου.

Το περιεχόμενο των μαθημάτων που τα παιδιά διδάσκονται στο σχολείο παρέχουν σε σημαντικό βαθμό

πληροφορίες για τη στερεοτυπική συμπεριφορά των δύο φύλων. Σε σχετικές έρευνες στον ελληνικό χώρο βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών, όπως παρουσιάζονται στα αναγνωστικά του σχολείου.

Η διαφοροποίηση αυτή είναι σύμφωνη με τα παραδοσιακά πατριαρχικά πρότυπα (Φραγκουδάκη, 1980, Γεωργίου Νίλσεν, 1980).

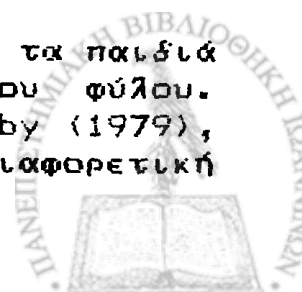
Σε μια πιο πρόσφατη ανάλυση του περιεχομένου των αναγνωστικών "Η γλώσσα μου" ως προς τη θέση των δύο φύλων παρατηρήθηκαν οι ίδιοι περίπου στερεοτυπικοί ρόλοι (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987). Ελάχιστες βελτιώσεις σε σύγκριση με τα παλιότερα αναγνωστικά παρατηρήθηκαν, κυρίως σε εξωτερικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών - δραστηριότητες, ασχολίες και ενδιαφέροντα. Οι βασικοί ρόλοι και τα επαχθέλματα που αποδίδονται στους άνδρες και τις γυναίκες έχουν αλλάξει ελάχιστα από τους παραδοσιακούς (Μαραγκουδάκη, 1989).

Στα εξωσχολικά βιβλία επίσης που διαβάζουν τα παιδιά είτε στο χώρο του σχολείου είτε έξω από το σχολείο, παρουσιάζονται πολύ διαφορετικά στερεότυπα συμπεριφοράς για τα δύο φύλα. Σε σχετική έρευνα της Maccoby & Jacklin (1974), οι οποίες ανέλυσαν τους ρόλους των δύο φύλων, όπως παρουσιάζονται στα βιβλία που διαβάζουν τα παιδιά, βρέθηκε ότι υπάρχει σαφής διαφοροποίηση με υπεροχή του αντρικού ρόλου. Οι γυναίκες παρουσιάζονται ως λιγότερο ικανές στη λύση προβλημάτων, πιο αδύναμες και εξαρτημένες από τους άντρες. Οι άντρες παρουσιάζονται ως δυνατοί, κυρίαρχοι και περισσότερο ικανοί σε σχέση με τις γυναίκες να λύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Και από πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό χώρο παρατηρήθηκε επίσης ότι τα βιβλία που χρησιμοποιούν οι γηπιασχοί στο γηπιασχεύο ως ελεύθερα αναγνώσματα για τους μαθητές τους είναι "σεξιστικά" (Μαραγκουδάκη, 1989).

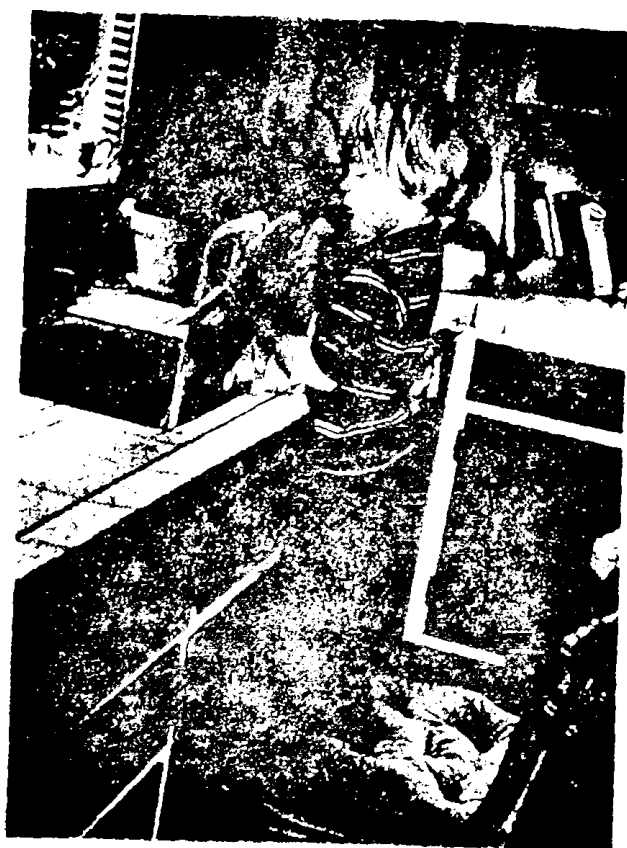
Οι συνομηλικοί και οι συμμαθητές είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την άποψη των μαθητών για το ρόλο και τη συμπεριφορά των δύο φύλων.

Από την ηλικία των 2 χρόνων φαίνεται ότι τα παιδιά προτιμούν να επικοινωνούν με παιδιά του ίδιου φύλου. Όπως παρατήρησαν επίσης οι Jacklin & Maccoby (1979), παιδιά της ηλικίας αυτής δείχνουν διαφορετική



αγν
οι

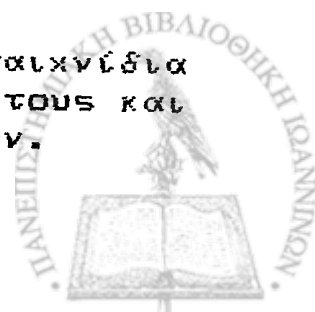
συμπεριφορά όταν βρίσκονται με παιδιά του άλλου φύλου. Τα κορίτσια π.χ. παρουσιάζονται ως περισσότερο δειλά και παθητικά όταν βρίσκονται με αγόρια, από ό,τι όταν βρίσκονται με κορίτσια. Τα αγόρια επίσης ανταποκρίνονται λιγότερο σε λεκτικές προκλήσεις που προέρχονται από κορίτσια, σε σύγκριση με αντίστοιχες προκλήσεις που προέρχονται από αγόρια. Στο ελεύθερο παιχνίδι επίσης παιδιών ηλικίας 2 χρόνων παρατηρήθηκαν προτιμήσεις παιδιών του ίδιου φύλου.



Εικ. 3

Τα αγόρια που παίζουν "κοριτσάτσικα" παιχνίδια αντιμετωπίζουν συνήθως κριτική από τους γονείς τους και οι συνομήλικοι τα ειρωνεύονται και τα απομονώνουν.

(Bee, H., 1981, σελ 383).



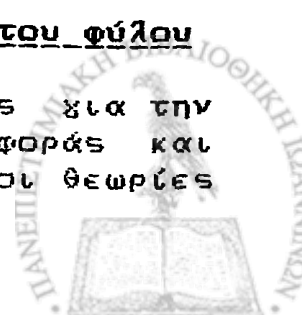
Από την ηλικία των τριών χρόνων τα παιδιά ενισχύουν το ένα το άλλο για να παίζουν παιχνίδια που αντιστοιχούν στο φύλο τους και "τιμωρούν" τις αποκλίσεις. Παιδιά τα οποία παίζουν παιχνίδια τα οποία προτιμώνται από το άλλο φύλο, π.χ. αγόρια που παίζουν με κούκλες, απομονώνονται ή στην καλύτερη περίπτωση δεν προτιμώνται από τα άλλα παιδιά και των δύο φύλων (Fagot, 1977). Τα ίδια ευρήματα παρουσιάζονται και για μεγαλύτερα παιδιά που δείχνουν προτίμηση για παιχνίδια και δραστηριότητες του άλλου φύλου. Σε μια έρευνα των Green et al π.χ. παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια τα οποία έδειχναν προτίμηση για κοριτσίστικα θεωρούμενα παιχνίδια και άλλες "κοριτσίστικες" μορφές συμπεριφοράς απομονωνόταν από την ομάδα των συνομηλίκων τους και έπαιζαν το περισσότερο διάστημα μόνα τους. Τα κορίτσια τα οποία παρουσίαζαν προτιμήσεις για "αρρενωπά" παιχνίδια απορρίπτονταν σε μικρότερο βαθμό από τα αγόρια με αντίστοιχη συμπεριφορά.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την απόκτηση διαφορετικού ρόλου από κάθε φύλο είναι τα πρότυπα ρόλων που δίνουν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και ιδιαίτερα η τηλεόραση.

Από άλλες έρευνες κυρίως στον Αμερικάνικο και Αγγλοσαξωνικό χώρο έχει φανερό ότι οι ρόλοι που προβάλλονται για τα δύο φύλα είναι στην πλειοψηφία τους οι παραδοσιακοί. Ως προς το επάγγελμα οι γυναίκες παρουσιάζονται σε επαγγέλματα δεύτερης κατηγορίας, όπως δασκάλες, γραμματείς, μεταφράστριες, νοσοκόμες, υπάλληλοι κ.λ.π. Οι άντρες παρουσιάζονται σε περισσότερο υπεύθυνα επαγγέλματα τα οποία απαιτούν εξειδικευμένα και υψηλότερου βαθμού γνώση και ικανότητα. Επίσης οι άντρες παρουσιάζονται για πολύ περισσότερο χρονικό διάστημα και για περισσότερες δραστηριότητες στην τηλεόραση συγκριτικά με τις γυναίκες (Mussen, 1983, σελ. 421). Επίσης η "αντρική φωνή" ακούγεται πιο συχνά στην τηλεόραση, ακόμη και στις διαφημίσεις προϊόντων που χρησιμοποιούν κυρίως οι γυναίκες. Το γεγονός της εντονότερης παρουσίας του άντρα στην τηλεόραση έχει να κάνει μάλλον με το μεγαλύτερο κύρος και εμπιστοσύνη που έχει ο αντρικός ρόλος στην κοινωνία μας.

Θεωρητικές απόψεις για την απόκτηση του ρόλου του φύλου

Οι σημαντικότερες θεωρητικές κατευθύνσεις για την ερμηνεία της απόκτησης από το παιδί συμπεριφοράς και νοοτροπίας αντίστοιχης του φύλου του είναι οι θεωρίες



της κοινωνικής μάθησης, οι γνωστικές κοινωνικές θεωρίες, οι γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες και οι ψυχαναλυτικές. Κάθε μια από τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις περιλαμβάνει επιμέρους κλάδους και διαφοροποιήσεις. Στο κεφάλαιο αυτό εμείς θα επισημάνουμε τις βασικότερες θέσεις των γενικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Η διαμόρφωση συμπεριφοράς αντιστοιχεί με το φύλο, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, αποκτιέται με τη μάθηση. Η μάθηση του ρόλου του φύλου γίνεται όπως και η μάθηση όλων των μορφών συμπεριφοράς με τους μηχανισμούς της ενίσχυσης -θετικής (αμοιβή) ή αρνητικής- και της μίμησης.

Στην ερμηνεία με βάση τη θεωρητική αυτή προσέγγιση προστέθηκε αρχότερα από τους Bandura & Mischel κυρίως, η σημασία του γνωστικού παράγοντα. Η συμπεριφορά δηλαδή την οποία το άτομο θα μιμηθεί και/ή η αξιολόγηση γενικά μιας συμπεριφοράς εξαρτάται από τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που το άτομο θα κάνει. Τα κίνητρα, οι προσδοκίες, η κατανόηση των επακόλουθων αποτελεσμάτων που θα έχει μια πράξη, είναι μερικές γνωστικές επεξεργασίες οι οποίες καθορίζουν αν θα εφαρμόσει ή όχι το άτομο μια συμπεριφορά την οποία παρατηρεί.

Γενικό χαρακτηριστικό πάντως των θεωριών της κοινωνικής μάθησης και της γνωστικής κοινωνικής μάθησης είναι ότι η απόκτηση της συμπεριφοράς του φύλου μεταβιβάζεται στο άτομο από το εξωτερικό περιβάλλον και δεν προέρχεται από τον ορχανισμό, από μέσα. Όταν τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα αλλάξουν, θα αλλάξει και ο ρόλος και η αντιστοιχία με το φύλο συμπεριφορά του ατόμου.

Γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες. Η θεωρία του Kohlberg.

Η θεωρητική αυτή κατεύθυνση βλέπει τη σταδιακή διαμόρφωση του ρόλου του φύλου ως αποτέλεσμα και παράλληλη με γενικότερες αναπτυξιακές αλλαγές στις γνωστικές διαδικασίες. Αρχικά το άτομο αποκτά την έννοια της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, όπως όλες τις άλλες έννοιες και στη συνέχεια επιλέγει από το περιβάλλον τις σχετικές πληροφορίες. Επειδή η γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται με την ωρίμαση του ατόμου, θεωρείται ότι η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου κατά ένα μεγάλο βαθμό είναι αποτέλεσμα ωρίμασης. Ως ένα βαθμό λοιπόν η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου προέρχεται από μέσα, από

εξελικτικές διαδικασίες. Ωστόσο, η θεωρητική αυτή κατεύθυνση θεωρεί ότι η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου είναι αποτέλεσμα ωρίμασης και περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Η γνωστική-εξελικτική θεωρία εφαρμόστηκε αρχικά στην απόκτηση του ρόλου του φύλου από τον Kohlberg. Ο Kohlberg θεώρησε ότι τη βάση για την διαμόρφωση του ρόλου του φύλου αποτελεί η γνωστική οργάνωση του κοινωνικού κόσμου, η οποία είναι αντίστοιχη της γνωστικής οργάνωσης του φυσικού κόσμου. Το πρώτο στάδιο στην οργάνωση αυτή είναι η ταυτότητα του γένους. Για την απόκτηση της ταυτότητας του γένους από το παιδί αναφερθήκαμε στην αρχή του κεφαλαίου αυτού.

Η ταυτότητα του γένους αρχικά ορίζεται με βάση εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως μαλλιά, ρούχα κ.λ.π. και για το λόγο αυτό δεν είναι σταθερή. Το παιδί κατανοεί τη σταθερότητα του φύλου σταδιακά στο διάστημα ανάμεσα στα 3 ως τα 7 έτη. Η κατανόηση αυτή όπως αναφέραμε είναι αντίστοιχη με την κατανόηση της σταθερότητας του φυσικού κόσμου που γίνεται στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών.

Αφού το παιδί ταξινομήσει τον εαυτό του με βάση το φύλο, συλλέγει και τις πληροφορίες που του δίνονται από το περιβάλλον για τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που είναι αντίστοιχα του φύλου του και τα οικειοποιείται (Kohlberg & Zigler, 1977).

Ψυχαναλυτική θεωρία

Στην κλασική ψυχαναλυτική θεωρία η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα καθορίζονται βασικά από τα ανατομικά χαρακτηριστικά του φύλου, από γενετικούς παράγοντες. Τα παιδιά γύρω στα τρία χρόνια ανακαλύπτουν τα ανατομικά τους χαρακτηριστικά. Στο αγόρι δημιουργείται το άγχος του ευνουχισμού εξαιτίας της έλξης προς τη μητέρα του. Στο κορίτσι δημιουργείται ο "φθόνος του πέους" εξαιτίας της ανακάλυψης ότι στερείται το όργανο αυτό που έχει το αγόρι. Οι συγκρούσεις αυτές οδηγούν τα παιδιά στην ταύτιση με τον πατέρα. Η ταύτιση είναι βασική διαδικασία με την οποία το παιδί αποκτά το ρόλο του φύλου του στην ψυχαναλυτική θεωρία. Ο "φθόνος του πέους" που θεωρεί ο Freud ότι έχει το κορίτσι είναι βασικό στοιχείο που κάνει τη γυναίκα να θεωρεί το φύλο της κατώτερο από το αντρικό. Η υποτίμηση δηλαδή του γυναικείου φύλου κατά



Εικ. 4

Η μόρφωση της συμπεριφοράς των ενηλίκων αποτελεί βασικό μηχανισμό με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν το στερεότυπο ρόλο του φύλου τους.

(Bee, H., 1975, σελ. 286)

τον Freud καθορίζεται από γενετικούς παράγοντες και έχει την απαρχή του σε "λειψά" ανατομικά χαρακτηριστικά της γυναίκας. Την έλλειψη αυτή η γυναίκα αναπληρώνει με την ικανότητά της να κάνει μωρά και με την παρουσία του στήθους.

Στη θεωρία αυτή του Freud παρουσιάστηκαν αντιρρήσεις από πολύ νωρίς. Η Clara Thompson, από τις πρώτες ψυχαναλύτριες, αντιτάχθηκε στη γενετική βάση της διαφορετικής προσωπικότητας της γυναίκας και τόνισε τη σημασία της αλληλεπίδρασης βιολογικών και πολιτιστικών παραχόντων στη διαμόρφωση της "γυναικείας" ταυτότητας. Αμφισβήτησε το "φθόνο του πέους" ως φυσική αναγκαιότητα για την ανάπτυξη του κοριτσιού και τη θεώρησε ως σύμβολο της κοινωνικής υπεροχής των ανδρών. Η κατωτερότητα στις γυναίκες δημιουργείται όχι εξαιτίας των ανατομικών διαφορών αλλά εξαιτίας της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία καταπιέζει τις γυναίκες (Σταματοπούλου-Ισχάση, Χ., 1990).

Και η Karen Horney επίσης από το χώρο των νεοφροϋδιστών αντιτάχθηκε στην άποψη του Freud για τη βιολογική βάση της κατωτερότητας της γυναίκας και τόνισε τη σημαντικότητα της κοινωνικής μεταχείρισης σε βάρος της γυναίκας, για τη διαμόρφωση της γυναικείας προσωπικότητας.

Μερικοί ψυχαναλυτές αντέστρεψαν τους όρους και ανέφεραν ότι η γυναίκα δεν έχει το φθόνο του πέους αλλά οι άντρες έχουν φθόνο για το στήθος που έχει η γυναίκα και τη δυνατότητα να κάνει παιδιά (Lerner 1978).

Ο Lerner υποστηρίζει ότι ο φθόνος των ανδρών για τις γυναίκες οφείλεται στο ότι ζουν τα πρώτα τους χρόνια, που είναι ανίσχυρα παιδιά, σε ένα περιβάλλον το οποίο χειρίζεται η μητέρα. Ο πρωταρχικός ρόλος της μητέρας για τη φροντίδα των παιδιών δημιουργεί στο παιδί μια σχέση εξάρτησης και συγχρόνως ενός φόβου και θυμού για τη δύναμή της.

Ο φθόνος, ο φόβος και ο θυμός του παιδιού που απορρέουν από τη δική του αδυναμία σε σύγκριση με τη δύναμη της μητέρας, στη συνέχεια οδηγούν το παιδί σε αμυντική συμπεριφορά να υποτιμήσει τη μητέρα και στη συνέχεια όλες τις γυναίκες και το γυναικείο φύλο γενικότερα. Στην ενηλικίωση αναπληρώνουν αυτή την αίσθηση με μια σχέση με τη γυναίκα στην οποία αυτοί είναι κυρίαρχοι.



Από την άλλη πλευρά η γυναίκα είναι πρόθυμη να δεχτεί αυτή τη σχέση, γιατί έχει δεχτεί υποτίμηση από το έδαφος της το φύλο. Η βάση αυτή για τη διαμόρφωση του φύλου μπορεί να αλλάξει όταν η μητέρα μοιράζεται με τον πατέρα την ανατροφή των παιδιών. Μέρος τότε του φόβου και του θυμού του παιδιού μεταβιβάζεται και προς τον πατέρα και έτσι δεν μελώνεται ο ρόλος της γυναίκας ως άμυνα για την παντοδυναμία της η οποία απορρέει από την αποκλειστική ενσχόληση της μητέρας με τα παιδιά (Σταματοπούλου-Ισχάκη, Χ., 1990).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baumrind, D., & Black, E. Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. Child Development, 1967, 38
- Bee, H. The developing child.-- 3rd ed.-- New York : Harper International Edition, 1981
- Cherry, L. The preschool teacher-child dyad : sex differences in verbal interaction. Child Development, 1975, 46
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή. Η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η κοινωνική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας.-- Διδακτορική διατριβή.-- Θεσσαλονίκη, 1986
- Fagot, I. Sex differences in toddler's behavior and parental reaction. Developmental Psychology, 1974, 10
- Fagot, I. Stereotypes versus behavioral judgments of sex differences in young children. Sex Roles, 1981, 7
- Fagot, I. Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. Child Development, 1977, 48
- Fagot, I. Male and female teachers : do they treat boys and girls differently?. Sex Roles, 1981, 7
- Φραγκουδάκη, Α. Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου.-- Αθήνα : Θεμέλιο, 1979



Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. Η οικογένεια στ' αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου.-- Αθήνα, 1980

Hetherington, M. The effects of familial variables of sex typing, on parent-child similarity, and on imitation in children. In Hill, J. P. (ed) Minnesota Symposia on Child Psychology.-- Minneapolis : University of Minnesota Press, 1967.-
- v. 1

Hurlock, E. Child development.-- London : McGraw-Hill, 1978

Hoffman, W. Changes in family roles, socialization and sex differences. American Psychologist, 1977, 32

Jacklin, N. & Maccoby, E. Social behavior at 33 months in same sex and mixed sex dyads. Child Development, 1978, 49

Keers. Differences between the sexes in mathematics and science courses. International Review of Education, 1973, 19

Kohleberg, L. & Zigler, E. The impact of cognitive maturity on the development of sex-roles attitudes in the years 4 to 8. Genetic Psychology, 1977, 13

Lamb, E. The development of parental preferences in the first two years of life. Sex Roles, 1977, 3

Lamb, M. The role of the father in child development.-- New York : Wiley, 1976

Langlois, H. & Downs, C. Mothers, fathers and peers as socialization agents of sex typed play behaviors in young children. Child Development, 1980, 51

Lerner, E. Adaptive and pathogenic aspects of sex-role stereotypes : implications for parenting and psychotherapy. American Journal of Psychiatry, 1978, 135

Maccoby, E. & Jacklin, N. The psychology of sex differences.-- California : Stanford University Press, 1974



- Μαραγκουδάκη, Ε. Η διαφοροποίηση των φύλων σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. -- Διδακτορική διατριβή. -- Γιάννενα, 1989
- Meyer, B. The development of girl's sex-role attitudes. Child Development, 1980, 51
- Mussen, P. Handbook of child psychology. -- 4th ed. -- New York : Wiley, 1983. -- v. IV
- Νασιδάκου, Μ. Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 1979, 36-37
- Newson, J. & Newson, E. Seven years old in home environment. -- London : Allen & Unwin, 1976
- Παπαδωτόη-Αθανασίου, Β. Σχολική ετοιμότητα : η σχολική ετοιμότητα των 5 1/2 χρονών και 6 1/2 χρονών μαθητών. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1987
- Rothbart, K. & Rothbart, M. Birth order, sex of child and maternal helpgiving. Sex Roles, 1976, 2
- Serbin, A., Connor, M. & Iler, I. Sex stereotyped and nonstereotyped introductions of new toys in the preschool classroom : an observational study of teacher behavior and its effects. Psychology of Women Quarterly, 1979, 4
- Slaby, G. & Frey, S. Development of order constancy and selective attention to same sex models. Child Development, 1975, 46



Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Θέματα όπως οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση επιθετικής συμπεριφοράς και η τροποποίηση της επιθετικότητας είναι από τα πιο βασικά στις ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο, παρόλο που ο θεωρητικός προβληματισμός και η εμπειρική έρευνα στο χώρο αυτό ήταν πλούσια παλαιότερα, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μείωση της άμεσης διερευνήσης της επιθετικότητας. Η μείωση αυτή έχει να κάνει όχι με τη μείωση του ενδιαφέροντος για το θέμα της επιθετικότητας, αλλά με την αλλαγή του τρόπου διερεύνησης. Η επιθετικότητα ερευνάται σήμερα κυρίως στα πλαίσια των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων και ικανοτήτων του παιδιού. Η μεγαλύτερη επίσης ευαισθητοποίηση των ερευνητών σε θέματα ηθικής δεοντολογίας, που σχετίζονται με εμπειρικές έρευνες τέτοιου είδους, οδήγησε στη μείωση πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την επιθετικότητα. Οι περισσότερες πληροφορίες μας σήμερα για το θέμα αυτό προέρχονται από γενικότερες διερευνήσεις της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού.

Ως εισαγωγή θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μερικές γενικές απόψεις για το θέμα της επιθετικότητας στα παιδιά, όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία: α) Η ανάπτυξη της επιθετικότητας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού και του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται. β) Η επιθετικότητα διαμορφώνεται από πολλές αιτίες. Βιολογικοί - γενετικοί παράγοντες, όπως και περιβαλλοντικοί - περιστασιακοί συντελούν στη διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς. γ) Η επιθετικότητα του παιδιού γίνεται κατανοητή αν την εξετάσουμε στο πλαίσιο των ποικίλων κοινωνικών καταστάσεων στις οποίες εκτίθεται και στις αμοιβαίες συνεξαρτήσεις τους. Βασικά τέτοια κοινωνικά πλαίσια είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι και ευρύτερες ομάδες όπως οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί (Mussen, 1983).

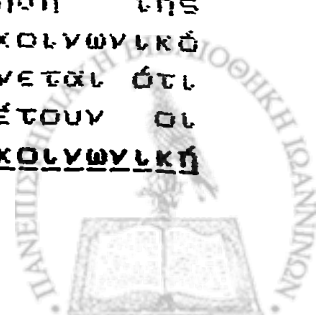
Ως προς τον ορισμό της επιθετικότητας δεν υπάρχει ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός μεταξύ των ερευνητών του θέματος. Ωστόσο οι διάφοροι ορισμοί που έχουν τεθεί θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: α) Στους ορισμούς που αναφέρονται στα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς και β) στους ορισμούς που αναφέρονται στα επακόλουθα της πράξης.



Στην πρώτη κατηγορία αντιπροσωπευτικός είναι ο ορισμός ο οποίος ορίζει την επιθετικότητα ως "συμπεριφορά η οποία έχει ως σκοπό να προκαλέσει βλάβη στο πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται" (Dollard et al, in Mussen 1983, σελ. 549). Ο ορισμός αυτός δίνει βαρύτητα στην πρόθεση του προσώπου. Αν μια πράξη προκαλέσει βλάβη ενώ δεν υπάρχει πρόθεση, δεν είναι επιθετική συμπεριφορά. Το πρόβλημα που υπάρχει στον ορισμό αυτό είναι ότι η έννοια της πρόθεσης που θέτει, είναι κάτι που πρέπει να συμπεράνει κανείς και δεν μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά. Στα ζώα μπορούμε να εντοπίσουμε πρόθεση σε καταστάσεις όπως συνωστισμός, ζευγάρωμα ή πείνα που οδηγούν σε επιθετικότητα. Στον άνθρωπο όμως είναι δύσκολο να εντοπίσουμε σχέση ερεθίσματος - επιθετικής αντίδρασης, ή αίτιου - αιτιατού, γιατί υπάρχει μια πληθώρα αιτίων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επιθετικότητα. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις και στους ανθρώπους, μπορούμε να εντοπίσουμε σχέση ερεθίσματος - επιθετικότητας, ιδίως στα μικρά παιδιά. Όπως π.χ. αναφέρει ο Blurton το 75% της επιθετικότητας που ακρουσιάζουν τα παιδιά των παιδικών σταθμών προέρχεται από περιπτώσεις που κινδυνεύουν να χάσουν τα αντικείμενά τους (Blurton, 1967).

Με βάση τους ορισμούς που δίνουν βαρύτητα στις συνέπειες της επιθετικής πράξης, επιθετική συμπεριφορά είναι η "συμπεριφορά η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη βλάβη κάποιου προσώπου" (Mussen 1983, σ. 549). Ο ορισμός αυτός παρέχει κάποια αντικειμενικότητα στον καθορισμό μιας συμπεριφοράς ως επιθετικής, έχει όμως αρκετά προβλήματα. Πολλές βλάβες ή ζημιές που δεν χύνονται σκόπιμα, σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, θα έπρεπε να χαρακτηρίζονται ως επιθετική συμπεριφορά. Το ποσό επίσης της βλάβης δεν μπορεί να ορίσει την επιθετικότητα. Η ζημιά που προκαλεί μια πράξη διαφορετικά αξιολογείται από αυτόν που την πράττει, διαφορετικά από αυτόν που την υφίσταται (το θύμα) και διαφορετικά από έναν άλλον ίσως που την παρατηρεί. Και ο ορισμός λοιπόν της επιθετικότητας με βάση τις επακόλουθες συνέπειες δεν μπορεί να έχει απόλυτη εφαρμογή στην αξιολόγηση της επιθετικότητας.

Μια άλλη άποψη για την οριοθέτηση της επιθετικότητας, η οποία λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει μια πράξη, φαίνεται ότι αντιμετωπίζει πολλά από τα προβλήματα που θέτουν οι ορισμοί που αναφέραμε παραπάνω. Είναι η κοινωνική αξιολόγηση για την επιθετικότητα.



Σύμφωνα με την άποψη αυτή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Walters & Parkl (1964), η φυσική επιθετικότητα δεν είναι ένα σύνολο από συμπεριφορές, αλλά μια πολιτισμικά καθορισμένη έννοια που εφαρμόζεται για μια ιδιαίτερη συμπεριφορά, για ορισμένου τύπου βλάβες ως αποτέλεσμα κοινωνικής αξιολόγησης που γίνεται από την πλευρά του παρατηρητή.

Η πρόθεση είναι οπωσδήποτε ένα κριτήριο το οποίο λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση μιας πράξης ως επιθετικής. Για να εκτιμήσει κάποιος μια συμπεριφορά ως επιθετική σύμφωνα με την κοινωνική άποψη λαμβάνει υπόψη του πολλούς παράγοντες που υπαινέσσονται την πρόθεση, όπως π.χ. προηγήθηκε της πράξης, ο τύπος και η ένταση της πράξης, η έκταση της βλάβης, ο ρόλος και η θέση αυτού που την προκάλεσε και αυτού στον οποίο συνέβηκε. Μια συμπεριφορά δηλαδή ορίζεται ως επιθετική μόνο αν την εξετάσουμε μέσα σε ένα πλαίσιο όπου συνυπάρχουν πολλοί παράγοντες. Ενώ μερικές πράξεις π.χ. θεωρούνται μη επιθετικές όταν συμβαίνουν μεταξύ δύο ατόμων, θεωρούνται επιθετικές όταν συμβαίνουν μεταξύ άλλων ατόμων. Ίδια αποτελέσματα σε μια κοινωνική ομάδα θεωρούνται ως επιθετική πράξη και σε μια άλλη ομάδα όχι. Παρατηρούμε λοιπόν ότι υπάρχουν διαφορές στα κριτήρια με βάση τα οποία καθορίζεται μια πράξη ως επιθετική, ανάλογα με την πολιτισμική ομάδα ή και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο. Η επιθετικότητα σύμφωνα με την άποψη αυτή ως ένα βαθμό είναι κοινωνικό φαινόμενο. Και από την άποψη όμως αυτή ως ένα βαθμό ορίζεται ως συμπεριφορά που σκοπό έχει να προκαλέσει βλάβη.

Εξέλιξη της επιθετικής συμπεριφοράς στο παιδί

Το κατεξοχήν πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται επιθετική συμπεριφορά έχει επισημανθεί από διάφορες έρευνες ότι είναι η κοινωνική συναλλαγή. Σε παιδιά ηλικίας από 12 ως 18 μηνών, σε παιδικούς σταθμούς, έχει παρατηρηθεί ότι το ήμισυ σχεδόν των μεταξύ τους συναλλαγών είναι διαφόρων ειδών διαπληκτισμός ή απαρésekεις.

Σε μια έρευνα εξετάστηκαν 24 ζευγάρια παιδιών ηλικίας 21 μηνών και παρατηρήθηκαν οι μεταξύ τους συγκρούσεις. Ως συγκρούσεις θεωρήθηκαν συμπεριφορές οι οποίες προκαλούσαν αντιδράσεις, τάση για προστασία ή ανταπόδοση. Παρατηρήθηκε ότι το 87% των παιδιών πήραν μέρος σε μία τουλάχιστον σύγκρουση κατά τη διάρκεια

τεσσάρων 15λεπτών παρατηρήσεων σε ερχαστήριο (Hay & Ross, 1982). Ο χρόνος βέβαια των συγκρούσεων σε σχέση με το συνολικό χρόνο που τα παιδιά ήταν μαζί ήταν μικρός, περίπου 5.7%. Οι συγκρούσεις δεν είχαν διάρκεια (22.7 δευτερόλεπτα περίπου διάρκοῦσαν). Στο 79% των περιπτώσεων τους διαπληκτισμούς τους ξεκινούσαν τα παιδιά, χωρίς να επεμβαίνουν οι μεγάλοι. Αιτία για το μεγαλύτερο μέρος των συγκρούσεων (72%) ήταν αγώνας για την κατοχή ενός αντικειμένου και το υπόλοιπο ποσοστό ήταν διάφορες διαπροσωπικές δυσαρέκειες όπως π.χ. όταν οι ενέργειες ενός παιδιού προκαλούσαν τις αντιδράσεις ή την προσπάθεια για προστασία του άλλου παιδιού. Αυτή όπως και άλλες σχετικές έρευνες δείχνουν ότι βάση για τις συγκρούσεις αποτελεί η κοινωνική συναλλαγή πολύ νωρίς στη ζωή.

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η επιθετικότητα παρατηρείται ότι υπάρχουν διαφορές ανάλογα με την ηλικία. Σε μια παλιότερη έρευνα η Goodenough (1931), η οποία χρησιμοποίησε για πηγή πληροφοριών ημερολόγια που συμπλήρωναν οι γονείς, παρατήρησε ότι υπήρχε μια αύξηση στην έκφραση επιθετικότητας με το σώμα (π.χ. κλωτσιές) μέχρι την ηλικία των τριών χρόνων και στη συνέχεια μειωνόταν ο τρόπος αυτός έκφρασης και αυξανόταν η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας.

Ο Hartup (1974) έκανε διάκριση μεταξύ της εχθρικής επιθετικότητας, η οποία έχει ως σκοπό να προκαλέσει πόνο ή ζημιά σε κάποιο πρόσωπο και της συντελεστικής επιθετικότητας (instrumental), η οποία αποσκοπεί στην κατοχή ή την επανάκτηση ενός αντικειμένου ή γενικά στη διατήρηση προνομίων. Παρατήρησε δε, ότι τα μικρότερα παιδιά, ηλικίας 4 ως 6 ετών, έδειχναν περισσότερο συχνά συντελεστική επιθετικότητα, ενώ τα μεγαλύτερα, ηλικίας 6 ως 7, ετών έδειχναν περισσότερο εχθρική επιθετικότητα.

Ένα άλλο ερώτημα σχετικά με την επιθετικότητα είναι αν τα αίτια που προκαλούν επιθετικότητα στα παιδιά αλλάζουν με την ηλικία. Στην έρευνα της Goodenough που αναφέραμε, βρέθηκε ότι η σωματική δυσφορία και η αναζήτηση προσοχής ήταν οι πιο συχνόι παράγοντες που προκαλούσαν θυμό στα βρέφη, ενώ η άσκηση για την απόκτηση συνηθειών από τους γονείς ήταν η κυριότερη αιτία για το δεύτερο και τον τρίτο χρόνο. Συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων ως αιτία θυμού και επιθετικότητας παρατήρησε στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων.

Η αύξηση της εχθρικής επιθετικότητας με την ηλικία φαίνεται ότι σχετίζεται με την αυξανόμενη ικανότητα των

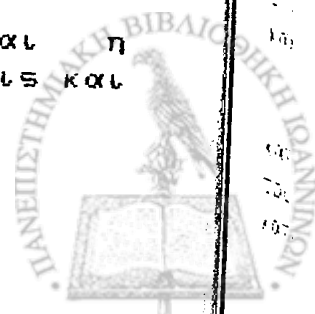


Εικ. 1



Εικ. 2

Μετά τα τρία χρόνια συνήθως μειώνεται η επιθετικότητα που εκφράζεται με σωματικές κινήσεις και αυξάνεται η λεκτική επιθετικότητα.



μεγαλύτερων παιδιών να κατανοούν τις προθέσεις και τα κίνητρα του επιτιθέμενου. Όταν το παιδί κατανοεί ότι ο άλλος θέλει να του προκαλέσει βλάβη, είναι περισσότερο πιθανό να αντιδράσει άμεσα εναντίον του επιτιθέμενου προσώπου, παρά έμμεσα με τα αντικείμενα που αυτός κατέχει (συντελεστική επιθετικότητα).

Αρκετές έρευνες έχουν διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η κατανόηση της πρόθεσης του άλλου αλλάζει με την ηλικία και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της αντίληψης της πρόθεσης και της επιθετικής συμπεριφοράς. Σε σχετική έρευνα των Shantz & Voydanoff (1973), με αγόρια ηλικίας 7, 9 και 12 ετών, αξιολογήθηκαν οι αντιδράσεις των παιδιών σε υποθετικές ιστορίες οι οποίες παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά σκόπιμη και επιθετική συμπεριφορά τυχαία. Στα παιδιά έμπαινε το ερώτημα ότι αν ήταν στη θέση του παιδιού που δεχόταν την επίθεση σε ποιά περίπτωση θα αντιδρούσε περισσότερο επιθετικά (χαρακτηριστικά, ποιά από τις 7 ράβδους που είχε στη διάθεσή του θα χρησιμοποιούσε για να χτυπήσει το παιδί που του είχε επιτεθεί). Η επίθεση ήταν δύο ειδών: φυσική και λεκτική. Από την έρευνα φάνηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, 9 και 12 ετών, αντιδρούσαν λιγότερο επιθετικά στην τυχαία επίθεση σε σύγκριση με την εμπρόθετη, ενώ στα μικρότερα παιδιά δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις δύο διαφορετικές επιθέσεις. Παρατηρήθηκε επίσης διαφοροποίηση με την ηλικία στις αντιδράσεις στη σωματική και στη λεκτική επιθετικότητα: τα παιδιά των 12 χρόνων αντιδρούσαν περισσότερο επιθετικά στη σκόπιμη σωματική επιθετικότητα σε σύγκριση με τη λεκτική, ενώ στα μικρότερα παιδιά δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις αντιδράσεις τους.

Διαφοροποίηση στην αξιολόγηση υπάρχει βέβαια και στις εμπρόθετες επιθετικές συμπεριφορές. Ο Feshbach παρατήρησε ότι υπάρχει διαφορετική αξιολόγηση της εμπρόθετης επιθετικότητας που γίνεται για κάποιο κοινωνικό σκοπό (π.χ. να βοηθήσουμε με επιθετική συμπεριφορά κάποιον να πετύχει το σκοπό του) και της επιθετικότητας για προσωπικό σκοπό (να βλάψουμε π.χ. τον άλλον για προσωπικό όφελος). Παιδιά και των δύο φύλων σε έρευνά του (αγόρια 6, 9 & 12 ετών και κορίτσια 5, 7 & 10 ετών) απάντησαν ότι η πρώτη επιθετικότητα ήταν λιγότερο κακή από τη δεύτερη (Mussen, 1983, σελ 570).

Τα παιδιά, με την ανάπτυξη της κοινωνικής γνώσης, κατανοούν από διάφορους υπαινιγμούς (εκφράσεις προσώπου του επιτιθέμενου, τύπος αντίδρασης, προηγούμενη κατάσταση κ.λ.π.) το εμπρόθετο ή μη μιας επιθετικής



ενέρχειας και ανάλογα την αξιολογούν. Η κατανόηση αυτή παρουσιάζεται από την προσχολική ηλικία.



Εικ. 3

Η διακδίκηση αντικειμένων είναι η κυριότερη αιτία που οδηγεί σε επιθετικότητα τα παιδιά ως τη σχολική ηλικία (συντελεστική επιθετικότητα). Μετά τα 6 χρόνια αρχίζει να μειώνεται η μορφή αυτή επιθετικότητας.

(Fein, Gr., 1978, σελ. 314).



Η αξιολόγηση μιας επιθετικής ενέργειας ως εμπρόθετης ή τυχαίας από το παιδί-θύμα καθορίζει και την αντίδρασή του. Στις περιπτώσεις όμως όπου δεν είναι σαφές το εμπρόθετο ή μη της επιθετικότητας βρέθηκε ότι τα παιδιά αντιδρούν ανάλογα με τη δική τους επιθετικότητα (Dodge, 1980). Τα επιθετικά παιδιά προσλαμβάνουν τις αμφισβητούμενες ως προς την πρόθεση του δράστη επιθετικές ενέργειες ως "εμπρόθετα" επιθετικές, ενώ τα μη επιθετικά παιδιά τις προσλαμβάνουν ως "τυχαία" επιθετικές. Όπως γίνεται κατανοητό η ερμηνεία που δίνει το παιδί σε πολλές αμφισβητούμενες επιθετικές συμπεριφορές που συμβαίνουν στην καθημερινή του ζωή καθορίζει και το πως αντιδρά. Η επιθετική πρόσληψη οδηγεί σε επιθετική συμπεριφορά η οποία ανταποδίδεται με επίθεση και δικαιώνεται έτσι η ερμηνεία του. Ο κύκλος αυτός συνετέλεσε στο να αυξάνει το επιθετικό παιδί την επιθετικότητά του.

Από τις μέχρι τώρα παρατηρήσεις σχετικά με την εξέλιξη της επιθετικότητας στο παιδί παρατηρούμε ότι η επιθετικότητα είναι μια χωστική διερχασία. Η δυνατότητα του παιδιού να κατανοεί την πρόθεση και τα κίνητρα του άλλου επηρεάζει την αντίδραση σε μια επιθετική πράξη και η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται με την ηλικία.

Σταθερότητα της επιθετικής συμπεριφοράς

Όπως είδαμε η επιθετικότητα αλλάζει με την ηλικία ως προς τον τρόπο που εκφράζεται (σωματική, λεκτική), ως προς τη λειτουργία που επιτελεί (συντελεστική - εκθρική) και ως προς τις αιτίες που προκαλούν την επιθετική ενέργεια (εμπρόθετη, τυχαία, χωρίς καθορισμένη αιτία). Ένα άλλο ερώτημα που μπαίνει σχετικά με την επιθετικότητα είναι κατά πόσο παρουσιάζει σταθερότητα.

Οι έρευνες στο θέμα αυτό διαφοροποιούν τη σταθερότητα στην επιθετικότητα ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια.

Από μακρόχρονες έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι η επιθετικότητα στα αγόρια παρουσιάζει κάποια σταθερότητα, ανάλογη με τη νοητική ικανότητα. Όσο πιο μικρό είναι το ενδιάμεσο των μετρήσεων διάστημα τόσο περισσότερο σταθερότητα παρουσιάζει η επιθετικότητα (βλ. έρευνες του Olweus 1979). Σε μια μακρόχρονη έρευνα που έκανε ο Lefkowitz και οι συνεργάτες του αξιολογήθηκε η επιθετικότητα παιδιών στην ηλικία των 8 ετών και στην

ηλικία των 18 ετών. Η αξιολόγηση της επιθετικότητας έγινε με κλίμακα αξιολόγησης που συμπλήρωναν οι συμμαθητές. Χρησιμοποίησε επίσης μια κλίμακα αξιολόγησης της επιθετικότητας και το MMPI ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχε υψηλή συνάφεια ($r=0.38$) μεταξύ των αξιολογήσεων της επιθετικότητας σε διάστημα 10 ετών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και έρευνα του Farrington (1978) ο οποίος βρήκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην αξιολόγηση της επιθετικότητας 10 χρόνια αργότερα. Από έρευνες επίσης οι οποίες εξετάζουν τη σταθερότητα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά φαίνεται ότι υπάρχει κάποια σταθερότητα στη συμπεριφορά αυτή. Σε έρευνα του Rutter (et al 1970) π.χ. βρέθηκε ότι το 60% των παιδιών τα οποία είχαν προβλήματα στην ηλικία των 10 ετών παρουσίαζαν προβλήματα και 4 χρόνια αργότερα.

Η επιθετική συμπεριφορά στα κορίτσια φαίνεται επίσης ότι παρουσιάζει κάποια σταθερότητα, μικρότερη όμως από ό,τι στα αγόρια. Στην ανάλυση των σχετικών ερευνών που έκανε ο Olweus (1986b) παρατηρεί ότι η επιθετικότητα παρουσιάζει σταθερότητα τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια (ο μέσος όρος των σχετικών συσφαιών για τα αγόρια είναι .497 ενώ για τα κορίτσια είναι .439), για το διάστημα τουλάχιστον από τα 10 ως τα 19 χρόνια. Σε μια παλιότερη έρευνα που έκαναν οι Kagan & Moss (1962) βρέθηκε ότι υπήρχε σταθερότητα στην επιθετικότητα των αγοριών, όχι όμως στην επιθετικότητα των κοριτσιών από την παιδική ηλικία ως τα χρόνια της ενηλικίωσης.

Η ερμηνεία για τη μικρότερη σταθερότητα στην επιθετικότητα των κοριτσιών έναντι των αγοριών εστιάζεται κυρίως στην επίδραση των διαφορετικών κοινωνικών στερεότυπων που υπάρχουν για τη συμπεριφορά των δύο φύλων. Στα αγόρια ενισχύεται η επιθετική συμπεριφορά ή τουλάχιστον κατανοείται, ενώ στα κορίτσια αποθαρρύνεται. Και στην έρευνα του Kagan & Moss ενώ παρατηρήθηκε σταθερότητα στην επιθετικότητα των κοριτσιών στην παιδική ηλικία και στην εφηβεία, δεν παρατηρήθηκε σταθερότητα στο στάδιο της ενήλικης ζωής. Τα κοινωνικά στερέτυπα προφανώς αποθαρρύνουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στις γυναίκες.

Πάντως, παρόλο που οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει κάποια σταθερότητα στην επιθετική συμπεριφορά διαχρονικά, ένα μεγάλο ποσοστό περιπτώσεων δεν εμπίπτει στην κατηγορία αυτή. Από την έρευνα π.χ. του Farrington που αναφέραμε, βρέθηκε ότι τα περισσότερα από τα παιδιά

που χαρακτηρίστηκαν ως επιθετικά στην ηλικία των 10 ετών δεν χαρακτηρίστηκαν ως επιθετικά στην ηλικία των 21 ετών.

Η σχετική σταθερότητα στην επιθετική συμπεριφορά, στο ποσοστό που υπάρχει, ερμηνεύεται με διάφορους λόγους. Μια ερμηνευτική άποψη είναι ότι το κοινωνικό πλαίσιο (γονείς, συνομήλικοι) το οποίο ενισχύει την επιθετικότητα στο παιδί παραμένει το ίδιο στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του. Η επιθετική επίσης συμπεριφορά ενισχύεται από την αποτελεσματικότητα που έχει για το παιδί: κερδίζει συνήθως αυτό που ζητά, κυριαχεί και επιβάλλεται σε μερικές ομάδες.

Μια άλλη άποψη για τη σταθερότητα της επιθετικότητας είναι ότι το παιδί σταθερά επιλέγει να βρίσκεται σε καταστάσεις που συντελούν σε επιθετική συμπεριφορά, είναι δηλαδή εσωτερική, γνωστική επιλογή του παιδιού. Σχετικές έρευνες που εξετάζουν τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις προτιμήσεις για επιθετικές δραστηριότητες ή για μη επιθετικές και τη μετέπειτα επιθετική συμπεριφορά του παιδιού έδειξαν ότι στα επιθετικά παιδιά υπάρχει μια συνάφεια, δεν υπάρχει όμως στα μη επιθετικά παιδιά ή στα παιδιά με μέτρια επιθετικότητα (Mussen, 1983, σελ. 576).

Συμπερασματικά, ως προς τη σταθερότητα της επιθετικότητας θα λέγαμε ότι η επιθετική συμπεριφορά όπως και κάθε κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να τροποποιηθεί είτε από το ίδιο το παιδί που μπορεί να κάνει διαφορετικές επιλογές ή από τις αλλαγές που μπορεί να συμβούν στο κοινωνικό του περιβάλλον.

Η επίδραση της οικογένειας στην απόκτηση επιθετικής συμπεριφοράς από το παιδί

Από αρκετές έρευνες γνωρίζουμε ότι μέσα στην οικογένεια υπάρχει αρκετή βία και αρκετές συγκρούσεις. Η βία αυτή μπορεί να ασκηθεί άμεσα ή έμμεσα εναντίον του παιδιού. Άμεση βία έχουμε όταν οι γονείς χτυπούν, βρίζουν, αμελούν, απορρίπτουν και γενικά κακομεταχειρίζονται το παιδί σωματικά ή ψυχολογικά. Έμμεση βία ασκείται στο παιδί εξαιτίας των συγκρούσεων των γονέων ή των αδελφών.

Περιπτώσεις κακομεταχείρισης παιδιών έχουμε πάρα πολλές στο διεθνή και ελληνικό χώρο. Από σχετικές

έρευνες ο αριθμός των παιδιών που κακομεταχειρίζονται κάθε χρόνο φτάνει στα 500.000 (Mussen, 1983, σελ. 578). Για τα ελληνικά δεδομένα σχετική είναι η έρευνα της Ελένης Αγάθωνος (1987).

Η βία επίσης που υπάρχει ανάμεσα στα ζευγάρια, φυσική ή λεκτική, έχει φανεί ότι επηρεάζει άμεσα τη βία που ασκείται στα παιδιά. Σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι ο βαθμός των αρνητικών συναίσθημάτων που υπήρχε μεταξύ των συζύγων είχε υψηλή συνάφεια με αρνητικά συναισθήματα των γονέων προς τα 10μηνια βρέφη τους (Mussen, 1983, σελ. 578). Σε ζευγάρια δε όπου υπάρχουν ισχυροί κανόνες που εμποδίζουν την μεταξύ τους έκφραση της επιθετικότητας, η επιθετικότητα στρέφεται προς τα παιδιά (Young, 1964).

Μια άλλη μορφή επιθετικότητας που υπάρχει στην οικογένεια είναι συγκρούσεις μεταξύ των αδελφών. Σε σχετική έρευνα του Steimmetz (1977) σε 88 ζευγάρια παιδιών από 57 οικογένειες ηλικίας 3 ως 17 ετών βρέθηκε ότι το 70% των παιδιών κάτω από την ηλικία των 8 ετών χρησιμοποιούσε φυσική βία για να διευθετήσουν τις διενέξεις τους. Το ίδιο περίπου ποσοστό (68%) παρατηρήθηκε και στους έφηβους (9 - 13 ετών) και στις ηλικίες των 14 ως 17 ετών (63%). Οι αιτίες σύγκρουσης για τα μικρότερα παιδιά ήταν κυρίως η κατοχή και χρήση διαφόρων αντικειμένων ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά η παραβίαση του προσωπικού χώρου και παραβίαση κοινωνικών υποχρεώσεων.

Το φύλο των παιδιών επηρεάζει σημαντικά το βαθμό των μεταξύ τους συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις μεταξύ των αγοριών είναι πιο συχνές και πιο έντονες από τις συγκρούσεις σε ζευγάρια κοριτσιών. Μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των αδελφών παρατηρείται επίσης στα αδέλφια που είναι ανάμικτου φύλου. Η παρουσία κοριτσιών ανάμεσα στα αδέλφια μειώνει το βαθμό των αδελφικών καυχάδων (Straus et al, 1980). Οι αγώνες μεταξύ των αδελφών φαίνεται ότι ξεκινούν συνήθως από τα μεγαλύτερα αδέλφια, όταν είναι αγώνες υπεροχής και χρησιμοποιείται φυσική βία.

Τα αίτια που μπορεί να ερμηνεύσουν τη μεγάλη βία που παρατηρείται στην οικογένεια φαίνεται να είναι πολλά. Οι Gelles & Straus (1979) αναφέρουν τα ακόλουθα: 1) Ο χρόνος που τα μέλη της οικογένειας είναι μαζί είναι μεγάλος και δίνει έτσι τη δυνατότητα για συγκρούσεις. 2) Η οικογένεια έχει πολλές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα και έτσι είναι φυσικό να βρίσκονται ευκαιρίες για συγκρούσεις. 3) Ο βαθμός συμμετοχής στην ομάδα της

οικογένειας είναι μεγαλύτερος από τη συμμετοχή σε άλλες ομάδες. 4) Η υποχρέωση και το δικαίωμα που θεωρεί ότι έχει η οικογένεια για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μελών της δημιουργεί επίσης συγκρούσεις. 5) Το άσυλο και το απόρρητο που έχει η οικογένεια την απομονώνει από άλλες επιδράσεις απέξω και από βοήθεια για να χειριστεί τις διαφορές των μελών της και τα προβλήματά της. 6) Η υποχρεωτική παραμονή, ιδιαίτερα των παιδιών, καθώς και των συζύγων, γιατί υπάρχουν αρκετές δυσκολίες για τη λύση της σύμβασης. 7) Η τρέχουσα αντίληψη που δικαιολογεί μορφές επιθετικότητας που παρουσιάζονται μέσα στην οικογένεια, ενώ δεν τις δικαιολογεί όταν παρουσιάζονται σε άλλες ομάδες.

Ο τρόπος που οι γονείς οργανώνουν τη ζωή του παιδιού έχει φανερό ότι επηρεάζει σημαντικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Ο παράγοντας της ρυθμιστικής επέμβασης του γονιού στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού έχει προσεχτεί σχετικά πρόσφατα. Η οργάνωση του χρόνου και του είδους των ενασχολήσεων των παιδιών από τους γονείς μειώνει αρκετά τις ευκαιρίες για εκδήλωση συγκρούσεων. Παιχνίδια που θα παίξουν τα παιδιά, ταινίες που θα δουν, με ποιούς και πού θα παίξουν είναι μερικές από τις διευθετήσεις της ενασχόλησης του παιδιού, που κάνουν οι γονείς). Ακόμη και όταν το παιδί κινείται έξω από το σπίτι, η επίβλεψη και το ενδιαφέρον των γονέων για τις δραστηριότητές του βρέθηκε ότι σχετίζεται άμεσα με την επιθετική συμπεριφορά. Σε έρευνες σε παιδιά με εκκληματική συμπεριφορά π.χ. βρέθηκε ότι η επίβλεψη των γονέων για τα παιδιά που παρουσίαζαν εκκληματικές ενέργειες ήταν πολύ μικρή και ασκούσαν λιγότερο έλεγχο επάνω τους, σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών που δεν είχαν προβεί σε εκκληματικές πράξεις (Mussen, 1983, σελ. 580).

Οι τεχνικές που οι γονείς χρησιμοποιούν για την αγωγή των παιδιών τους φαίνεται επίσης ότι έχουν σχέση με την επιθετικότητα των παιδιών. Γνωρίζουμε ότι οι άνθρωποι σε σχέσεις είναι δυναμικές και ως εκ τούτου είναι δύσκολο και μάλλον λάθος να απομονώσουμε ορισμένους παράγοντες και να τους θεωρήσουμε ως αιτία για ένα αποτέλεσμα. Ωστόσο στα πλαίσια της οικογένειας έχουν εξεταστεί μεμονωμένοι παράγοντες σε σχέση με την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού. Τέτοιοι παράγοντες που θεωρούνται βασικοί για την επιθετικότητα είναι η απόρριψη του παιδιού εκ μέρους των γονέων και η μεγάλη ελευθερία στη συμπεριφορά του. Σε πολλές έρευνες με έφηβους και παιδιά σχολικής ηλικίας βρέθηκε ότι η απόρριψη των γονέων είχε υψηλή συσχέτιση με την

επιθετικότητα (Martin, 1975). Η μεγάλη ελευθερία στη συμπεριφορά του παιδιού όταν ιδίως συνδυάζεται με ασυνέπεια, παρατηρήθηκε επίσης ότι συσχετίζεται με την επιθετικότητα (Martin, 1975).

Η μεγάλη ελευθερία φαίνεται ότι λειτουργεί ως αδιαφορία για τη συμπεριφορά του παιδιού. Στα παιδιά όμως που δεν υπάρχει επίβλεψη και ενδιαφέρον για τις ασχολίες τους είδαμε ότι παρατηρείται αυξημένη επιθετικότητα. Η ασυνέπεια στη συμπεριφορά λειτουργεί επίσης αρνητικά. Γονείς π.χ. που άλλες φορές τιμωρούν το παιδί για μια συμπεριφορά και άλλες όχι δεν μπορούν να επιβληθούν. Λειτουργεί εδώ η αρχή της μερικής ενίσχυσης του συμπεριφοριστικού μοντέλου, η οποία εμποδίζει μια συμπεριφορά να σταματήσει να υπάρχει.

Η χρήση της βίαιης τιμωρίας, λεκτικής ή σωματικής, φαίνεται επίσης ότι είναι από τους παράγοντες που έχουν συνάφεια με την επιθετικότητα του παιδιού σε διάφορες ηλικίες. Το θέμα βέβαια της σχέσης μεταξύ επιθετικότητας και τιμωρίας είναι πολύπλοκο, γιατί οι γονείς που χρησιμοποιούν τη φυσική βία έχουν και άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία διαφέρουν από τους γονείς που δεν χρησιμοποιούν φυσική βία και επηρεάζουν το είδος της σχέσης που έχουν με το παιδί. Επιπλέον άλλες έρευνες που έκαναν εκτενέστερη ανάλυση της σχέσης μεταξύ φυσικής τιμωρίας των γονιών και επιθετικότητας των παιδιών έδειξαν ότι η σχέση δεν είναι γραμμική. Σε σχετική έρευνα π.χ. του Lefkowitz et al (1971) εξετάστηκε η άμεση συσχέτιση της τιμωρητικής συμπεριφοράς των γονέων και της επιθετικότητας του παιδιού στο σχολείο, σε παιδιά της τρίτης τάξης δημοτικού (875 υποκείμενα). Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν, (τιμωρία - επιθετικότητα), επηρεαζόταν από τη σχέση γονέων - παιδιού. Η συνάφεια ήταν υψηλή σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά η τιμωρία είχε αρνητική συνάφεια με την επιθετικότητα, όταν τα παιδιά είχαν χαμηλό βαθμό επιθετικότητας και είχαν στενή σχέση με τους γονείς τους, ενώ η τιμωρία είχε θετική συνάφεια με την επιθετικότητα, όταν επρόκειτο για παιδιά υψηλής επιθετικότητας τα οποία είχαν μέτρια σχέση με τους γονείς τους. Η χρήση δηλαδή της τιμωρίας σε παιδιά με μέτρια επιθετικότητα και στενή σχέση με τους γονείς τους μείωνε την επιθετική τους συμπεριφορά. Η χρήση της τιμωρίας σε παιδιά με υψηλή επιθετικότητα και μέτρια σχέση με τους γονείς αύξανε την επιθετικότητά τους.

Ως προς το ερώτημα αν η χρήση τεχνικών τιμωρίας σε μια ηλικία οδηγεί σε επιθετική συμπεριφορά που

ειδηλώνεται αρχότερα, ο Lefkowitz εξέτασε τα ίδια παιδιά (427 παιδιά από το αρχικό δείγμα) 10 χρόνια αρχότερα (1977) και βρήκε ότι ο παράγοντας της γονεϊκής τιμωρίας μόνο δεν συντελούσε στο να γίνει πρόβλεψη της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού στα μετέπειτα χρόνια.

Από μια άλλη έρευνα φαίνεται ότι τα παιδιά που δέχονται φυσική επιθετικότητα από τους γονείς τη μεταφέρουν σε άλλα παιδιά. Οι George & Main (1979) παρατήρησαν τη συμπεριφορά παιδιών ηλικίας 1 ως 3 ετών από τα οποία άλλα δέχονταν τιμωρία από τους γονείς και άλλα όχι. Βρέθηκε ότι τα παιδιά που δεχόταν φυσική τιμωρία έδειχναν επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα πρόσωπα (κτυπούσαν, δάγκωναν, έσπρωχναν κ.λ.π.) δυο φορές περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά που δεν δεχόταν φυσική τιμωρία από τους γονείς τους.

Όπως αναφέραμε ήδη οι έρευνες οι οποίες εξετάζουν μεμονωμένους παράγοντες ως αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς έχουν το μειονέκτημα ότι δεν λαμβάνουν υπόψη ότι δεν υπάρχει μια μοναδική αιτία για ένα αποτέλεσμα και ότι αυτό που θεωρείται ως αιτία ίσως είναι αποτέλεσμα άλλων παραχόντων που δεν ελέγχονται. Για το λόγο αυτό οι έρευνες που εξετάζουν συσχετίσεις δύο παραχόντων έχουν δεχθεί αυστηρή κριτική.

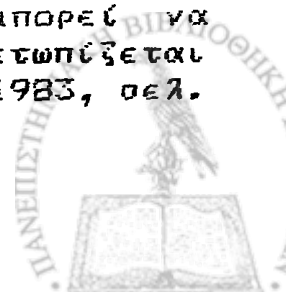
Μια απάντηση στο πρόβλημα της πολυπλοκότητας και του πολυδιάστατου των αιτιών της διαμόρφωσης επιθετικής συμπεριφοράς προσπαθούν να δώσουν οι έρευνες, οι οποίες εξετάζουν περισσότερους παράγοντες και σε συνδυασμό μεταξύ τους, για να βρουν πώς επηρεάζουν την επιθετικότητα. Οι διερευνήσεις του τύπου αυτού χρησιμοποιούν κυρίως τη μέθοδο της ανάλυσης παραχόντων και της πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple regression analysis) για την ανάλυση των δεδομένων τους. Από τέτοιου είδους έρευνες έχουν π.χ. επισημανθεί ότι ένα σύνθετο παραχόντων που αναφέρεται τόσο σε χαρακτηριστικά των γονέων όσο και στις τεχνικές που χρησιμοποιούν και στο όλο κλίμα της οικογένειας, επηρεάζει την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Σε μια έρευνα του McCord (1979) π.χ. όπου διερευνήθηκαν οι παράγοντες μέσα στην οικογένεια, όταν τα παιδιά ήταν 5 ως 13 ετών και η παρατηρησιακή τους συμπεριφορά 30 χρόνια αρχότερα βρέθηκε ότι την πρώτη θέση ως αιτία κατείχε η επιθετικότητα των γονέων, η αποκλίνουσα συμπεριφορά των γονέων (αλκοολικού ή με εκκληριακή συμπεριφορά) και η χαμηλή εμπιστοσύνη της μητέρας στον εαυτό της για να χειριστεί τις διάφορες καταστάσεις. Ακολουθούσε η κοινωνική τάξη, ως δεύτερος παράγοντας και στη συνέχεια

διάφορες τεχνικές ανατροφής, όπως επίβλεψη, συγκρούσεις γονέων και μητρική στοργή. Η όλη ατμόσφαιρα στην οικογένεια, όπως λέγεται, (χαρακτηριστικά των γονέων, σχέσεις και τρόποι ανατροφής) που επικρατεί κατά την παιδική ηλικία, ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της επιθετικότητας και της παραπτωματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζεται κατά την παιδική ηλικία και αργότερα.

Στη διαμόρφωση βέβαια των επιλογών στις τεχνικές ανατροφής, όπως και στο όλο κλίμα της οικογένειας συμβάλλει σημαντικά και το ίδιο το παιδί όπως τονίζουν άλλες έρευνες. Η ιδιοσυγκρασία του παιδιού γνωρίζουμε ότι επηρεάζει τον τρόπο που οι γονείς και ιδιαίτερα η μητέρα διαμορφώνει την αρχική σχέση μαζί του. Τα εύκολα παιδιά π.χ. έχουν περισσότερη πιθανότητα να διαμορφώσουν καλύτερες σχέσεις με τη μητέρα από ό,τι τα δύσκολα παιδιά. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που δείχνουν ότι οι μέθοδοι για την επιβολή των ποινών που οι γονείς χρησιμοποιούν επηρεάζονται σημαντικά από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Η εμφάνιση του παιδιού είναι ένας παράγοντας που έχει βρεθεί ότι επηρεάζει τον βαθμό τιμωρίας που θα πάρει το παιδί για μια παραπτωματική του πράξη. Στα παιδιά που έχουν καλύτερο παρουσιαστικό επιβάλλεται λιγότερο αυστηρή τιμωρία σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν άσχημο παρουσιαστικό. Τα υπερκινητικά επίσης παιδιά δέχονται μεγαλύτερη τιμωρία από ότι τα λιγότερο κινητικά. Ο τρόπος επίσης που το παιδί αντιμετωπίζει την τιμωρία που του επιβάλλει ο γονιός σε μια προηγούμενη περίπτωση επηρεάζει την τιμωρία που θα του επιβάλλει (ο γονιός) σε μελλοντικές καταστάσεις. Σε μια έρευνα π.χ. βρέθηκε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προκλητικά μια τιμωρία τιμωρούνται πιο αυστηρά σε μια επόμενη ευκαιρία. Λιγότερο αυστηρές τιμωρίες δέχονται τα παιδιά που σε προηγούμενες περιπτώσεις ή επαγορθώνουν τη ζημιά που προκάλεσαν, ή προβάλλουν κάποια δικαιολογία (Sawin et al, 1975).

Αναμφίβολα το είδος της παράβασης που το παιδί κάνει επηρεάζει την ένταση και το είδος της ποινής που του επιβάλλεται. Η φυσική επιθετικότητα του παιδιού π.χ. συνήθως τιμωρείται από τις μητέρες με τεχνικές επιβολής δύναμης όπως, στέρηση προνομίων, φοβερισμού ή και σωματική τιμωρία. Η ψυχολογική βλάβη που μπορεί να προκληθεί σε κάποιον από το παιδί αντιμετωπίζεται συνήθως με συζήτηση και συμβουλές (Mussen, 1983, σελ. 586).



Επιδράσεις των συνομηλίκων στην ανάπτυξη της επιθετικότητας

Η επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους δημιουργεί πολλές ευκαιρίες για επιθετική συμπεριφορά. Η επιθετικότητα που εκδηλώνεται στις δυσάδικες σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι μια διαδικασία αμοιβαίας συμμετοχής. Όταν ένα παιδί αρχίζει μια επίθεση εναντίον άλλου παιδιού, στο μεγαλύτερο ποσοστό το παιδί που δέχεται την επίθεση ανταπεψίζεται.

Έχει φανερό μάλιστα ότι η ανταπόδοση της επίθεσης συντελεί στο να μειώσει τις επιθέσεις στο μέλλον το παιδί που άρχιζε την επίθεση. Παιδιά δηλαδή που ανταποδίδουν την επίθεση (αρνούνται να υποχωρήσουν, ανταποδίδουν τη φυσική ή τη λεκτική επιθετικότητα, κ.λ.π.) δέχονται λιγότερες επιθέσεις στο μέλλον από τα παιδιά που τους έκαναν την επίθεση. Αντίθετα, παιδιά τα οποία δεν αντιδρούν με ανταπόδοση, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αυξηθούν στο μέλλον οι επιθέσεις εναντίον τους. Η αρνητική δηλαδή ενίσχυση και όχι η θετική αποτελεί καλύτερο τρόπο για τον έλεγχο της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των συνομηλίκων, γεγονός που έχει επισημάνει και ο Patterson (1982), για τη λειτουργία της επιθετικότητας στον οικογενειακό κύκλο.

Από σχετικές έρευνες έχει φανερό επίσης ότι τα επιθετικά παιδιά λειτουργούν ως μοντέλα για μίμηση. Σε έρευνα του Hicks (1965) π.χ. παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μιμούνται σε μεγαλύτερο βαθμό, στο ελεύθερο παιχνίδι, αχόρια συνομηλικά τους που εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά, σε ταινίες που είχαν δει προηγουμένως, παρά ενήλικες με επιθετική συμπεριφορά. Σημαντικό εύρημα από την έρευνα αυτή είναι ότι τα παιδιά εξακολουθούσαν να διατηρούν στη συμπεριφορά τους, 6 μήνες αργότερα που παρατηρήθηκαν ξανά, τεχνικές επιθετικές που είχαν παρατηρήσει στα επιθετικά μοντέλα. Φάνηκε επίσης από την έρευνα αυτή ότι οι επιθετικοί συνομηλικοί επηρεάζουν περισσότερο την επιθετική συμπεριφορά των παρατηρητών για το αμέσως επόμενο διάστημα, ενώ οι άρρενες ενήλικες ως επιθετικά μοντέλα επηρεάζουν περισσότερο την συμπεριφορά τους για μεγαλύτερο διάστημα.

Η πρόκληση πόνου από μια επιθετική συμπεριφορά είναι ένα θέμα που έχει εξεταστεί κατά πόσο λειτουργεί ως θετική ή ως αρνητική ενίσχυση για την επιθετικότητα. Φάνεται ότι η πρόκληση πόνου στο θύμα, ως ενισχυτικός παράγοντας για τη συνέχιση ή την αύξηση της επίθεσης από το θύμα, επηρεάζεται από την ηλικία και από το βαθμό της

γενικής επιθετικότητας του επιτιθέμενου ή το βαθμό του θυμού του την ώρα της επίθεσης. Σε έρευνα των Perry & Perry (1974) π.χ. βρέθηκε ότι η εκδήλωση πόνου από το θύμα είχε περισσότερο ανασχετική επίδραση σε παιδιά με μέτρια επιθετικότητα σε σύγκριση με παιδιά με μεγάλη επιθετικότητα. Σε παιδιά επίσης που είναι πολύ θυμωμένα ο πόνος του θύματος δεν αποτελεί ανασχετικό παράγοντα στην επιθετικότητά τους.

Μεταξύ άλλων, επιθετικές δραστηριότητες που σκοπό έχουν να προκαλέσουν πόνο -ψυχολογικό κυρίως- είναι δραστηριότητες που κάνουν κάποιον να "γίνεται μικρότερος" και να μειώνεται ο εαυτός του, όπως αναφέρει ο Wason (1977) (Making oneself smaller). Αντιδράσεις όπως το χονάτισμα του άλλου, το ξάπλωμα κάτω κ.λ.π. ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Χρησιμοποιούνται επίσης συχνά από τα παιδιά διάφορες απειλητικές εκφράσεις και χειρονομίες, οι οποίες είτε αποτελούν την έναρξη μιας σύγκρουσης είτε παραμένουν στο στάδιο της απειλής. Αποτελούν πάντως μεταβίβαση απειλητικής πληροφορίας. Οι εκφράσεις επιθετικότητας παρατηρούνται και σε (άλλα) ζώα, τα ανθρωποειδή κυρίως, και φαίνεται ότι είναι φυλογενετικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου.

Διαφορές ως προς την επιθετικότητα παρατηρούνται όχι μόνο μεταξύ των παιδιών (ατομικές διαφορές) αλλά και μεταξύ διαφορετικών ομάδων (διατομικές διαφορές). Έχει βρεθεί ότι μερικές ομάδες και υποομάδες ενισχύουν περισσότερο από άλλες την επιθετικότητα. Σε ομάδες παιδιών που κάνουν εγκληματικές πράξεις (διαρρήξεις, κλοπές) το κύρος ενός μέλους συνήθως εξαρτάται από την επιθετικότητα που έχει στο να εκτελεί τέτοιες πράξεις. Σε σχετικές έρευνες βρέθηκε επίσης ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων ως προς την ενίσχυση της φυσικής επιθετικότητας. Η επιθετικότητα στα αχόρια π.χ. σε μια παλιότερη έρευνα του Pope βρέθηκε ότι εκτιμάται περισσότερο στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις (Pope, 1953).

Ένα άλλο θέμα σχετικά με την επιθετικότητα των παιδιών είναι κατά πόσο τα επιθετικά παιδιά είναι αποδεκτά από τις ομάδες των συνομηλίκων τους. Γενικά παρατηρείται ότι τα επιθετικά παιδιά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Και όταν ακόμη μπαίνουν σε καινούριες ομάδες, μετά από ένα διάστημα "δοκιμασίας" η ομάδα δεν τα αποδέχεται (Cole & Kupersmidt, 1981).



Επίδραση της τηλεόρασης στη διαμόρφωση της επιθετικότητας

Το κυρίως ερώτημα που μπαίνει στο θέμα της επίδρασης της τηλεόρασης στην επιθετικότητα των παιδιών είναι κατά πόσο οι σκληρές βίαις που δίνει συχνά η τηλεόραση και τις παρακολουθούν τα παιδιά επηρεάζουν την επιθετικότητά τους είτε άμεσα -την αυξάνουν, είτε έμμεσα -με την αγάθεια που μπορεί να δείχνουν σε σκληρές βίαις.

Οι δημοσιεύσεις συζητήσεις και οι σχετικές έρευνες για το θέμα είναι πάρα πολλές, κυρίως μέσα στα τελευταία 10 χρόνια. Οι Parker & Ronald (in Mussen, 1983, σελ. 594) αναφέρουν ότι τα τελευταία 30 χρόνια έχουν δημοσιευθεί πάνω από 630 άρθρα και βιβλία για το θέμα αυτό και για τα δεδομένα έδωσαν πληροφορίες πάνω από 30.000 άτομα.

Η εξέλιξη στη μεθοδολογία βοήθησε τα τελευταία χρόνια να εξεταστούν συλλογικά όλες οι σχετικές έρευνες στα πλαίσια μιας μετανάλυσης των δεδομένων και να διαμορφωθούν έτσι κάποια συμπεράσματα σχετικά με το θέμα της επίδρασης της τηλεόρασης στη διαμόρφωση της επιθετικότητας.

Το θέμα έχει ευρείες κοινωνικές διαστάσεις και για το λόγο αυτό απασχόλησε γωρίς την κοινωνική έρευνα. Πολλοί οργανισμοί και σύλλογοι ανέθεσαν σε ειδικούς το θέμα για διερεύνηση. Έτσι, το 1951 η Διεθνής Ένωση για Εκπαιδευτικά θέματα ανέλαβε τη διερεύνηση της επιθετικότητας που προβάλλεται από την TV, σε 4 πόλεις της Αμερικής και βρέθηκε ότι το 10% από τα προγράμματα που παρουσίαζε η τηλεόραση περιείχαν βία. Το 1968 ο πρόεδρος Lyndon Johnson ίδρυσε τη Διεθνή Ένωση Αιτίων και Παρεμπόδισης της Βίας, η οποία χρηματοδότησε ευρεία έρευνα στο χώρο της επίδρασης της τηλεόρασης στην αύξηση της βίας. Αποτέλεσμα της διερεύνησης αυτής, η οποία ανατέθηκε στον Milton Eisenhower, ήταν η δημοσίευση πολλών σχετικών ερευνών. Παρόλο που οι έρευνες αυτές δέχτηκαν αυστηρή κριτική, γιατί έγιναν κάτω από πολιτική μέριμνα και από ανθρώπους που είχαν οφέλη από την επαφή τους με την τηλεόραση, αποτελούν μια μεγάλη πηγή επιστημονικής γνώσης για το θέμα.

Τα βασικότερα ευρήματα και συμπεράσματα των ερευνών αυτών δημοσιεύτηκαν το 1972. Τα χρόνια που ακολούθησαν δημοσιεύτηκαν πάνω από 2500 δημοσιεύσεις για την επίδραση της τηλεόρασης στη συμπεριφορά, μεταξύ των οποίων ένα μεγάλο μέρος των αναφέρεται στην επιθετικότητα. Λόγω της σημαντικότητας του θέματος

και της πληθώρας των δεδομένων, το Διεθνές Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (National Institute of Mental Health) εξέδωσε τη NIMH αναφορά, στην οποία περιλαμβάνονται οι περιλήψεις των σημαντικών σχετικών ερευνών για 10 χρόνια μετά τη δημοσίευση του 1972 (NIMH 1982a, vol. 1 & NIMH 1982b, vol. 2).

Το συμπέρασμα που βγαίνει από την ανασκόπηση των δημοσιεύσεων αυτών είναι ότι υπάρχει οπωσδήποτε άμεση σχέση μεταξύ της βίας που παρουσιάζει η τηλεόραση και της συμπεριφοράς. Το πρόβλημα που πρέπει να εξεταστεί είναι η ερμηνεία του αποτελέσματος ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Parker & Slaby (in Mussen, σελ. 595) αν η αναζήτηση ερμηνείας για το αποτέλεσμα, επιφέρει κάποιο αποτέλεσμα.

Αποτέλεσμα των δημοσιεύσεων αυτών ήταν η οργάνωση από πολλές διεθνείς και τοπικές οργανώσεις και συλλόγους καμπάνιας πληροφόρησης του κόσμου και αντίδρασης στην προβολή της βίας από την τηλεόραση.

Το θέμα που θα μας απασχολήσει εδώ είναι αν τα παιδιά παρακολουθούν σκληρές βίαιες από την τηλεόραση, αν η βία αυτή επηρεάζει την επιθετικότητά τους και αν υπάρχουν διαφορές με βάση την ηλικία και το άτομο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και επηρεάζονται από την τηλεοπτική βία.

Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά καταναλώνουν αρκετό χρόνο βλέποντας τηλεόραση. Σχεδόν κάθε σπίτι και στον ελληνικό χώρο έχει μία τουλάχιστον συσκευή τηλεόρασης (81%) και πολλά σπίτια έχουν περισσότερες συσκευές από μία. Οι συσκευές αυτές μένουν ανοιχτές για περισσότερες από 3 ώρες το Σάββατοκύριακο και σε πολλές περιπτώσεις αυτό συμβαίνει και τις καθημερινές (Κοντοπούλου κ.ά., 1988).

Ο χρόνος που τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση, αν λάβουμε υπόψη και τις διακοπές, όπου ο χρόνος αυτός αυξάνει, είναι μεγαλύτερος από κάθε άλλο χρόνο που καλύπτει διάφορες δραστηριότητες των παιδιών, όπως παιχνίδι, διάβασμα για το σχολείο, επικοινωνία με την οικογένεια και τους άλλους κ.λ.π.

Πολλά από τα προγράμματα που μεταδίδει η τηλεόραση περιέχουν βία η οποία παρουσιάζεται ως ένας τρόπος κοινωνικής συναλλαγής. Υψηλό ποσοστό βίας παρουσιάζεται επίσης στα προγράμματα τα οποία είναι ειδικά διασκευασμένα για παιδιά (Gerbner et al, 1979).

Σε μια εκτεταμένη έρευνα του Gerbner et al (1980), βρέθηκε ότι για διάστημα 13 χρόνων το 80 % σχεδόν των προγραμμάτων περιείχε βία και σκληρές βίαιες παρουσιάζονταν 7,5 περίπου την ώρα. Χαρακτηριστικό είναι ότι από τα προγράμματα που παρουσιάζονταν το Σαββατοκύριακο, τα οποία παρακολουθούν πιο πολύ τα παιδιά, περιείχαν βία το 93% και επεισόδια βίαιες παρουσιάζονταν 17,6 περίπου την ώρα.

Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι μερικές κατηγορίες παιδιών βλέπουν περισσότερες ταινίες βίαιες: τα παιδιά π.χ. της χαμηλότερης κοινωνικο-οικονομικής τάξης, όπως και τα αγόρια, βρέθηκε ότι παρακολουθούν περισσότερα επιθετικά προγράμματα από ό,τι τα παιδιά της μεσαίας τάξης ή τα κορίτσια (Greenberg 1975).

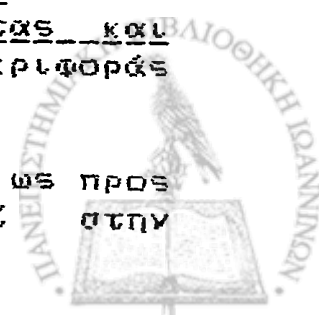
Πολύ συχνά η βία που παρουσιάζεται στα τηλεοπτικά κανάλια αμεύβεται ή θεωρείται ως κάτι αστείο. Συχνά στα τηλεοπτικά έργα οι πράκτορες ή οι βίαιοι τρόποι που κάποιοι χρησιμοποιούν φαίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί για να πετύχουν τους σκοπούς τους από ό,τι οι κοινωνικά αποδεκτοί. Έχει αναφερθεί ότι η βία στην τηλεόραση αμεύβεται στον ίδιο τουλάχιστον βαθμό στον οποίο τιμωρείται (Stein & Friedrich, 1975). Στα παιδικά προγράμματα επίσης η βία παρουσιάζεται συχνά ως αστείο γεγονός.

Οι γονείς είναι πολύ επιτρεπτικοί στα παιδιά στο να βλέπουν τηλεόραση και ως προς το χρόνο και ως προς το περιεχόμενο που θα παρακολουθήσουν (Bower, 1973).

Διαφορές ως προς την ηλικία στην αντίληψη της τηλεοπτικής επιθετικότητας

Έχει βρεθεί ότι η ηλικία του παιδιού επηρεάζει σημαντικά το πώς αντιλαμβάνεται τη βία που προβάλλεται στα τηλεοπτικά προγράμματα. Οι κυριότεροι τομείς στους οποίους παρουσιάζονται διαφορές είναι: Η διάκριση μεταξύ αληθινών (όπως συμβαίνουν στη ζωή) και φανταστικών γεγονότων. Η συσχέτιση μεταξύ κινήτρων και επιθετικότητας, όπως και μεταξύ επιθετικότητας και αποτελεσμάτων. Η συσχέτιση της επιθετικής συμπεριφοράς με το έλεγχό της στο οποίο αυτή διαμορφώνεται.

Ιδιαίτερη σημασία στις εξελκτικές αλλαγές ως προς την πρόσληψη της επιθετικότητας έχει δοθεί στην



ικανότητα του παιδιού να συσχετίζει τη συμπεριφορά βίας που προβάλλεται με τα κίνητρα και τα επακόλουθα της. Από σχετικές έρευνες φαίνεται ότι τα μικρότερα παιδιά βλέπουν τις σκηνές βίας ως μεμονωμένα συμβάντα. Δεν μπορούν να συνεκτιμήσουν στην ερμηνεία τα κίνητρα που οδήγησαν στη βία ή να συνδυάσουν τη βία με τα επακόλουθα που έχει. Σε μια έρευνα του Collins et al (1974) π.χ. βρέθηκε ότι παιδιά του νηπιαγωγείου και της 2ης τάξης δημοτικού, από την προβολή μιας ταινίας βίας θυμώταν είτε μόνο τη σκηνή βίας ή τη σκηνή της βίας και τα επακόλουθα της. Τα μεγαλύτερα παιδιά, της 5ης και 6ης τάξης, θυμώταν τις σκηνές, τα κίνητρα και τα αποτελέσματα.

Τα μικρότερα παιδιά επίσης αξιολογούν την επιθετική συμπεριφορά με βάση τα αποτελέσματα που αυτή έχει (το μέγεθος της ζημιάς), ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά συνυπολογίζουν στην αξιολόγησή τους και τα κίνητρα που οδήγησαν στην επιθετική πράξη. Περισσότερα για το θέμα αυτό θα αναφέρουμε στο κεφάλαιο για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού.

Η μονοδιάστατη αξιολόγηση της επιθετικότητας από τα μικρότερα παιδιά οφείλεται στο "μονοδιάστατο" της σκέψης των μικρότερων παιδιών. Το παιδί στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, (της προσυλλοχιστικής νοημοσύνης), δεν μπορεί να συνυπολογίσει δύο ή περισσότερες διαστάσεις σε ένα θέμα. Αξιολογεί π.χ. την ποσότητα μια ύλης με βάση μόνο το μήκος που καταλαμβάνει ή με το ύψος που έχει. Δεν μπορεί να συνυπολογίσει και τους δύο παράγοντες.

Τα μικρότερα παιδιά επίσης, σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα, δυσκολεύονται να συνδέσουν την επιθετική πράξη με τα κίνητρα και τα αποτελέσματα που έχει, όταν μεταξύ των τριών αυτών τμημάτων παρεμβάλλονται διακοπές, όταν π.χ. μεσολαβούν διαφημίσεις.

Τα ευρήματα που αναφέρουμε σχετικά με την αντίληψη της επιθετικότητας ως μεμονωμένο γεγονός από τα μικρότερα παιδιά μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι τα παιδιά δεν μπορούν εύκολα να αντιληφθούν το μήνυμα που πολλά προγράμματα, που περιέχουν βία, νομίζουν ότι περνούν στα παιδιά. Το παιδί δεν αντιλαμβάνεται εύκολα π.χ. ότι η κακή συμπεριφορά τιμωρείται ή ότι αυτός που προκαλεί βλάβη χωρίς να το θέλει έχει διαφορετική μεταχείριση από αυτόν που εσκεμμένα χρησιμοποιεί βία.



Η ελληνική αντίληψη από τα παιδιά των τηλεοπτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα των σκηνών βίας που παρέχονται σε μεγάλο ποσοστό από τα τηλεοπτικά κανάλια οδηγεί στη σημαντικότητα που έχει η παρέμβαση και οι εξηγήσεις που μπορεί να δώσει ένας μεγάλος που βλέπει μαζί με το παιδί τηλεόραση. Τα αρνητικά σχόλια που κάνει ένας ενήλικας που παρατηρεί ένα επιθετικό πρόγραμμα μαζί με το παιδί, έχει φανερό ότι μειώνουν την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού μετά το επιθετικό πρόγραμμα, σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία βλέπουν το πρόγραμμα μόνα τους ή με ενήλικα που κρατά ουδέτερη στάση για την προβαλλόμενη επιθετικότητα (Parke & Slaby, in Mussen, 1983,).

Επίδραση της τηλεοπτικής βίας στην επιθετικότητα του παιδιού

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στην παρακολούθηση βίας και στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού είναι πάρα πολλές. Λόγω του πλήθους των ερευνών αυτών έγιναν πολλές συνοπτικές παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων τους, για να υπάρξει μια γενικότερη άποψη για το θέμα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που κυρίως χρησιμοποιήθηκε για τη συνολική αξιολόγηση των σχετικών ερευνών είναι η μετα-ανάλυση. Είναι μια ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που δίνουν έρευνες οι οποίες ερευνούν την ίδια υπόθεση. Η πιο απλή μορφή μετα-ανάλυσης αναλύει τις σχετικές έρευνες με βάση μόνο τις συνάψεις. Κατηγοριοποιούνται κατά κάποιο τρόπο οι έρευνες ανάλογα με το αν παρουσιάζουν θετική συνάψευ με την ερευνόμενη υπόθεση, αρνητική ή ουδέτερη. Μια πιο πολύπλοκη μορφή μετα-ανάλυσης υπολογίζει όχι μόνο τις συνάψεις αλλά και το βαθμό συνάψεως.

Ο Anderson (1977) χρησιμοποιώντας την απλή μετα-ανάλυση επεξεργάστηκε τα αποτελέσματα από 67 μελέτες που έγιναν από το 1956 ως το 1976 και ερευνούσαν την επίδραση της παρακολούθησης βίας στην επιθετική συμπεριφορά. Με βάση την κοινή υπόθεση ότι η έκθεση στη βία αυξάνει την επιθετικότητα βρήκε θετική συνάψευ σε 76% των ερευνών, ουδέτερη σε 19% και αρνητική σε ποσοστό 5% περίπου των ερευνών.

Σε παρόμοια περίπου συμπεράσματα κατέληξε και η επεξεργασία 230 περίπου μελετών που έγινε από τον



Hearald (1979) με τη μέθοδο της πιο επεξεργασμένης μορφής μετα-ανάλυσης (συνυπολογίζοντας στην αξιολόγηση των δεδομένων και το βαθμό συνάφειας).

Γενικά οι έρευνες που διερευνούν απλές συσχετίσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στην έκθεση του ατόμου στη βία και στη δική του επιθετικότητα, ανεξάρτητα από τη μορφή βίας στην οποία εκτίθεται, την ηλικία την οποία έχει, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκτίθεται στη βία (σχολείο, οικογένεια, εργαστήριο, αν είναι μόνο το άτομο ή σε ομάδα), αν η βία παρουσιάζεται μια φορά ή επαναλαμβάνεται κ.ο.κ.

Πέρα βέβαια από το γενικό συμπέρασμα για τη θετική συνάφεια μεταξύ έκθεσης στη βία και εκδήλωσης βίας, παρατηρήθηκαν ατομικές διαφορές στις αντιδράσεις των ατόμων στη βία. Αρκετές έρευνες π.χ. έδειξαν ότι από ομάδες υποκειμένων που υποβάλλονταν στο ίδιο βίαιο ερέθισμα, τα άτομα τα οποία είχαν πάνω από μέτρια επιθετικότητα επηρεάζονταν περισσότερο από ό,τι τα άτομα των οποίων η επιθετικότητα ήταν κάτω από το μέτριο ή μέτρια (Parke et al, 1977).

Τα παιδιά τα οποία είναι πιο επιθετικά παρατηρήθηκε ότι βλέπουν περισσότερα επιθετικά προγράμματα από τα μη επιθετικά. ^Ο Οι δύο βέβαια αυτοί παράγοντες, όπως παρατηρήθηκε, ίσως είναι αποτέλεσμα ^{και} ενός άλλου ή άλλων παραχόντων, όπως π.χ. απόρριψη, επιθετικού γονέου κ.λ.π. Ωστόσο και στις έρευνες οι οποίες συνυπολόγισαν τη συσχέτιση ανάμεσα στην έκθεση στη βία και στην επιθετικότητα και άλλους παράγοντες, όπως κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας, επιθετικότητα των γονέων, χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης, δείκτης νοημοσύνης κ.λ.π., τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια.

Το θέμα λοιπόν της επίδρασης της τηλεοπτικής βίας στη συμπεριφορά είναι πολύπλοκο, γιατί η σχέση ανάμεσα στην προβολή της βίας και στην επιθετικότητα δεν είναι μονόδρομη. Όπως παρατηρήθηκε και από σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο για την επίδραση της τηλεόρασης σε αγήλικους παραβάτες, τα άτομα αυτά προτιμούν να βλέπουν περισσότερα εγκληματικά προγράμματα, η προτίμηση όμως αυτή συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις αξίες που υπάρχουν στα παιδιά αυτά πριν από την επίδραση της τηλεοπτικής βίας (Μπεζέ, 1986). Η στάση δηλαδή του ατόμου ως ένα βαθμό είναι ενεργή. Η επίδραση βέβαια, όπως θα δούμε, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ηλικία του παιδιού. Όσο το παιδί δεν έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο κανόνων και αξιών που να ρυθμίζουν τη

συμπεριφορά του, τόσο μεγαλύτερη είναι η παθητικότητα του και η αρνητική επίδραση της τηλεοπτικής βίας.

Ένα θέμα που έχει προκαλέσει αρκετές συζητήσεις σχετικά με την επίδραση της τηλεοπτικής βίας είναι ο "καθαριστικός" ρόλος των σκηνών βίας, η λεγόμενη "κάθαρση". Σύμφωνα με την άποψη αυτή η παρακολούθηση βίας από την τηλεόραση μειώνει την επιθετικότητα του παρατηρητή, γιατί ο παρατηρητής ταυτιζόμενος με το επιθετικό τηλεοπτικό πρόσωπο, "καθαρίζει", εκφορτίζεται, τη δική του επιθετικότητα (εχθρότητα ή ματαίωση). Η άποψη αυτή, που υποστηρίχθηκε για το χώρο της τηλεοπτικής βίας κύριως από έρευνες του Feshbach & Singer (1971), δέχτηκε αυστηρή κριτική για ελλείψεις κυρίως στη μεθοδολογία της έρευνας. Ωστόσο και άλλες έρευνες που έγιναν προς το σκοπό αυτό με αυστηρότερο έλεγχο των δεδομένων κατέληξαν σε ευρήματα αντίθετα προς την υπόθεση της κάθαρσης. Το θέμα ωστόσο παραμένει ανοικτό για έρευνα, ιδίως μετά την επαναφορά του από το Feshbach (1980).

Εφαρμογή του μοντέλου της κάθαρσης έχει γίνει από πολλές έρευνες για τη μείωση της επιθετικότητας. Σύμφωνα με την άποψη αυτή αν στο επιθετικό άτομο δίνεται η ευκαιρία να εκφορτίσει με έναν αποδεκτό τρόπο την επιθετικότητά του, τότε εκδηλώνεται μικρότερη επιθετικότητα στις κοινωνικές του συναλλαγές. Εκφόρτιση της επιθετικότητας με αποδεκτό τρόπο μπορεί να γίνει με διάφορες τεχνικές, όπως π.χ. χτυπήματα άψυκων αντικειμένων και ομοιωμάτων προσώπων, σπάσιμο άχρηστων αντικειμένων κ.λ.π.

Το ερώτημα που μπαίνει είναι: α) Αν πράγματι η έκφραση της επιθετικότητας μειώνει την επιθετικότητα και β) Αν η επιθετικότητα που στρέφεται εναντίον αντικειμένων σε σύγκριση με την επιθετικότητα που στρέφεται εναντίον έμψυχων μειώνει την επιθετικότητα στην επακόλουθη συμπεριφορά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχετικών ερευνών έδειξαν ότι η έκφραση της επιθετικότητας δε λειτουργεί "καθαρισκά" για την επακόλουθη μείωσή της (Mallick & McCandless, 1966). Ακόμη και η έντονη φυσική άσκηση που θεωρείται ότι "εκφορτίζει" την επιθετικότητα στους ενήλικους δε φαίνεται να λειτουργεί προς την κατεύθυνση αυτή.

Ένα άλλο θέμα σχετικά με τις επιπτώσεις της παρακολούθησης της τηλεοπτικής βίας είναι η απάθεια για τη βία που δημιουργείται στο άτομο εξαιτίας της εξοικείωσής του με αυτή. Η αδιαφορία για τη βία αναφέρεται είτε στη βία που παρουσιάζεται στην τηλεόραση

-γεγονότα από την πραγματική ζωή ή φανταστικά- είτε στη βία που υπάρχει στη ζωή. Σε μια σχετική έρευνα (Thomas & Drabman, 1975) παιδιά σχολικής ηλικίας που παρακολούθησαν προηγουμένως ένα πρόγραμμα επιθετικό έδειξαν αδιαφορία όταν μπροστά τους άρχισαν να τσακώνονται δύο παιδιά. Ούτε τα ίδια επενέβησαν για να σταματήσουν τον καβγά ούτε κάλεσαν κάποιον ενήλικα να μεσολαβήσει, όπως τους είχε συσταθεί. Αντίθετα τα παιδιά που προηγουμένως είχαν δει ένα μη επιθετικό πρόγραμμα έδειξαν ευαισθησία στη διένεξη.

Για την ερμηνεία του φαινομένου της μείωσης της ευαισθησίας στη βία με τη συχνή παρουσία της, χρησιμοποιείται κυρίως η υπόθεση της συναισθηματικής απο-ευαισθητοποίησης (emotional desensitization). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η συχνή παρουσία βίας από την τηλεόραση αμβλύνει τη συναισθηματική ευαισθησία του ατόμου στις σκηνές βίας που παρουσιάζονται όχι μόνο στην τηλεόραση αλλά και στην πραγματική ζωή.

Ο παράγοντας της συναισθηματικής απο-ευαισθητοποίησης έχει ερευνηθεί εκτενώς με πειράματα ερχαστηρίου. Από τέτοια πειράματα έχει φανερό ότι οι φυσιολογικές αντιδράσεις στην παρουσία της βίας (τύποι καρδιάς, παλμικές κινήσεις) μειώνονται με την επαναληπτική παρουσία της.

Το ερώτημα που μπαίνει είναι γιατί η προβολή της επιθετικότητας και η συναισθηματική αντίδραση που την ακολουθεί συντελεί συγχρόνως στην αύξηση της επιθετικότητας και στην αδιαφορία προς την επιθετικότητα των άλλων.

Η ερμηνεία βρίσκεται μάλλον στους κοινωνικούς-χρηστικούς παράγοντες που λειτουργούν ως διάμεσο για την ερμηνεία ενός γεγονότος. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η τηλεόραση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του ατόμου, όπως είναι οι γονείς, το σχολείο και οι συμμαθητές. Η συχνή παρουσία βίας από την τηλεόραση -κάτι που το εκκρίνουν και οι μεγάλοι, αφού το προβάλλουν- οδηγεί το άτομο να αλλάξει τα κριτήρια για τη βία και να τη θεωρεί ως κάτι συνηθισμένο, ένα τρόπο να πετύχεις το σκοπό σου που μάλλον είναι αποτελεσματικός και ίσως και απαραίτητος για να επιβιώσεις. Όταν μάλλον το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν, έχει σύμφωνες απόψεις για τη χρήση της βίας με αυτές που άμεσα ή έμμεσα προβάλλει η τηλεόραση, η "απάθεια" για τη βία είναι μεγαλύτερη. Υπόψη ότι τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στις εξωτερικές επιδράσεις,

καθόσον δεν έχουν τα ίδια αρκετή πείρα και το νοητικό εξοπλισμό για να αντιδράσουν σε αυτό που τους παρέχεται.

Η επιθετικότητα βέβαια όπως και όλες οι συμπεριφορές δεν ερμηνεύονται επαρκώς από μεμονωμένους παράγοντες μόνο. Τελευταία όλο και περισσότερες έρευνες συγκεντρώνουν ένα σύνολο παραγόντων οι οποίοι σε αλληλεπιδραστικότητα και αλληλεπίδραση μεταξύ τους ερμηνεύουν τη διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Στα πλαίσια των διερευνήσεων αυτών φαίνεται πως και η επίδραση της τηλεοπτικής βίας εξαρτάται και από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπικότητα του παιδιού και κυρίως με τη συμπεριφορά και τη στάση των γονέων για το ίδιο και τη βία. Σε οικογένειες που δεν υπάρχει επιθετικότητα η επίδραση της τηλεοπτικής βίας στο παιδί δεν είναι τόσο μεγάλη όσο σε οικογένειες που υπάρχει επιθετικότητα.

Οι γονείς ως συντελεστές επιθετικής συμπεριφοράς στο παιδί έχουν επηρεασθεί από πολλές διερευνήσεις. Οι γονείς μπορεί να επηρεάσουν άμεσα την επιθετικότητα των παιδιών με πολλούς τρόπους: Με το να είναι οι ίδιοι επιθετικοί στη συμπεριφορά τους. Συχνά οι γονείς των επιθετικών παιδιών παίζουν μαζί τους επιθετικά παιχνίδια. Ενισχύουν επίσης τα παιδιά τους να δείχνουν επιθετικότητα στα αδέρφια ή στις ομάδες των συνομηλίκων τους (Bandura & Walters, 1959).

Οι γονείς επίσης μπορεί να επηρεάζουν έμμεσα την επιθετικότητα των παιδιών τους. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση που το παιδί έχει με τους γονείς του, ιδίως κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του (ασφαλής προσκόλληση) επηρεάζει τις μετέπειτα σχέσεις με του συνομηλίκους του. Παιδιά με ψυχρούς και επιθετικούς γονείς, έχουν επίσης "επιφανειακές" σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Sroufe, 1979).

Οι περιβαλλοντικές συνθήκες έχουν επίσης ερευνηθεί σε σχέση με την επιθετικότητα. Η υψηλή θερμοκρασία έχει φανερό ότι αυξάνει την επιθετικότητα. Επιθετικά προγράμματα που προβλήθηκαν σε χώρους με υψηλή θερμοκρασία προκάλεσαν μεγαλύτερη επιθετικότητα από τα ίδια προγράμματα όταν προβλήθηκαν σε χώρο με χαμηλή θερμοκρασία.

Η στενότητα του χώρου ή ο συνωστισμός έχει φανερό επίσης ότι αυξάνει την επιθετική συμπεριφορά, παρόλο που υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις για το θέμα. Σε πολλές περιπτώσεις ο μικρότερος χώρος εμποδίζει τα παιδιά να επιδίδονται σε έντονα κινητικά παιχνίδια, τα οποία



προκαλούν ανταγωνισμούς, όπως τους επιτρέπουν οι μεγάλοι χώροι, και έτσι δείχνουν μικρότερη επιθετικότητα σε μικρότερους χώρους. Όταν όμως οι χώροι είναι πολύ μικροί (αναλογικά με τον πληθυσμό), αυξάνεται η επιθετικότητα (Connolly, 1980).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγάθωνος, Ε. Κακοποίηση - παραμέληση των παιδιών. Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής. τ. 1, μέρος II, κεφ. 15
- Andison, F. TV violence and viewer aggression : a cumulation of study resylts 1956 - 1976. Public Opinion Quarterly, 1977, 41
- Bandura, A. & Walters, R. Social learning and personality development.-- New York : Holt, 1963
- Bee, H. The developing child.-- New York : Harper, 1981
- Blurton, J. An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school. In Morris, D. (ed). Primate ethology.-- London : Weidenfeld & Nicolson, 1967
- Bower, R. Television and the public.-- New York : Holt, 1973
- Coie, D. & Kupersmith, A. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups.-- Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Boston, 1981
- Kagan, J. & Moss, A. Birth to maturity.-- New York : Wiley, 1962
- Κοντοπούλου, Μ., Παντζου, Π., Κωστελένου, Ι., Ναυρίδης, Κλ., Κατσουγιάννη, Κ., Δημητρακόπουλος, Ι. Η τηλεόραση στις σχέσεις γονέων - παιδιών. Τηλεόραση και επικοινωνία.-- Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής, 1988
- Lefkowitz, M. & Walder, L. Growing up to the violent : a longitudinal study of the development of aggression.-- New York : Pergamon Press, 1977

Mallick, S. K. & McCandless, R. study of catharsis of aggression. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4

Martin, B. Parent-child relations. In Horowitz, F. D. (ed). Review of child development research.-- Chicago : University of Chicago Press, 1975.-- v. 4

McCord, J. Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 37

Μπεζέ, Α. Τηλεόραση και παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων. Τηλεόραση και επικοινωνία.-- Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής, 1988

NIMH (National Institute of Mental Health). Television and behavior : ten years of scientific progress and implications for the eighties : I. Summary report.-- Washigton : U.S. Department of Health and Human Services, 1982

NIMH (National Institute of Mental Health). Television and behavior : ten years of scientific progress and implications for the eighties : II. State of knowledge papers.-- Washigton : U.S. Department of Health and Human Services, 1982

Olweus, D. Stability and aggressive reaction patterns in males : a review. Psychological Bulletin, 1979, 86

Parke, R. Punishment in children : effects, side effects and alternative strategies. In Hom, H. & Robinson, P. (eds). Psychological processes in early education.-- New York : Academic Press, 1977

Patterson, G. Coercive family processes. Oregon : Castilia Press, 1982

Perry, D. & Perry, L. Denial of suffering in the victim as a stimulus to violence in aggressive boys. Child Development, 1974, 45

Pope, B. Socio-economics contrasts in children's peer culture prestige values. Genetic Psychology Monographs, 1953, 48

Rutter, M., Tizard, J. & Whitmore, K. Education, health and behavior.-- London : Longman, 1970



- Sawin, D. & Parke, R. The effects of interagent inconsistent discipline on children's aggressive behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 1979, 28
- Shantz, D. & Vogdanoff, D. Situational effects on retaliatory aggression at three age levels. Child Development, 1973, 44
- Sroufe, L. The coherence of individual development. American Psychologist, 1979, 34
- Stein, A. & Friedrich, L. Impact of television on children and youth. In Hetherington, E. (ed) Review of child development research.-- Chicago : University of Chicago Press, 1975.-- v. 5
- Steinmetz, S. The cycle of violence : assertive, aggressive and abusive family interaction.-- New York : Praeger, 1977
- Straus, M., Gelles, R. & Steinmetz, S. Behind closed doors. New York : Doubleday, 1980
- Thomas, M. & Drahman, R. Toleration of real-life aggression as a function of exposure to televised violence and age of subject. Merrill-Palmer Quarterly, 1975, 21
- Young, L. Wednesday's children : a study of child neglect and abuse. New York : McGraw-Hill, 1964



Τυπώθηκε στο Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο με δαπάνη
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κ.Α. Πανεπιστημιακού Τυπογραφείου.

Ο.Τ.

Copyright : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Απαγορεύεται η μερική ή ολική ανατύπωση, καθώς και η
λήψη φωτοαντιγράφων από το βιβλίο χωρίς τη γραπτή
άδεια του Τμήματος Δημοσιευμάτων του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων και του συγγραφέα.

Διατίθεται και στο Βιβλιοπωλείο του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων, Δομπόλη, 451 10 Ιωάννινα τηλ. 21801.

ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ στους φοιτητές.

