

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΕΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ

Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ URIE BRONFENBRENNER

Η κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης απαιτεί να προχωρήσουμε πέρα από την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του ενός ή του άλλου μέλους της ίδιας ομάδας ατόμων. Απαιτεί εξέταση των πολυπρόσωπων συστημάτων συναλλαγής, η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε ένα απλό πλαίσιο, αλλά πρέπει να λησβάει υπόψη και πτυχές του περιβάλλοντος πέρα από την άμεση κατάσταση που ελέγχει το άτομο.

(Bronfenbrenner, 1977, σ. 514).

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν είναι μια μονόδρομη διαδικασία που συντελείται στο κενό, αλλά, μια περίπλοκη και αμφίδρομη διάδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος του (φυσικού και κοινωνικού). Σε μια «φυσιολογική»¹ πορεία ζωής, από την περίοδο της ύπαρξης μας ως έμβρυα έως την ενηλικίωση, τα γηρατειά και το θάνατο, περιστοιχιζόμαστε, συναλλάσσομαστε και συνδεόμαστε με πολλά άλλα άτομα σε πολλαπλά κοινωνικά πλαίσια και με περίπλοκους τρόπους. Έτσι, το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μας χαρακτηρίζεται από αμφίδρομες, πολύπλοκες και πολυδιάστατες διαδικασίες συναλλαγών που συντελούνται στα χωροχρονικά πλαίσια της οικογένειας, του παιδικού σταθμού, του νηπιαγωγείου, του σχολείου, του εργασιακού χώρου, του φιλικού και συγγενικού περίγυρου και πολλών άλλων περιβαλλόντων. Συμμετέχουμε, δηλαδή, σε μια «οικολογία»² πλαισίων

1. Στην προκειμένη περίπτωση η έννοια του «φυσιολογικού» δεν χρησιμοποιείται ως αντίθετο του «παθολογικού» αλλά αναφέρεται στη «μέση προσδοκώμενη διάρκεια ζωής».

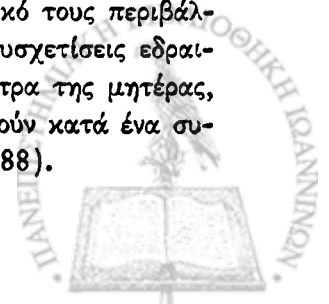
2. Ο νεολογικός όρος «οικολογία» (γερμ.: ökologie, αγγλ.: ecology) αναφέρεται, γενικά, στη σχέση μεταξύ των οργανισμών και του περιβάλλοντός τους (Hawley, 1950). Επισυνήχθη από το γερμανό ζωολόγο, βιολόγο και φιλόσοφο Ernst Haeckel (1834-1919) αναφερόμενος στη διασύνδεση των οργανισμών και του περιβάλλοντός τους (Milner, 1993). Σήμερα, αποτελεί επίσημο κλάδο της βιολογίας (μελετά τις σύνθετες σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ όλων των ζωντανών στοιχείων και του φυσικού τους περιβάλλοντος). Το 1907, η πρώτη αμερικανίδα χημικός Ellen Henrietta Swallow Richards εισήγαγε τον όρο «ανθρώπινη οικολογία» (human ecology) -στο σύστημα ταξινόμησης του Melville Dewey είναι συνώνυμος με τον όρο «οικιακή οικονομία» (home / domestic



ή «συστημάτων» που χαρακτηρίζει τη διά βίου ανάπτυξή μας. Οι Fogel και Melson (1988), μιλώντας για την ανάπτυξη του παιδιού, παρουσίασαν το παραπάνω θέμα με τον ακόλουθο τρόπο: «Μπορείτε να σκεφτείτε την προοπτική των οικολογικών συστημάτων σαν ισχυρούς φακούς. Όταν επιδέχουμε τη βαθμίδα του “κανονικού”, βλέπουμε το παιδί μέσα στην οικογένεια, το παιδί στο σχολείο και το παιδί να παίζει με τους φίλους του. Όταν εστιάζουμε κοντύτερα, βλέπουμε το παιδί ως μια συνολική μονάδα, που αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε πολλές περιοχές: ύψος, βάρος, σκέψη, συναισθήματα, συμπεριφορά. Όταν ανοίγουμε την εστία των φακών πέρα από την οικογένεια και το σχολείο, βλέπουμε τα παιδιά ως μέρος της γειτονιάς στην οποία ζουν. Ανοίγοντας ακόμα περισσότερο τους φακούς, μπορούμε να δούμε ότι η οικογένεια και το σχολείο εμπεριέχονται σε μια περίπλοκη κοινωνία: ένα δίκτυο νόμων και ιστορικών παρακαταθηκών, που έχουν διαμορφώσει τους μύθους και τις αξίες της κοινωνίας, ενισχύουν αλλά και έχουν απαιτήσεις από την οικογένεια και το σχολείο» (σ. 6-7). Τα παιδιά, βέβαια, δεν έχουν την άμεση εμπειρία των γεγονότων που συντελούνται στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο ζουν, όπως, για παράδειγμα, των νόμων που θεσπίζονται, των εγκυκλίων και των υπουργικών αποφάσεων που αποστέλλονται στους διάφορους φορείς κοινωνικής δραστηριότητας, των συνθηκών εργασίας των γονιών τους και πολλών άλλων κοινωνικών δρώμενων. Παρ’ όλα αυτά, οι παραπάνω κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες διαμορφώνουν τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες ανάπτυξης που θα έχουν τα παιδιά στην πορεία της ζωής τους.

Η συγκεκριμένη επόπτευση της ανθρώπινης ανάπτυξης, που εντάσσεται στο ευρύτερο ρεύμα των «πλαισιακών προσεγγίσεων» για την ανάπτυξη (contextual approaches), όπως αυτό εμφανίστηκε στα μέσα του 20ου αιώνα, συγκαταλέγεται πλέον μεταξύ των κυρίαρχων θεωρήσεων στην ανα-

economics)- αναφερόμενη στον επιστημονικό κλάδο που ασχολείται με τη μελέτη των βιολογικών, χημικών και φυσικών γεγονότων που έχουν επιπτώσεις στην καθημερινή μας ζωή (βλ. Hawley, 1968). Αργότερα, ο όρος διευρύνθηκε και αναφέρεται στη μελέτη των επιπτώσεων του σύγχρονου πολιτισμού στο περιβάλλον με έμφαση στην προστασία και διατήρηση της ποιότητας του φυσικού περιβάλλοντος. Ο νεώτερος όρος «κοινωνική οικολογία» αναφέρεται στο κλάδο της κοινωνιολογίας που ασχολείται με τη μελέτη των υφιστάμενων χωροχρονικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπινων ομάδων ή πληθυσμών και την προσαρμογή τους στο φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον (βλ. Stokols, 1992· Webster’s Ninth New Collegiate Dictionary, 1985). Σε γενικές γραμμές, η οικολογική προσέγγιση υποθέτει ότι τα άτομα και οι ομάδες είναι βιολογικοί οργανισμοί που έχουν σχέσεις αλληλεξάρτησης με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Από αναπτυξιακής πλευράς, αυτές οι αλληλεξαρτήσεις και αλληλοσυσχετίσεις εδραιώνονται ακόμα και από την περίοδο της σύλληψης του ατόμου στη μήτρα της μητέρας, αφού τα γονίδια δε δρουν ανεξάρτητα και μεμονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν κατά ένα συστημικό τρόπο μεταξύ τους και με το περιβάλλον (Fogel & Melson, 1988).



πτυξιακή ψυχολογία¹. Όπως και οι περισσότερες θεωρήσεις, επιχειρεί να απαντήσει στα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους².

Οι θεωρίες που συγκαταλέγονται σ' αυτό το ρεύμα (π.χ., Bronfenbrenner, 1977· Bronfenbrenner & Crouter, 1983· Lerner & Kauffman, 1985· Riegel, 1975a, 1976· Vygotsky, 1978), αναγνωρίζουν, σε γενικές γραμμές, την αναγκαιότητα της διεπιστημονικής μελέτης των φαινομένων ώστε να αποκτηθεί μια ισορροπημένη εικόνα της ανθρώπινης λειτουργίας σε διάφορες περιόδους της ζωής. Υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη αποτελεί προϊόν των συνεχών αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ του συνεχώς μεταβαλλόμενου οργανισμού και του συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Οι αλλαγές που συντελούνται στο άτομο προκαλούν αλλαγές στο περιβάλλον³ του, ενώ, παράλληλα, και οι αλλαγές στο περιβάλλον προκαλούν αλλαγές στο άτομο σε μια εναλλαγή σχέσεων που διαρκεί διά βίου. Το κυριότερο στοιχείο των θεωρήσεων αυτών είναι ότι επιχειρούν να προσδιορίσουν τα πολλαπλά στοιχεία⁴ και τις συνθήκες που συγκροτούν τα πλαίσια ανάπτυξης (π.χ., κοινωνικά, ιστορικά, πολιτιστικά, βιολογικά), τα οποία επιδρούν στον

1. Οι κυριότερες θεωρίες στην αναπτυξιακή ψυχολογία διαφέρουν σε δύο βασικά σημεία: α) καθεμιά δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα της ανάπτυξης όπως νοητικές λειτουργίες, κοινωνική, συναισθηματική ή σωματική ανάπτυξη, β) διαφέρουν ως προς τη σχετική έμφαση που δίνουν σε συγκεκριμένα «ζητήματα» που αφορούν στην ανάπτυξη.

2. Τα κυρίαρχα ζητήματα/ερωτήματα, στην ιστορία της αναπτυξιακής ψυχολογίας συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) «το άτομο είναι ενεργός παράγοντας ή παθητικός δέκτης των όσων αφορούν στην ανάπτυξή του;», β) «φύση ή ανατροφή;»: αναφέρεται στη συνεχή διαμάχη για το αν η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα του γενετικού δυναμικού του ατόμου ή της ποιότητας των εμπειριών που αποκτά καθώς αναπτύσσεται, γ) «συνεχής ή κατά στάδια ανάπτυξη;»: αναφέρεται στο ζήτημα του εάν η ανάπτυξη σε κάποια φάση της ζωής διαφέρει ποιοτικά από μια μεταγενέστερη ή προηγούμενή της ή εάν οι διαφορές που εμφανίζονται είναι τόσο στιγμιαίες που επικαλύπτουν τις υπόλοιπες με τρόπο τέτοιο που η ανάπτυξη να φαίνεται ως μια συνεχής διαδικασία, δ) «κρίσιμες περίοδοι στην ανάπτυξη»: αφορά στην ύπαρξη σύντομων περιόδων στη διάρκεια των οποίων συγκεκριμένες μορφές εμπειριών γεγονότων έχουν σημαντικές θετικές ή αρνητικές συνέπειες για την ανάπτυξη, ε) «αλληλεπίδραση διαφόρων τομέων της ανάπτυξης»: αναφέρεται στο ζήτημα του εάν η ανάπτυξη σε κάποιο τομέα (π.χ., γνωστικός) επηρεάζει και άλλους τομείς (π.χ. κοινωνική ανάπτυξη) και ποια είναι η ποιότητα αυτής της σχέσης.

3. Ως «περιβάλλον» νοείται το σύνολο των συνθηκών και χαρακτηριστικών που συνθέτουν/απαρτίζουν το εκάστοτε πλαίσιο και επηρεάζουν την ανάπτυξη και τις ενέργειες ενός ατόμου.

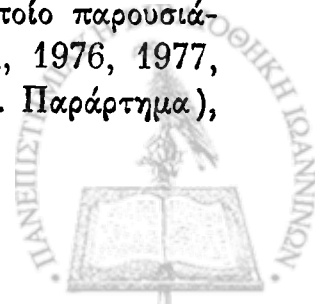
4. Σύμφωνα με τους Hughes και Norpe (1991), τα στοιχεία των πλαισίων μπορούν σε γενικές γραμμές να κατηγοριοποιηθούν στα εξής: α) «άμεσα πλαίσια», όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο, β) «λιγότερο άμεσα πλαίσια», όπως είναι η κοινότητα, και γ) «έμμεσες επιρροές» από θρησκευτικούς, πολιτιστικούς, κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες.



αναπτυσσόμενο ανθρώπινο οργανισμό, τους τρόπους κατά τους οποίους συντελείται η ανάπτυξη στο εσωτερικό καθενός πλαισίου, και τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις που επιτελούνται μεταξύ τους (Hughes & Noppe, 1991).

Η οικοσυστημική θεώρηση («θεωρία οικολογικών συστημάτων») του Urie Bronfenbrenner, τις κυριότερες θέσεις της οποίας επιχειρούμε να παρουσιάσουμε στο άρθρο αυτό μέσα από παλαιότερα και νεότερα ερευνητικά πορίσματα, τονίζει κυτνή ακριβώς την πολυμέρεια της έννοιας «περιβάλλον» και την πολυπλοκότητα που υπάρχει στις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999), και έχει αναγνωριστεί ως μια από τις σημαντικότερες νέες θεωρήσεις στην αναπτυξιακή ψυχολογία (βλ. για παράδειγμα, Aldridge et al., 1997· Kessler, 1991· Thomas, 1996· Vasta, 1992). Σύμφωνα με τη θεωρία του, η ανθρώπινη ανάπτυξη συνίσταται σε μια διαδικασία προσαρμογής στα εκάστοτε χαρακτηριστικά του οικολογικού του πλαισίου και είναι αποτέλεσμα συνεργίας ατομικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών παραμέτρων. Το άτομο, οι εμπειρίες του, η προσωπικότητα, και η εικόνα που έχει για τον εαυτό του αποτελούν μια συνισταμένη του όλου «συστήματος» μέσα στο οποίο εντάσσεται και μέρος του οποίου είναι το άτομο. Έτσι, για να κατανοηθεί η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον, στόχος της επιστημονικής έρευνας πρέπει να είναι η εξέταση των παραμέτρων αυτών στο σύνολό τους, προκειμένου να γίνει αντιληπτό με ποιον τρόπο η κάθε παράμετρος ή ένα σύνολο παραμέτρων, χωριστά, αλλά και σε συνάρτηση με τις άλλες, επιδρούν στο άτομο. Όπως υποστηρίζει και η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999): «Ενώ, άλλες θεωρίες ...τονίζουν τη σύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κληρονομικότητα και το περιβάλλον σε σχέση με την ειδική ιστορική περίοδο στην οποία ζει το άτομο, ο Bronfenbrenner επιμερίζει το περιβάλλον σε πολλά επιμέρους πλαίσια ή συστήματα ατόμων και σχέσεων. Στην ουσία δέχεται ότι οι ιστορικές επιδράσεις αποτελούν ένα μέρος μόνον των επιδράσεων τις οποίες δέχεται το άτομο. Η θεωρία του Bronfenbrenner προσφέρει ένα οικολογικό μοντέλο της ανάπτυξης, το οποίο τονίζει ότι το άτομο είναι στοιχείο ενός ευρύτερου, σύνθετου συστήματος, και μεταβολή σε ένα στοιχείο επιφέρει μεταβολή σε όλα τα στοιχεία του συστήματος» (σ. 185-186).

Αυτές, λοιπόν, οι διαδικασίες, τα γεγονότα και οι συνθήκες που καθορίζουν, ελέγχουν και διέπουν τη διά βίου ανάπτυξη στα πραγματικά περιβάλλοντα, στα οποία ζει και κινείται ο άνθρωπος, τίθενται στο επίκεντρο της θεωρίας και της έρευνας ενός σύγχρονου βιοοικολογικού μοντέλου (bioecological model) για την ανθρώπινη ανάπτυξη, το οποίο παρουσιάστηκε από τον Urie Bronfenbrenner (1972, 1973, 1975a, 1976, 1977, 1979a, 1979b), καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Cornell (βλ. Παράρτημα),



στις αρχές της δεκαετίας του 1970.

Ο Bronfenbrenner παρουσίασε συστηματικά το θεωρητικό και λειτουργικό πλαίσιο της θεώρησής του ως ένα σχήμα που επιτρέπει να εξειδικεύσουμε την ανάλυση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Βασίστηκε, κατά κύριο λόγο, στην ανάλυση και ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων των έως τότε ερευνητικών μελετών σε διάφορα επιστημονικά πεδία, ξεκινώντας από μια μελέτη που διεξήχθη στο Βερολίνο το 1870¹ για τις επιδράσεις της γειτονιάς στην ανάπτυξη του παιδιού. Σε μια σειρά άρθρων του, τόνισε τις ερευνητικές προκλήσεις που έθετε μια τέτοια οικολογική προσέγγιση για τη μελέτη της ανάπτυξης του ατόμου, για την πολιτική σε θέματα πρόνοιας παιδιού και οικογένειας (1974a), αλλά και την εκπαιδευτική πρακτική (1976).

Η θεωρία του διαμορφώθηκε σταδιακά και διατυπώθηκε σε πέντε διαδοχικές δημοσιεύσεις (Bronfenbrenner, 1970, 1979a· Bronfenbrenner & Crouter, 1983· Bronfenbrenner & Morris, 1998· Bronfenbrenner & Evans, 2000), ακολουθώντας με συνέπεια το περιεχόμενο και τη φύση της ίδιας της «αναπτυξιακής επιστήμης» (developmental science), που δεν είναι άλλο από τη διαρκή αναθεωρητική σύνθεση των ερευνητικών πορισμάτων από τα επιστημονικά πεδία τα οποία αφορούν στις κοινωνικές, ψυχολογικές και βιολογικές παραμέτρους της ανθρώπινης ανάπτυξης, μέσα από τη μελέτη «των συνθηκών και διαδικασιών που παράγουν τη συνέχεια και την αλλαγή - μέσα στο πέρασμα του χρόνου - στα βιοψυχολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων στη διά βίου ανάπτυξή τους και μεταξύ των διαδοχικών γενεών, αναδρομικά μέσω του ιστορικού χρόνου ή προδρομικά ύσον αφορά στις επιπτώσεις για την πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης στο μέλλον» (Bronfenbrenner & Evans, 2000, σ. 117).

Η εργασία του Bronfenbrenner, το ολοένα αυξανόμενο σώμα μελετών γύρω από το συναισθηματικό δεσμό (attachment) του παιδιού με άλλους ενήλικες, καθώς και οι εργασίες για τις επιπτώσεις που έχουν στα παιδιά οι εμπειρίες που αποκτούν από τα πλαίσια παροχής ημερήσιας φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης, ανέδειξαν τη σημασία της μελέτης της οικολογίας της ανάπτυξης² και των διαδικασιών ανατροφής των παιδιών

1. Schwabe, H. & Bartolomai, F. (1870). Der Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule. In: *Berlin und seine Entwicklung: Städtisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik Vierter Jahrgang*. Berlin: Guttentag (όπ. αναφ. στο Bronfenbrenner, 1994).

2. Σύμφωνα με τον Brim (1975a), ο όρος «οικολογία της ανάπτυξης» χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τα φυσικά πλαίσια του αναπτυσσόμενου ατόμου όπως τους τύπους των οικογενειών, του τύπους των κοινοτήτων, τα χαρακτηριστικά των σχολείων, του εργασιακού χώρου και άλλες περιβαλλοντικές παραμέτρους (σ. 413).



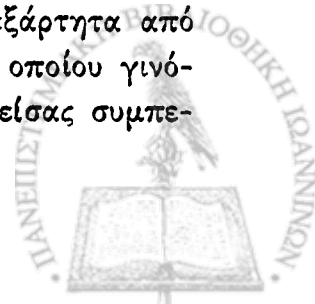
(π.χ., Belsky, 1988a· Belsky et al., 1982).

Η νέα αυτή θεωρητική προσέγγιση για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης βρήκε μεγάλη απήχηση, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, και υιοθετήθηκε από ερευνητές τόσο από το χώρο της ψυχολογίας, όσο και από άλλα επιστημονικά πεδία, όπως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της εκπαίδευσης, της γλωσσολογίας κτλ., είτε αυτούσια είτε με παραλλαγές της ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής της (βλ., για παράδειγμα, Babb, 1978· Belsky, 1980· Garbarino, 1976, 1977, 1982· Garbarino & Plantz, 1980· Garbarino et al., 1978· Lerner & Kauffman, 1985, Riegel, 1975b, 1976· Sameroff, 1983· Whiting & Whiting, 1975· Wilkinson, 1974). Το 1986 ο Bronfenbrenner έγραφε: «Οι μελέτες για τα παιδιά και τους εφήβους σε πραγματικές καταστάσεις ζωής, ... είναι πλέον κοινότοπες στην ερευνητική βιβλιογραφία για την ανθρώπινη ανάπτυξη, τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες όσο και στην Ευρώπη. Αυτή η επιστημονική εξέλιξη πιστεύω ότι συντελείται όχι τόσο χάρη στα κείμενα μου, όσο μάλλον γιατί οι έννοιες στις οποίες αναφερόμουν τότε, τώρα αποτελούν επίκαιρες ιδέες» (Bronfenbrenner, 1986b, σ. 287).

Σύντομη ιστορική αναφορά

Στα πλαίσια της αναπτυξιακής ψυχολογίας, διάφοροι ερευνητές άρχισαν να θέτουν το αίτημα για μια πιο διευρυμένη και συνάμα περιεκτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση και διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού. Πολλοί αναγνώρισαν το γεγονός ότι για να κατανοήσουμε πλήρως την ανάπτυξη του παιδιού, θα πρέπει να το μελετήσουμε ως ένα μέλος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και συμμετέχει. Η πρώτη ουσιαστική ανάδειξη της σημασίας του περιβάλλοντος (φυσικού και κοινωνικού) και των διαδικασιών διασύνδεσής του με πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης και ψυχολογίας προβάλλεται, χρονικά σχεδόν παράλληλα, στη δεκαετία του 1930 μέσα από τις προσεγγίσεις της μορφολογικής ψυχολογίας (Gestalt· βλ. Koffka, 1935), τις μελέτες του Kurt Lewin (1931, 1939), του Heinz Werner (1937), του Egon Brunswick (1943), καθώς και την πολιτισμική-ιστορική θεώρηση του Lev Vygotsky (ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η σημασία της αναγνωρίστηκε πολύ αργότερα (1978)).

Ο Lewin, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα του δυναμικού πεδίου (1951), ήταν από τους πρώτους μελετητές που αναγνώρισε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά - η οποία έως τότε, τυπικά, εκτιμούνταν ανεξάρτητα από τις ιδιότητες του φυσικού και κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου γίνονταν η μέτρηση ή ανεξάρτητα από τη σημασία της παρατηρηθείσας συμπε-



ριφοράς σε κάποιο πλαίσιο - καθορίζεται από ένα σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων και επιδράσεων (το «ψυχολογικό πεδίο»)(Lewin, 1935).

Η «τοπολογική» θεωρία του, η οποία στην ουσία αποτελεί ένα μαθηματικό γεωμετρικό μοντέλο για τις ψυχολογικές διαδικασίες, τοποθετεί το άτομο και τις ικανότητές του σε έναν κύκλο που τίθεται στο κέντρο ενός «εκλειπτικόμορφου» πεδίου, που συμβολίζει τον ψυχολογικό χωροχρόνο του ατόμου και περιλαμβάνει το σύνολο των ψυχολογικών δεδομένων τα οποία ασκούν άμεση επίδραση στα άτομα συνεχώς (Marx & Cronan-Hilliix, 1987)¹. Για παράδειγμα, η συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο μπορεί να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τα συναισθήματα που δημιουργούνται στο παιδί από την αντίληψη που έχει για το αν είναι αρεστό στο δάσκαλο ή όχι, από το αν πεινάει στη διάρκεια του μαθήματος, από το αν μένει πίσω στις εργασίες του, από το πόσο καλή είναι η επίδοσή του σε κάποιο μάθημα, καθώς και από τον αντίκτυπο που έχουν πάνω του εξωσχολικά κοινωνικά γεγονότα κτλ. (Lewin, 1943· Thomas, 1985). Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί και αλλού (π.χ., Saldern, 1984), παρουσιάζεται μια μεγάλη απόκλιση μεταξύ θεωρίας και μεθοδολογικής διερεύνησης της θεωρίας, ειδικά όσον αφορά στη χρήση ορισμένων τεχνικών συλλογής δεδομένων, και στην ανεπάρκειά τους να παρουσιάσουν «αντικειμενικά» ευρήματα. Με άλλα λόγια, δεν μπορούμε να αντλήσουμε ολοκληρωμένες πληροφορίες για τις διεργασίες που αναπτύσσονται και είναι υπεύθυνες για την ποικιλομορφία του ανθρώπινου περιβάλλοντος· δεν μπορούμε να αναλύσουμε τα πλαίσια σε σχέση με τις αναπτυξιακές παραμέτρους ούτε να αναλύσουμε την ανάπτυξη ως σχέση ή ως λειτουργία των περιβαλλοντικών μεταβλητών, τονίζοντας, κατ' αυτό τον τρόπο, την ανάγκη ανάπτυξης ενός συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου για την ανάλυση του κοινωνικού περιβάλλοντος με αναφορά στους σχετικούς με την ανάπτυξη παράγοντες ή για την αξιολόγηση της ανάπτυξης με αναφορά στα σχετικά με το περιβάλλον αποτελέσματα.

Η «δυναμική» θεώρηση (*dynamic theory*) του Lewin επηρέασε αρκετές μεταγενέστερες προσεγγίσεις². Από τα μέσα της δεκαετίας του 1950,

1. Η γνωστή εξίσωση του Lewin: $B = f(PE)$, απηχεί, ως ένα βαθμό, έναν «κοιολογικό» προσανατολισμό στη θεωρία του. Τα κύρια στοιχεία που αναφέρονται στη θεωρία του επιμερίζονται στην ουσία σε δύο μέρη: το άτομο ($P = person$) και το περιβάλλον ($E = environment$). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, δεν μπορούμε να κατανοήσουμε στο πλήρες φάσμα της την ανθρώπινη συμπεριφορά ($B = behaviour$) αν δεν κατανοήσουμε τα άτομα στη συναλλαγή τους με το περιβάλλον τους.

2. Να σημειωθεί πως αντίστοιχη θεώρηση με αυτή του Lewin ανέπτυξε και ο James Gibson (1979· Neisser, 1997) στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας υιοθετώντας όμως μια διαφορετική ορολογία (βλ. Saldern, 1984· Sherman & Oppenheimer, 1989).



ο Roger Barker, μαθητής του Lewin, με το συνεργάτη του Herbert Wright, έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο χωροχρονικό, «οικολογικό» πλαίσιο του ατόμου για τη μελέτη και ανάλυση της κοινωνικής του συμπεριφοράς, εισάγοντας την έννοια του «πλαίσιου συμπεριφοράς» (behaviour setting)¹. Ο Barker και οι συνεργάτες του (Barker, 1968· Barker & Schoggen, 1973· Barker & Wright, 1954) ήταν από τους πρώτους που χρησιμοποίησαν την έννοια της οικολογικής ψυχολογίας (ecological psychology)², η οποία αναφέρεται στη μελέτη των επιδράσεων που ασκεί το άμεσο περιβάλλον και ο περίγυρος του αναπτυσσόμενου ατόμου στη συμπεριφορά του (μπορεί, για παράδειγμα, να είναι αναμενόμενο τα παιδιά να τρέχουν πέρα δώθε και να πηδούν στην παιδική χαρά, όχι όμως και μέσα στη σχολική τάξη). Ο έτερος μαθητής του Lewin, Jacob Kounin (1970), ασχολήθηκε την ίδια περίοδο με το είδος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στις σχολικές τάξεις, και περιγράφει την έρευνα του ως «διερευνητική, οικολογική έρευνα» (exploratory ecological research).

Οι προφανείς τάσεις στο χώρο της οικολογικής ψυχολογίας «χαρακτηρίζονται από πιο συγκεκριμένα κριτήρια, πιο διαφοροποιημένες έννοιες και πιο σαφείς περιγραφές των σχέσεων οικολογικών στοιχείων και συμπεριφοράς» (Γεώργας, 1986α, σ. 55). Οι μελετητές της συμπεριφοράς άρχισαν σταδιακά να αναφέρονται στις σύνθετες σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων/περιβαλλόντων και των διαφορετικών ατόμων που βρίσκονται σ' αυτά τα περιβάλλοντα, ως ένα «οικολογικό σύστημα». Προς αυτή την κατεύθυνση και με έντονες επιρροές από την ανθρωπολογία, διαμορφώθηκε και το οικολογικό-πολιτιστικό-συμπεριφοριστικό πρότυπο του John Berry (1979), στο οποίο διαπιστώνεται ότι τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος συνδέονται με το τρόπο διαβίωσης, τα οποία στη συνέχεια διαμορφώνουν τις ψυχολογικές ιδιότητες. Η θεωρία απεικονίζεται συνοπτικά σε ένα μοντέλο πέντε πλαισίων (παράμετροι): το οικολογικό πλαίσιο, τις πολιτιστικές προσαρμογές, τις βιολογικές προσαρμογές, τις ξένες ή ντόπιες πολιτιστικές εξελίξεις και τις, εξαρτημένες από τις άλλες τέσσερις, ψυχολογικές διαφοροποιήσεις³.

1. Το «πλαίσιο συμπεριφοράς» συνίσταται σε ένα περιβάλλον (έναν φυσικό χώρο, σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, στο οποίο συντελείται μια δραστηριότητα) που απαιτεί την ανάπτυξη συγκεκριμένων μοτίβων συμπεριφοράς από τα άτομα που ζουν σε αυτό (Barker, 1963).

2. Μια από τις τελευταίες έννοιες που διαπραγματεύτηκε ο Lewin ήταν αυτή της «ψυχολογικής οικολογίας» (psychological ecology), έννοια την οποία επέκτειναν στη συνέχεια δύο μαθητές του: ο Roger Barker και ο Jacob Kounin.

3. Μια διεξοδική ανάλυση του μοντέλου του Berry, καθώς και μια οικολογική ψυχολογική ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας παρουσιάζεται σε δύο άρθρα του Γεώργα (1986α,β, 1998).



Σημαντική θεωρείται και η συμβολή της εθολογίας (βιολογική ερμηνεία της συμπεριφοράς), τόσο στην οικολογική θεώρηση όσο και στην ψυχολογία γενικότερα, σε θεωρητικό και μεθοδολογικό επίπεδο, με τη λεπτομερή περιγραφή της αλληλεπίδρασης του κάθε είδους με το περιβάλλον του. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο Crook (1978, όπ. αναφ. στο Γεώργας 1986α) παρουσιάζει ένα μοντέλο πέντε ομόκεντρων κύκλων, όπου ο κύκλος που βρίσκεται στο κέντρο απεικονίζει τα γενετικά στοιχεία του είδους και εμπεριέχεται στον αμέσως μεγαλύτερο κύκλο, ο οποίος αναφέρεται στα στοιχεία προσδιορισμού της ανάπτυξης του είδους, ενώ οι επόμενοι μεγαλύτεροι κύκλοι αναφέρονται κατά σειρά στις τοπικές «παραδόσεις» του είδους, στην κοινωνική οργάνωση του είδους και, τέλος, στα οικολογικά στοιχεία του περιβάλλοντος. Κάθε κύκλος επηρεάζει, ως ένα βαθμό, τους άλλους κύκλους, ενώ η χαρακτηριστική συμβολή της προσέγγισης έγκειται στην προσεκτική περιγραφή της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντός του.

Σημαντική επίδραση στη μεταγενέστερη οικολογική θεώρηση του Bronfenbrenner, όμως, άσκησε και η κοινωνικοπολιτιστική (ή κοινωνιογνωστική) θεώρηση του Lev Vygotsky¹, όπως αυτή παρουσιάστηκε στις δεκαετίες του 1920-1930 αλλά άρχισε να αναγνωρίζεται από τη δεκαετία του 1970, η οποία, υιοθετώντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ των κοινωνικών δραστηριοτήτων και της ατομικής γνωστικής ανάπτυξης, επικεντρώνεται στο πώς η κουλτούρα-αξίες, πιστεύω, έθιμα-μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978, 1997, βλ. και Davydov, 1995· Wertsch & Tulviste, 1995), οι διάφορες ψυχολογικές διεργασίες του παιδιού είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που συμβαίνουν στη διάρκεια των κοινωνικών συναλλαγών του. Η γνώση

1. Αν και το σύντομο έργο του Vygotsky στην ψυχολογική έρευνα ξεκινά αμέσως μετά την Επανάσταση του 1917 και τελειώνει με τον πρόωρο θάνατο του το 1938, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των αναπτυξιακών ψυχολόγων από τον αγγλοσαξωνικό χώρο στη θεωρία του εκδηλώνεται μετά την αγγλική μετάφραση και δημοσίευση των έργων του "Thought and language" (1962) και "Mind in Society: The development of higher psychological process" (1978). Να σημειωθεί, εντούτοις, πως οι ιδέες του παρουσιάζονται για πρώτη φορά στο δυτικό χώρο, ήδη, από τη δεκαετία του 1920 σε δύο άρθρα με τον ίδιο ακριβώς τίτλο στο *Journal of Genetic Psychology*. Το πρώτο άρθρο με συγγραφέα τον Luria (1928) και το δεύτερο από τον ίδιο τον Vygotsky (1929), το οποίο είναι το πρώτο και μοναδικό δημοσιευμένο άρθρο του στις ΗΠΑ (όπ. αναφ. στο Bronfenbrenner, 1992). Το κυριότερο σημείο αναφοράς στο έργο του (από την πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας) έχει να κάνει με «τους ισχυρισμούς του σχετικά με την κοινωνική προέλευση και την κοινωνική φύση των ανώτερων (δηλαδή, των αποκλειστικά ανθρώπινων) ψυχικών λειτουργιών, και στον τρόπο που χρησιμοποιεί την κουλτούρα» (Wertsch & Tulviste, 1995, σ. 360· βλ. επίσης Moll, 1990).



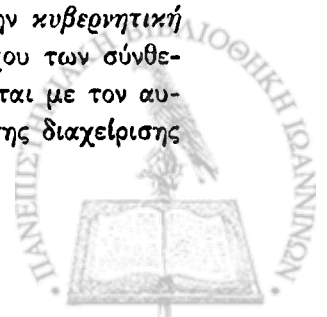
και η μάθηση έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική επίδραση ενός πιο έμπειρου ενήλικα, ο οποίος κατευθύνει τη δραστηριότητα του παιδιού, πάντα μέσα σε ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό πνεύμα. Οι κοινωνικές συναλλαγές εσωτερικεύονται προοδευτικά από το παιδί, έτσι ώστε οι συμπεριφορές που αφορούν στην προσέγγιση και επίλυση προβλημάτων, τα οποία, αρχικά, ρυθμίζονται από έναν ενήλικα, να περιέρχονται στον έλεγχο του παιδιού. Η μετάβαση αυτή είναι αποτελεσματικότερη όταν εκδηλώνεται στα πλαίσια της «ζώνης εγγύτατης ανάπτυξης» (zone of proximal development), περιοχή η οποία αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο το παιδί αδυνατεί να προσεγγίσει ή να εκτελέσει μόνο του ένα έργο με επιτυχία, αλλά μπορεί να προσεγγίσει το θέμα αυτό έχοντας την άμεση υποστήριξη και καθοδήγηση του ενήλικα (βλ. και Miller, 1993).

Στις δεκαετίες του 1970 και 1980 εμφανίζονται στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας νέες θεωρήσεις που προσεγγίζουν την ανάπτυξη μέσα από μια «συστημική προοπτική» (π.χ., Horowitz, 1987· Lerner & Kauffman, 1985· Oyama, 1985· Riegel, 1976· Scott, 1987· Thelen, 1987· Urban, 1978) και οι οποίες τροφοδοτήθηκαν, ως ένα βαθμό, και από το νέο ρεύμα της «διά βίου προσέγγισης»¹ για τη μελέτη της ανάπτυξης από το 1960 και μετά (π.χ., Baltes & Schaie, 1973· Buhler, 1968· Havingurst, 1972).

Η συστημική σκέψη αποτελεί πολύτιμο εργαλείο κατανόησης της οργανωμένης περιπλοκότητας και είναι ένα επιστημονικό παράδειγμα του εικοστού αιώνα που εφαρμόζεται ευρέως σε μια σειρά από επιστημονικούς κλάδους (π.χ., οικονομικές, πολιτικές και παιδαγωγικές επιστήμες, διοίκηση οργανώσεων και επικοινωνίας, ψυχολογία, κοινωνιολογία, βιολογία, ιατρική κ.ά.). Αντικείμενο του ενδιαφέροντός της είναι τα φαινόμενα που συνδέονται μεταξύ τους με λογικά μη - γραμμικές σχέσεις, όταν δηλαδή κάθε ένα από αυτά συνιστά για το άλλο όρο της δυνατότητάς του (Willke, 1996)².

1. «Η διά βίου προσέγγιση ενδιαφέρεται να μελετήσει τις γενικές αρχές που διέπουν τις μεταβολές που εμφανίζονται στους ανθρώπους με το πέρασμα του χρόνου και να κατανοήσει τις διαφορές μεταξύ των ατόμων ως αποτέλεσμα γενετικών, βιολογικών, κοινωνιολογικών, ψυχολογικών, ιστορικών, και περιβαλλοντικών παραγόντων» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999, σ. 161).

2. Η συστημική θεώρηση, που θεωρείται αποτέλεσμα της εσωτερικής εξέλιξης των επιστημών και «από την αντικατάσταση των εννοιών της ουσίας, της μονογραμμικής αιτίας κτλ. με τις έννοιες του αλληλοκαθαρισμού, της επανάδρασης του σκοπού πάνω στην αιτία κτλ., ενδιαφέρεται για τη σύνθεση, για τους δεσμούς ή ποιότητες που επιβάλλει η ολότητα στα μέρη» (Δημητρίου, 1987, σ. 27), και συνδέεται στενά με την κυβερνητική [= η επιστημονική μελέτη του τρόπου οργάνωσης, επικοινωνίας και ελέγχου των σύνθετων συστημάτων. Η ιστορία της ξεκινά στη δεκαετία του 1940 και συνδέεται με τον αυτοματισμό και τα συστήματα ελέγχου της παραγωγής και την οργάνωση της διαχείρισης



Αν και δεν ήταν η κυρίαρχη θεωρητική τάση στην αναπτυξιακή ψυχολογία, παρ' όλα αυτά, μετά τη δεκαετία του 1970 άρχισε να διαφαίνεται μια στροφή προς αυτή την κατεύθυνση «ακόμα κι αν δεν αντιπροσώπευε μια καθολική αλλαγή του επιστημονικού παραδείγματος» (Minuchin, 1985, σ. 291). Στη μελέτη της ψυχολογικής ανάπτυξης, το αναπτυσσόμενο άτομο δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια μεμονωμένη μονάδα, αλλά ως ένα «βιο-ψυχο-κοινωνικό ον», που συμβάλλει με το τρόπο του στα συστήματα που ελέγχουν τη συμπεριφορά του. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στη λειτουργία εντός του συστήματος παρά σε ενδοατομικές διαδικασίες. Δίνεται βαρύτητα στην εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται έξω από το πλαίσιο, με βάση τη θεώρηση ότι για την έρευνα δεν έχει νόημα να απομονώσουμε το άτομο, αλλά να το μελετήσουμε σε σχέση με το άμεσο ή έμμεσο κοινωνικό του περιβάλλον.

Στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η θεωρητική προσέγγιση των ανοιχτών γενικών συστημάτων («γενική συστημική θεωρία») του Ludwig von Bertalanffy (1955, 1968)¹ για την αναλυτική ερμηνεία των βιολογικών και φυσικών φαινομένων, όπου σημαντική θέση κατέχουν έννοιες

χωρίς, όμως, να ταυτίζεται με την τεχνολογία αυτή καθαυτή. Η σύγχρονη μετεξέλιξη της («δεύτερη τάξη κυβερνητικής περιόδου» - second-order cybernetics) δίνει έμφαση στο πώς οι παρατηρητές δομούν τα μοντέλα των συστημάτων με τα οποία αλληλεπιδρούν. Βλ. Wiener, 1969, 1974 καθώς και στον διαδικτυακό τόπο του Principia Cybernetica Web: <http://pespmc1.vub.ac.be>].

Η πολυδιάστατη χρήση του όρου «σύστημα» είχε σαν αποτέλεσμα να μην έχει καταγραφεί ένας σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός (Reading, 1979). Κοινό πάντως σημείο αναφοράς των διαφόρων ορισμών που έχουν προταθεί (βλ. και Reading, 1979, σ. 147-148) είναι η αντίληψη του συστήματος ως «οργανωμένης ολότητας» αλληλοεπηρεαζόμενων και αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων, όπου κάθε στοιχείο επηρεάζεται και επηρεάζει όλα τα άλλα μέσα από μια αμφίδρομη και αμοιβαία διαδικασία. Για μια λεπτομερέστερη διαπραγμάτευση της συστημικής θεώρησης βλ. Willke, 1996 και Luhmann, 1995.

1. Ο Bertalanffy υποστήριζε πως κινήθηκε στην αναζήτηση μιας γενικής συστημικής θεωρίας γιατί «Πρώτον... με τις νέες εξελίξεις στη βιολογία, στη κοινωνιολογία και στην ψυχολογία εμφανίστηκαν νέα προβλήματα που δεν μπορούν να αναχθούν σε μια «φυσιοκρατική» προσέγγιση και απαιτούν νέα εννοιολογικά εργαλεία... Δεύτερον, μέσα σε αυτά τα προβλήματα παρατηρούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλών μεταβλητών, οργάνωση, ιεραρχική τάξη, διαφοροποίηση, τάσεις εντροπίας, διεργασίες κατευθυνόμενες από το σκοπό κτλ... Όμως δεν μπορούμε να μελετάμε ένα ζωντανό οργανισμό χωρίς να εξετάζουμε, πέρα από τις απομονωμένες φυσικοχημικές διεργασίες, την οργάνωση των διεργασιών κατά τη διατήρηση, την αναπαραγωγή, την ανάπτυξη κτλ. του συστήματος στο σύνολό του. Παρόμοιες σκέψεις εφαρμόζονται και στην ψυχολογία και στη κοινωνική επιστήμη... Τρίτον, ... είναι ανάγκη να αναπτυχθεί η «γενική συστημική θεωρία», δηλαδή ένας κλάδος (ή κλάδοι) που να ασχολείται με τις ιδιότητες και τις αρχές των «ολοτήτων» ή των συστημάτων εν γένει, ανεξάρτητα από την ειδική τους φύση και τη φύση των συστατικών τους» (Bertalanffy, 1979, σ. 74).



όπως οργάνωση, δυναμική αλληλεπίδραση, διεργασίες επικοινωνίας και αλληλοσυσχέτισης, άσκησε σημαντικές επιδράσεις (Miller, 1965). Το σύστημα θεωρείται ως μια ολότητα, η οποία είναι «κάτι περισσότερο» (more than) από το άθροισμα των μερών της -χωρίς να εννοείται κατ' αυτόν τον τρόπο η αριθμητική τους πρόσθεση, αλλά «η ανοργάνωτη συνολικότητά τους» (Bucley, 1967, σ. 42). Το όλο, κατ' αυτή την έννοια, συνίσταται τόσο από τα μέρη όσο και από το πλέγμα των σχέσεων του ενός προς τα υπόλοιπα¹. Τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά του μπορούν να κατανοηθούν μόνο ως λειτουργίες αυτής της ολότητας. Δεν είναι μια απλή συλλογή από στοιχεία, αλλά μια οργάνωση από αλληλοεξαρτώμενες ενότητες, όπου η συμπεριφορά ενός στοιχείου επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπολοίπων, όπως ακριβώς συμβαίνει και με μια μουσική μελωδία, η οποία είναι κάτι περισσότερο από μεμονωμένες νότες. Αυτό που συνθέτει τη μελωδία είναι η σχέση της κάθε νότας προς τις υπόλοιπες.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση έτυχε ιδιαίτερης προσοχής για τη μελέτη του οικογενειακού πλαισίου μέσω της θεωρίας οικογενειακών συστημάτων (family systems theory), τόσο σε επίπεδο μελέτης της οργάνωσής του όσο και σε επίπεδο κλινικής αντιμετώπισης και θεραπευτικής παρέμβασης (π.χ., Βασιλείου, 1987· Bateson, 1972, 1979· Hoffman, 1981· Jackson, 1957· Kantor & Lehr, 1975· Minuchin S., 1974· Minuchin P., 1988· Speer, 1970· Walsh, 1982· Watzlawick et al., 1967). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, η οικογένεια εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα, μια λειτουργική μονάδα που επιλύει προβλήματα, λαμβάνει αποφάσεις και επιτυγχάνει συλλογικούς στόχους. Η έμφαση δεν δίδεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας, αλλά στον τρόπο που συναλλάσσονται τα μέλη μεταξύ τους στα πλαίσια του οικογενειακού συστήματος. Η οικογένεια θεωρείται ως ένα οργανωμένο σύστημα που δημιουργεί και διατηρεί μοτίβα τα οποία διαμορφώνουν την συμπεριφορά κάθε μέλους του, το οποίο, με τη σειρά του, θεωρείται ενεργό μέρος των ενδοοικογενειακών διεργασιών (Minuchin, 1985). Στόχος της σχετικής έρευνας είναι η μελέτη των ενδοοικογενειακών διεργασιών, και των τρόπων συναλλαγής μεταξύ όλων των μελών (γονιών, παιδιών ή / και άλλων μελών) μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο (Furstenberg, 1985· Minuchin, 1985).

1. «Συχνά νομίζουμε πως όταν έχουμε συμπληρώσει τη μελέτη του ενός ξέρουμε τα πάντα για τα δύο, γιατί "δύο" ίσον "ένα συν ένα". Ξεχνάμε ότι μας μένει ακόμα η μελέτη του "συν" ...δηλαδή, η οργάνωση» (Bertalanffy, 1979, σ. 89).



Η «οικολογική» θεώρηση του Bronfenbrenner για την ανθρώπινη ανάπτυξη

Η αντίδραση στα καθιερωμένα: Από τη «δυάδα» στο «σύστημα»

Είναι γεγονός ότι οι ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος παίζουν κρίσιμο και ζωτικό ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Αν και αυτό, βέβαια, είναι γνωστό, ήδη, από την αρχαιότητα (βλ. Κουγιουμουτζάκης, 1995), ούτε ο εννοιολογικός προσδιορισμός -και κατ'επέκταση και η μέτρηση των σχετικών με το κοινωνικό περιβάλλον πτυχών και παραμέτρων- ούτε η λεπτομερής ανάλυση των διαδικασιών που ενισχύουν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη, υπήρξαν ζητήματα εύκολα προσπελάσιμα.

Η ζωή του ατόμου δομείται και λειτουργεί, κυρίως, μέσω των κοινωνικών δεσμών που αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια του βίου του. Οι κοινωνικές εμπειρίες διαμορφώνονται, ήδη, από τη στιγμή της γέννησης - και, ίσως, ακόμα νωρίτερα, κατά την ενδομήτρια περίοδο (Sameroff, 1983), και μπορούν να ενταχθούν σε διάφορα οργανωτικά επίπεδα. Εντούτοις, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, υπήρχαν τρεις βασικοί περιορισμοί στην αναπτυξιακή έρευνα (Bronfenbrenner, 1979b). Πρώτον, σε ένα καθαρά περιγραφικό επίπεδο, υπήρχαν ελάχιστες πληροφορίες για το πώς οι διάφορες ψυχολογικές διαδικασίες, όπως, π.χ. η ενίσχυση, η τροποποίηση συμπεριφοράς, η διαμόρφωση ταυτότητας, η κοινωνική μάθηση κ.ά., καταναέονται κατά μήκος διαφόρων πλαισίων της ανάπτυξης του παιδιού. Δεύτερον, μέσα από μια πιο αναλυτική προοπτική, δε γνωρίζαμε για τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες των πλαισίων (χρησιμοποιώντας όρους της οικοσυστημικής προσέγγισης) που διατηρούν, εμπλουτίζουν ή παρεμποδίζουν τη λειτουργία αυτών των διαδικασιών. Τέλος, η μελέτη των διαδικασιών αναφερόταν κατά βάση σε δυαδικές σχέσεις.

Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έδειχναν έντονο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, με έμφαση στις σχέσεις που ήταν κεντρικές και άμεσες στο παιδί, ενώ δεν ενασχολούνταν με πιο μακρινούς και έμμεσους δεσμούς (Bell, 1979). Οι περισσότερες έρευνες στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας ενδιαφέρονταν, κατά βάση, για τη σχέση μητέρας-παιδιού με ιδιαίτερη αναφορά στη θεωρία του συναισθηματικού δεσμού (attachment theory) (Bowlby, 1951, 1958· Bowlby et al., 1956) και τις αναπτυξιακές του συνέπειες. Η φύση αυτής της περιοριστικής ερευνητικής αντίληψης -τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο¹ - αλλά και της προ-

1. Με αναφορά στην περιοριστική φύση των ερευνών που διεξάγονταν σε εργαστηριακούς χώρους.

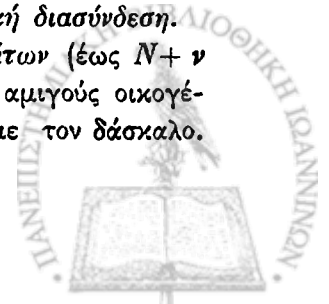


βάλλουσας αντίδρασης στο σκηνικό της αναπτυξιακής ψυχολογίας, παρουσιάζονται από τον Bronfenbrenner (1977) ως εξής: «Μπορεί να υποστηριχθεί ότι σε μεγάλο βαθμό, η αναπτυξιακή ψυχολογία [ήταν] η επιστήμη της άγνωστης συμπεριφοράς των παιδιών κάτω από άγνωστες συνθήκες με άγνωστους ενήλικες για πολύ μικρά χρονικά διαστήματα» (σ. 513).

Καθώς η άποψη περί της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης¹ κέρδιζε όλο και περισσότερους υποστηρικτές, αναγνωρίστηκε το γεγονός ότι η επιρροή του παιδιού στη μητέρα, καθώς και το αντίστροφο, χρειαζόταν περισσότερη διερεύνηση (Bell 1968· Lewis & Rosenblum, 1974). Η υπέρμετρη επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη δυάδα μητέρας - παιδιού αγνόησε συστηματικά το γεγονός ότι ένα βρέφος είναι ταυτόχρονα και μέλος ενός ευρύτατου κοινωνικού πλαισίου, που στελεχώνεται από ένα φάσμα ανθρώπων, και το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο ενήλικες στην ακέραιη μορφή του, πατέρα και μητέρα, ή/και αδέρφια (πυρηνική οικογένεια), ή/και άλλους συγγενείς (διευρυμένη οικογένεια), ή/και φίλους κτλ. Η ευρύτερη προσέγγιση του Bronfenbrenner για την έρευνα της ανθρώπινης ανάπτυξης εστιάζεται στον προοδευτικό συμβιβασμό, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ανάμεσα στον αναπτυσσόμενο οργανισμό και τα μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ζει και αναπτύσσεται, επεκτείνοντας έτσι τη θεώρησή του σε εξίσου σημαντικά κοινωνικά σχήματα, τα οποία ονόμασε « $N + 2$ συστήματα» [όπου N , το υπό μελέτη άτομο σε κάποια φάση της ανάπτυξης του, π.χ. παιδί] (Bronfenbrenner, 1979a, σ. 5), όπως τριάδες, τετράδες, και ευρύτερες διαπροσωπικές κοινωνικές δομές². Η αντίληψη αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι πληθώρα ευρημάτων υποδεικνύουν πως η δυνατότητα της δυάδας να λειτουργήσει ως ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης εξαρτάται, σε σημαντικό βαθμό, από την παρουσία και συμμετοχή των λεγόμενων «τρίτων μερών» (third parties), όπως οι σύζυγοι, οι συγγενείς, οι φίλοι, οι γείτονες κ.άλ., και τις πιθανές επακόλουθες επιπτώσεις τους στη διαμόρφωση της «επίδρασης των φυσικών παραγόντων» από τη στιγμή που η έμμε-

1. Υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, με τον όρο «κοινωνικοποίηση» νοείται η *αμφίδρομη* διαδικασία «μέσω της οποίας οι πεποιθήσεις, τα ιδανικά και οι επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς μιας κοινωνίας μεταβιβάζονται από το ένα άτομο στο άλλο» (Schaffer, 1996, σ. 8). «η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι αποκτούν τους κανόνες συμπεριφοράς και το σύστημα των αξιών και στάσεων που εφοπλίζουν το άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέλος της κοινωνίας του» (Durkin, 1995, σ. 13), και εμπεριέχει δύο κυρίαρχα σημεία: την *εξατομίκευση* και την *κοινωνική διασύνδεση*.

2. Ο προσδιορισμός μπορεί να γίνει και σε επίπεδο $N + 3$ συστημάτων (έως $N + n$ συστήματα), όπως, για παράδειγμα, στην περίπτωση της μελέτης μιας αμιγούς οικογένειας (δύο σύζυγοι) με δύο παιδιά σχολικής ηλικίας και τη σχέση τους με τον δάσκαλο.



ση επιρροή των κοινωνικών διαδικασιών λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο. Αν, κατά τον Bronfenbrenner, απουσιάζουν αυτά τα τρίτα μέρη ή έχουν έναν αρνητικό, και όχι υποστηρικτικό ρόλο, τότε η αναπτυξιακή διαδικασία καταλύεται ή καθίσταται εξαιρετικά ασταθής. Για να κατανοήσουμε, συνεπώς, πώς λειτουργεί και πώς μπορεί το παιδί να επηρεαστεί από την οικογένεια, για παράδειγμα, θα πρέπει να μελετήσουμε όχι μόνο τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και του παιδιού, αλλά επίσης και άλλους παράγοντες/άτομα, εντός ή εκτός οικογένειας, που κι αυτά επιδρούν στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων. Έτσι, τα χαρακτηριστικά των πλαισίων ανάπτυξης μπορεί να ποικίλλουν σε σημαντικό βαθμό ανάλογα με τα άτομα που ανήκουν σε αυτά (αλλά και ανάλογα με τους κοινωνικούς φορείς και θεσμούς που διατρέχουν τη δομή των πλαισίων αυτών, καθώς και με τα πιστεύω και τα έθιμα της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας/οντότητας, όπως σημειώνεται στη συνέχεια).

Αυτή η στροφή του ενδιαφέροντος είχε ως αποτέλεσμα να αναγνωριστούν ως παράγοντες ίσης επιρροής στην ανάπτυξη του παιδιού οι πατέρες (π.χ., Lamb, 1976a,b,c· Parke, 1979, 1981), τα χείλφια (π.χ., Dunn & Kendrick, 1982), οι σχέσεις συνομηλίκων (π.χ., Lewis & Rosenblum, 1975) καθώς και πιο ευρείες και άμεσα εμπλεκόμενες με το παιδί κοινωνικές ομάδες και περιβαλλοντικά πλαίσια, όπως ο παιδικός σταθμός (π.χ., Clarke-Stewart, 1980), ή πιο έμμεσα, όπως ο εργασιακός χώρος των γονιών (π.χ., Bronfenbrenner, 1979a).

Η οικοσυστημική θεώρηση

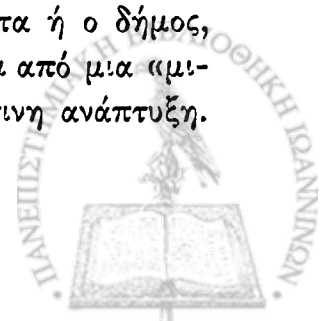
Το «οικολογικό πρότυπο» για την ανθρώπινη ανάπτυξη του Bronfenbrenner (1972, 1973, 1974a, 1975a, 1976, 1977, 1979a) αποτέλεσε, στην ουσία, την έκφραση αντίδρασης στο σχετικά περιοριστικό ερευνητικό πεδίο των αναπτυξιακών ψυχολόγων έως τη δεκαετία του 1960, τονίζοντας τη σημασία διεξαγωγής μελετών πέρα από το άμεσο περιβάλλον της οικογένειας των παιδιών προκειμένου να εξηγηθεί η ανάπτυξη. Ο Bronfenbrenner φαίνεται να υιοθετεί τη γενική σημασία του όρου «ανάπτυξη», δηλαδή το σύνολο των αλλαγών που συντελούνται από τη σύλληψη έως το θάνατο σε όλα τα επίπεδα (φυσιολογίας -η πορεία προς την ωρίμανση καθώς και οι αλλαγές οι οποίες συντελούνται στη διάρκεια της ενήλικης περιόδου- τρόπου σκέψης, φύσης και δυναμικής των κοινωνικών σχέσεων, και προσωπικών χαρακτηριστικών), όπου ενσωματώνονται πλήθος περίπλοκων διαδικασιών. Ενώ, όμως, δέχεται, ως ένα βαθμό, και ορισμένα επιμέρους στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, τη κεντρική θέση που κατέχει ο τρόπος που δομεί τη σκέψη του το κάθε άτομο, όπου οι



προγενέστερες εμπειρίες αποτελούν τη βάση ώστε να δεχτεί τις νέες (σύμφωνα με την «κονστρουκτιβιστική» θεώρηση του Piaget), το σημείο στο οποίο διαφοροποιείται από αυτήν την αντίληψη, έγκειται στον ιδιαίτερο και σημαντικό ρόλο που κατέχει το κοινωνικό πλαίσιο στις διαδικασίες μέσω των οποίων δομείται η σκέψη. Κατ' αυτή την έννοια, η προσέγγισή του εντάσσεται στο ευρύτερο ρεύμα των «πλαισιακών θεωρήσεων» για την ανάπτυξη (Lerner, 1986), ξεφεύγοντας έτσι από την έως τότε επικρατούσα αυστηρά ατομοκεντρική θεώρηση της ψυχολογίας.

Το πιο σημαντικό, ίσως, στοιχείο της θεωρίας του αφορά στο «περιεχόμενο» της αντίληψης, κινήτρων, σκέψης και μάθησης, παρά στον τρόπο ανάπτυξης αυτών των διαδικασιών. Δέχεται πως «αυτό το οποίο αντιλαμβανόμαστε, επιθυμούμε, φοβόμαστε, σκεφτόμαστε ή αποκτούμε ως γνώση» (Bronfenbrenner, 1979a, σ. 9) προσφέρει τα βασικά δεδομένα για τις μελέτες πάνω στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Η ανάπτυξη, κατά την άποψή του, είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας το αναπτυσσόμενο άτομο αποκτά μια πιο διευρημένη, διαφοροποιημένη και έγκυρη σύλληψη του οικολογικού περιβάλλοντός του, και [κατ' επέκταση] ενδιαφέρεται και είναι σε θέση να συμμετέχει σε δραστηριότητες που αποκαλύπτουν, στηρίζουν, ή αναδομούν τις ιδιότητες αυτού του περιβάλλοντος είτε σε επίπεδα ανάλογης ή μεγαλύτερης πολυπλοκότητας, είτε σε επίπεδο μορφής είτε σε επίπεδο περιεχομένου» (Bronfenbrenner, 1979a, σ. 27). Είναι, θα μπορούσε να πει κανείς, ένας ορισμός που τονίζει το υποκειμενικό νόημα της εμπειρίας, τις αλλαγές τόσο στα άτομα όσο και εντός του περιβάλλοντός τους σε μια διαχρονική βάση, καθώς και την αναγκαία συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος στο οποίο συμμετέχει. Το κυριότερο, όμως, ενδιαφέρον του Bronfenbrenner εστιάσθηκε στις εφαρμογές που έχει ένας τέτοιος ορισμός στις εμπειρικές μελέτες για την ανάπτυξη.

Ο Bronfenbrenner προσεγγίζει την ανάπτυξη μέσα από μια ευρύτερη προοπτική, εξετάζοντας τις διεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ του ατόμου και του εγγύτερου ή του πιο απομακρυσμένου κοινωνικού πλαισίου / συστήματος στο οποίο ανήκει. Το πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα παιδί, δεν λειτουργεί μόνο ως το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη, αλλά παράγει και τις περιβαλλοντικές εκείνες παραμέτρους που καθοδηγούν την ανάπτυξή του. Εστιάζεται στις επιδράσεις που ασκούν στην ανάπτυξη του ατόμου τα διαφορετικά κοινωνικά συστήματα, στα οποία είναι ένα ενεργό μέλος (π.χ., η οικογένεια, ο παιδικός σταθμός, το νηπιαγωγείο, το σχολείο, η γειτονιά, η κοινότητα ή ο δήμος, ο εργασιακός χώρος, το κράτος, το έθνος κτλ.), κινούμενος έτσι από μια «μικροσκοπική» σε μια «μακροσκοπική» αντίληψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη.



Σύμφωνα με αυτή την άποψη, πρέπει να κατανοήσουμε την *οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης*¹ (ecology of human development) ή τα *πλαίσια*² (context) μέσα στα οποία αναπτύσσεται το άτομο, γιατί «η κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης απαιτεί να προχωρήσουμε πέρα από την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του ενός ή του άλλου μέρους της ίδιας δυάδας ατόμων. Απαιτεί εξέταση των πολυπρόσωπων συστημάτων συναλλαγής, η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε ένα απλό πλαίσιο, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη και πτυχές του περιβάλλοντος πέρα από την άμεση κατάσταση που ελέγχει το υποκείμενο» (μέσα από μια διά βίου προοπτική) (Bronfenbrenner, 1977, σ. 514). Έτσι, πρέπει να μελετήσουμε, για παράδειγμα, την οικογένεια και το σχολείο του παιδιού, την επαγγελματική δραστηριότητα και το χώρο των γονιών του, το επίπεδο ικανοποίησης που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους, τις σχέσεις που έχουν οι γονείς μεταξύ τους και με τις οικογένειες προέλευσής τους κτλ. (π.χ., Bronfenbrenner, 1979a, 1992· Pence, 1988).

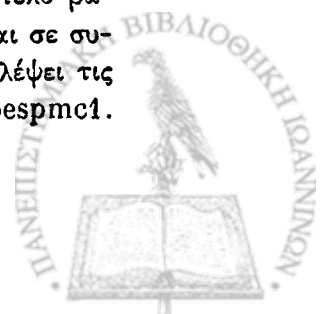
Οι «προτάσεις» του οικολογικού μοντέλου³

Ο Bronfenbrenner, διατηρώντας αρκετά κοινά στοιχεία με τη «γενική συστημική θεωρία» (Bertalanffy, 1950· Miller, 1955), όπως, για παράδειγμα, τη βασική αρχή ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ των στοιχείων /

1. Στη θεωρία του, ως «οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης» ορίζεται «η επιστημονική μελέτη της επάλληλης, και αμοιβαίας συμμόρφωσης, κατά τη διάρκεια της ζωής, μεταξύ ενός αναπτυσσόμενου ατόμου και του διαρκώς μεταβαλλόμενου άμεσου περιβάλλοντός του, καθώς η διαδικασία αυτή επηρεάζεται από σχέσεις εντός και μεταξύ του συγκεκριμένου περιγύρου του, όπως και από το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο» (Bronfenbrenner, 1977, σ. 514). Η «οικολογία», συνεπώς, υποδηλώνει την εναρμόνιση/προσαρμογή μεταξύ του αναπτυσσόμενου οργανισμού και του περιβάλλοντός του και ως «ανάπτυξη» συνάγεται η προοδευτική αλλαγή, κατά μήκος του χρόνου, της σχέσης μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντός (Bronfenbrenner, 1975b, σ. 439).

2. Το πλαίσιο ορίζεται ως «ο χώρος εντός του οποίου τα δρώντα πρόσωπα συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους (π.χ., γονιός, δάσκαλος, μαθητής κτλ.) για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι παράγοντες χώρος, χρόνος, δραστηριότητα και ρόλος συνιστούν τα στοιχεία του πλαισίου» (Bronfenbrenner, 1976, σ. 11-12).

3. «Μοντέλο», στην ευρύτερη συστημική θεώρηση, καλείται ένα σύνολο προτάσεων που αναφέρονται είτε σε στοιχεία - που μεθοδολογικά περιγράφονται με όρους «μεταβλητών» - είτε σε σχέσεις που ορίζονται από αυτά τα στοιχεία, οι οποίες επιχειρούν να περιγράψουν σε συγκεκριμένη μορφή ορισμένες πτυχές της εμπειρίας μας. Κάθε μοντέλο βασίζεται σε μια θεωρία, αλλά η θεωρία από μόνη της ενδέχεται να μην διατυπώνεται σε συγκεκριμένη μορφή. Προσφέρει το μέσο, το σχήμα ή τη διαδικασία ώστε να προβλέψει τις επιπτώσεις μιας σειράς ενεργειών (βλ. Principia Cybernetica Web-<http://pespmc1.vub.ac.be/asc/model.html>).

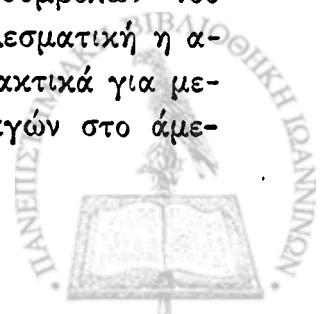


μελών των συστημάτων και ότι το σύνολο είναι «κάτι παραπάνω» από το άθροισμα των μελών του, και έχοντας σαφώς επηρεαστεί α) από τη θεωρία των ψυχολογικών πεδίων του Lewin (1931, 1935) σχετικά με την αλληλεξάρτηση των οργανισμών και των περιβαλλόντων τους και τη θέση του περί του υποκειμενικού περιβάλλοντος (η ανάπτυξη ενός ατόμου επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το τρόπο με τον οποίο το άτομο αυτό αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του), β) την «οικολογική ψυχολογία» των Barker και Wright (1954) -όπως και ο ίδιος αναφέρει σε δύο από τις πρώτες δημοσιεύσεις του (Bronfenbrenner, 1977, 1979a), και γ) την κοινωνικοπολιτιστική θεώρηση του Vygotsky, σχετικά με τις επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί, εστίασε την προσοχή του στην ανάπτυξη των ήδη διαμορφωμένων χαρακτηριστικών, ιδιοτήτων και δυνατοτήτων του ατόμου, καθώς και των πιο άμεσων αλλά και πιο απομακρυσμένων περιβαλλοντικών πλαισίων μέσα στα οποία επιτελείται η ανάπτυξη.

Η όλη θεώρηση λαμβάνει υπόψη της, από τη μια, το διαπροσωπικό πλαίσιο της ανθρώπινης ανάπτυξης, και από την άλλη, τα δεδομένα που υποδεικνύουν την ύπαρξη περιβαλλοντικών παραμέτρων οι οποίες εμπλέκονται στην ανάπτυξη των ατόμων και εντοπίζονται πέρα από ένα αυστηρά δυαδικό επίπεδο. Το μοντέλο βασίζεται σε ένα σύνολο θεμελιωδών προτάσεων (propositions), που καθορίζουν τις ιδιότητες του οικολογικού περιβάλλοντος και συμβάλλουν στη διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης. Εδώ παρουσιάζονται πέντε από τις βασικότερες «προτάσεις» του.

Στις δύο πρώτες συμπεριλαμβάνει δύο τύπους συμπλωματικών μεταξύ τους συνθηκών, που πρέπει να υπάρχουν λειτουργικά μέσα στο περιβάλλον του αναπτυσσόμενου ατόμου προκειμένου να προχωρήσει ομαλά η ανάπτυξή του. Στην τρίτη πρόταση ορίζεται ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος που παίζουν τα «τρίτα μέρη» στην ανάπτυξη του παιδιού, κυρίως, με το να παγιώνουν και να υποστηρίζουν τη χρήση των αναπτυξιακών συστημάτων, ενώ η τέταρτη και η πέμπτη πρόταση τονίζει τη σημασία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, στα πλαίσια του οποίου συντελείται η ανάπτυξη.

α) Η πρώτη πρόταση ορίζει πως «καθ' όλη τη διάρκεια του βίου, η ανθρώπινη ανάπτυξη συντελείται μέσω των, προοδευτικά, συνθετότερων αμφίδρομων συναλλαγών μεταξύ ενός ενεργού, εξελισσόμενου βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού και προσώπων, αντικειμένων και συμβόλων του άμεσου εξωτερικού του περιβάλλοντος. Για να είναι αποτελεσματική η ανάπτυξη, οι συναλλαγές θα πρέπει να συντελούνται αρκετά τακτικά για μεγάλες χρονικές περιόδους. Τέτοιοι διαρκείς τύποι συναλλαγών στο άμε-



σο περιβάλλον .καλούνται *εγγύτατες διεργασίες*¹ (proximal processes)» (Bronfenbrenner & Morris, 1998, σ. 996).

Οι εγγύτατες διεργασίες αποτελούν, στην πραγματικότητα, τους μηχανισμούς συναλλαγής μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος, λειτουργούν, δηλαδή ως «μηχανές της ανάπτυξης» (Bronfenbrenner & Evans, 2000) και παράγουν δύο ειδών αποτελέσματα: α) την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων (competence), ή β) τη δυσλειτουργία (dysfunction). Η ανάδειξη του ενός ή του άλλου αναπτυξιακού αποτελέσματος εξαρτάται από τη διάρκεια, τη συχνότητα, την περιοδικότητα, τη χρονική στιγμή και την ένταση της «έκθεσης» (exposure) του αναπτυσσόμενου ατόμου στις εγγύτατες διεργασίες στις οποίες συμμετέχει.

β) Σύμφωνα με τη δεύτερη πρόταση, «ο τύπος, η ισχύς, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση των εγγύτατων διεργασιών που λειτουργούν θετικά στην ανάπτυξη, ποικίλλουν κατά ένα συστηματικό τρόπο ως αποτέλεσμα της συνδυαστικής λειτουργίας (α) των προσωπικών χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου, (β) του περιβαλλοντικού πλαισίου - εγγύτερου και απομακρυσμένου- όπου επιτελούνται οι διαδικασίες, (γ) των κοινωνικών συνεχειών και αλλαγών που συντελούνται στο χρόνο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, (δ) της ιστορικής περιόδου μέσα στα πλαίσια της οποίας ζει το άτομο και, φυσικά, (ε) της φύσης των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων που τίθενται υπό μελέτη» (Bronfenbrenner & Evans, 2000, σ. 118-119).

Ένα στοιχείο το οποίο απουσίαζε από την αρχική διατύπωση της θεωρίας και προστέθηκε στις τελευταίες αναθεωρήσεις είναι ότι ένας ακόμα σημαντικός διαμεσολαβητικός παράγοντας για την έκβαση του είδους των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων, αποτελεί και η βιοσυμπεριφορική παράμετρος, δηλαδή, το γενετικό δυναμικό του αναπτυσσόμενου ατόμου. Σύμφωνα με την τελευταία θεώρηση, τα κληρονομημένα χαρακτηριστικά ενεργοποιούνται ανάλογα με τον τύπο των εγγύτατων διεργασιών και έτσι τα γενοτυπικά χαρακτηριστικά μετατρέπονται σε φαινοτυπικά.

γ) Στην τρίτη πρόταση του μοντέλου ορίζεται ότι: «Για να επιτευχθεί η ανάπτυξη ενός ατόμου, είτε πρόκειται για παιδί είτε για ενήλικα, χρειάζεται το ίδιο ακριβώς πράγμα: ενεργό συμμετοχή σε προοδευτικά πε-

1. Περιλαμβάνουν «τη μεταβίβαση ενέργειας μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και των ατόμων, αντικειμένων και συμβόλων του άμεσου περιβάλλοντος. Η μεταβίβαση μπορεί να είναι είτε μονόδρομη, δηλαδή από το αναπτυσσόμενο άτομο προς τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος ή από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος προς το αναπτυσσόμενο άτομο, είτε αμφίδρομη, ταυτοχρόνως ή διαδοχικά» (Bronfenbrenner & Evans, 2000, σ. 118). Για παράδειγμα, η συναλλαγή μητέρας-βρέφους αποτελεί ένα τύπο εγγύτατης διεργασίας.



ριπλοκότερες αμφίδρομες συναλλαγές με άλλα άτομα με τα οποία αναπτύσσει έναν ισχυρό και αμοιβαίο δεσμό και ενδιαφέρεται ενεργά ο ένας για τη σωματική/ψυχική υγεία και ανάπτυξη του άλλου, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (Bronfenbrenner & Evans, 2000, σ. 122).

δ) Σε μια τέταρτη πρόταση, ορίζονται ορισμένες μορφές σύνδεσης ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια, οι οποίες διευκολύνουν την εσωτερική τους λειτουργία ως γενικότερα πλαίσια της ανθρώπινης ανάπτυξης. Το αναπτυξιακό δυναμικό ενός πλαισίου αυξάνεται καθώς το πλαίσιο αυτό συνεργάζεται και συντονίζεται με άλλα πλαίσια που, επίσης, εμπλέκονται στην αναπτυξιακή διαδικασία. Ένα τέτοιο είδος συνεργασίας μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία, την ανταλλαγή πληροφοριών, την αμοιβαία προσαρμογή και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των πλαισίων όπου ζουν και αναπτύσσονται τα άτομα. Τέτοια πλαίσια είναι η οικογένεια, οι υπηρεσίες παροχής φροντίδας και αγωγής, το σχολείο, ο χώρος εργασίας των γονέων κτλ.

ε) Τέλος, ο Bronfenbrenner (1990b) σημειώνει πως για να κατανοηθεί η λειτουργία της ανάπτυξης στα προαναφερθέντα πλαίσια, απαιτείται και η παράλληλη μελέτη της ευρύτερης κρατικής πολιτικής και τακτικών που υιοθετούνται και στοχεύουν στην ενίσχυση της ανάπτυξης του ατόμου, όχι μόνο σε σχέση με ό,τι μπορούν να προσφέρουν και να πράξουν οι γονείς, οι παιδαγωγοί και άλλοι ειδικοί, αλλά, επίσης, και σε σχέση με τους συγγενείς, γείτονες, συναδέλφους, κοινότητες και ευρύτερους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς.

Κατά την οικολογική αντίληψη, το παιδί είναι το βασικό ανθρώπινο στοιχείο όλων των μονάδων ή συστημάτων στο «μικροσυστημικό» επίπεδο ανάλυσης. Οι σχετικές εμπειρίες περιλαμβάνουν μοτίβα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και άλλων σημαντικών ατόμων (τα «τρίτα μέρη»), καθώς και συμμετοχή του παιδιού σε καθήκοντα και δραστηριότητες (Tietjen, 1989). Το παιδί, για παράδειγμα, μπορεί να παρτηρεί και να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ., της δυάδας παιδιού-γονιού, στο ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι, στις μαθησιακές δραστηριότητες, στις αθλητικές δραστηριότητες και στην εκτέλεση σύνθετων ασκήσεων) αυξανόμενης διαδοχικά πολυπλοκότητας, μαζί ή κάτω από την άμεση καθοδήγηση ανθρώπων -οι οποίοι πρέπει να έχουν αναπτύξει μια θετική συναισθηματική σχέση με το παιδί- που κατέχουν ικανότητες και γνώσεις τις οποίες δεν έχει ακόμη αποκτήσει το παιδί.

Το ενδιαφέρον της ανάλυσης των οικολογικών συστημάτων αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ατόμου και στις λειτουργικές του δυνατότητες για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η δομή και η λειτουργία των συστημάτων ή υποσυστημάτων επηρεάζονται από γεγονότα και περιστάσεις



που συμβαίνουν στο περιβάλλον καθώς και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του αναπτυσσόμενου προσώπου. Η οικολογική συστημική προσέγγιση δέχεται την επίδραση του γενετικού και του περιβαλλοντικού παράγοντα στην ανάπτυξη του παιδιού ακόμα και από την προγεννητική περίοδο, γιατί το γενετικό υλικό που εμπεριέχεται στο κυοφορούμενο έμβρυο από τη στιγμή της σύλληψης του αρχίζει να αλληλεπιδρά με το φυσικό και χημικό περιβάλλον μέσα στο σώμα της εγγύου. Έτσι, ήδη από την σύλληψη, τα γονίδια δε δρουν από μόνα τους, αλλά, μάλλον, αλληλεπιδρούν κατά ένα συστημικό τρόπο το ένα με το άλλο καθώς και με τον περίγυρό τους.

Ανάλογο ενδιαφέροντος είναι και ο βαθμός στον οποίο ενδοατομικά χαρακτηριστικά και ικανότητες μεταβάλλονται στη διάρκεια της ζωής (Peters & Kontos, 1987), θέμα το οποίο παραπέμπει στο ζήτημα της συνέχειας και ασυνέχειας που συνεπάγεται τη μορφή της αναπτυξιακής αλλαγής. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η οικολογική προσέγγιση, αφενός, δεν είναι και τόσο σαφής για το αν η ανάπτυξη είναι συνεχής ή ασυνεχής, και, αφετέρου, εστιάζεται στον εντοπισμό των διασυνδέσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντος του σε σχέση με την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης συμπεριφοράς και έχει δώσει μικρότερη σημασία στην ειδική μορφή της αναπτυξιακής αλλαγής.

Τα εναλλασσόμενα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του οργανισμού είναι, κατά μία έννοια, οι ικανότητες και οι δυνατότητες που φέρει το άτομο στις συναλλαγές του με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον. Αυτά περιλαμβάνουν (α) βιολογικά χαρακτηριστικά, όπως υγεία, βιολογικές και σωματικές ανωμαλίες/δυσλειτουργίες, εξωτερική εμφάνιση κτλ., (β) ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως νοητικές ικανότητες, κεκτημένη γνώση και εμπειρία, αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, ιδιοσυγκρασία, γνωρίσματα της προσωπικότητας κτλ., και (γ) κοινωνικά χαρακτηριστικά (Hultsch & Plemons, 1979· Lerner, 1986).

Μέσα από την αναπτυξιακή προοπτική, το ενδιαφέρον στρέφεται στις αλλαγές παρά στη σταθερότητα των ατομικών χαρακτηριστικών. Αυτό είναι που οι Bronfenbrenner και Crouter (1983) περιγράφουν ως «περιεχόμενο ενδοπροσωπικής διεργασίας» (content of intraindividual process). Έτσι, η θεωρία δίνει έμφαση περισσότερο σε διατομικές διαφορές (interindividual differences) μέσα από την ενδοατομική αλλαγή (intraindividual change) (βλ. Baltes, 1973· Baltes & Willis, 1977), τονίζοντας ότι το αναπτυσσόμενο άτομο χρειάζεται διαφορετικά περιβάλλοντα, ώστε να προάγει την ανάπτυξή του σε διαφορετικά χρονικά σημεία της ζωής του.



Τα επίπεδα όπου συντελείται η ανάπτυξη

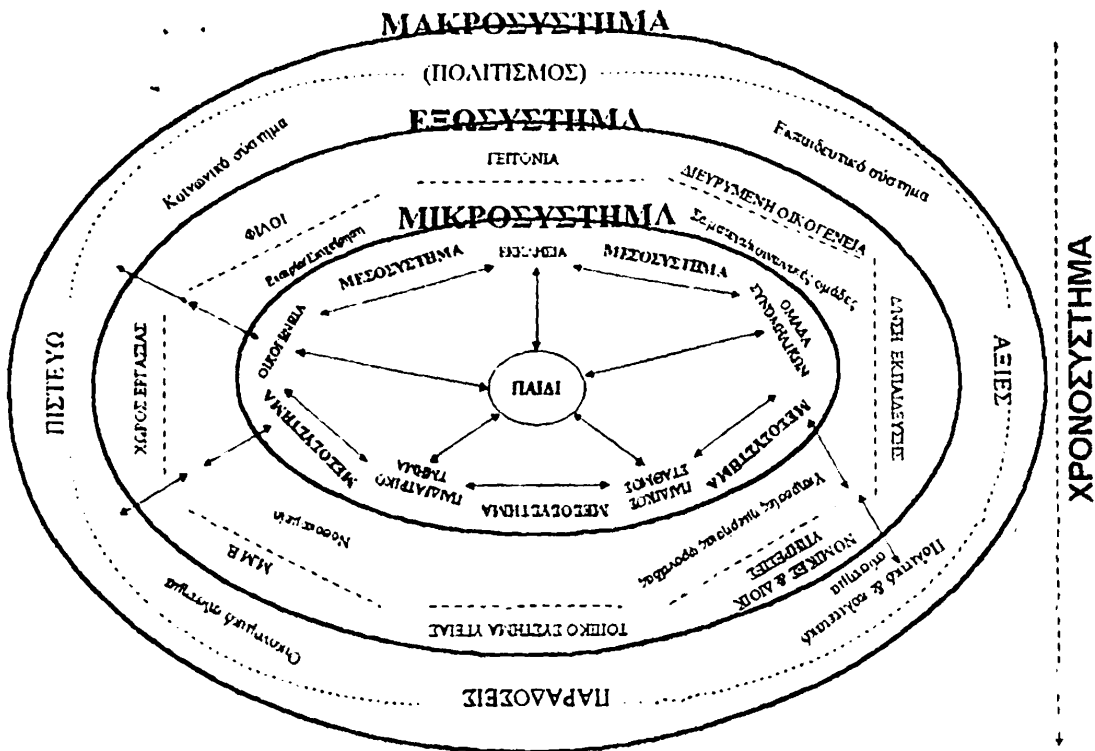
Η συστημική θεώρηση του Bronfenbrenner αποτελεί «μια θεωρητική σύνθεση της υπάρχουσας γνώσης που λαμβάνει υπόψη της, από τη μια, τα διαπροσωπικά πλαίσια της ανθρώπινης ανάπτυξης και, από την άλλη, νέες έννοιες και δεδομένα που τονίζουν διαπλασιακές παραμέτρους των περιβαλλόντων» όπου συμμετέχει το άτομο πέρα από το επίπεδο της δυάδας (Bronfenbrenner, 1979b, σ. 845). Το οικολογικό περιβάλλον απεικονίζεται «τοπολογικά» ως ένα σύνολο επάλληλα διευθετημένων δομών - «συστημικά επίπεδα»¹ - όπου το καθένα είναι πιο απομακρυσμένο από το άλλο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό για την κατανόηση του αναπτυσσόμενου ατόμου. Μέσα από αυτό το θεωρητικό μοντέλο προσφέρεται ένας τρόπος κατανόησης των διαδικασιών με τις οποίες οι παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη συμπεριφορά εστιάζοντας, μέσω των επάλληλων και παράλληλων οικολογικών επιπέδων, από αφηρημένες και γενικές αξίες σε πιο συγκεκριμένες και σε άμεσα πλαίσια.

Η τοπολογική παράσταση του Σχήματος 1, συμβολίζει την οικολογική πραγματικότητα ως ένα σύνολο ομόκεντρων δομών, όπου η καθεμία εμπεριέχεται στο πλαίσιο της άλλης, όπως ακριβώς και οι «ρώσικες κούκλες», χωρίς, όμως, η χρήση αυτού του συμβολισμού να παραπέμπει σε κάποιον αυστηρά φυσικό ή γεωγραφικό χώρο, αλλά μάλλον σε ψυχολογικό χώρο και σχέσεις. Το αναπτυσσόμενο άτομο τίθεται στο κέντρο τεσσάρων, ιεραρχικά και επάλληλα διατεταγμένων συστημικών επιπέδων (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα), όπου το ένα είναι ενσωματωμένο στο αμέσως επόμενο του². Τα μέλη του κάθε συστημικού επιπέδου, αλλά και συνολικά, δε λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά διέπονται από παράλληλες σχέσεις και διαφαίνεται η υφιστάμενη αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των υποσυστημάτων που απεικονίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, τους φορείς και τους θεσμούς μέσα στους οποίους το άτομο λειτουργεί και αναπτύσσεται, ενώ το όλο σύστημα διέπεται από τη δυναμικότητα των μεταβολών, ως αποτέλεσμα των «ιστορικών» συγκυριών που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (χρονοσύστημα).

1. Όπως ο ίδιος αναφέρει (Bronfenbrenner, 1977), για την περιγραφή αυτών των επάλληλων επιπέδων υιοθέτησε την ορολογία του Brim (1975b).

2. Παρεμφερείς θεωρήσεις έχουν προταθεί και σε άλλα επιστημονικά πεδία όπως της παιδαγωγικής (βλ. Cole & Griffin, 1987· Epstein, 1987) και της γλωσσολογίας (π.χ. Jackobsen & Halle, 1956).





Σ χ ή μ α 1
Γραφική απεικόνιση της Θεωρίας Οικολογικών Συστημάτων

Η επιρροή που ασκούν τόσο τα επίπεδα όσο και οι επιμέρους μονάδες, είναι ανάλογη της απόστασης που απέχουν από τον κεντρικό κύκλο. Η «ομοκεντρικότητα» των επιπέδων σηματοδοτεί ότι οι μεγαλύτεροι κύκλοι, τα ευρύτερα οικολογικά στοιχεία/μονάδες, επηρεάζουν διαδοχικά κάθε μικρότερο. Από την άλλη, όμως, παρά το γεγονός ότι η κατεύθυνση της επιρροής, π.χ. από τα οικολογικά πλαίσια προς το άτομο, είναι καθοριστική, δεν είναι μονομερής. Αντίθετα, διατυπώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων. Το παιδί δεν είναι ο παθητικός δέκτης των ενισχύσεων των γονιών, αλλά δρα και επηρεάζει με τη σειρά του την οικογένεια και, εμμέσως, άλλα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν.

Το άμεσο περιβάλλον του παιδιού (μικροσύστημα) περιλαμβάνει τόσο τα κοινωνικά όσο και τα φυσικά στοιχεία. Τα κοινωνικά στοιχεία περιλαμβάνουν τους γονείς, τα αδέρφια, τους εκπαιδευτικούς, τους γείτονες, τους συγγενείς, τους φίλους, καθώς και όσα άλλα άτομα φροντίζουν, διδάσκουν ή έρχονται σε επαφή με το παιδί. Τα φυσικά στοιχεία μπορεί να περιλαμβάνουν το σπίτι, τον παιδικό σταθμό, την παιδιατρική μονάδα, το σχολείο κτλ.

Εκτός από τα μικροσυστήματα, τα παιδιά δεν έχουν άμεση συμμετοχή σε κάποια άλλα κοινωνικά συστήματα που μπορεί να επηρεάσουν



άμεσα τη ζωή τους. Τα εμμέσως εμπλεκόμενα επίπεδα αναφέρονται στους δεσμούς μεταξύ των άμεσων πλαισίων στα οποία συμμετέχει το παιδί, όπως, για παράδειγμα, η σχέση σχολείου και οικογένειας (μεσοσυστήματα), καθώς και τα πλαίσια στα οποία το παιδί δε συμμετέχει άμεσα, αλλά είναι πεδία όπου τα γεγονότα τα οποία συντελούνται και οι αποφάσεις που λαμβάνονται επηρεάζουν έμμεσα τη ζωή του παιδιού, όπως, για παράδειγμα, ο εργασιακός χώρος των γονιών (εξωσυστήματα). Τέλος, σε πιο απομακρυσμένο και ευρύτερο επίπεδο, υπάρχουν οι ιδεολογικές και πολιτιστικές δομές για την κοινωνία και τους φορείς της (μακροσυστήματα), με τις οποίες το παιδί δε βρίσκεται σε άμεση επαφή, αλλά το επηρεάζουν μέσω των επιδράσεών τους στο εξωσύστημα και μικροσύστημα, όπως, για παράδειγμα, οι ευρύτερες νομοθετικές ρυθμίσεις σε θέματα παιδείας ή υγείας, που αντανακλούν συγκεκριμένες πολιτικές αντιλήψεις και θέσεις. Κάθε συστημικό επίπεδο μπορεί να περιγραφεί βάσει δύο χαρακτηριστικών (τα δομικά στοιχεία και τα στοιχεία της διεργασίας ή λειτουργικές σχέσεις):

Δομικά χαρακτηριστικά (structural features): Αποτελούν τα λιγότερο ή τα περισσότερα στατικά χαρακτηριστικά της μονάδας. Για παράδειγμα, στο μικροσυστημικό επίπεδο της οικογένειας το κοινωνικό περιβάλλον θα μπορούσε να περιγραφεί με κατηγοριοποίηση της ακεραιότητας της οικογενειακής μονάδας ή της πολυπλοκότητάς της (ακέραιες ή διαζευγμένες οικογένειες), απαρίθμηση των μελών της (μέγεθος οικογένειας), με χαρακτηρισμό των μελών ατομικά (π.χ., εργαζόμενες και μη εργαζόμενες μητέρες). Το φυσικό περιβάλλον θα μπορούσε να χαρακτηριστεί προσδιορίζοντας, για παράδειγμα, το μέγεθος του σπιτιού, την ποσότητα και το είδος των παιχνιδιών και των βιβλίων και γενικά το επιμορφωτικό και αναγνωστικό υλικό στο σπίτι, αξιολογώντας την καθαριότητα, την παρεχόμενη ασφάλεια κτλ. Στο μικροσύστημα του παιδικού σταθμού, για παράδειγμα, ο ερευνητής θα μπορούσε, μεταξύ πολλών άλλων, να σημειώσει το μέγεθος και τη σύνθεση της ομάδας παιδιών, τον αριθμό παιδιών ανά παιδαγωγό, τον αριθμό και τον τύπο παιχνιδιών ή το πρόγραμμα καθημερινών δραστηριοτήτων του σταθμού, την επαγγελματική εκπαίδευση των παιδαγωγών κτλ. (π.χ., Petrogiannis, 1995· Peters & Kontos, 1987).

Στο εξωσυστημικό επίπεδο κάποια δομικά χαρακτηριστικά της γειτονιάς, για παράδειγμα, μπορεί να περιλαμβάνουν τα επίπεδα ανεργίας, τα επίπεδα εγκληματικότητας, τους διαθέσιμους γιατρούς, τις δραστηριότητες ανάπλασης των χώρων, τις παιδικές χαρές κτλ. (Garbanino, 1982). Τέλος, στο μακροσυστημικό επίπεδο τα δομικά χαρακτηριστικά μπορεί να οριστούν με τη χρήση δεικτών που αναφέρονται στο οικονομικό και πολιτικό σύστημα ή το επίπεδο τεχνολογικής πρόοδου (Chavaria, 1987· Peters, 1980).



Λειτουργικές σχέσεις/χαρακτηριστικά της διεργασίας (functional relationships/process features): Αναφέρονται στη φύση, στους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν μεταξύ των στοιχείων ή των μονάδων μέσα σε κάθε οικολογικό σύστημα. Με άλλα λόγια, στο επίκεντρο βρίσκονται τα «δυναμικά» χαρακτηριστικά του ίδιου του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, στο μικροσύστημα της οικογένειας, το μοτίβο αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιού-παιδιού θα μπορούσε να μελετηθεί μέσω της παρατήρησης της συχνότητας και του είδους της επικοινωνιακής τους συμπεριφοράς ή κατηγοριοποιώντας το συναισθηματικό τόνο της επικοινωνίας (Burgess & Conger, 1978), ή τα πιστεύω των ενηλίκων για τον τρόπο της γνωστικής αφομοίωσης των παιδιών και κατά συνέπεια για τον τρόπο που αυτοί διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για την συμπεριφορά των παιδιών στις διάφορες ηλικίες (Long et al., 1985). Στο μικροσύστημα του παιδικού σταθμού μπορεί να μελετηθεί η αντιμετώπιση του παιδιού σύμφωνα με την ηλικία του, η φροντίδα του παιδιού σύμφωνα με τις ανάγκες του, η ποιότητα της σχέσης του με την παιδαγωγό (π.χ., Petrogiannis, 1995). Στο εξωσυστημικό επίπεδο αυτές οι σχέσεις μπορούν να μελετηθούν, σε επίπεδο γειτονιάς για παράδειγμα, μέσα από τον αριθμό, την ποιότητα και το είδος των υφιστάμενων αλληλένδετων δικτύων, όπως πολιτικές ομάδες, λέσχες, συγγένειες (Lein & Sussman, 1983).

Το «μικροσύστημα» (microsystem)

Τα μικροσυστήματα αναφέρονται σε όλα εκείνα τα πλαίσια στα οποία συμμετέχει και βιώνει άμεσα το αναπτυσσόμενο άτομο (οικογένεια, σχολείο, ομάδες συνομηλίκων, παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο, νοσοκομείο κ. ά.), όπου τα μέλη τους συνδέονται μεταξύ τους με συστηματικές σχέσεις. Τα ίδια τα μικροσυστήματα εξελίσσονται και αναπτύσσονται όπως και τα ίδια τα άτομα δεχόμενα την επίδραση τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών παραγόντων.

Η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας αποδεικνύει ότι οι περισσότερες μελέτες ασχολούνται με τα μικροσυστήματα. Αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού είναι αυτά που παίζουν τον καθοριστικότερο ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου και προδιαγράφουν τη μετέπειτα πορεία του περισσότερο από κάθε άλλο υποσύστημα. Είναι τα πλέον διερευνήσιμα, ευκολότερο να οριστούν λειτουργικά και, επίσης, τα πιο άμεσα ως προς τις επιπτώσεις τους.

Το κάθε μικροσύστημα συνίσταται από διαφορετικά στοιχεία/μέλη, και το καθένα διατηρεί τη δική του ταυτότητα. Ο Bronfenbrenner (1977) τονίζει ότι για να κατανοήσουμε την ανάπτυξη σε αυτό το επίπεδο, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι όλες οι σχέσεις και οι διαδικασίες είναι αμφίδρο-



μες (bibirectional) και αμοιβαίες (reciprocal), δηλαδή, δεν υφίσταται μόνο η επίδραση του στοιχείου Α στο στοιχείο Β, αλλά και η επίδραση του Β στο Α.

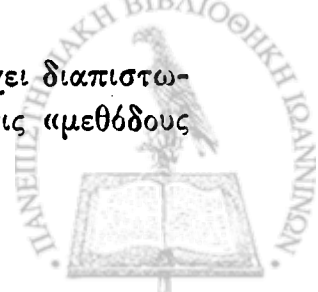
Ο Bronfenbrenner (1977) αναφέρεται, επίσης, στη «συνολικότητα του λειτουργικού κοινωνικού συστήματος», δηλαδή το κοινωνικό σύστημα θα πρέπει να περιλαμβάνει, εάν αυτό καθίσταται δυνατό, όλους τους συμμετέχοντες που είναι παρόντες, χωρίς να εξαιρεί ούτε τον ερευνητή. Μέσα από τη λειτουργία διαφόρων παραγόντων (τόπος, χρόνος, φυσικά χαρακτηριστικά, δραστηριότητα, συμμετοχή και ρόλοι), καθώς και μέσα από τις διασυνδέσεις τους, το μικροσύστημα διαμορφώνει την ταυτότητά του, η οποία είναι ευρύτερη από τις ατομικές ταυτότητες των μελών του.

Το παράδειγμα του μικροσυστήματος της οικογένειας

Το μικροσύστημα της οικογένειας έχει αποτελέσει αντικείμενο των πιο εκτενών ερευνών. Αποτελεί το σημαντικότερο, ίσως, πλαίσιο τόσο από πλευράς δυναμικών διαδικασιών όσο και από πλευράς εύρους επιπτώσεων. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, τα παιδιά μεγαλώνουν σε οικογένειες (αμιγείς ή μονογονεϊκές, φυσικές ή ανάδοχες ή θετές), και κάθε οικογένεια αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα.

Από το πλήθος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί προς αυτή την κατεύθυνση διαπιστώνεται ένας σημαντικός αριθμός διαστάσεων ως προς τις οποίες διαφοροποιούνται οι οικογένειες και είναι σημαντικές για το παιδί. Ο «συναισθηματικός τόνος του οικογενειακού περιβάλλοντος» (emotional tone of the family), για παράδειγμα (ζεστή vs. εχθρική ατμόσφαιρα), αποτελεί έναν καίριο παράγοντα. Οι μελέτες της Eleanor Maccoby έχουν δείξει ότι ένας γονέας που επιδεικνύει μια ζεστή, τρυφερή συμπεριφορά στη φροντίδα του παιδιού, που εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματά του, που θέτει σε προτεραιότητα τις ανάγκες του παιδιού, που δείχνει ενθουσιασμό στα συναισθήματα του παιδιού, επιδρά καταλυτικά στην ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (π.χ., Maccoby, 1980). Τα παιδιά αυτά διαμορφώνουν πιο ασφαλή συναισθηματικό δεσμό με τους γονείς κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους, διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, επιδεικνύουν συχνότερα αλtruιστική συμπεριφορά, κατανοούν ευκολότερα και ανταποκρίνονται στην ψυχολογική κατάσταση των άλλων, παρουσιάζουν υψηλότερους δείκτες νοητικής ανάπτυξης και σχολικής επίδοσης και είναι λιγότερο επιρρεπή στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς στην εφηβεία (π.χ., Maccoby, 1980· Simons et al., 1989).

Ένας άλλος παράγοντας, που από τις σχετικές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι επιδρά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, αφορά στις «μεθόδους



ελέγχου και επιβολής πειθαρχίας» των παιδιών. Χαρακτηριστικές είναι οι μελέτες του Gerald Patterson για τις αρχές της αντικοινωνικής (πολύ επιθετικής) συμπεριφοράς των παιδιών (Patterson, 1980· Patterson et al., 1989, 1991). Οι μελέτες του έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν γονείς οι οποίοι ασκούσαν πολύ χαλαρό έλεγχο και υιοθετούσαν εξίσου χαλαρές τεχνικές πειθαρχίας και γενικά δεν ασχολούνταν πολύ με αυτά, είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν και να επιδείξουν μια έντονη ανυπακοή και αντικοινωνική συμπεριφορά. Από τη στιγμή που θα εδραιωθεί και θα παγιωθεί μια τέτοια συμπεριφορά, έχει αντίκτυπο και σε άλλες πτυχές της ζωής του παιδιού, που οδηγούν τόσο στην απόρριψη από την πλευρά των συνομηλίκων όσο και στην ακαδημαϊκή δυσκολία ή αποτυχία. Τα προβλήματα αυτά, στη συνέχεια, είναι πιθανότερο να ωθήσουν το νέο άτομο προς μια κοινωνικά αποκλίνουσα ομάδα συνομηλίκων και, στη συνέχεια, στην ανάπτυξη παραβατικής ή/και εγκληματικής συμπεριφοράς (Dishion et al., 1991· Vuchinich et al., 1992). Έτσι, ένα μοτίβο συμπεριφοράς ξεκινά μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, διατηρείται και αυξάνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τις ομάδες ομηλίκων και το σύστημα του σχολείου.

Επίσης, κατά την άποψη του Patterson, οι καλές ή κακές τεχνικές πειθαρχίας και ελέγχου δεν αποτελούν τυχαία γεγονότα, αλλά διαμορφώνονται από ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει και λειτουργεί η οικογένεια. Διαπίστωσε πως οι γονείς οι οποίοι είχαν βιώσει ανάλογες κακές συμπεριφορές πειθαρχίας ως παιδιά είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν ανάλογες τεχνικές με τα δικά τους παιδιά. Ενδέχεται, όμως, η υιοθέτηση κακών τεχνικών επιβολής πειθαρχίας να οφείλεται στις αυξημένες πιέσεις που υφίστανται στη δική τους ζωή από άλλα πλαίσια, όπως ο εργασιακός χώρος, ή άλλα συμβάντα ή γεγονότα ζωής, όπως, για παράδειγμα, ένα πρόσφατο διαζύγιο ή μια μακρά περίοδος ανεργίας (Patterson et al., 1989). Άλλες, επίσης, μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία της ποιότητας και ποσότητας της επικοινωνίας μεταξύ παιδιού και γονιών (Baumrind, 1971· Bell & Bell, 1982· Steinberg et al., 1991).

Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτά τα στοιχεία που διαμορφώνουν τις επιρροές που ασκεί η οικογένεια στην ανάπτυξη των παιδιών. Και το ίδιο το παιδί προσφέρει τα δικά του στοιχεία στη διαμόρφωση του συνολικού μικροσυστήματος της οικογένειας. Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, για παράδειγμα, φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο. Παιδιά με «δύσκολη» ιδιοσυγκρασία έχουν περισσότερες πιθανότητες να δεχθούν περισσότερη τιμωρία (πιθανότητες που αυξάνονται, ιδιαίτερα αν η οικογένεια βρίσκεται κάτω από συνθήκες πίεσης). Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής σε οποιαδήποτε αλλαγή στο σύστημα της οικογένειας, όπως έχουν δείξει, για παράδειγμα, οι έρευνες της Ma-



vis Hetherington (1989). Η ιδιοσυγκρασία, όμως, του παιδιού επηρεάζει και τη συνολική διάθεση των γονιών καθώς και τη συζυγική τους σχέση (Stoneman et al., 1989). Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι και η ηλικία του παιδιού, μιας και, καθώς το παιδί αναπτύσσεται, προβάλλει διαφορετικές απαιτήσεις στους γονείς του, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με το φύλο του και την ύπαρξη ή όχι «ειδικών αναγκών».

Έτσι, διαφαίνεται πως, για να αποκτήσουμε μια πλερέστερη εικόνα είναι ανάγκη να μελετάται το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών μέσα στο μικροσύστημα της οικογένειας, αφού και οι γονείς, από τη μεριά τους, φέρουν, ο καθένας ξεχωριστά, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, την ιστορία και εμπειρία της ζωής τους με πλήθος στοιχείων, όπως, για παράδειγμα, η ψυχοσυναίσθηματική τους κατάσταση, τα προσωπικά τους «εσωτερικευμένα μοντέλα διεργασίας» του συναισθηματικού δεσμού (Main et al., 1985) με τους γονείς τους (Crowell & Feldman, 1988· Καρμανιώλα & Pierrehumbert, 2001) κτλ. Τα στοιχεία/χαρακτηριστικά από μόνα τους, αλλά και σε συνδυασμό, προσθέτουν το δικό τους δυναμικό στο μικροσύστημα της οικογένειας, όπως έχουν δείξει πολλές μελέτες (π.χ., Lyons-Ruth et al., 1990· Radke-Yarrow et al., 1985). Τέλος, και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, τόσο σε επίπεδο δομικών χαρακτηριστικών (π.χ., αμιγής ή μονογονεϊκή, ολιγομελής ή πολυμελής) όσο και σε επίπεδο σχέσεων (π.χ., «οικογενειακό κλίμα»), ασκούν, ξεχωριστά και σε συνδυασμό, επιδράσεις στη διαμόρφωση κάθε οικογενειακού μικροσυστήματος.

Το «μεσοσύστημα» (mesosystem)

Η συμμετοχή σε διάφορα πλαίσια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σημαίνει πως τα μέλη της εκάστοτε ομάδας «πηγαينوέρχονται» από το ένα μικροσύστημα σε κάποιο άλλο και μπορεί, συνεπώς, να παρατηρηθεί μια σειρά διασυνδέσεων μεταξύ αυτών των πλαισίων. Είναι, όμως, δυνατό να υπάρχουν και «έμμεσες» διασυνδέσεις. Οι συναντήσεις μεταξύ γονέα και δασκάλου είναι ένα παράδειγμα μιας τέτοιας έμμεσης διασύνδεσης μεταξύ της συμμετοχής του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένειά του. Έτσι, αν μας ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο βιώνει και αντιμετωπίζει ένας μαθητής, για παράδειγμα, την έναρξη του σχολείου ή ένας ενήλικας το ξεκίνημα σε μια νέα εργασία, η άντληση πληροφοριών από κάποιο άλλο άτομο που είναι ήδη στο πλαίσιο αυτό ή γνωρίζει κάτι για το συγκεκριμένο χώρο, μπορεί να αποδειχθεί μια χρήσιμη πηγή πληροφόρησης. Τα μηνύματα ή άλλες πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, οι οποίες μεταβιβάζονται μεταξύ των πλαισίων υποδεικνύουν ένα δεύτερο επίπεδο επιρροής στην ανθρώπινη ανάπτυξη, το «μεσοσύστημα».



Ο Bronfenbrenner (1977) ορίζει το μεσοσύστημα ως το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ των πλαισίων που περιλαμβάνει τις αλληλοσυσχετίσεις και διασυνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων στα οποία συμμετέχει το αναπτυσσόμενο άτομο. Σε γενικές γραμμές, αποτελεί ένα «σύστημα σχέσεων μεταξύ μικροσυστημάτων» παρά ένα συγκεκριμένο «τόπο» όπου συντελείται η ανάπτυξη¹ (π.χ., η σχέση σχολείου και οικογένειας, η σχέση μεταξύ οικογένειας και παιδικού σταθμού, μεταξύ οικογένειας και εργασιακού χώρου). Η ακαδημαϊκή πρόοδος του παιδιού, για παράδειγμα, δεν εξαρτάται μόνο από τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη, αλλά προάγεται και από τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, το βαθμό επικοινωνίας μεταξύ γονιών-σχολείου/δασκάλων, το βαθμό στον οποίο η ακαδημαϊκή μάθηση μεταφέρεται και επιτελείται και στο σπίτι (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ενδεικτική, επίσης, είναι και η μελέτη του Epstein (1983) πάνω στην αναπτυξιακή επίδραση της αμφίδρομης επικοινωνίας και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων από τους γονείς και τους δασκάλους. Μαθητές δημοτικού σχολείου, που βρίσκονταν σε τάξεις όπου μια τέτοια διπλή ανάμειξη ήταν υψηλή, όχι μόνο παρουσίασαν μεγαλύτερη τάση για ανεξαρτοποίηση και λήψη πρωτοβουλιών μετά την είσοδό τους στο γυμνάσιο, αλλά επιπλέον παρουσίαζαν και υψηλότερες επιδόσεις.

Και για την ενήλικη ζωή, μια έρευνα του McLoyd (1989) έδειξε ότι ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο λειτουργεί ένα άτομο ως σύζυγος και γονιός στο σπίτι επηρεάζεται σημαντικά και από τις εμπειρίες και προσδοκίες του στον εργασιακό χώρο, και το ίδιο ισχύει και αμφίδρομα. Έχει διαπιστωθεί, για παράδειγμα, η συνάφεια μεταξύ της χρόνιας έκθεσης των ενηλίκων σε συνθήκες εργασιακής πίεσης/στρες και α) των χαμηλών επιπέδων ικανοποίησής τους στο πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων, β) της έλλειψης διάθεσης για συμμετοχή σε οικογενειακές δραστηριότητες καθώς και γ) των αυξημένων ενδείξεων θυμού και επιθετικότητας μέσα στην οικογένεια (Barling & Rosenbaum, 1986· Burke, 1982· Jackson & Maslach, 1982· Piotrkowski & Crits-Cristoph, 1982) καθώς και η συνάφεια μεταξύ ενός δυσάρεστου κοινωνικού περιβάλλοντος στο χώρο της εργασίας

1. Θα πρέπει, πάντως, να σημειωθεί ότι έχουν διατυπωθεί αρκετές κριτικές από ερευνητές που αποκλίνουν από αυτή την κλασική προσέγγιση του Bronfenbrenner και εξαιρούν το μεσοσυστημικό επίπεδο του περιβάλλοντος από τη συνολική θεώρηση (Peters & Kontos, 1987). Θεωρούν ότι δεν είναι ένα σύστημα με την ίδια έννοια και περιεχόμενο όπως και τα υπόλοιπα τρία βασικά συστημικά επίπεδα της θεωρίας, αλλά, μάλλον, αντιπροσωπεύει ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των συστημάτων σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης. Με άλλα λόγια, σημαντικές σχέσεις δεν υπάρχουν μόνο εντός όλων των συστημάτων αλλά και μεταξύ τους.



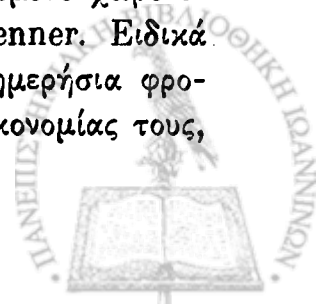
και ενός διαταραγμένου συναισθηματικού κλίματος στο σπίτι (Daniels & Moos, 1988· Repetti, 1987). Τα ευρήματα αυτά ενδέχεται να αντανακλούν μια γενική «υπερχειλίζουσα» ψυχολογική φόρτιση/διάθεση από την εργασία στο σπίτι (π.χ., Crouter et al., 1989· Piotrkowski, 1979· Repetti, 1987). Πιθανό αποτέλεσμα αυτής της διασύνδεσης είναι η ανάπτυξη ενός οικογενειακού περιβάλλοντος με έντονες και επαναλαμβανόμενες συζυγικές συγκρούσεις (διαμεσολαβητικός παράγοντας), των οποίων η μακρόχρονη εμπειρία από τα παιδιά έχει ως αποτέλεσμα σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στη γενικότερη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (για μια ανασκόπηση βλ. Cummings, 1994).

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η αρχή της σημασίας των «τρίτων μερών», που αναφέρθηκε παραπάνω, έχει εφαρμογή και στην περίπτωση των σχέσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων. Έτσι, η δυνατότητα ενός πλαισίου (π.χ., το σπίτι, το σχολείο, ο χώρος εργασίας) να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως ψυχολογικός χώρος ανάπτυξης εξαρτάται και από την ύπαρξη και τη φύση των κοινωνικών διασυνδέσεων μεταξύ των διαφόρων άλλων άμεσα συνδεδεμένων με αυτό πλαισίων, που περιλαμβάνει την κοινή συμμετοχή, την επικοινωνία, και την ανταλλαγή πληροφοριών από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Bronfenbrenner, 1979a, σ. 6). Για να κατανοηθούν συνεπώς οι διεργασίες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, θα πρέπει να μελετηθούν και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ πλαισίων, δηλαδή η συνδυαστική αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων πλαισίων και των χαρακτηριστικών τους λαμβάνοντας υπόψη «τα πιθανά υποσυστήματα και τις συναφείς επιδράσεις δεύτερης τάξης, που υπάρχουν ή θα μπορούσαν να υπάρξουν, κατά μήκος των πλαισίων» (Bronfenbrenner, 1977, σ. 525).

Σε γενικές γραμμές, η ύπαρξη των μεσοσυστημάτων εξυπηρετεί την ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό της επιρροής των μικροσυστημάτων στην ανάπτυξη του παιδιού. Όσο πιο ισχυροί είναι οι δεσμοί μεταξύ των μικροσυστημάτων, τόσο πιο ισχυρή είναι και η επιρροή τους (Garbarino, 1982).

Σχέση μεταξύ εξωοικογενειακής ημερήσιας φροντίδας και οικογένειας: Ένα μεσοσυστημικό παράδειγμα

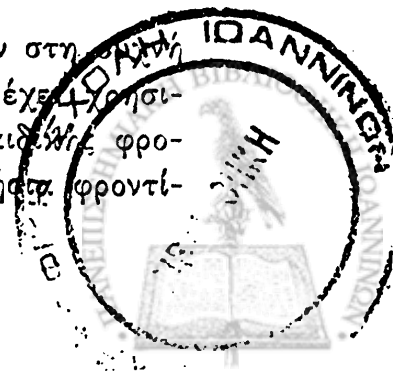
Οι υπηρεσίες παροχής υπηρεσιών ημερήσιας φροντίδας και αγωγής είναι «προϊόν» των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν στη διάρκεια του 20ου αιώνα και αποτελεί τον πλέον διαδεδομένο χώρο εφαρμογής της οικοσυστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner. Ειδικά για τις δυτικές, «ανεπτυγμένες» βιομηχανικές κοινωνίες, η ημερήσια φροντίδα προβάλλει ως μια «δημογραφική αναγκαιότητα» της οικονομίας τους,



των οικογενειών και των παιδιών, μια μόνιμη και σταθερή κατάσταση των σύγχρονων κοινωνιών (Blum, 1983). Τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, οι διάφορες και ευρείας κλίμακας κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές επηρέασαν καθοριστικά το παραδοσιακό μοντέλο φροντίδας και αγωγής του μικρού παιδιού και τη δομή της οικογένειας, μέσω της αλλαγής του οικογενειακού ρόλου των γυναικών και της ραγδαίας εισόδου τους στην αγορά εργασίας, ιδίως κατά την τελευταία τριακονταετία (Ζωή, 1994· Κωνσταντοπούλου, 1998· Μουσούρου, 1998).

Οι εργαζόμενες γυναίκες αναγκάζονται πλέον να αναθέτουν τη φροντίδα των παιδιών τους σε κάποιο άλλο άτομο, για ορισμένες ώρες της εργασιακής ημέρας. Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι η ημερήσια φροντίδα είναι ένα ενιαίο φαινόμενο. Τα προγράμματα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής περιλαμβάνουν μια ποικιλία πλαισίων, επίσημων και άτυπων, οργανωμένων ή μη, μερικού ή πλήρους ωραρίου, ατομικού, οικογενειακού ή ομαδικού τύπου, των οποίων την ευθύνη λειτουργίας έχουν εκπαιδευτικές αρχές ή υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, με κρατική ή ιδιωτική χρηματοδότηση. Κάθε τύπος διαφέρει από τους άλλους σε διάφορους τομείς, όπως το πρόγραμμα δραστηριοτήτων, τα άτομα που ασχολούνται με τα παιδιά, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τα υλικά κτλ. Άρα, ως διαφορετικά μικροσυστήματα διαθέτουν και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των τύπων αλλά και μεταξύ των κρατών στο τομέα αυτό, καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την προσπάθεια των ερευνητών να καταλήξουν σε γενικεύσεις που να καλύπτουν όλο το φάσμα της ημερήσιας φροντίδας, αλλά και σε ενιαία συμπεράσματα σχετικά με τις επιδράσεις τους στην ανάπτυξη των παιδιών. Μια άλλη δυσκολία στην εξαγωγή ξεκάθαρων συμπερασμάτων προκύπτει και από το γεγονός ότι τα παιδιά ξεκινούν ημερήσια φροντίδα σε διάφορες ηλικίες, ενώ και η σταθερότητα της φροντίδας τους διαφέρει σημαντικά (βλ., Πετρογιάννης & Melhuish, 2001). Παρά τις δυσκολίες αυτές, κατά τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες, όλο και περισσότεροι ερευνητές έχουν δείξει το ενδιαφέρον τους για την ημερήσια φροντίδα και έχουν δημοσιευθεί πολλά βιβλία και άρθρα (π.χ., Ainslie, 1984· Gamble & Zigler, 1986· Kamerman, 1991· Lamb et al., 1992· Melhuish & Moss, 1991· Moss 1988· Spodek, 1993, βλ. και ειδικά αφιερώματα, όπως στο *Journal of Reproductive & Infant Psychology*, 1991, τόμος 9, μέρη 2-3, και στο *Journal of Social Issues*, 1991, τόμος 47).

Η οικογενειακή φροντίδα (όπου οι γονείς δεν καταφεύγουν στη μερική και τακτική χρήση συμπληρωματικής ημερήσιας φροντίδας) έχει χρησιμοποιηθεί συχνά ως η «νόρμα» (κανονιστικό πρότυπο) της παιδικής φροντίδας έναντι της οποίας συγκρίνεται η εξωοικογενειακή ημερήσια φροντί-

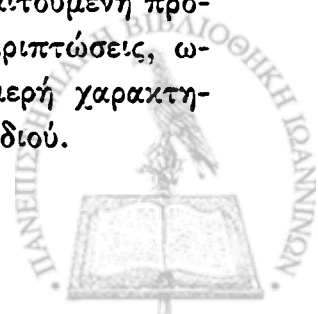


δα (McCartney & Phillips, 1988). Επίσης, η ημερήσια φροντίδα έχει μελετηθεί, πολλές φορές, ως ένα ιδιαίτερο περιβάλλον κοινωνικοποίησης ξεχωριστά από το οικογενειακό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, η ανατροφή του παιδιού αποτελεί μια συνεργατική προσπάθεια (μεσοσύστημα), όπου τα παιδιά - πολλά από αυτά σε καθημερινή βάση - πηγαινοέρχονται μεταξύ των δύο πλαισίων παροχής φροντίδας και αγωγής (σπίτι-παιδικός σταθμός). Οι επιδράσεις αυτών των περιβαλλόντων μπορεί να είναι συμπληρωματικές και αντισταθμιστικές ή μπορεί κάποιες πτυχές του ενός πλαισίου να υπερκαλύπτουν το άλλο, είτε θετικά είτε αρνητικά. Συνεπώς, για να κατανοηθεί η ανάπτυξη του παιδιού απαιτείται η συνεξέταση και των δύο πλαισίων, οικογενειακού και εξωοικογενειακού.

Επιπλέον, υπάρχει και ένας ακόμα σημαντικός μεθοδολογικός λόγος για να εκτιμηθούν οι συνεπιδράσεις της παιδικής φροντίδας από το εξωοικογενειακό και το οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς (ανάλογα με το σύστημα των υπηρεσιών πρόνοιας και εκπαίδευσης) μπορεί να επιλέγουν το πλαίσιο ημερήσιας φροντίδας για το παιδί τους. Είναι πιθανό, λοιπόν, οι γονείς που υιοθετούν διαφορετικές αξίες να λειτουργούν στα πλαίσια διαφορετικών οικογενειακών δομών, που, άμεσα ή έμμεσα, τους κατευθύνουν στο να επιλέγουν διαφορετικούς τύπους (ή και διαφορετικής ποιότητας) ημερήσιας φροντίδας.

Η σχετική έρευνα έχει περάσει από διάφορες φάσεις, με αποτέλεσμα να μπορεί να γίνει λόγος για τρία ευδιάκριτα «κύματα έρευνας» στην ημερήσια φροντίδα (McCartney & Marshall, 1989· Phillips, 1987· Zaslow, 1991). Ωστόσο, μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έπειτα (διάστημα το οποίο συνιστά και το τρίτο «κύμα έρευνας»), άρχισαν οι ερευνητές να συνειδητοποιούν τη σημασία της οικολογίας της ημερήσιας φροντίδας, δηλαδή την αλληλεπίδραση μεταξύ οικογενειακών και εξωοικογενειακών παραμέτρων, που περιλαμβάνει όχι μόνο τις άμεσες αλλά και τις έμμεσες επιδράσεις στο παιδί (Scarr & Eisenberg, 1993).

Οι McCartney και Marshall (1989) πρότειναν συμπερίληψη τριών συστημάτων για να περιγράψουν μια πλήρη οικολογική μελέτη της εμπειρίας που αποκτά το παιδί από την ημερήσια φροντίδα: α) την ποικιλομορφία της ποιότητας και του τύπου της ημερήσιας φροντίδας, β) τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, και γ) τις ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών. Έτσι, παρέχεται μια ολοκληρωμένη εικόνα της οικολογίας των πλαισίων παιδικής φροντίδας και αγωγής, καθώς και της εμπειρίας που αποκτά το παιδί από αυτά (Scarr et al., 1990). Αν και έχει δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στην αξιολόγηση των πλαισίων φροντίδας, σε λίγες περιπτώσεις, ωστόσο, έχουν ενσωματωθεί στις σχετικές έρευνες τα λεπτομερή χαρακτηριστικά των γονιών, του οικογενειακού πλαισίου και του παιδιού.



Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται αρνητικά από την χαμηλής ποιότητας, ανεπαρκή, απορριπτική και ακατάλληλη φροντίδα που παρέχεται είτε από τους γονείς είτε από άλλους (Scarr, 1992). Οι Gamble και Zigler (1986), βασιζόμενοι σε μια εκτενή ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, υποστήριξαν ότι «οι αλλαγές που προκαλούν αναπτυξιακές βλάβες αυξάνονται ως λειτουργία του αριθμού και της βαρύτητας των αρνητικών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών... Ο κίνδυνος για βλάβη αυξάνεται αν το παιδί βιώνει βρεφική ημερήσια φροντίδα χαμηλής ποιότητας, που προέρχεται από ένα εξαιρετικά στρεσογόνο οικογενειακό περιβάλλον ή κάποιο οικογενειακό περιβάλλον χωρίς πατέρα κτλ. ...» (σ. 20). Δηλαδή, το χαμηλό επίπεδο ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας είναι μέρος ενός αθροιστικού μοντέλου στρεσογόνων παραμέτρων (που μπορεί να συνδυάζονται και με την έλλειψη του ενός γονέα, τη δυσλειτουργία της οικογένειας κτλ.). Κατέληξαν δε στο συμπέρασμα ότι: «(1) Σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν σοβαρές ψυχοπιεστικές καταστάσεις ζωής, η συμπληρωματική φροντίδα που δέχεται το παιδί στη διάρκεια του πρώτου έτους αυξάνει την πιθανότητα σχηματισμού ανασφαλών συναισθηματικών δεσμών. (2) Ένας ανασφαλής συναισθηματικός δεσμός κάνει το παιδί πιο επιρρεπές στις επιδράσεις των πιεστικών γεγονότων που θα αντιμετωπίσει αργότερα. (3) Ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της μεταγενέστερης ψυχοπαθολογίας είναι μια αθροιστική συχνότητα των πιεστικών γεγονότων ζωής τα οποία συνδυάζονται με έναν ανασφαλή δεσμό στη βρεφική ηλικία. Η περιγραφή αυτή αναφέρεται σε ένα γραμμικό συνεχές μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι αλλαγές που προκαλούν αρνητικά αποτελέσματα αυξάνονται ως λειτουργία του αριθμού και της τάσης των πιεστικών εμπειριών που βιώνονται» (σ. 35). Η καλή ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας μπορεί να προσφέρει μια ευκαιρία στο παιδί ώστε να ξεπεράσει τις αρνητικές οικογενειακές συνθήκες και, όπως δείχνουν οι έρευνες του δεύτερου και του τρίτου κύματος, μπορεί να προάγει την ανάπτυξη των παιδιών που προέρχονται από μειονεκτούσες, πιεσμένες και -δυσλειτουργικές οικογένειες.

Οι πιο πρόσφατες μελέτες εστιάζονται στις επιδράσεις των πιο «έμμεσων» παραγόντων στο παιδί, όπως στις επιδράσεις από το άγχος αποχωρισμού της μητέρας από το παιδί της, στην επιλογή του πλαισίου παροχής φροντίδας, στα επίπεδα κατάθλιψης της μητέρας, στις πιέσεις που η ίδια δέχεται εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών, στην ποιότητα των συζυγικών σχέσεων, στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών και στα συστήματα κοινωνικής υποστήριξης (π.χ., Hock et al., 1987· Roorhagine & Hampel, 1988). Τα επίπεδα μισθών του προσωπικού, η επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών, η εμπειρία της διευθύντριας, η μετα-



τακίνηση του προσωπικού, συμπεριλαμβάνονται στις «έμμεσες» μεταβλητές που έχουν κατά καιρούς μελετηθεί σχετικά με τις επιδράσεις τους στην ποιότητα των προγραμμάτων και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη των παιδιών (π.χ., Howes & Hamilton, 1992· Kontos & Fiene, 1987).

Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα δείχνουν ότι (χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι παρακάτω διαπιστώσεις εξαντλούν το θέμα): (α) υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις που να δικαιολογούν το συμπέρασμα ότι η εμπειρία της εξωοικογενειακής φροντίδας και αγωγής, έχει, πάντα και απαραίτητα, αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών· (β) οι θετικές συνέπειές της εντοπίζονται, συνήθως, εκεί όπου πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις σχετικά με την καλή, ποιοτική λειτουργία των πλαισίων που την παρέχουν (και κατ' αντιστοιχία, οι αρνητικές αναπτυξιακές επιδράσεις εκεί όπου διαπιστώνονται αδυναμίες, κενά ή ατέλειες του πλαισίου, με αποτέλεσμα να λειτουργούν επιβαρυντικά στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών)· (γ) οι προϋποθέσεις αυτές (ή αλλιώς «κριτήρια») αναφέρονται στα χαρακτηριστικά (δομικά, λειτουργικά, διαδικασίας) του πλαισίου παροχής τέτοιου είδους υπηρεσιών· (δ) κοινή διαπίστωση, όλων σχεδόν των ερευνών (από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και έπειτα), είναι ότι, οι πλέον καθοριστικές μεταβλητές που αναφέρονται στο εξωοικογενειακό πλαίσιο παροχής φροντίδας και αγωγής (κυρίως ομαδικού τύπου) είναι οι εξής: το βασικό μέγεθος της ομάδας παιδιών στην τάξη, η αναλογία παιδαγωγών-παιδιών, η επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών σε θέματα ανάπτυξης του παιδιού, η επαγγελματική θέση και η μισθολογική κατάσταση των παιδαγωγών, η ηλικία τους, η σταθερότητα της θέσης των παιδαγωγών και η αποφυγή των μετακινήσεων του προσωπικού (ώστε να εδραιωθούν οι σχέσεις με τα παιδιά), το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, η ευαισθητοποιημένη ανταπόκριση από την πλευρά των παιδαγωγών (κατάλληλη αντίδραση στα επικοινωνιακά σήματα των παιδιών) και η συνεχής παροχή ερεθισμάτων (γνωστικών, κοινωνικών) στο παιδί, το πρόγραμμα δραστηριοτήτων (αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες), ο εξοπλισμός και οι συνθήκες στέγασης· (ε) η συμπληρωματική φροντίδα, η οποία είναι αξιόπιστη, σταθερή και καλής ποιότητας, ασκεί τις θετικότερες επιδράσεις στα παιδιά, στις οικογένειές τους αλλά και στις παιδαγωγούς· (στ) στις συγκρίσεις μεταξύ παιδιών με οικογενειακή και εξωοικογενειακή φροντίδα παρατηρούνται σημαντικές «εντός-των-ομάδων» διακυμάνσεις· (ζ) άλλες μεταβλητές, όπως τα χαρακτηριστικά του παιδιού, της οικογένειας και του περιβάλλοντος παροχής παιδικής μέριμνας, συνδυαστικά, ερμηνεύουν καλύτερα την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών από τη μεμονωμένη μελέτη της μητέρας ή άλλου προσώπου.



Γεγονός είναι, πάντως, ότι οι επιδράσεις (θετικές ή αρνητικές) της ημερήσιας φροντίδας μπορούν να καθοριστούν από τη βαρύτητα και το ρόλο που παίζουν οι διάφοροι παράγοντες και από τα δύο πλαίσια. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της συναισθηματικής ανάπτυξης, τα παιδιά έχουν τις ικανότητες εκείνες που τους επιτρέπουν να διαμορφώνουν πολλαπλούς δεσμούς. Ακόμα κι όταν έχουν την εμπειρία της ημερήσιας φροντίδας, αυτό δε σημαίνει πως θα πάψουν να επιδεικνύουν συμπεριφορές δεσμού προς τους γονείς επειδή απλώς πηγαίνουν σε κάποιο παιδικό σταθμό, ή ακόμα κι αν αναπτύξουν δεσμούς με τα άτομα που τους παρέχουν φροντίδα και αγωγή (αν συντρέχουν οι παραπάνω θετικές προϋποθέσεις), και πάλι θα προτιμούν τη συντροφιά των γονέων έναντι οποιουδήποτε άλλου. Από τα ερευνητικά δεδομένα δεν προκύπτει ότι η εμπειρία της εξωοικογενειακής ημερήσιας φροντίδας, από μόνη της, προάγει την ανάπτυξη ανασφαλών δεσμών με τους γονείς, με μεταγενέστερο αναπτυξιακό επακόλουθο μια πιθανή «προβληματική» συμπεριφορά (εφόσον δε μεσολαβήσει κάποια καθοριστική αλλαγή που θα μεταβάλει τις συνθήκες). Επιπλέον, και στην περίπτωση που το παιδί ξεκινήσει ημερήσια φροντίδα κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του, με βάση τα αντιφατικά ευρήματα των μελετών, δεν προκύπτει εκ του ασφαλούς ότι θα υπάρχουν άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Φαίνεται, μάλλον, ότι η πρόωγη έναρξη της ημερήσιας φροντίδας, σε συνδυασμό με άλλες αρνητικής φόρτισης παραμέτρους (όπως, π.χ., δυσχερείς συνθήκες σε κάποιο από τα δύο βασικά περιβάλλοντα ή δυσαρμονικές, μη ανταποκριτικές σχέσεις με το /α άτομα /α που παρέχει /ουν φροντίδα και αγωγή) είναι εκείνη η συνθήκη που διαμεσολαβεί για τις τυχόν αρνητικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (π.χ., επιθετικότητα).

Επίσης, ο τύπος της ημερήσιας φροντίδας δεν παίζει κάποιον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο από μόνος του, αλλά οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των παιδιών προκύπτουν από την ποσότητα και την ποιότητα παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με το συγκεκριμένο τύπο και μεσολαβούν στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών.

Ο Melhuish (1991, 1993) αναπαριστά τα αποτελέσματα των διαφόρων μελετών με το «ζυγό» των επιδράσεων από την εξωοικογενειακή φροντίδα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές συνέπειες της ημερήσιας φροντίδας, είναι το αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ οικογενειακής και εξωοικογενειακής φροντίδας και δεν υπάρχουν επιδράσεις όταν παρατηρείται μια σχετική ισορροπία στην ποιότητα μεταξύ των δύο περιβαλλόντων. Η ημερήσια φροντίδα, συνεπώς, ενδέχεται να επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα για διαφορετικές ομάδες παιδιών, κάτι που εξαρτάται από τη σχετική ποιότητα της διαθέσιμης οικογενειακής φροντίδας.



Για τα κοινωνικώς μειονεκτούντα παιδιά, καθώς και για εκείνα που προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες, η ημερήσια φροντίδα φαίνεται ότι ασκεί, μάλλον, θετικές αναπτυξιακές επιδράσεις. Για άλλα παιδιά, των οποίων οι οικογένειες είναι πιο λειτουργικές και οι σχέσεις μεταξύ εξωοικογενειακής φροντίδας και αναπτυξιακών αποτελεσμάτων είναι πιο σύνθετες, μάλλον δε φαίνεται να παρατηρείται ουσιαστική συμβολή της ημερήσιας φροντίδας. Από την άλλη, παιδιά από οικογένειες με ομαλό, λειτουργικό περιβάλλον, μπορεί να βιώσουν δυσχερείς επιδράσεις εάν τοποθετούνται σε κάποιο πλαίσιο ημερήσιας φροντίδας χαμηλής ποιότητας, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι επιβαρύνονται περισσότερο τα αγόρια και ιδιαίτερα εκείνα που χαρακτηρίζονται ως «δύσκολα» παιδιά.

Ένα ακόμα θέμα που προέκυψε από το τρίτο κύμα έρευνας ήταν η αναγνώριση ότι τα ατομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως το φύλο και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, μπορούν να μεσολαβήσουν για τις δυνητικές επιδράσεις της εμπειρίας της ημερήσιας φροντίδας. Διυλίζουν όλα τα ερεθίσματα από τα περιβάλλοντα παροχής φροντίδας και προάγουν τα τελικά αποτελέσματα (π.χ., Belsky et al., 1984· Crockenberg & McCluskey, 1986).

Τα αποτελέσματα των μελετών, πάντως, ανεξάρτητα από άλλες πτυχές του παιδιού, της οικογένειας και του ευρύτερου πλαισίου της ζωής τους, παραμένουν, ακόμα, σε αρκετά σημεία σχετικά ασαφή, εφόσον, αφενός υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συσχετίζονται με τις επιλογές παιδικής φροντίδας (Scarr et al., 1989), αφετέρου οι πολυπαραγοντικές συνεξετάσεις των στοιχείων που διέπουν την ανάπτυξη του παιδιού, πολύ πρόσφατα άρχισαν να προωθούνται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η εμπειρία της ημερήσιας φροντίδας ασκεί και θετικές και αρνητικές επιδράσεις στα παιδιά, οι οποίες εξαρτώνται από πολλούς και σύνθετους παράγοντες. Όμως, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να τις βλέπει κανείς «φωτογραφικά» και αποκομμένες τόσο από το δυναμικό σκηνικό της παράλληλης παρουσίας και της συμπληρωματικής λειτουργίας των πλαισίων παροχής φροντίδας και αγωγής, όσο και από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (π.χ., οι πολιτικοί φορείς λήψης αποφάσεων για θέματα πρόνοιας και παιδείας) όπου εντάσσονται, μιας και αυτά διαμορφώνουν το είδος των δραστηριοτήτων και των εμπειριών που βιώνουν, σε τελική ανάλυση, τα παιδιά.

Το «εξωσύστημα» (exosystem)

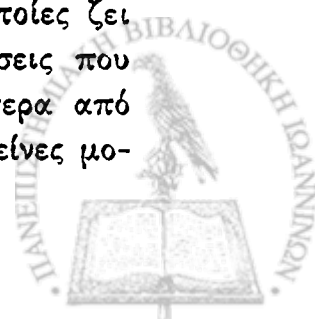
Πέρα από τα μικροσυστήματα, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ορισμένα γεγονότα, που συντελούνται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, επιδρούν



στο αναπτυσσόμενο άτομο, ακόμα κι αν το άτομο δεν έχει άμεση συμμετοχή σε αυτά, αλλά μπορεί να αντανακλούν τη ζωή άλλων μελών της οικογένειας. Το επίπεδο αυτό, στη θεωρία του Bronfenbrenner, καλείται «εξωσύστημα» και περιλαμβάνει ένα φάσμα συστημικών μονάδων στις οποίες δε συμμετέχει και δεν τις βιώνει άμεσα το παιδί, αλλά το επηρεάζουν γιατί επιδρούν σε κάποια μέρη του μικροσυστήματός του. Η συμμετοχή του παιδιού είναι έμμεση, μιας και τα μικροσυστήματα του παιδιού αποτελούν στοιχεία του εξωσυστημικού επιπέδου (Bronfenbrenner, 1977, 1979a· Garbarino, 1982). Το εξωσύστημα «αναφέρεται στις επίσημες και ανεπίσημες κοινωνικές δομές που δε συμπεριλαμβάνουν το αναπτυσσόμενο άτομο, αλλά αντανακλώνται πάνω του ή περιβάλλουν τα πιο άμεσα πλαίσια στα οποία συμμετέχει» (Belsky et al., 1982, σ. 99). Οι Garbarino και Kostelny (1995), μάλιστα, σημειώνουν πως η έννοια του εξωσυστήματος απεικονίζει και την «προβολική» φύση της οικολογικής προοπτικής· ένα πλαίσιο το οποίο αποτελεί εξωσύστημα για ένα παιδί μπορεί να έχει θέση μικροσυστήματος για το γονέα, και το αντίστροφο.

Ο «κόσμος της εργασίας», για παράδειγμα, οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, οι φορείς κατανομής αγαθών και προσφοράς υπηρεσιών, οι υπηρεσίες μεταφοράς και επικοινωνίας κτλ., αποτελούν οργανισμούς ατόμων, τους οποίους το παιδί μπορεί να βιώνει μέσα από τον παιδικό σταθμό ή από τη ζωή του σχολείου, που αποτελούν μέρη στη μεγαλύτερη εξωσυστημική μονάδα του τοπικού συστήματος κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Καθένα από αυτά τα στοιχεία, μπορεί να ασκεί βαθιές έμμεσες επιδράσεις στις σχέσεις του παιδιού με τους γονείς, συγγενείς, φίλους και γείτονες. Έτσι, στο εξωσυστημικό επίπεδο η ανάλυση πρέπει να προχωρήσει «πέρα από την άμεση κατάσταση» στην οποία βρίσκεται το αναπτυσσόμενο άτομο, με σκοπό να διερευνήσει τις επιδράσεις δεύτερης τάξης από πιο απομακρυσμένα σε αυτό επίπεδα του περιβάλλοντος. Μεθοδολογικά, για να περιγραφούν οι εξωσυστημικές επιδράσεις, απαιτείται να κινηθούμε σε δύο φάσεις: το πρώτο βήμα είναι να καταδειχθεί η σχέση μεταξύ των γεγονότων που συντελούνται στα εξωγενή συστήματα και των διαδικασιών που συντελούνται στο μικρόσύστημα του αναπτυσσόμενου ατόμου/παιδιού και το δεύτερο βήμα είναι να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ αυτών των διαδικασιών και των αλλαγών που συντελούνται στο άτομο.

Αν και, παραδοσιακά, η ψυχολογία δεν έχει ασχοληθεί με παράγοντες σε αυτό το επίπεδο, νεότερες μελέτες για την κοινωνική πολιτική σε σχέση με τη φροντίδα του παιδιού καταδεικνύουν ότι οι συνθήκες στις οποίες ζει και μεγαλώνει ένα παιδί, συχνά-πυκνά καθορίζονται από αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο εξωσυστημάτων (Tietjen, 1989). Ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, τρεις ήταν οι εξωσυστημικές εκείνες μο-

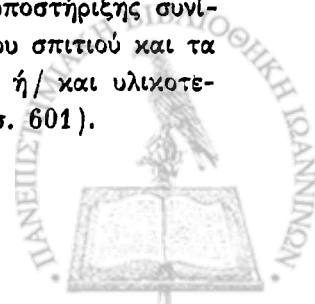


νάδες που τράβηξαν την προσοχή των ερευνητών ως οι πιο πιθανές να επηρεάζουν με τρόπο έμμεσο την ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, μέσω της επιρροής τους στην οικογένεια, στο σχολείο και στην ομάδα συνομηλίκων. Πρόκειται για τον εργασιακό χώρο των γονέων (π.χ., Eckenrode & Gore, 1990), τα κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης της οικογένειας (π.χ., Cochran et al., 1990· Cochran & Brassard, 1979· Crnic et al., 1983) και το πλαίσιο γειτονιά-κοινότητα (π.χ., Pence, 1988, βλ. επίσης Rutter et al., 1975· Rutter & Quinton, 1977).

Στην περίπτωση, για παράδειγμα, μελετών που ασχολούνται με τα λεγόμενα «δίκτυα υποστήριξης»¹, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, οι οικογένειες δεν λειτουργούν απομονωμένες αλλά σε σχέση και ανάλογα με το βαθμό στήριξης που δέχονται από άλλους. Το άμεσο «δίκτυο υποστήριξης» των γονέων μπορεί να περιλαμβάνει όλους όσους ζουν στο ίδιο σπίτι, αλλά η υποστήριξη που έχει το άτομο εκείνο που αναλαμβάνει την κύρια ευθύνη παροχής φροντίδας προς το παιδί (συνήθως η μητέρα), δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο σε αυτά τα άτομα. Με βάση τη θεώρηση του Bronfenbrenner (1979a), που ορίζει πως οι οικογένειες λειτουργούν ως «N+2» (ή μεγαλύτερα) συστήματα (όπου «N» το παιδί, και «+2» ένας ενήλικας που προσφέρει φροντίδα στο παιδί και κάποιο ακόμα άτομο που φροντίζει/νοιάζεται, με τη σειρά του, για αυτόν τον ενήλικα), είναι σημαντικό να περιγραφούν λεπτομερώς οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα που παρέχουν φροντίδα στο παιδί λαμβάνουν τα ίδια υποστήριξη από κάποιον άλλο (ή άλλους). Σε μερικές περιπτώσεις, ο ενήλικας που έχει αναλάβει αυτό το ρόλο ενδέχεται να υποστηρίζει και άλλα άτομα μέσα στην οικογένεια, και κάποιοι άλλοι να νοιάζονται για αυτόν. Σε άλλες περιπτώσεις, ενδέχεται να μην υπάρχει κανένας άλλος που να νοιάζεται για αυτόν με κανέναν τρόπο. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, όμως, η φύση του δικτύου υποστήριξης μπορεί να κατανοηθεί μόνον εάν αναφερόμαστε σε όλα εκείνα τα άτομα, τα οποία πράγματι θεωρούνται πως υποστηρίζουν αυτόν τον ενήλικα.

Ένα άλλο παράδειγμα εξωσυστημικής ανάλυσης αναφέρεται στις μελέτες για τις επιδράσεις του κοινωνικού πλαισίου της γειτονιάς (neighborhood effects) (π.χ., Brooks-Gunn et al., 1993· Brooks-Gunn, Duncan & Alber, 1997a,b· Corcoran et al., 1992· Eccles et al., 1993· Furstenberg, 1990· Furstenberg & Hughes, 1997· Jenks & Meyer, 1990· Mayer

1. Σύμφωνα με τους Cochran και Brassard (1979), το δίκτυο υποστήριξης συνίσταται σε όλα «εκείνα τα άτομα που βρίσκονται έξω από το πλαίσιο του σπιτιού και τα οποία εμπλέκονται σε δραστηριότητες και συναλλαγές συναισθηματικής ή/ και υλικότεχνικής φύσεως με τα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος» (σ. 601).



& Jencks, 1989· Tienda, 1991), οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν ορισμένες συμπεριφορές των εφήβων όπως η σεξουαλική δραστηριότητα (Brewster, 1994), η εφηβική εγκυμοσύνη (Hogan & Kitagawa, 1985), η συμμετοχή σε πολιτικές ομάδες (Giles & Dantico, 1982), η εφηβική παραβατικότητα και εγκληματικότητα (Sampson, 1985). Ιδιαίτερα, σε δυτικοευρωπαϊκές και βορειοαμερικανικές χώρες, όπου τα ποσοστά της νεανικής παραβατικότητας και εγκληματικότητας, χρήσης ναρκωτικών ουσιών και εφηβικής εγκυμοσύνης είναι πολύ υψηλά, έχει διαπιστωθεί ότι διάφορες αποσπασματικά και στατικά μετρήσιμες κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι (π.χ., μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων, οικογενειακό εισόδημα κτλ.) ή αμιγώς ατομικές παράμετροι όπως, για παράδειγμα, σεξουαλική δραστηριότητα, τρόποι και χρήση αντισύλληψης (στην περίπτωση της εφηβικής εγκυμοσύνης) κτλ., δεν μπορούν από μόνες τους να ερμηνεύσουν πλήρως τα κοινωνικά φαινόμενα που παρατηρούνται σε έναν αριθμό ατόμων εφηβικής ηλικίας. Οι μελέτες αυτές, αποτελούν μια προσπάθεια να ξεφύγουμε από τις μονοδιάστατες και γραμμικές ερμηνείες, που συνδέουν τέτοιου είδους συμπεριφορές με συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές ή ατομικές παραμέτρους, και να καταδείξουν πως το ερευνητικό ενδιαφέρον θα πρέπει να εστιασθεί στις κοινωνικές ανισότητες και τις περιορισμένες «επιλογές τρόπου ζωής» που παρατηρούνται σε επίπεδο κοινότητας ή γειτονιάς (π.χ., Fischman & Palley, 1978· Furstenberg, 1991· Hayes, 1987· Ladner, 1988).

Ο Bronfenbrenner έχει ασκήσει κριτική στις μελέτες εκείνες που χρησιμοποιούν τέτοιου είδους στατικές παραμέτρους (π.χ., «κοινωνική τάξη») ως κύριες ανεξάρτητες μεταβλητές, αφού δεν μπορεί να τεκμηριωθεί επαρκώς η αιτιώδης σχέση τους με τις υπό μελέτη αναπτυξιακές παραμέτρους. Πράγματι, η σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική ή εισοδηματική ομάδα από τη μια μεριά και των διερευνούμενων αποτελεσμάτων από την άλλη (π.χ., σχολική επίδοση) μπορεί να έχουν αξία στη κατανόηση των γενικών κοινωνικών συνθηκών, αλλά δεν αποτελεί μια επαρκή ή ακόμα και αναγκαία εξήγηση των αναπτυξιακών διαδικασιών /λειτουργιών. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, μάλλον θα πρέπει να διερευνηθεί, για παράδειγμα, πώς αντιλαμβάνεται η οικογένεια ή τα μέλη της τη σχέση μεταξύ των κοινωνικά αποδεκτών πρακτικών και της ιδιαίτερης συμπεριφοράς τους (π.χ., τακτικές ανατροφής των παιδιών), καθώς και τις παλαιότερες και νεότερες συμπεριφορές των παιδιών τους.

Σχετικά με τη σημασία του εργασιακού χώρου των γονέων, έχει διαπιστωθεί ότι τα ευέλικτα ωράρια εργασίας των γονέων, η παροχή γονικών αδειών και αδειών ασθενείας, είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους ο εργασιακός χώρος μπορεί να βοηθήσει τους γονείς στο ρόλο τους και,



έμμεσα, προάγουν την ανάπτυξη και του ενήλικα και του παιδιού. Κατ' ανάλογο τρόπο, κοινότητες που παρέχουν ιατρική φροντίδα, συμβουλευτικές υπηρεσίες, επιμορφωτικά σεμινάρια και ενημέρωση, ημερήσια φροντίδα και άλλες υπηρεσίες για τις οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, ελαττώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα της φτώχειας σε όλες τις φάσεις της ζωής.

Ιδιαίτερη θέση, πάντως, στα σχετικά εξωσυστημικά ερευνητικά μοντέλα -σε σχέση με τον εργασιακό χώρο- κατέχει η γυναικεία επαγγελματική απασχόληση (βλ., για παράδειγμα, Bronfenbrenner & Crouter, 1982· Hoffman 1980, 1983, καθώς και ειδικά αφιερώματα, όπως στο *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 1997, τόμ. 15). Οι περισσότερες έρευνες διαπραγματεύονται τις συνέπειες της γυναικείας επαγγελματικής δραστηριότητας (ένα μεγάλο σώμα ερευνών έχουν διεξαχθεί στα πλαίσια των μεσοσυστημικών μελετών για την οικογένεια και την ημερήσια φροντίδα), το χαρακτήρα της εργασίας, το βαθμό ικανοποίησης της γυναίκας/μητέρας κτλ. Ορισμένοι ερευνητές, για παράδειγμα, έχουν διαπιστώσει διαφορές μεταξύ εργαζόμενων και μη εργαζόμενων μητέρων στα επίπεδα ανταπόκρισής τους στο παιδί, στις στοργικές τους εκδηλώσεις και στο βαθμό παροχής κοινωνικών ερεθισμάτων προς τα παιδιά τους (π.χ., Cleary & Mechanic, 1983· Stith & Davis, 1984). Άλλες μελέτες διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενες μητέρες ήταν λιγότερο ευαίσθητοποιημένες στις ανάγκες των παιδιών τους όταν βίωναν τυχόν συγκρούσεις στην εργασία τους (Alvarez, 1985· Farel, 1980· Vandell & Ramanan, 1992).

Αν και η εικόνα των ευρημάτων είναι μεικτή, παρ' όλα αυτά, διαφαίνεται ότι η εργασία της μητέρας δεν επιδρά, σε γενικές γραμμές, αρνητικά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (τα κορίτσια φαίνονται να είναι πιο ανεξάρτητα και να θαυμάζουν περισσότερο τη μητέρα τους από ό,τι τα κορίτσια των οποίων η μητέρα δεν εργάζεται, τα αγόρια έχουν βρεθεί να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις από ό,τι εκείνα των οποίων οι μητέρες παρέμεναν σπίτι) (Hoffman, 1989). Αντίθετα, για τα παιδιά, μικρότερα των 12 μηνών (δηλαδή σε μια καθοριστική ηλικία για τη διαμόρφωση και εδραίωση του συναισθηματικού δεσμού), που βιώνουν πρόωρο και εκτεταμένο καθημερινό αποχωρισμό από τη μητέρα τους, τα ευρήματα είναι κάπως αντιφατικά σχετικά με τις αναπτυξιακές συνέπειες (βλ., για παράδειγμα, Baydar & Brooks-Gunn, 1991· Belsky, 1986, 1988b· Belsky & Eggebeen, 1991· Belsky & Rovine, 1988, 1990· Clarke-Stewart, 1988· Desai et al., 1989· Hennessy & Melhuish, 1991· McCartney & Rosenthal, 1991· Phillips et al., 1987· Rosenthal, 1993).

Τελικά, όμως, από τη σχετική βιβλιογραφία, εξάγεται, ότι δεν είναι το φαινόμενο της γυναικείας απασχόλησης καθαυτό που παράγει τα συ-

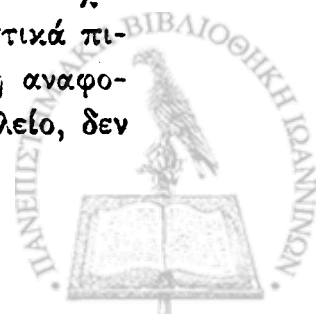


γκεκριμένα αποτελέσματα, αλλά, μάλλον, το γεγονός ότι η επαγγελματική απασχόληση της μητέρας μεταβάλλει τη δυναμική του μικροσυστήματος της οικογένειας, τόσο ως προς τη θέση της μητέρας στο οικογενειακό πλαίσιο (π.χ., Blumstein & Schwartz, 1983· Spitze, 1988), όσο και ως προς την κατανομή των οικιακών εργασιών και ευθυνών και τα μοτίβα αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται. Επιπλέον, σε οποιαδήποτε εκτίμηση των συνεπειών της γυναικείας επαγγελματικής απασχόλησης, θα πρέπει να συνεξετάζονται και οι στάσεις των ίδιων των γυναικών-μητέρων προς την εργασία και οι εργασιακές τους προτιμήσεις, πράγμα που αποτελεί μια σημαντική διαμεσολαβούσα μεταβλητή, όπως έχουν δείξει πλήθος ερευνών. Σύμφωνα με τη Farel (1980), για παράδειγμα, οι επιδόσεις στα τεστ ειδικών δεξιοτήτων μειώνονταν στα παιδιά με μητέρες που βρίσκονταν σε μια αμφιθυμική κατάσταση σχετικά με το εργασιακό τους καθεστώς. Παιδιά, των οποίων οι μητέρες ήθελαν να εργάζονται, αλλά παρέμεναν σπίτι, παρουσίασαν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Τα παιδιά, των οποίων οι μητέρες ήθελαν να ασχολούνται αποκλειστικά με τα οικοκυρικά, αλλά θεωρούσαν ότι η επαγγελματική απασχόληση ήταν σημαντική για την οικονομική ενίσχυση της οικογένειας, βίωναν, επίσης, κάποιες αρνητικές συνέπειες. Οι μητέρες αυτές αντιλαμβάνονταν τα παιδιά τους με πιο αρνητικό τρόπο από ό,τι οι μητέρες που εργάζονταν λόγω προσωπικής επιλογής (Alvarez, 1985).

Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε ότι οι αρνητικές αναπτυξιακές επιδράσεις συνδέονται με δύο ομάδες μητέρων: εκείνες που θα ήθελαν να εργαστούν αλλά παραμένουν σπίτι, και εκείνες που δε θα ήθελαν ή δεν τους αρέσει να επιστρέψουν στην εργασία τους αλλά αναγκάζονται να το κάνουν για διάφορους λόγους (DeMeis, Hock & McBride, 1986· Hoffman, 1984· Lerner & Galambos, 1986), ενώ τα πιο θετικά αποτελέσματα συνδέονται με τις μητέρες εκείνες που θέλουν να επιστρέψουν στην εργασία τους και η εργασία τους τους αρέσει (π.χ., Greenberger & Goldberg, 1989).

Το «Μακροσύστημα» (macrosystem)

Ορισμένοι από τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις κοινωνικές πρακτικές εντοπίζονται πέρα από τα επίπεδα του μικροσυστήματος ή των εξωσυστημάτων, και πέρα από την άμεση συμμετοχή των ατόμων σε αυτά τα συστήματα. Και ενώ οι εξωσυστημικές επιδράσεις γίνονται κατανοητές όταν αναφερόμαστε σε διαμεσολαβητικές παραμέτρους που έχουν σχέση με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων, τα γενικά κοινωνικά ή πολιτιστικά πιστεύω και πρακτικές δεν προϋποθέτουν καμία άμεση συμμετοχή ή αναφορά. Για παράδειγμα, η ηλικία στην οποία ξεκινά ένα παιδί το σχολείο, δεν

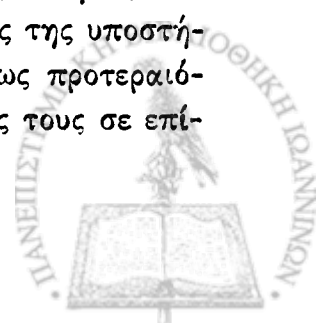


είναι, σε γενικές γραμμές, θέμα ατομικής ή οικογενειακής επιλογής και είναι πέρα από το επίπεδο συμμετοχής τους στην απόφαση αυτή, ούτε, όμως, αποτελεί και ένα σταθερό σημείο αναφοράς αφού υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών ή και εντός των συνόρων του ίδιου κράτους (π.χ. Μεγ. Βρετανία). Είναι, συνεπώς, καθαρά θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής του κάθε κράτους να ορίσει το χρονικό σημείο έναρξης των σχολικών σπουδών. Αυτό ακριβώς το επίπεδο στη θεωρία του Bronfenbrenner καλείται «μακροσύστημα».

Δεν αποτελεί κάποιο συγκεκριμένο και αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο, αλλά, αναφέρεται στη γενική οργάνωση μιας κοινωνίας όπως είναι ή / και όπως θα έπρεπε να είναι: στις κυρίαρχες αξίες, ήθη, πιστεύω, που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, και σε κυρίαρχα οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, νομικά και πολιτικά θεσμικά πλαίσια και συστήματα που αντανακλώνται σε όλα τα προγενέστερα επίπεδα (Belsky et al., 1982). Ο Bronfenbrenner (1977) τονίζει ότι «η έρευνα γύρω από την οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης θα πρέπει να εξετάζει τις ιδεολογίες και τις δομές των θεσμών επανανοηματοδοτώντας τους σκοπούς, ρόλους και δραστηριότητες και παρέχοντας εννοιολογικές αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των συστημάτων που ήταν προηγουμένως απομονωμένα το ένα από το άλλο» (σ. 528). Υπογραμμίζει δε, την αναγκαιότητα εντοπισμού αυτών των συγκεκριμένων κοινωνικών και ψυχολογικών στοιχείων, προκειμένου να κατανοήσουμε τι και με ποιό τρόπο επηρεάζει τις συγκεκριμένες καταστάσεις και λειτουργίες που εμφανίζονται στο επίπεδο των μικροσυστημάτων.

Οι ιδεολογικές βάσεις καθορίζουν τη φύση των κοινωνικών φορέων και το τρόπο που αλληλεπιδρούν τα άτομα μεταξύ τους ως προς διάφορα πρακτικά θέματα, όπως η κατανομή των πόρων, οι προτεραιότητες της δημόσιας και κοινωνικής πολιτικής, οι πολιτιστικές αξίες που αφορούν στο ρόλο του ατόμου σε σχέση με την κοινότητα. Τα μακροσυστημικά στοιχεία που έχουν αναπτυχθεί ανάλογα με τις γεωγραφικές, ιστορικές και οικονομικές συγκυρίες, καθορίζουν τους κανόνες, τους ρόλους, τις δραστηριότητες των ατόμων σε ένα συγκεκριμένο οικολογικό πλαίσιο. Αυτές οι αξίες και προϋποθέσεις διαγράφουν τη δράση και τη λειτουργία των φορέων, όπως τη δομή του εργασιακού καθεστώτος, τα συστήματα κοινωνικών υπηρεσιών και τα νομοθετικά σώματα του εξωσυστημικού επιπέδου (κρίνοβουλευτικό, δικαστικό σώμα κ.ά.).

Η προτεραιότητα που δίνεται από το μακροσύστημα στις ανάγκες των παιδιών και των ενηλίκων επηρεάζει την ποιότητα και το είδος της υποστήριξης που λαμβάνουν στα ενδότερα επίπεδα. «Το τι τίθεται ως προτεραιότητα για τα παιδιά και ποιος θα έχει την ευθύνη τις φροντίδας τους σε επί-



πεδο μακροσυστήματος έχουν ιδιαίτερη σημασία για το καθορισμό του πώς ένα παιδί και αυτοί που το φροντίζουν αντιμετωπίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στα διαφορετικά είδη πλαισίων» (Bronfenbrenner, 1977, σ. 515). Για παράδειγμα, ο Andersson (1989) έχει υποστηρίξει ότι, ιδίως για τη μελέτη της ημερήσιας φροντίδας, είναι σημαντικό να εφαρμόζουμε μια οικολογική προοπτική και να μελετάμε την όλη κουλτούρα και τις πολιτιστικές αξίες που επηρεάζουν την κατάσταση της ημερήσιας φροντίδας, αν θέλουμε να κατανοήσουμε τη λειτουργία της και τις διαφοροποιήσεις της στο σύνολό τους. Σύμφωνα με την Kaminer (1991), η πολιτική που ακολουθεί κάθε κράτος στο τομέα της παιδικής μέριμνας μπορεί να κατανοηθεί στην ολότητά του μόνο στο πλαίσιο του εύρους της εφαρμοζόμενης προνοιακής πολιτικής για την οικογένεια, όπως για παράδειγμα, η επιδοματική πολιτική για την υποστήριξη των γονιών και η ασφαλιστική κάλυψη. Σε χώρες, λόγω χάρη, που θέτουν υψηλής ποιότητας κριτήρια λειτουργίας για τις υπηρεσίες παροχής ημερήσιας φροντίδας και εργασιακά επιδόματα για τους εργαζόμενους γονείς (π.χ., Σκανδιναβικές χώρες), τα παιδιά είναι πιθανότερο να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες στα άμεσα περιβάλλοντα ανάπτυξής τους. Επίσης, όταν η κεντρική εξουσία παρέχει γενναιόδωρα συνταξιοδοτικά προγράμματα, τότε υποστηρίζει την ψυχική και σωματική υγεία των ηλικιωμένων.

Το «χρονosόστημα» (chronosystem)

Από την έως τώρα παρουσίαση του μοντέλου γίνεται σαφές ότι η δομή των συστημάτων εκτείνεται σε μια διδιάστατη προοπτική κατά μήκος (οριζόντια και ομόκεντρη προέκταση των συστημάτων) και κατά πλάτος (ιεραρχική επέκταση των συστημάτων από τη μονάδα-άτομο προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο-πολιτισμική ομάδα). Παρ' όλα αυτά, η εφαρμογή ενός αναπτυξιακού μοντέλου θα ήταν άνευ ουσίας αν δε συμπεριλάμβανε και μια ακόμα διάσταση, τη χρονική (την «καθ' ύψος» διάσταση), που αναφέρεται στην ιστορικότητα των δομών της εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας (σε συλλογικό επίπεδο) και την εξελικτική πορεία των ατόμων της (σε ατομικό επίπεδο).

Παραδοσιακά, στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης, ο παράγοντας «χρόνος» θεωρήθηκε συνώνυμο της χρονολογικής ηλικίας. Ωστόσο, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, αρκετοί ερευνητές εφάρμοσαν ερευνητικά σχέδια τέτοια που να επιτρέπουν τη διερεύνηση των επιδράσεων του χρόνου στην ανάπτυξη του ατόμου, όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο (διά βίου προοπτική), αλλά και σε συλλογικό επίπεδο μέσα από μια διαγενεαλογική προοπτική και μελέτη των ιστορικών φάσεων/περιόδων της κοινωνικής ή εθνοτικής ομάδας (στη διάρκεια της ιστορίας της συγκεκριμένης πολιτισμι-



κής ομάδας) υιοθετώντας και ανάλογα διαχρονικά σχέδια έρευνας (Baltes & Schaie, 1973· Clausen, 1986· Elder, 1974· Elder et al., 1993).

Σε μια μεταγενέστερη θεώρηση της προσέγγισης του ο Bronfenbrenner (1986a) επεξεργάστηκε πιο συστηματικά την ιδέα ότι η διάσταση του χρόνου αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο της θεωρίας του εισάγοντας την έννοια του «χρονοσυστήματος». Με τον όρο αυτό δεν εννοεί μόνο ότι οι άνθρωποι αναπτύσσονται με το πέρασμα του χρόνου, αλλά και «την επίδραση που ασκούν στην ανάπτυξη του ατόμου οι αλλαγές (και οι συνέχειες) που συντελούνται στην πορεία του χρόνου στα περιβάλλοντα στα οποία ζει το άτομο» (Bronfenbrenner, 1986a, σ. 724). Οι αλλαγές, δηλαδή, σε συμβάντα /γεγονότα ζωής μπορεί να επιβληθούν εξωτερικά σε διαφορετικά χρονικά σημεία, και περιλαμβάνουν τις διάφορες αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, στην εργασιακή απασχόληση, στο τόπο διαμονής ή στο βαθμό και την ένταση των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής κτλ. Εναλλακτικά, μπορεί να προκύψουν από τον ίδιο τον οργανισμό, από τη στιγμή που τα άτομα επιλέγουν, τροποποιούν και δημιουργούν τα πλαίσια μέσα στα οποία κινούνται και ζουν. Ο τρόπος που το κάνουν εξαρτάται από την ηλικία τους, τα σωματικά και νοητικά τους χαρακτηριστικά και δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, καθώς και από τις περιβαλλοντικές /κοινωνικές ευκαιρίες που τους είναι διαθέσιμες -κατ' αναλογία της προσέγγισης του Vygotsky (1978) σχετικά με τη «ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης». Συνεπώς, μέσα από το πρίσμα της θεωρίας οικολογικών συστημάτων, η ανάπτυξη δεν ελέγχεται ούτε μόνο από τις περιβαλλοντικές συνθήκες, ούτε καθοδηγείται μόνο από εσωτερικές δυνάμεις. Αντίθετα, οι άνθρωποι είναι «παράγωγα» και συνάμα «παραγωγοί» των περιβαλλόντων τους, τα οποία σε τελική ανάλυση διαμορφώνουν ένα δίκτυο αλληλεξαρτώμενων επιδράσεων, σε διαχρονική βάση. Για παράδειγμα, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν μπορεί να ξεκινήσουν την παρακολούθηση κάποιου προσχολικού πλαισίου, στη συνέχεια το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο κ.ο.κ. Κάθε αλλαγή πλαισίου (μετάβαση) σημαίνει πως το παιδί αναλαμβάνει και ένα τουλάχιστο νέο ρόλο κάθε φορά, συμμετέχει σε νέες δραστηριότητες και διαμορφώνει νέες σχέσεις. Ως συνέπεια αυτών των νέων ρόλων, δραστηριοτήτων και σχέσεων, ενεργοποιούνται μια σειρά κοινωνικο-συναισθηματικών και γνωστικών-γλωσσικών αλλαγών σε ατομικό επίπεδο. Κατ' αυτή την έννοια, κάθε μετάβαση αποτελεί ταυτοχρόνως αποτέλεσμα της προοδευτικής αναπτυξιακής διαδικασίας καθώς και ερέθισμα για περαιτέρω ανάπτυξη. Αυτή η διαδοχή των καταστάσεων δεν παρατηρείται και δεν εξαντλείται μόνο έως την εφηβεία, αλλά συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή, σε όλες τις φάσεις της.



Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Bronfenbrenner (1995, 1997), το περιβάλλον δεν αποτελεί μια στατική δύναμη που επηρεάζει τα άτομα κατά έναν ενιαίο τρόπο. Αντίθετα, αποτελεί ένα δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο. Οποτεδήποτε τα άτομα αποκτούν ή απαλλάσσονται από διάφορους ρόλους, ή αποσύρονται από πλαίσια στα οποία συμμετείχαν, αλλάζει και το εύρος των μικροσυστημάτων τους. Αυτά τα άλματα ή οικολογικές μεταβάσεις (ecological transitions), που εμφανίζονται περιοδικά στη ζωή του ανθρώπου καθ' όλη τη διάρκειά της, αποτελούν σημαντικά χρονικά σημεία-σταθμούς στην ανάπτυξη. «Οι μεταβάσεις αυτές περιλαμβάνουν αλλαγές σε ρόλους και περιβάλλοντα ως λειτουργίες της ωρίμανσης ενός ανθρώπου ή των γεγονότων στη ζωή άλλων ανθρώπων υπεύθυνων για τη φροντίδα και την ανάπτυξή του. Τέτοιες αλλαγές θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές και να αναλύονται ως αλλαγές, μάλλον, στα οικολογικά συστήματα παρά αποκλειστικά στα άτομα. Οι μεταβάσεις δεν περιορίζονται στα πρώτα χρόνια, αλλά επανέρχονται, σε ποικίλες μορφές, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ως εκ τούτου, η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης πρέπει να ενσωματώνει μια διά βίου προοπτική, αν θέλει να είναι δίκαιη απέναντι στα φαινόμενα» (Bronfenbrenner, 1977, σ. 526).

Ο Bronfenbrenner (1986a) διακρίνει δύο τύπους μεταβάσεων: τις κανονιστικές (normative), όπως η έναρξη του σχολείου, η είσοδος στην εφηβεία, η έναρξη επαγγελματικής ζωής, η σύναψη γάμου, η συνταξιοδότηση, και τις μη κανονιστικές (non-normative), όπως η απόκτηση της γονεϊκής ιδιότητας και η μετάβαση από το ρόλο του /της συζύγου στο ρόλο του γονέα, το διαζύγιο, ο θάνατος ή η σοβαρή ασθένεια κάποιου άμεσα συγγενικού προσώπου, οι μετατάξεις, μετακινήσεις και μετακομίσεις κ.άλ. Με τη χρήση του όρου «κανονιστικές μεταβάσεις», ο Bronfenbrenner, δεν αναφέρεται στην κλασική έννοια της «νόρμας» (norm)¹, χωρίς όμως να απορρίπτει τις προσεγγίσεις που την υιοθετούν και τα ευρήματα των σχετικών μελετών, καθώς και τη σημασία των πολιτισμικών παραμέτρων, αλλά τονίζει το πώς αντιλαμβανόμαστε το τι ισχύει στην κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν τα άτομα σε κάθε χρονική/ιστορική περίοδο και σε κάθε φάση της προσωπικής τους ανάπτυξης, και κατ' αυτή την έννοια είναι σημαντικότερες οι αλλαγές στην αντίληψη που έχουν τα άτομα για το περιβάλλον τους κάθε φορά, παρά τα ίδια τα «αναπτυξιακά επιτεύγματα».

Ένα παράδειγμα εφαρμογής της έννοιας του χρονοσυστήματος δίνεται στην κλασική πλέον μελέτη του Glen Elder (1974) σχετικά με τις εμ-

1. Ο όρος «νόρμα» (norm) στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, αντανακλά το ποσοστό μιας ηλικιακής ομάδας ή όσων ατόμων σε κάποιο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο επιτυγχάνουν ή επιδεικνύουν το επίπεδο των ικανοτήτων ή των διαδικασιών που χαρακτηρίζουν αυτό το στάδιο.



πειρίες των παιδιών της Μεγάλης Οικονομικής Ύφεσης («Κραχ») (Great Depression) που έπληξε τις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1930. Στην έρευνα αυτή, επιχειρήθηκε σύγκριση δύο ομάδων οικογενειών, οι οποίες διέφεραν κατά το βαθμό της απώλειας του εισοδήματός τους ως αποτέλεσμα του «Κραχ». Το γεγονός ότι οι ερευνητές είχαν στη διάθεσή τους αρχαιακά διαχρονικά δεδομένα κατέστησε δυνατή την εκτίμηση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων στην παιδική ηλικία, στην εφηβεία και έπειτα στην ενηλικίωση. Επίσης, το γεγονός ότι τα παιδιά στο ένα δείγμα γεννήθηκαν οκτώ χρόνια νωρίτερα από εκείνα της άλλης ομάδας, επέτρεψε να μελετηθούν και να συγκριθούν οι επιπτώσεις της Οικονομικής Ύφεσης στα νεότερα άτομα, που ήταν έφηβοι όταν οι οικογένειές τους εξασθένησαν οικονομικά, με τις αντίστοιχες επιδράσεις στα άτομα εκείνα που ήταν ακόμα μικρά παιδιά εκείνη την περίοδο.

Τα αποτελέσματα των διαχρονικών ερευνών του έδειξαν ότι η σημαντική αναδιοργάνωση της οικογένειας, και κατά συνέπεια των διαδικασιών κοινωνικοποίησης των παιδιών, είναι αποτέλεσμα των ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών συμβάντων. Τα άτομα οικογενειών της μέσης τάξης που ήταν έφηβοι όταν η οικογένειά τους έχασε ένα μεγάλο μέρος των χρημάτων της, φαίνεται ότι επωφελήθηκαν από το γεγονός αυτό. Η ξαφνική απώλεια χρημάτων και η οικονομική ανασφάλεια που δημιουργήθηκε από αυτήν, εξανάγκασε την οικογένεια να κινητοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό της, συμπεριλαμβανομένων και των εφήβων, οι οποίοι έπρεπε να αναλάβουν νέους ρόλους και ευθύνες, τόσο μέσα όσο και έξω από την οικογένεια, και να εργαστούν όλοι μαζί προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου, που δεν ήταν άλλος από την αναπλήρωση των απωλειών και την οικονομική και γενικότερη ανάκαμψη της οικογένειας. Αυτή η εμπειρία προσέφερε μια αποτελεσματική εκπαίδευση στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθυνών και στη σφυρηλάτηση ενός πνεύματος συνεργασίας. Αντίθετα, τα παιδιά που τότε ήταν στην προσχολική ηλικία, η οικονομική απώλεια της οικογένειας φαίνεται ότι τα επηρέασε αρνητικά, οι επιδόσεις τους στο σχολείο μειώθηκαν αισθητά και αντιμετώπισαν πολλά συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Η επίδραση αυτή ήταν πολύ πιο αισθητή στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Ο Elder και οι συνεργάτες του τόνισαν τη σημασία που έχουν οι διαμεσολαβούσες διαδικασίες και οι συνθήκες στο πλαίσιο της οικογένειας επειδή είναι τα μέσα εκείνα με τα οποία η οικονομική στέρηση αγγίζει και επιδρά στη ζωή του παιδιού και διαμορφώνει την πορεία της μελλοντικής του ανάπτυξης (Elder et al., 1985, 1986).

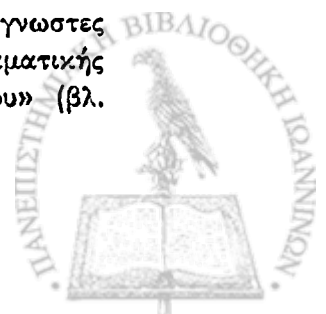


Θέματα ερευνητικής μεθοδολογίας

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε επίπεδο μεθοδολογικού σχεδιασμού για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης, αν και οι σχετικές έρευνες σε εξαιρετικά ελεγχόμενο και καθορισμένο πλαίσιο έχουν συμβάλει τα μέγιστα στη μελέτη της ανάπτυξης του ατόμου, η τεχνητή διάταξη της εργαστηριακής έρευνας, σαφέστατα, έθετε περιορισμούς στην πληρέστερη, κατά το δυνατόν, κατανόηση της αλλαγής. Ως εκ τούτου, κατέστη έντονη η ανάγκη για μια αναθεώρηση αυτής της τάσης προωθώντας μια αναβάθμιση του ρόλου της νατουραλιστικής έρευνας (ή έρευνας πεδίου), ως αντίθετου της «εργαστηριακής», μια ώθηση στην οποία συνέβαλαν και τα πορίσματα ερευνών από το χώρο της πολιτιστικής ανθρωπολογίας και της οικολογικής ψυχολογίας (βλ. Barker & Wright, 1949). Ο Bronfenbrenner (1979a) τόνισε την ανάγκη οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι να στρέψουν την προσοχή τους στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων με το φυσικό τους περιγυρο. Στην ουσία, μια τέτοια προσέγγιση δεν αρνείται ούτε την εργαστηριακή έρευνα, που, συνήθως, εφαρμόζει πειραματικά σχέδια, ούτε τη νατουραλιστική έρευνα, η οποία, συνήθως είναι *ex-post-facto*. Οποιοδήποτε σχέδιο είναι δεκτό, αρκεί να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα.

Ο Bronfenbrenner (1979a) έδωσε, επίσης, έμφαση στη σημασία της *οικολογικής εγκυρότητας*¹ (ecological validity) του πλαισίου μελέτης. Η μελέτη, δηλαδή, θα πρέπει να γίνεται σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ώστε να φαίνεται πιο οικείο και φυσικό στα συμμετέχοντα άτομα: «Μια έρευνα θεωρείται οικολογικά έγκυρη όταν διεξάγεται σε ένα φυσικό περιβάλλον και περιλαμβάνει αντικείμενα και δραστηριότητες από την καθημερινή ζωή» (Bronfenbrenner, 1977, σ. 515). Έτσι, για παράδειγμα, οι παιδικοί σταθμοί, τα νοσοκομεία, τα εστιατόρια, τα σπίτια, τα σχολεία, οι χώροι των διοικητικών υπηρεσιών, τα καταστήματα, τα πάρκα και οι παιδικές χαρές, τα εργοστάσια, τα κέντρα περίθαλψης ηλικιωμένων, οι βιβλιοθήκες και τόσοι άλλοι χώροι ανθρώπινης δραστηριότητας είναι μερικά μόνο πα-

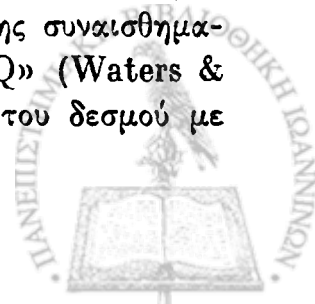
1. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος εισήχθη αρχικά από τον Egon Brunswik (1903-1955) στη δεκαετία του 1950 (Brunswik, 1956) αναφερόμενος -στα πλαίσια της «πειραματικής» έρευνας και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της- στη συνάφεια μεταξύ των πειραματικών προτροπών και του απομακρυσμένου αντικειμένου (εξαρτημένη μεταβλητή) στο οποίο καλείται το άτομο να ελέγξει και να αντιδράσει. Η χρήση και η έννοια του όρου αρχίζει να διαφοροποιείται από τη δεκαετία του 1970 οπότε και συνδέεται με το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις «τεχνητές», άγνωστες και σύντομες συνθήκες στις οποίες μετέχει το άτομο κατά τη διάρκεια της πειραματικής εργαστηριακής έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε συνθήκες εκτός «εργαστηρίου» (βλ. και Hammond, 1998).



ραδείγματα πλαισίων που μπορούν να δώσουν την ευκαιρία στους ερευνητές να μελετήσουν τη φυσική συμπεριφορά των ανθρώπων στο φυσικό τους χώρο.

Ο Bronfenbrenner συμφωνεί με την άποψη να επεκτείνονται οι ερευνητικές δραστηριότητες πέρα από το πειραματικό εργαστήριο, αμφισβητεί, όμως, την επικρατούσα πεποίθηση ότι οποιαδήποτε έρευνα που διεξάγεται σε ένα μη φυσικό περιβάλλον δεν είναι έγκυρη. Διαχωρίζει την οικολογική εγκυρότητα από την κλασική έννοιά της, θεωρώντας ότι η πρώτη καθορίζεται μόνο από το περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η μελέτη, χωρίς να απασχολεί το ερώτημα που τίθεται και ερευνάται. Επαγωγικά, λοιπόν, η «οικολογική εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που το περιβάλλον, το οποίο βιώνεται από τα υποκείμενα σε μια επιστημονική έρευνα, έχει τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι πρέπει να έχει» (και οι οποίες εξασφαλίζονται από τον ερευνητή) (Bronfenbrenner, 1977, σ. 516 και 1979a, σ. 29). Έτσι, οι μελέτες για την ανθρώπινη ανάπτυξη πρέπει να περιγράφουν πλήρως το πλαίσιο στο οποίο διεξάγονται και να καταβάλλεται προσπάθεια από τους ερευνητές να εξασφαλίσουν πως υπάρχει συνέπεια μεταξύ αυτού που στοχεύουν να διερευνήσουν και αυτού που βιώνουν οι συμμετέχοντες, αν και, όπως ο ίδιος πιστεύει, κάτι τέτοιο δεν πρόκειται ποτέ να επιτευχθεί πλήρως (Bronfenbrenner, 1979a, σ. 33).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της έννοιας αυτής αποτελεί και μία από τις πλέον γνωστές αναπτυξιακές μετρήσεις της ποιότητας του συναισθηματικού δεσμού, η πειραματική δοκιμασία της «Άγνωστης Συνθήκης» (Strange Situation) (Ainsworth & Bell, 1970· Ainsworth & Wittig, 1969), η οποία συνίσταται σε μια σειρά επεισοδίων αποχωρισμού και επανασύνδεσης μεταξύ του βρέφους, της μητέρας και ενός αγνώστου προς το βρέφος ατόμου (συνήθως γυναίκα). Η συγκεκριμένη μέθοδος, παρά την γενική αποδοχή της, έχει δεχθεί και πολλές κριτικές και αμφισβητήσεις σχετικά με την εγκυρότητά της (π.χ., Clarke-Stewart & Fein, 1983). Είναι πιθανό να μην είναι έγκυρη για όλα τα παιδιά (όπως, για παράδειγμα, τα παιδιά που παρακολουθούν κάποιον παιδικό σταθμό, στα οποία οι αποχωρισμοί από τη μητέρα είναι μέρος του καθημερινού τους προγράμματος) και σε όλα τα πολιτιστικά πλαίσια (όπως, για παράδειγμα, όταν επιχειρούνται συγκρίσεις μεταξύ παιδιών από ασιατικές χώρες και παιδιών δυτικοευρωπαϊκών ή βορειοαμερικανικών κοινωνιών με βάση τις «νόρμες» ερευνών που διεξήχθησαν στις τελευταίες). Κατά συνέπεια, χρειάζονται περισσότερες μελέτες ελέγχου της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της ή ακόμα και εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης της συναισθηματικής ασφάλειας, όπως, για παράδειγμα, η «μεθοδολογία-Q» (Waters & Dean, 1985) για την εκτίμηση της ποιότητας ασφάλειας του δεσμού με



τους γονείς (π.χ., Galluzzo et al., 1988· Howes et al., 1988) ή άλλες μέθοδοι (βλ. Belsky & Rovine, 1990· Weinraub et al., 1988), όπως συστηματική παρατήρηση των καθημερινών αποχωρισμών και επανασυναντήσεων των παιδιών με τους γονείς (π.χ., Field et al., 1988· Howes et al., 1988) ή μαγνητοσκόπηση των συναντήσεων μητέρας-παιδιού και στη συνέχεια κωδικοποίηση της τυπολογίας του δεσμού με τη χρήση του μοντέλου κωδικοποίησης των Cassidy και Marvin (π.χ., Howes & Hamilton, 1992), οι οποίες θα πρέπει να διεξάγονται στους φυσικούς χώρους του παιδιού.

Δεδομένης της πολύπλοκης έννοιας του οικολογικού περιβάλλοντος, λόγω των αλληλένδετων συστημάτων που το απαρτίζουν, προκύπτει το ερώτημα του πώς οι αλληλεξαρτήσεις αυτές μπορούν να διερευνηθούν εμπειρικά. Μια στρατηγική που ταιριάζει στο σκοπό αυτό είναι το «οικολογικό πείραμα», που επιτρέπει να εισαχθεί ένας διακριτικός χειρισμός ακόμα και σε αυτά τα φυσικά πλαίσια (π.χ., μια μικρή αλλαγή στη μέθοδο διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός μαθήματος μιας σχολικής τάξης), και το οποίο ορίζεται ως «η προσπάθεια να διερευνηθεί ο προοδευτικός συμβιβασμός μεταξύ του αναπτυσσόμενου ανθρώπινου οργανισμού και του περιβάλλοντός του, μέσω μιας συστηματικής αντιπαράθεσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα περιβαλλοντικά συστήματα ή στα δομικά τους χαρακτηριστικά, με μια προσεκτική απόπειρα να ελεγχθούν άλλες πηγές επιρροής, είτε από τυχαίες παρεμβολές (τεχνητό πείραμα) είτε επειδή εκ φύσεως ταιριάζουν (φυσικό πείραμα)» (Bronfenbrenner, 1977, σ. 517).

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένα ακόμα σημεία, τα οποία αφορούν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό και στις διαδικασίες ανάλυσης, αν και, όσον αφορά στο σημείο αυτό, δεν υπάρχουν εκτενείς βιβλιογραφικές αναφορές. Σε σχετικές αναπτυξιακές έρευνες που υιοθετούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, το καταλληλότερο, ίσως, ερευνητικό μοτίβο φαίνεται να είναι τα «εξελικτικά σχέδια έρευνας» (Achenbach, 1978· Baltes, Rees & Nesselroade, 1988· Schaie & Hertzog, 1982), τα οποία εξασφαλίζουν τις τυχόν μεταβολές ως συνάρτηση του χρόνου, τόσο σε ατομικό όσο και σε διαγενεαλογικό επίπεδο, χωρίς, όμως, να αποκλείονται και τα κατάλληλα οργανωμένα επιμέρους «εγκάρσια» σχέδια έρευνας. Αν και ο Bronfenbrenner φαίνεται να υιοθετεί τις εμπειρικού/ποσοτικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις, η οικοσυστημική θεώρηση δεν αποκλείει τις μελέτες που αντλούν τα μέσα έρευνας από το χώρο του ποιοτικού ρεύματος (για παράδειγμα, βλ. Porter, 1982), οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις παράγουν πιο οικολογικά έγκυρα αποτελέσματα. Θα λέγαμε, εντούτοις, πως με βάση την έμφαση που δίδεται στα πολλαπλά επίπεδα συγκρότησης και λειτουργίας του ατόμου καθώς και στο πολυσύνθετο των κοινωνικών πλαισίων που επι-



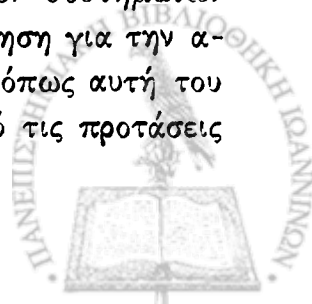
δρουν στην ανάπτυξη, φαίνεται καταλληλότερο να υιοθετείται μια πολυμεθοδική προσέγγιση (διασύνδεση ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας) σχετικά με τη φύση των δεδομένων και των μέσων/τεχνικών με τα οποία συλλέγονται οι πληροφορίες (βλ. μεταξύ άλλων και Stevenson & Cooper, 1997· Sherrard, 1998· Δραγώνα, 1983, 1990· Πετρονώτη, 1988). Με τη διασύνδεση αυτή επιτυγχάνεται η αποφυγή μεθοδολογικών πολώσεων και επιτρέπεται «ευρύτερη θεωρητική σύνθεση ανάμεσα στα διάφορα παραδείγματα που επικρατούν στην ψυχολογία: το πειραματικό παράδειγμα που είναι υπεύθυνο για την εξεύρεση καθολικών νόμων, το ερμηνευτικό που παράγει γνώση ποιοτικής υφής και το πραγματικό που συνδέεται με την εξεύρεση λύσεων στα πρακτικής τάξεως προβλήματα» (Δραγώνα, 1994, σ. 257).

Τέλος, θα λέγαμε πως, όσον αφορά ιδιαίτερα στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται από έρευνες ή πηγάζουν από την ίδια τη φύση των υπό μελέτη σύνθετων συνθηκών και συστημάτων -που σε αρκετές περιπτώσεις ξεφεύγουν από τις προϋποθέσεις της γραμμικής ανάλυσης- ενδείκνυται η χρήση συνθετότερων στατιστικών μοντέλων για την ανάλυση των σχέσεων πολυμεταβλητών (multivariate techniques) (Pickles, 1991), όπως «μοντέλα διάρθρωσης συνδιακύμανσης» (βλ. πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης: Applebaum & McCall, 1983), «ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης» (Book, 1975· Timm, 1975) ή «μοντέλα διαρθρωτικών εξισώσεων-LISREL» (Fergusson, 1997· Goldberger, 1972· Jöreskog & Sörbom, 1989), (βλ. και «ανάλυση διαδρομών»: Blalock, 1964· Heisse, 1975), ή ακόμα και πιο εξεζητημένων και περιπλοκότερων μεθόδων όπως είναι η ανάλυση με διάρθρωση «πολυεπίπεδων μοντέλων» (Bryk & Raudenbush, 1992· Gauthier, 2000· Goldstein, 1992, 1995), που συνδυάζουν πληροφορίες ποσοτικής και ποιοτικής φύσεως, μέσω των οποίων παρέχεται η δυνατότητα καθορισμού των πολλαπλών διασυνδέσεων μεταξύ των ομάδων μεταβλητών και η προγνωστική τους ισχύς ως προς τα αναπτυξιακά αποτελέσματα.

Αντί επιλόγου

Η οικολογική θεώρηση προσπαθεί να εξηγήσει πώς επηρεάζονται οι ψυχολογικές ιδιότητες του ατόμου -γνωστικές λειτουργίες, συναισθήματα, συμπεριφορά- από τις επιμέρους παραμέτρους, δηλαδή από τα οικολογικά στοιχεία, τους κοινωνικούς θεσμούς, τους δεσμούς με άτομα στην οικογένεια και την κοινότητα στο πέρασμα του χρόνου.

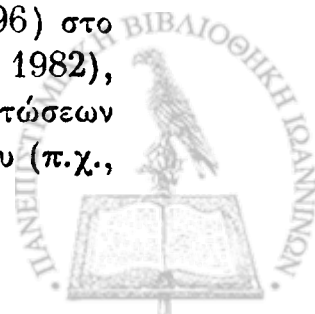
Σε γενικές γραμμές, το θεωρητικό πλαίσιο των οικολογικών συστημάτων δεν θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως αποτελεί μια θεώρηση για την ανάπτυξη κατά την ίδια έννοια που έχουν προταθεί θεωρίες όπως αυτή του Piaget και του Erikson. Θα μπορούσε, εντούτοις, μέσα από τις προτάσεις



και υποθέσεις για την ανάπτυξη, να υποστηριχθεί πως αποτελεί ένα χρήσιμο θεωρητικό σχήμα στη μελέτη και προαγωγή των γνώσεων μας για ένα μεγάλο εύρος συνθηκών και καταστάσεων που μπορεί να επηρεάζουν τα άτομα (Baltes et al., 1988). Για παράδειγμα, ο Bronfenbrenner (1979b) έδειξε ότι ένα οικονομικό σύστημα, το οποίο ωθεί και τους δύο γονείς προς αναζήτηση εργασίας πλήρους ωραρίου, ένα εργασιακό περιβάλλον που παρέχει ελάχιστο προσωπικό χρόνο στους εργαζόμενους γονείς για τη φροντίδα του παιδιού και ένα κοινωνικό σύστημα που δε βελτιώνει τις παρεχόμενες υπηρεσίες ημερήσιας φροντίδας και αγωγής έχουν ως συνέπεια να υπονομεύονται οι αξίες της οικογενειακής ζωής και ο διαθέσιμος χρόνος που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Επίσης, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ποια χαρακτηριστικά των κοινωνικών πλαίσιων διευκολύνουν την ανάπτυξη επιθυμητών παραγόντων και ενισχύουν την ασυνέχεια των ανεπιθύμητων. Ο Belsky (1984) υποστηρίζει ότι «η κοινωνική κουλτούρα είναι παράγοντας επιρροής [των καθημερινών εμπειριών] γιατί με στατιστική πιθανότητα επιδρά στον τρόπο που κάποιες θεμελιώδεις εμπειρίες θα βιωθούν ή όχι» (σ. 27).

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η οικοσυστημική θεώρηση (α) προσφέρει μια εικόνα που δεν απομονώνει τα ανθρώπινα συμβάντα από τα κοινωνικά και ιστορικά τους πλαίσια, (β) υπογραμμίζει την αμοιβαία αιτιολογία των διαπλεκόμενων προβλημάτων, (γ) παρέχει ένα μέσο ανάλυσης των τυπικών προβλημάτων μέσα από τη θεώρηση της δομικής ανάλυσης τους, και (δ) αντιμετωπίζει τα ανθρώπινα συμβάντα ως ολοκληρωμένες διαδικασίες που υπόκεινται στην ιστορική αλλαγή. Έτσι, πέτυχε να στρέψει το ενδιαφέρον των αναπτυξιακών ψυχολόγων από τη μελέτη της ατομικής οντότητας στη συνάρθρωση του ατομικού του δυναμικού και της κοινωνικής του πλαισίωσης, παρατηρώντας πως ο καθένας (δια)συνδέεται με όλους τους υπόλοιπους με έναν πολυσύνθετο τρόπο.

Το οικοσυστημικό πρότυπο, ως ένα σχήμα μελέτης της ανθρώπινης ανάπτυξης με τις όποιες παραλλαγές του (π.χ., Huitt, 2000· Ogbu, 1981· Spencer et al., 1997), προσφέρει μια σημαντική θεωρητική και μεθοδολογική προοπτική που έχει εφαρμοστεί σε πολλά αντικείμενα μελέτης, είτε με άμεσες είτε με έμμεσες αναφορές, ήδη από τη δεκαετία του 1970, όπως, μεταξύ πολλών άλλων, στην παιδική κακοποίηση (π.χ. Belsky, 1980· Garbarino, 1977· Garbarino & Kostelny, 1992· Hay & Jones, 1994· Holden et al., 1992· Tomison & Wise, 1999), στην αντιμετώπιση του ψυχικού τραύματος (π.χ., Green et al., 1994· Harvey, 1996) στο διαζύγιο (π.χ., Hetherington, 1981· Hetherington, Cox, & Cox 1982), στο οικογενειακό δίκαιο (βλ. Babb, 2001), στη μελέτη των επιπτώσεων των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο χώρο του σχολείου (π.χ.,



Cooper, 1993· Farmer & Farmer, 1999), στη μελέτη της επίδρασης του σχολείου στην ακαδημαϊκή επιτυχία (ή αποτυχία) των παιδιών (π.χ., Coleman, 1987· Garner & Raudenbush, 1991), στη μελέτη οικογενειών με παιδιά με ειδικές ανάγκες (π.χ., Berry, 1995· Dunst et al., 1990· Mitchell, 1986· Nihira et al., 1990· Shonkoff et al., 1992), στην αίθουσα τοκετού των μαιευτηρίων (π.χ., Scarr-Salapatek & Williams, 1973), σε ιδρύματα για παιδιά (π.χ., Tizard & Hodges, 1978), στους χώρους των οικογενειών (Garbarino & Abramowitz, 1992· Patterson, 1997), των παιδικών σταθμών (π.χ., Belsky & Steinberg, 1978· Cochran, 1977· Kessler, 1991· Ruopp et al., 1979), των νηπιαγωγείων¹ (π.χ., Bronfenbrenner, 1974b· Lazar et al., 1977), των σχολικών τάξεων (π.χ. Smith, 1978), των κατασκηνώσεων (π.χ., Sherif et al., 1961), καθώς και σε επίπεδο γειτονιάς (π.χ., Korbin & Coulton, 1996) ή ολόκληρων κοινοτήτων (π.χ., Green, 1994· Ogbu, 1974, 1981) και πολιτισμικών συνόλων (π.χ., Whiting & Whiting, 1975).

Οι βασικές αρχές της θεώρησης παραμένουν ακόμα γενικές και η θεωρία δεν έχει οδηγήσει σε πολύ ακριβείς και ελεγχόμενες προβλέψεις σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης (Thomas, 1985). Αν και έχει ρίξει φως στις επιδράσεις που ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον στο παιδί και χρησιμοποιείται εκτενώς στην αναπτυξιακή έρευνα, απομένουν αρκετά πράγματα ακόμα να διευκρινιστούν μέχρι να γνωρίσουμε την πραγματική διαδικασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που προάγουν την ανάπτυξη (βλ. και Goodnow, 1994). Για παράδειγμα, αν και ο ίδιος ο Bronfenbrenner χαρακτηρίζει την προσέγγιση του «βιοοικολογική», έχει αναφερθεί ελάχιστα σε συγκεκριμένους βιολογικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη. Επίσης, δεν έχει ακόμα διευκρινιστεί κάτω από ποιες συνθήκες και πότε κρίνεται καταλληλότερη η ανάλυση σε βιολογικό ή σε κοινωνικό επίπεδο (και σε ποιο σημείο, στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού, οι παράγοντες που αποδίδονται στο κοινωνικό επίπεδο είναι σημαντικότεροι από τους παράγοντες που αποδίδονται στο βιολογικό επίπεδο). Ενώ, η οικολογική θεώρηση αναζητά εξηγήσεις για την ανάπτυξη ως αποτέλεσμα των αλλαγών στο περιβάλλον, είναι χαρακτηριστική η απουσία επαρκών ερμηνειών για τη φάση της «ενέλιξης» (ή «φθίσης»)² της οντογενετικής μας πορείας (Klein & White, 1996). Δεν είναι, ακόμα, πάντα σαφές με ποιον τρόπο ακριβώς και πότε τα περιβάλλοντα παράγουν τις αλλαγές στα άτομα. Επιπλέον, δεν είναι σαφές πώς οι συναλλαγές μεταξύ των μικροσυστημάτων, εξω-

1. Σε αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο κινούνται και ορισμένες ελληνικές μελέτες (π.χ., Μάντζιου, 2001· Συγγολίτου, 1985).

2. Η περίοδος κατά την οποία οι διάφορες βιολογικές και ψυχικές λειτουργίες παρουσιάζουν βαθμιαία κάμψη και ελάττωση.



συστημάτων και μακροσυστημάτων επηρεάζουν και τους μη-παραδοσιακούς τύπους οικογενειών όπως οι θετές οικογένειες (Ganong et al., 1995a, b), οι οικογένειες ομοφυλόφιλων ή ακόμα και οι διευρυμένες μορφές οικογενειών όπου κάτω από την ίδια στέγη ζουν μέλη της 3ης και 4ης γενεάς.

Υπάρχει, συνεπώς, ακόμα δρόμος μέχρι να μάθουμε μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση, με ποιον τρόπο τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες επεξεργάζονται τις πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον τους και μαθαίνουν μέσα από αυτές τις εμπειρίες, πριν κατανοήσουμε πώς τα περιβάλλοντα επιδρούν στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Αυτό που χρειάζεται είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη όσο το δυνατόν πληρέστερων ερευνητικών σχεδίων με βάση τις θεωρητικές αρχές της προσέγγισης, καθώς και ο εμπλουτισμός της θεωρίας με νέα ερευνητικά πορίσματα που αντλούνται από τη διαπολιτισμική έρευνα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ο Urie Bronfenbrenner (1917 -) είναι Καθηγητής της έδρας «*Jacob Gould Sherman of Human Development, Family Studies and of Psychology*» στο Πανεπιστήμιο Cornell από το 1948. Γεννήθηκε στη Μόσχα και σε ηλικία 6 ετών η οικογένειά του μετανάστευσε στις ΗΠΑ. Αποφοίτησε από το Πανεπιστήμιο Cornell το 1938 με ειδίκευση στην Ψυχολογία και τη Μουσική. Έκανε μεταπτυχιακή ειδικότητα (1940) στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο του Harvard και διδακτορικό (1942) στο Πανεπιστήμιο του Michigan. Έχει διατελέσει δύο φορές πρόεδρος της American Psychological Association (APA) και το 1993 εκλέχθηκε επίτιμο μέλος της Ρωσικής Ακαδημίας της Εκπαίδευσης, ενώ έχει αναγορευθεί Ομότιμος Καθηγητής πολλών πανεπιστημίων, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη. Έχει αποσπάσει πολλές τιμητικές διακρίσεις για τη συμβολή του στην προαγωγή της αναπτυξιακής ψυχολογίας (“James McKeen Cattell” Award — APA, 1993. “Distinguished Scientific Contribution” Award — Society for Research in Child Development, 1987. “Nicolas Hobbs” Award — APA, 1987. “Distinguished Contributions to Psychology in the Public Interest” Award — APA, 1987. “George Stanley Hall” Medal — APA, 1985. “Citation Classics Award” — American Psychologist, 1983. “Kurt Lewin” Award — APA, 1977. “Psychologist of the Year” Award — APA, 1977). Το 1996 έλαβε τη διάκριση “Lifetime Contribution to Developmental Psychology in the Service of Science and Society” από την American Psychological Association, ενώ είναι από τους ελάχιστους εν ζωή ψυχολόγους προς τιμήν του οποίου θεσπίστηκε ετήσιο ειδικό βραβείο με το όνομά του για την επιστημονική συμβολή στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T.M. (1978). *Research in developmental psychology: Concepts, strategies, methods*. London: The Free Press.
- Ainslie, R.C. (Επιμ.) (1984). *The child and the day care setting: Qualitative variations and development*. New York: Praeger.
- Ainsworth, M.D.S. & Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M.D.S. & Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds. Στο B.M. Foss (Επιμ.), *Determinants of infant behaviour* (τομ. 4, σ. 111-136). London: Methuen.
- Aldridge, J., Sexton, D., Goldman, R., Booker, B. & Werner, M. (1997). Examining contributions of child development theories to early childhood education. *College Student Journal*, 31, 453-459.
- Alvarez, W.F. (1985). The meaning of maternal employment for mothers and their perception of their three-year old children. *Child Development*, 56, 350-360.
- Andersson, B.E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Applebaum, M.I. & McCall, R.B. (1983). Design and analysis in developmental psychology. Στο P.H. Mussen (Επιμ.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Babb, B. (1978). *Ecological theory of teaching*. University of California (Report No. ETT-78-6c/ERIC Database No. ED 21-8255).
- Babb, B. (2001). *An interdisciplinary approach to family law jurisprudence: Application of an ecological and therapeutic perspective*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<http://www.law.indiana.edu/ilj/v72/no3/babb1.html>.



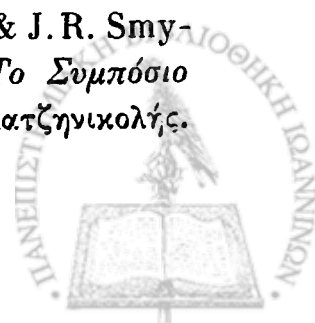
- Baltes, P.B. (1973). Prototypical paradigms and questions in life-span research on development and aging. *Gerontologist*, 13, 458-467.
- Baltes, P.B., Rees, H.W. & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. Στο M.R. Rosenzweig & K.W. Porter (Επιμ.), *Annual review of psychology* (τομ. 31). Palo Alto: Annual Reviews, Inc.
- Baltes, P.B., Rees, H.W. & Nesselroade, J.R. (1988²). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baltes, P.B. & Schaie, W. (1973). *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press.
- Baltes, P.B. & Willis, S. (1977). Towards psychological theories of aging and development. Στο J. Birren & K.W. Schaie (Επιμ.), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand-Reihold.
- Barker, R.G. (1963). *The stream of behaviour*. New York: Appleton Country Croft.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barker, R.G. & Schoggen, P. (1973). *Qualities of community life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barker, R.G. & Wright, H.F. (1949). Psychological ecology and the problem of psychosocial development. *Child Development*, 20, 131-155.
- Barker, R.G. & Wright, H.F. (1954). *Midwest and its children*. Evanston, IL: Row & Peterson.
- Barling, J. & Rosenbaum, A. (1986). Work stressors and wife abuse. *Journal of Applied Psychology*, 71, 346-348.
- Βασιλείου, Γ.Α. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (τομ. 1, μέρ. Γ, σ. 259-273). Αθήνα: Καστανιώτης.



- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature*. New York: Dutton.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (no. 1, pt. 2).
- Baumrind, D. (1972). Socialization and instrumental competence in young children. Στο W.W. Hartup (Επιμ.), *The young child: Reviews of research* (τομ. 2, σ. 202-224). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Baydar, N. & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- Bell, L.G. & Bell D.C. (1982). Family climate and the role of the female adolescent: Determinants of adolescent functioning. *Family Relations*, 31, 519-527.
- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Bell, R.Q. (1979). Parent, child, and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34, 821-826.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment - An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Belsky, J. (1984). Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. Στο R.C. Ainslie (Επιμ.), *The child and the day care setting: Qualitative variations and development* (σ. 1-34). New York: Preager.
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero To Three*, 6, 1-9.
- Belsky, J. (1988a). Infant day care and socioemotional development: The United States. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 29, 397-406.
- Belsky, J. (1988b). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 235-272.



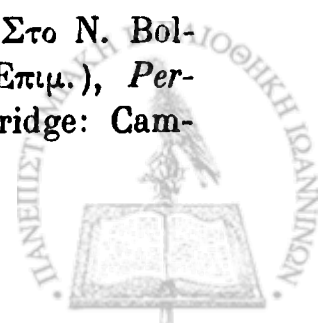
- Belsky, J. & Eggebeen, D. (1991). Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: Children of National Longitudinal Survey of Youth. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 1087-1098.
- Belsky, J. & Steinberg, L.D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Belsky, J., Steinberg, L.D. & Walker, A. (1982). The ecology of day care. Στο M.E. Lamb (Επιμ.), *Nontraditional families: Parenting and child development* (σ. 71-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Belsky, J. & Rovine, M.J. (1988). Non-maternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167.
- Belsky, J. & Rovine, M.J. (1990). Q-sort security and first year non-maternal care. Στο K. McCartney (Επιμ.), *Child care and maternal employment: A social ecology approach* (σ. 7-22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Belsky, J., Rovine, M. & Taylor, D.G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project, III-The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718-728.
- Berry, J.O. (1995). Families and deinstitutionalization: An application of Bronfenbrenner's social ecology model. *Journal of Counseling & Development*, 73, 379-383.
- Berry, J.W. (1979). A cultural ecology of social behaviour. Στο L. Berkowitz (Επιμ.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic.
- Bertalanffy, L. von (1950). The theory of open systems in physics and biology, *Science*, 111, 23-28.
- Bertalanffy, L. von (1955). General Systems Theory. *Main Currents in Modern Thought*, 71, 75-85.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General Systems Theory: Foundations, development, applications*, New York: Braziller.
- Bertalanffy, L. von (1979). Τύχη ή νόμος. Στο A. Koestler & J.R. Smythies (Επιμ.), *Πέρα από την αναγωγική θεωρία—Το Συμπόσιο του Alpbach του 1968* (τομ. 1, σ. 70-96). Αθήνα: Χατζηνικολής.



- Blalock, H. (1964). *Causal inferences in nonexperimental research*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Blum, M. (1983). *The day care dilemma*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Blumstein, P. & Schwartz, P. (1983). *American couples*. New York: Morrow.
- Bock, R.D. (1975). *Multivariate statistical methods in behavioural research*. New York: McGraw-Hill.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of PsychoAnalysis*, 39.
- Bowlby, J., Ainsworth, M.D.S., Boston, M. & Rosenbluth, D. (1956). The effects of mother-child separation: A follow-up study. *British Journal of Medical Psychology*, 29, 211-247.
- Brewster, K.L. (1994). Race differences in sexual activity among adolescent women: The role of neighborhood characteristics. *American Sociological Review*, 59, 408-424.
- Brim, O.G. (1975a). *Childhood social indicators: Monitoring the ecology of development*. Proceedings of the American Philosophical Society (τομ. 119, σ. 413-418). San Francisco: American Philosophical Society.
- Brim, O.G. (1975b). Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45, 516-524.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood: US and USSR*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bronfenbrenner, U. (1972). A new theoretical perspective for research on human development. Στο R. Gorsuch et al. (Επιμ.), *Needed research on child socialization*. A special report of the USOE-Sponsored Grant Study: Critical appraisal of research in the personality—emotions—motivation domain (Report No. IBR-R-72-9/ERIC Database No. ED113643).
- Bronfenbrenner, U. (1973). *An emerging theoretical perspective for research in human development*. Ανακοίνωση στο Biennial Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LOU, Febr. 26-March 1.



- Bronfenbrenner, U. (1974a). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1974b). *Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs* (τομ. 2). Washington, DC: U.S. Department of Health, Education & Welfare/Office of Child Development.
- Bronfenbrenner, U. (1975a). *The ecology of human development in retrospect and prospect*. Ανακοίνωση στο συνέδριο της International Society for the Study of Behavioral Development "Ecological Factors in Human Development", Guildford, England, July 13-17.
- Bronfenbrenner, U. (1975b). *Reality and research in the ecology of human development*. Proceedings of the American Philosophical Society (τομ. 119, σ. 459-469). Philadelphia: American Philosophical Society.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78, 157-204.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979b). Contexts of child rearing-Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-272.
- Bronfenbrenner, U. (1986b). Recent advances in the ecology of human development. Στο R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Επιμ.), *Development as action in context: Problem behaviour and normal youth development*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms, present and future. Στο N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Επιμ.), *Persons in context: Developmental processes*. Cambridge: Cam-



bridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1990). The ecology of cognitive development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 10, 101-114.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Στο R. Vasta (Επιμ.), *Annals of child development* (τομ. 6: Six theories of child development: Revised formulations and current issues, σ. 187-251). Greenwich, CON: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Στο R.H. Wozniak & K. Fischer (Επιμ.), *Development in context* (σ. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1994²). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education* (τομ. 3, σ. 1643-1647). Oxford: Elsevier Sciences.

Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflection of a participant observer. Στο P. Moen, H.H. Elder & K. Luscher (Επιμ.), *Examining lives in context* (σ. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1997). The ecology of developmental processes. Στο R.M. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology* (τομ. 1: Theoretical models of human development). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1993). Heredity, environment, and the question 'how?': A new theoretical perspective for the 1990s. Στο R. Plomin & G.E. McClearn (Επιμ.), *Nature, nurture and psychology*. Washington, DC: APA Books.

Bronfenbrenner, U. & Crouter, A.C. (1982). Work and family through time and space. Στο S.B. Kamerman & D.C. Hayes (Επιμ.), *Families that work: Children in a changing world*. Washington, DC: National Academy Press.

Bronfenbrenner, U. & Cronter A.C. (1983⁴). The evolution of environmental models in developmental research. Στο P.H. Mussen (Επιμ. Σειράς) & W. Kessen (Επιμ. Τόμου), *Handbook of child psychology* (τομ. 1, σ. 357-414). New York: J. Wiley.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. (2000). Developmental science



in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998⁵). The ecology of developmental processes. Στο W. Damon (Επιμ. Σειράς) & R.M. Lerner (Επιμ. Τόμου), *Handbook of child psychology* (τομ. 1, σ. 993-1028). New York: J. Wiley.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J., Klebanov, P.K. & Sealand, N. (1993). Do neighborhood influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353-395.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J. & Aber, I.L. (Επιμ.) (1997a). *Neighborhood Poverty* (τομ. I: Context and consequences for children). New York: Russell Sage Foundation.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J. & Aber, J.L. (Επιμ.) (1997b). *Neighborhood Poverty* (τομ. II: Policy Implications in Studying Neighborhoods). New York: Russell Sage Foundation.
- Brunswik, E. (1943). Organismic achievement and environmental probability. *Psychological Review*, 50, 255-272.
- Brunswik, E. (1956²). *Perception and the representative design of psychological experiments*. Berkeley: University of California Press.
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models*. Newbury Park: SAGE.
- Bucley, W. (1967), *Sociology and modern systems theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Buhler, C. (1968). The course of human life as a psychological problem. *Human Development*, 11, 184-200.
- Burgess, R.L. & Conger, R.D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful, and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.
- Burke, R.J. (1982). Occupational demands on administrators and spouses' satisfaction and well-being. *Psychological Reports*, 51, 823-836.
- Γεώργας, Δ. (1986α). Οικολογική ψυχολογία: Ελληνική πραγματικότητα (μέρος α'). *Νέα Παιδεία*, 39.
- Γεώργας, Δ. (1986β). Οικολογική ψυχολογία: Ελληνική πραγματικότητα

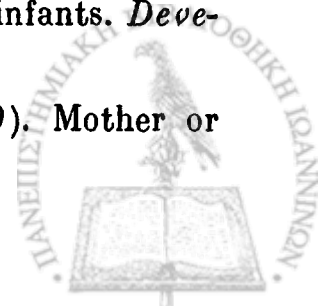


τα (μέρος β'). *Νέα Παιδεία*, 40.

- Γεώργας, Δ. (1998). Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική παιδοψυχιατρική* (τομ. Β, τευχ. Α: Εφηβεία). Αθήνα: Κατανιώτης.
- Chavaria, M.C. (1987). Macrosystem continuity, congruity, and stability: Costa Rica as a case example. Στο I.E. Sigel (Επιμ.), Σειράς), D.L. Peters & S. Kontos (Επιμ. Τόμ.), *Annual advances in applied developmental psychology* (τομ. 2: Continuity and discontinuity of experience in child care, σ. 189-201). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Clarke-Stewart, K.A. (1980). The father's contribution to child development. Στο F.A. Pedesen (Επιμ.), *The father-infant relationship: Observational studies in a family context*. New York: Praeger Special Studies.
- Clarke-Stewart, K.A. (1988). "The effects of infant day care reconsidered" reconsidered: Risks for parents, children, and researchers. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 293-318.
- Clarke-Stewart, K.A. & Fein, G.G. (1983). Early childhood programs. Στο P.H. Mussen (Επιμ. Σειράς), M. Haith & J. Campos (Επιμ. Τόμου), *Handbook of child psychology* (τομ. 2: Infancy and developmental psychobiology, σ. 917-1000). New York: J. Wiley.
- Clausen, J.A. (1986). *The life course: A sociological perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cleary, P. & Mechanic, D. (1983). Sex differences in psychological distress among married people. *Journal of Health & Social Behaviour*, 24, 111-121.
- Cochran, M.M. (1977). A comparison of group day and family child-rearing patterns in Sweden. *Child Development*, 48, 702-707.
- Cochran, M. M. & Brassard, J. (1979). Child development, and personal social networks. *Child Development*, 50, 601-616.
- Cochran, M.M., Lerner, M., Riley, D., Gunnarsson, L. & Henderson, C.R.Jr. (1990). *Extending families: The social networks of parents and their children*. New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. & Griffin, P. (1987). *Contextual factors in education*. Madison, WI: Wisconsin Center for Educational Research.



- Coleman, J.S. (1987). Families and School. *Educational Researcher*, Aug./Sept., 32-38.
- Cooper, P. (1993). *Effective schools for disaffected students*. London: Routledge.
- Corcoran, M., Gordon, R. Laren, D. & Solon, G. (1992). The association between men's economic status and their family and community origins. *Journal of Human Resources*, 27, 575-601.
- Crnic, K.A., Greenberg, M.T., Ragozin, A.S., Robinson, N.M. & Basham, R.B. (1983). Effects of stress and social support on mothers and premature and full-term infants. *Child Development*, 54, 209-217.
- Crockenberg, S.B. & McCluskey, K. (1986). Change in maternal behaviour during the baby's first year of life. *Child Development*, 52, 857-865.
- Crouter, A.C., Perry-Jenkins, M., Huston, T.L. & Crawford, D.W. (1989). The influence of work-induced psychological states on behavior at home. *Basic & Applied Social Psychology*, 10, 273-292.
- Crowell, J.A. & Feldman, S.S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-infant interaction. *Child Development*, 50, 1273-1285.
- Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and children's functioning. *Social Development*, 3, 16-36.
- Daniels, D. & Moos, R. H. (1988). Exosystem influences on family and child functioning. Στο E. Goldsmith (Επιμ.), *Work and family: Theory, research, and applications*. [Ειδικό αφιέρωμα]. *Journal of Social Behavior & Personality*, 3, 113-133.
- Davydov, V.V. (1995). The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research and practice. *Educational Researcher*, 24, 12-21.
- DeMeis, D.K., Hock, E. & McBride, S.L. (1986). The balance of employment and motherhood: Longitudinal study of mothers' feelings about separation from their first-born infants. *Developmental Psychology*, 22, 627-632.
- Desai, S., Chase-Lansdale, P.L. & Michael, R.T. (1989). Mother or



- market? Effects of maternal employment on the intellectual ability of four-year-old children. *Demography*, 26, 545-561.
- Δημητρίου, Σ. (1987). *Λεξικό κυβερνητικής, δομισμού και της θεωρίας των συστημάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. & Skinner, M. I. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Δραγώνα, Θ. (1986). Can social psychology afford to be optimistic? *Δωδώνη*, ΙΕ (μέρος Τρίτο), 111-124.
- Δραγώνα, Θ. (1990). Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν. *Δωδώνη*, ΙΘ (μέρος Τρίτο), 31-40.
- Δραγώνα, Θ. (1994). Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις: Αποκλίσεις και κατασκευασμένα στεγανά. Στο Φ. Γσαλίκολου (Επιμ.), *Η ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα* (σ. 247-258). Αθήνα: Πλέθρον.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1982). *Siblings: Love, envy, and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Hamby, D. & Pollock, B. (1990). Family systems correlates of the behavior of young children with handicaps. *Journal of Early Intervention*, 14, 204-218.
- Durkin, K. (1993). *Developmental social psychology—From infancy to old age*. Oxford: Blackwell.
- Eccles, J.S., Furstenberg, F.F., McCarthy, K., Lord, S. & Geitze, L. (1993). *How parents respond to risk and opportunity in moderate and high risk neighborhoods*. Ανακοίνωση στο Bienial Meetings of the Society for Research in Child Development, March, New Orleans.
- Eckenrode, J. & Gore, S. (Επιμ.) (1990). *Stress between work and family*. New York: Plenum Press.
- Elder, G.H.Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in the life experience*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Elder, G.H.Jr. (1984). Families, kin and the life course: A sociological perspective. Στο R.D. Parke (Επιμ.), *Advances in child development research* (τομ. 7). Chicago: Chicago University Press.



- Elder, G.H.Jr., Caspi, A. & van Nguyen, T. (1986). Resourceful and vulnerable children: Family influences in stressful times. Στο R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Επιμ.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (σ. 169-186). New York: Springer-Verlag.
- Elder, G.H.Jr., Modell, J. & Parke, R.D. (1993). *Children in time and place: Individual, historical and developmental insights*. New York: Cambridge University Press.
- Elder, G.H.Jr. & Rockwell, R.C. (1979). The life-course and human development: An ecological perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 2, 1-22.
- Elder, G.H.Jr., van Nguyen, T. & Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361-375.
- Epstein, J.L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. Στο K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (Επιμ.) *Social intervention: Potential and constraints* (σ. 121-136). New York: Aldine de Gruyter.
- Farel, A.M. (1980). Effects of preferred maternal roles, maternal employment, and sociodemographic status on school adjustment and competence. *Child Development*, 51, 1179-1196.
- Farmer, E.M.Z. & Farmer, T.W. (1999). The role of schools in outcomes for youth: Implications for children's mental health services research. *Journal of Child & Family Studies*, 8, 377-396.
- Fergusson, D.M. (1997). Structural equation models in developmental research. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 38, 877-887.
- Field, T., Masi, W., Goldstein, S., Perry, S. & Parl, S. (1988). Infant day care facilitates preschool social behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 341-359.
- Fischman, S.H. & Palley, H.A. (1978). Adolescent unwed motherhood: Implications for a national family policy. *Health and Social Work*, 3, 30-46.



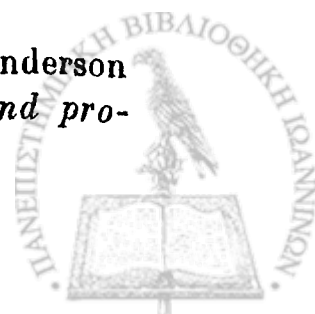
- Fogel, A. & Melson, G. (1988). *Child development: Individual family and society*. St. Paul, MN: West Publishing Co.
- Furstenberg, F.F.Jr. (1985). Sociological ventures in child development. *Child Development*, 56, 281-288.
- Furstenberg, F.F. (1990). *How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods*. Ανακοίνωση στο American Sociological Association Meetings, Washington, DC.
- Furstenberg, F.F. (1991). As the pendulum swings: Teenage child-bearing and social concern. *Family Relations*, 40, 127-138.
- Furstenberg, F.F.Jr. & Hughes, M.E. (1997). The influence of neighborhoods on children's development: A theoretical perspective and research agenda. Στο R. Hauser, B.V. Brown & W.R. Prosser (Επ.μ.), *Indicators of children's well-being*. New York: Russell Sage Foundation.
- Galluzzo, D., Matheson, C., Moore, J. & Howes, C. (1985). Social orientation to adults and peers in infant child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 417-426.
- Gamble, T.J. & Zigler, E. (1986). Effects of infant day care: Another look at the evidence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 26-42.
- Ganong, L.H., Coleman, M. & Minstina, D. (1995a). Normative beliefs about parents' and stepparents' financial obligations to children following divorce and remarriage. *Family Relations: Journal of Applied Family & Child Studies*, 44, 306-315.
- Ganong, L.H., Coleman, M. & Minstina, D. (1995b). Home is where they have to let you in: Beliefs regarding physical custody changes of children following divorce. *Journal of Family Issues*, 16, 466-487.
- Garbarino, J. (1976). The family: A school for living. *National Elementary Principle*, 55, 66-70.
- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Journal of Marriage & the Family*, 39, 721-736.
- Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine.
- Garbarino, J. & Abramowitz, R.H. (1992). The family as social sy-



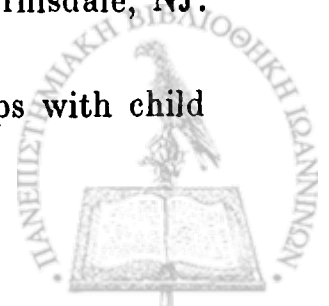
- stem. Στο J. Garbarino (Επιμ.), *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J. & Kostelny, K. (1992). Child maltreatment as a community problem. *Child Abuse & Neglect*, 16, 455-464.
- Garbarino, J. & Kostelny, K. (1995). *Parenting and public policy*. Στο M.H. Bornstein et al. (Επιμ.), *Handbook of parenting* (τομ. 3: Status and social conditions of parenting, σ. 419-436). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garbarino, J. & Plantz, M. (1980). *Urban environments and urban children*. New York, NY: Institute for Urban & Minority Education (ERIC Database No. ED193410).
- Garbarino, J. et al. (1978). The social maps of children approaching adolescence: Studying the ecology of youth development. *Journal of Youth & Adolescence*, 7, 417-428.
- Garner, C.L. & Raudenbush, S.W. (1991). Neighborhood effects on educational attainment: A multilevel analysis. *Sociology of Education*, 64, 251-262.
- Gauthier, A.H. (2000). *The promises of comparative research*. Αναφορά για το European Panel Analysis Group. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.iser.essex.ac.uk/epag/pubs/pdf/2000-16.pdf>.
- Gibson, J.J. (1969). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giles, M.W. & Dantico, M.K. (1982). Political participation and neighborhood social context revisited. *American Journal of Political Science*, 26, 144-150.
- Goldberger, A. (1972). Structural equation models in the social sciences. *Econometrica*, 979-1001.
- Goldstein, H. (1992). Statistical information and the measurement of education outcomes (Ειδικό αφιέρωμα). *Journal of Royal Statistical Society*, (Series A), 155, 313-315.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical model*. London: Edward Arnold.
- Goodnow, J. (1994). *What's new in perspectives on development-in-context?* Ανακοίνωση στο συνέδριο της International Society for the Study of Behaviour and Development, Amsterdam.



- Green, B.L., Wilson, J.P. & Lindy, J.D. (1985). Conceptualizing post-traumatic stress disorder: A psychosocial framework. Στο L. R. Figley (Επιμ.), *Trauma and its wake* (τομ. I: The study and treatment of post-traumatic stress disorder, σ. 53-69). New York: Bruner/Mazel.
- Green, S.M. (1994). Growing up Irish: Development in context. *The Irish Journal of Psychology*, 13(2 & 3), 354-371.
- Greenberger, E. & Goldberg, W.A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 22-35.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hammond, K.R. (1998). *Ecological validity: Then and now*. Brunswik Web Essay #2. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.brunswik.org/notes/essay2.html>.
- Harvey, M.R. (1996). An ecological view of psychological trauma and trauma recovery. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 3-23.
- Havinghurst, R.J. (1972²). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Hawley, A.H. (1950). *Human ecology: A theory of community structure*. New York: Ronald Press.
- Hawley, A.H. (1968). Human ecology. Στο D.L. Sills (Επιμ.), *International encyclopedia of the social sciences* (τομ. 4, σ. 328-337). New York: Free Press.
- Hay, T. & Jones, L. (1994). Societal interventions to prevent child abuse and neglect. *Child Welfare*, 72, 379-403.
- Hayes, C. (1987). *Risking the future: Adolescent sexuality, pregnancy, and childbearing* (τομ. I). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Heisse, D. (1975). *Causal analysis*. New York: Wiley.
- Hennessy, E. & Melhuish, E.C. (1991). Early day care and the development of school-aged children: A review. *Journal of Reproductive & Infant Psychology*, 9, 117-136.
- Hetherington, E.M. (1981). Children and divorce. Στο R. Henderson (Επιμ.), *Parent-child interaction. Theory, research and prospect* (σ. 33-58). New York: Academic Press.



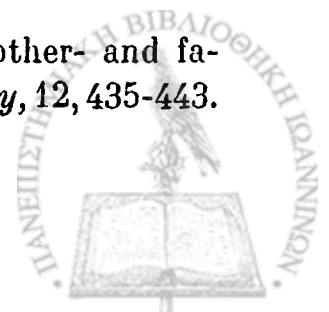
- Hetherington, E.M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development*, 60, 1-14.
- Hetherington, E.M., Cox, M. & Cox, C.R. (1982). Effects of divorce on parents and children. Στο M. Lamb (Επιμ.), *Nontraditional families* (σ. 223-288). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hock, E., DeMeis, D.K. & McBride, S. (1987). Maternal separation anxiety: Its role in the balance of employment and motherhood in mothers and infants. Στο A. Gottfried & A. Gottfried (Επιμ.), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (σ. 192-212). New York: Plenum.
- Hoffman, L.W. (1980). The effects of maternal employment on the academic attitudes and performance of school-age children. *School Psychology Review*, 319-335.
- Hoffman, L.W. (1981). *Foundations of family therapy*. New York: Basic Books.
- Hoffman, L.W. (1983). Work, family, and the socialization of the child. Στο R.D. Parke (Επιμ.), *Review of child development research* (τομ. 7: The family). Chicago: University of Chicago Press.
- Hoffman, L.W. (1984). Maternal employment and the child. Στο M. Perlmutter (Επιμ.), *Parent-child interaction and parent-child relations in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, L.W. (1989). Effects of maternal employment in the two-parent family. *American Psychologist*, 44, 283-292.
- Hogan, D.P. & Kitagawa, E.M. (1985). The impact of social status, family structure, and neighborhood on the fertility of Black adolescents. *American Journal of Sociology*, 90, 825-558.
- Holden, E.W., Willis, D.J. & Corcoran, M.M. (1992). Preventing child maltreatment during the prenatal/perinatal period. Στο D. J. Willis, E.W. Holden & M.S. Rosenberg (Επιμ.), *Prevention of child maltreatment: Developmental and ecological perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Horowitz, F.D. (1987). *Exploring developmental theories: Toward a structural/behavioural model of development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with child



- care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzo, D.C. & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Hughes, F.P. & Noppe, L.D. (1991). *Human development across the life span*. New York: Macmillan.
- Hultsch, D. & Plemons, J. (1979). Life events and life-span development. Στο P. Baltes & O. Brim (Επιμ.), *Life span development and behaviour* (τομ. 2). New York: Academic Press.
- Huitt, W. (2000). *System model of human behavior*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο του International Psychology Interactive. <http://www.chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdlo.html>
- Jackobsen, R. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton.
- Jackson, D.D. (1957). The question of family homeostasis. *Psychiatric Quarterly Supplement*, 31, 79-90.
- Jackson, S.E. & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Occupational Behavior*, 3, 63-77.
- Jencks, C. & Mayer, S.E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. Στο I.E. Jr. Lynn & M.G.H. McGeary (Επιμ.), *Inner-City Poverty in the United States*. Washington, D.C.: National Academy.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1989). *LISREL VII: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Indiana: Scientific Press.
- Kamerman, S.B. (1991). Child care policies and programs: An international overview. *Journal of Social Issues*, 47, 179-196.
- Kantor, D. & Lehr, W. (1975). *Inside the family*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Καρμανιώλα, Α. & Pierrehumbert, Β. (2001). Εξωοικογενειακή αγωγή, εσωτερικά μοντέλα διεργασίας συναισθηματικού δεσμού των ενηλίκων και ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας: Μια Ελβετική έρευνα. Στο Κ. Πετρογιάννης & Ε. C. Melhuish (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα—αγωγή—ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.



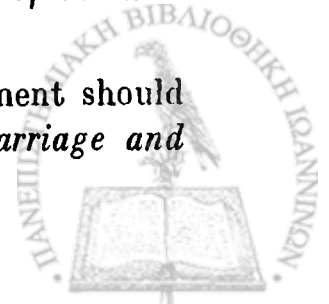
- Kessler, S. (1991). Alternative perspectives on early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 183-197.
- Klein, D.M. & White, J.M. (1996). *Family theories: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kontos, S. & Fiene, R. (1987). Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania study. Στο D. Phillips (Επιμ.), *Quality in child care: What does research tell us?* (σ. 57-80). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Korbin, J.E. & Coulton, C.J. (1996). The role of neighbors and the government in neighborhood-based child protection. *Journal of Social Issues*, 52, 163-176.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1995). Ανθρώπινη ανάπτυξη: Το κλουβί και τα πουλιά. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία-Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σ. 663-711). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (1999). *Θέματα γηροψυχολογίας και γεροντολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντοπούλου, Ι. (Επιμ.), *Οικογένεια - Ευρώπη - 21ος αιώνας: Όραμα και θεσμοί*. Πρακτικά από το Ευρωπαϊκό Φόρουμ για την Οικογένεια. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ladner, J.A. (1988³). The impact of teenage pregnancy on the black family: Policy directions. Στο H.P. McAdoo (Επιμ.), *Black Families* (σ. 296-305)
- Lamb, M.E. (1976a). Twelve-month-olds and their parents: Interaction in a laboratory playroom. *Developmental Psychology*, 12, 237-244.
- Lamb, M.E. (Επιμ.) (1976b). *The role of father in child development*. New York: J. Wiley.
- Lamb, M.E. (1976c). Effects of stress and cohort on mother- and father-infant interaction. *Developmental Psychology*, 12, 435-443.



- Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Hwang, C.P. & Broberg, A.G. (Επιμ.) (1992). *Child care in context: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazar, I., Hubbell, V.R., Murray, H., Porsche, M. & Royce, J. (1977). *Persistence of preschool effects: Final report*. Washington, DC.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare/ Office of Human Development Services.
- Lein, L. & Sussman, M. (Επιμ.) (1983). *The ties that bind: Men's and women's social networks*. New York: Plenum.
- Lerner, R.M. (1986²). *Concepts and theories of human development*. New York: J. Wiley.
- Lerner, J. & Galambos, N. (1986). The child's development and family change: The influences of maternal employment. Στο C. Lipsitt (Επιμ.), *Advances in infancy research* (τομ. 4). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lerner, R.M. & Kauffman, M.B. (1985). The concept of development in contextualism. *Developmental Review*, 5, 309-333.
- Lewin, K. (1931). Environmental forces in child behavior and development. Στο C. Murchison (Επιμ.), *A handbook of child psychology* (σ. 590-625). Worcester, MA: Clark University Press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44, 868-896.
- Lewin, K. (1943). Defining the 'field at a given time'. *Psychological Review*, 50, 292-310.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. (Επιμ.) (1974). *The effect of the infant in its caregiver: The origins of behaviour* (τομ. 1). New York: J. Wiley.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. (1975). *Friendship and peer relations*. New York: J. Wiley.
- Long, F., Peters, D.L. & Garduque, L. (1985). Continuity between home and day care: A model for defining relevant dimensions



- of child care. Στο I.E. Sigel (Επιμ.), *Advances in applied developmental psychology* (τομ. 1, σ. 131-174). Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corp.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων*, Αθήνα: Σάκκουλας.
- Luria, A.R. (1928). The problem of the cultural behavior of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 493-506.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D.B., Grunebaum, H.U. & Botein, S. (1990). Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. *Child Development*, 61, 85-98.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovenovich.
- Main, M., Caplan, M. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (Serial No. 209), 66-104.
- Μάντζιου, Σ. (2001). *Η υποβολή ερωτήσεων των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα εκφραζόμενα συναισθήματα της μητέρας*. Αδημοδευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών /Τ.Ε.Α.Π.Η.
- Marx, M.H. & Cronan-Hillix, W.A. (1987⁴). *Systems and theories in psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Mayer, S.E. & Jencks, C. (1989). Growing up in poor neighborhoods: How much does it matter? *Science*, 243 (Mar. 17), 1441-1445.
- McCall, R.B. (1977). Challenges to a science of developmental psychology. *Child Development*, 48, 333-344.
- McCartney, K. & Marshall, N. (1989). The development of child care research. *Division of Child, Youth & Family Services Newsletter* (American Psychological Association), 12, 14-15.
- McCartney, K. & Phillips, D. (1988). Motherhood and child care. Στο B. Birns & D. Haye (Επιμ.), *Different faces of motherhood*. New York: Plenum.
- McCartney, K. & Rosenthal, S. (1991). Maternal employment should be studied within social ecologies. *Journal of Marriage and*



the Family, 52, 1103-1110.

McLoyd, V. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.

Melhuish, E.C. (1991). Research issues in day care. Στο P. Moss & E. Melhuish (Επιμ.), *Current issues in day care for young children* (σ. 20-34). London: HMSO.

Melhuish, E.C. (1993). A measure of love? An overview of the assessment of attachment. *ACPP Review & Newsletter*, 15, 269-275.

Melhuish, E.C. & Moss, P. (1991). Current and future issues in policy and research. Στο E.C. Melhuish & P. Moss (Επιμ.), *Day care for young children* (σ. 199-215). London: Tavistock/Routledge.

Miller, J.G. (1955). Toward a general theory for the behavioral sciences. *American Psychologist*, 10, 513-531.

Miller, J.G. (1965). Living systems theory: Basic concepts. *Behavioural Science*, 10, 193-237.

Miller, J.G. (1978). *Living systems*. New York: McGraw-Hill.

Miller, P.H. (1993^s). *Theories of developmental psychology*. New York: W.H. Freeman.

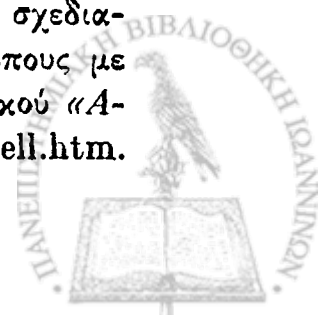
Milner, R. (1993). *The encyclopedia of evolution: Humanity's search for its origins*. New York: Holt.

Minuchin, P.P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.

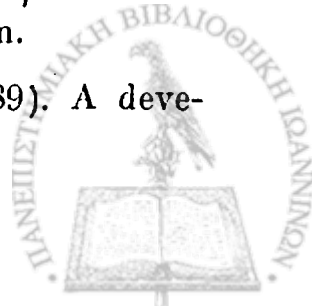
Minuchin, P.P. (1988). Relationships within the family: A system perspective on development. Στο R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Επιμ.), *Relationships within families: Mutual influences* (σ. 7-26). New York: Oxford University Press.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Mitchell, D.R. (1994). Αναπτυξιακή συστημική προσέγγιση στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των υπηρεσιών για τους ανθρώπους με αναπηρίες. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο του περιοδικού «Αναπηρία Τώρα»: <http://www.disabled.gr/gr-arts/devell.htm>.



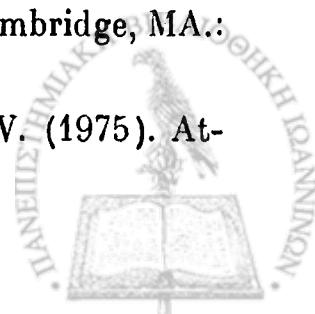
- Moll, I. (Επιμ.) (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Moss, P. (1988). *Childcare and equality - Consolidated report to the European Commission*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Μουσουόρου, Α.Μ. (1998). Η Ευρώπη μπροστά στον 21ο αιώνα. Τάσεις και εξελίξεις που επηρεάζουν την οικογένεια. Στο Ι. Κωνσταντοπούλου (Επιμ.), *Οικογένεια—Ευρώπη—21ος αιώνας: Όραμα και θεσμοί* (σ. 53-61). Πρακτικά από το Ευρωπαϊκό Φόρουμ για την Οικογένεια. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Neisser, U. (1997). The ecological approach and the future of psychology. *Ψυχολογία*, 4, 95-105.
- Nihira, K., Meyers, C.E., & Mink, I.T. (1980). Home environment, family adjustment, and the development of mentally retarded children. *Applied Research in Mental Retardation*, 1, 5-24.
- Ogbu, J.U. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighbourhood*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Oyama, S. (1985). *The ontogeny of information*. New York: Cambridge University Press.
- Parke, R.D. (1979). Perspectives on father-infant interaction. Στο J.D. Osofsky (Επιμ.), *Handbook of infant development* (σ. 549-590). New York: J. Wiley.
- Parke, R.D. (1981). *Fathers*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Patterson, G.R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (Serial No. 186).
- Patterson, G.R., Capaldi, D. & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. Στο D.J. Pepler & K.H. Rubin (Επιμ.), *The development and treatment of childhood aggression* (σ. 139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patterson, G.R., DeBarsyshe, B.D. & Ramsey, E. (1989). A deve-



- developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, J.M. (1997). *Healthy american families in a postmodern society: An ecological perspective*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.epi.umn.edu/epi—pages/syllabi/reading1.html>
- Pence, A.R. (Επιμ.) (1988). *Ecological research with children and families: From concepts to methodology*. New York: Teachers College Press.
- Peters, D.L. (1980). Social science and social policy and the care for young children: Head Start and after. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 7-27.
- Peters, D.L. & Kontos, S. (1987). Continuity and discontinuity of experience: An intervention perspective. Στο I.E. Sigel (Επιμ. Σειράς), D.L. Peters & S. Kontos (Επιμ. Τόμου), *Annual advances in applied developmental psychology* (τομ. 2: Continuity and discontinuity of experience in child care, σ. 1-39). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Petrogiannis, K. (1995). *Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Cardiff: University of Wales.
- Πετρογιάννης, Κ. & Melhuish, E.C. (Επιμ.) (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα—αγωγή—ανάπτυξη (Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πετρονώτη, Μ. (1988). Σκέψεις γύρω από τη συμπληρωματικότητα διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων: Δύο παραδείγματα από εφαρμογές με αντικείμενο την απασχόληση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 243-267.
- Philips, D. (Επιμ.) (1987). *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Phillips, D., McCartney, K., Scarr, S. & Howes, C. (1987). Selective review of infant day care research: A cause for concern. *Zero to Three*, 7, 18-21.
- Pickles, A. (1991). The analysis of change in longitudinal studies of development. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 32, 571-579.



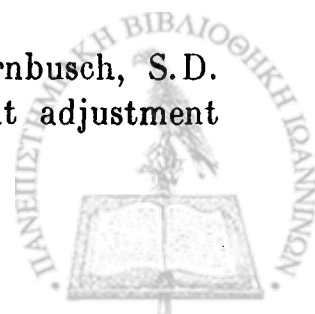
- Piotrkowski, C.S. (1979). *Work and the family system*. New York: The Free Press.
- Piotrkowski, C. S. & Crits-Cristoph, P. (1982). Women's jobs and family adjustment. Στο J. Aldous (Επιμ.), *Two paychecks: Life in dual-earner families*. Beverly Hills: SAGE.
- Porter, C.J. (1982). Qualitative research in child care. *Child Care Quarterly*, 11, 44-54.
- Radke-Yarrow, M., Cummings, E.M., Kuczynski, I. & Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two - and three-year-olds in normal families with parental depression. *Child Development*, 56, 884-893.
- Reading, H.F. (1979). Systems theory in the social sciences. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, том. 35 (Ιαν.- Απρ.), 145-157.
- Repetti, R.L. (1987). Linkages between work and family roles. Στο S. Oskamp (Επιμ.), *Applied social psychology annual* (τομ. 7: Family processes and problems, σ. 98-127). Beverly Hills: SAGE.
- Riegel, K.F. (1975a). Toward a dialectical theory of development. *Human Development*, 31, 689-700.
- Riegel, K.F. (1975b). Adult live crises: A dialectic interpretation of development. Στο N. Datan & L.H. Ginsberg (Επιμ.), *Life-span developmental psychology: Normative life crises*. New York: Academic.
- Riegel, K.F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689-697.
- Roopnarine, J.L. & Hempel, L.M. (1988). Day care and family dynamics. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 427-438.
- Rosenthal, S. (1993). The social ecology of early maternal employment: Effects on verbal intelligence and behavior problems in a national sample. Ανακοίνωση στο Biennial Meeting of SRCDC, Mar. 28.
- Ruopp, R.R., Travers, J., Glantz, F. & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Summary findings and their implications*. Final report of the National Day Care Study. Cambridge, MA.: Abt. Associates.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, N. & Youle, W. (1975). At-



- tainment and adjustment in two geographical areas. I: The prevalence of psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 126, 493-509.
- Rutter, M. & Quinton, D. (1977). Psychiatric disorder—Ecological factors and concepts of causation. Στο H. McGurk (Επιμ.), *Ecological factors in human development* (σ. 173 - 187). Amsterdam: North-Holland.
- Saldern, M.V. (1984). *Kurt Lewin's influence on social emotional climate research in Germany and the United States* (ERIC Database No. ED244855).
- Sameroff, A.J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. Στο P.H. Mussen (Επιμ. Σειράς) & W. Kessen (Επιμ. Τόμου), *Handbook of child psychology* (τομ. 1, σ. 237 - 294). New York: J. Wiley.
- Sampson, R.J. (1985). Neighborhood and crime: The structural determinants of personal victimization. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 22, 7-40.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- Scarr, S. & Eisenberg, M. (1993). Child care research: Issues, perspectives, and results. *Annual Review of Psychology*, 44, 613-644.
- Scarr, S., Phillips, D. & McCartney, K. (1989). Dilemmas of child care in the United States: Employed mothers and children at risk. *Canadian Psychology*, 30, 126-139.
- Scarr, S., Phillips, D. & McCartney, K. (1990). Facts, fantasies, and the future of child care in the United States. *Psychological Science*, 1, 26-35.
- Scarr-Salapatek, S. & Williams, M.L. (1973). The effects of early stimulation on low-birth-weight infants. *Child Development*, 44, 94-101.
- Schaffer, R. (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schaie, K.W. & Hertzog, C. (1982). Longitudinal methods. Στο B. Wolman, G. Stricker et al. (Επιμ.), *Handbook of developmental psychology* (σ. 91-115). New Jersey: Prentice-Hall.



- Scott, M.M. (1987). *Theory in development: A synthesis for the 1990s*. Ανακοίνωση στο Meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, April.
- Sherif, M., Harvey, O.J., Hoyt, B.J., Hood, W.R. & Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Book Exchange.
- Sherman, L.W. & Oppenheimer, L. (1989). *Affordances in preschool lesson structures and socially competent task-related behaviour: A Gibsonian ecological re-interpretation*. Ανακοίνωση στο 5th International Conference on Event Perception and Action, Oxford, OH, July 24-28.
- Sherrard, C. (1998). Social dimensions of reserch. *The Psychologist*, 12, 479-480.
- Shonkoff, J.P., Hauser-Cram, P., Krauss, M.W. & Upshur, C.C. (1992). Development of infants with disabilities and their families: Implications for theory and service delivery. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (6, serial no. 230).
- Simons, R.L., Robertson, J.F. & Downs, W.R. (1989). The nature of the association between parental rejection and delinquent behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 297-309.
- Smith, M.B. (1978). School and home: Focus on achievement. Στο A.H. Passow (Επιμ.), *Developing programs for the educationally disadvantaged*. New York: Teachers College Press.
- Speer, A. (1970). Family systems: Morphostasis and morphogenesis. *Family Process*, 9, 259-278.
- Spencer, M.B., Dupree, D. & Hartmann, T. (1997). A phenomenological variant of Ecological Systems Theory (PVEST): A self-organization perspective in context. *Development & Psychopathology*, 9, 817-833.
- Spitze, G. (1988). Women's employment and family relations: A review. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 595-618.
- Spodek, B. (1993). *Handbook of research on the education of young children*. New York: MacMillan.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D. & Dornbusch, S.D. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment



across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

Stevenson, C. & Cooper, N. (1997). Qualitative and quantitative research. *The Psychologist*, 10, 159-160.

Stith, S.M. & Davis, A.J. (1984). Employed mothers and family day-care substitute caregivers: A comparative analysis of infant care. *Child Development*, 55, 1340-1348.

Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments - Toward a social ecology of health promotion. *American Psychologist*, 47, 6-22.

Stoneman, Z., Brody, G.H. & Burke, M. (1989). Marital quality, depression, and inconsistent parenting: Relationships with observed mother-child conflict. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 105-117.

Sutherland, J.W. (1973). *A general systems philosophy for the social and behavioural sciences*. New York: Braziller.

Συγγολίτου, Ε. (1985). *Οικολογική μελέτη της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Προσχολική τάξη και η επίδραση της διαμόρφωσης του περιβαλλοντικού χώρου στη συμπεριφορά*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσ/νίκη: Παν/μιο Θεσσαλονίκης.

Thelen, E. (1987). Self-organisation in developmental processes: Can systems approaches work? Στο M. Gunnar (Επιμ.). *Systems in development*. (Minnesota Symposia on Child Psychology, τ. 22). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Thomas, L. (1974). *The lives of a cell: Notes of a biology watcher*. New York: Viking.

Thomas, R.M. (1985²). *Comparing theories of child development*. Belmand, MA : Wadsworth.

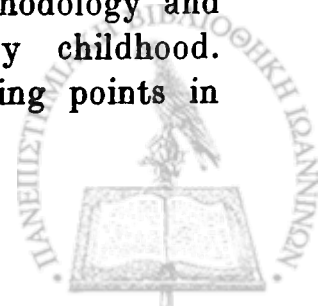
Thomas, R.M. (1996⁴). *Comparing theories of child development*. Belmand, MA.: Wadsworth.

Tienda, M. (1991). Poor people and poor places: Deciphering neighborhood effects on poverty outcomes. Στο J. Huber (Επιμ.). *Macro-Micro linkages in sociology*. Newbury Park: SAGE.

Tietjen, A.M. (1989). The ecology of children's social support networks. Στο D. Belle (Επιμ.), *Children's social networks and social supports* (σ. 37-69). New York: J. Wiley.



- Timm, N.H. (1975). *Multivariate analysis with applications in education and psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tizard, B. & Hodges, J. (1978). The effect of early institutional rearing on the development of 8-year-old children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 19, 99-118.
- Tomison, A.M. & Wise, S. (1999). Community-based approaches in preventing child maltreatment. *Issues in Child Abuse Prevention*, 11.
- Urban, H.B. (1978). The concept of development from a system perspective. Στο P.B. Baltes (Επιμ.), *Life-span development and behaviour* (τομ. 1). New York: Academic Press.
- Vandell, D.L. & Ramanan, J. (1992). Effects of early and recent maternal employment on children from low-income families. *Child Development*, 63, 938-949.
- Vasta, R. (Επιμ.) (1992). *Annals of child development* (τόμ. 6: Six theories of child development: Revised formulations and current issues). Greenwich, CON: JAI Press.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural behavior of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vuchinich, S., Bank, L. & Patterson, G.R. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28, 510-521.
- Walsh, F. (1982). Conceptualizations of normal family functioning. Στο F. Walsh (Επιμ.), *Normal family processes* (σ. 3-42). New York: The Guildford Press.
- Waters, E. & Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infant and early childhood. Στο I. Bretherton & E. Waters (Επιμ.), *Growing points in*



- attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, no. 1-2 (serial no. 209).
- Watzlawick, P., Jackson, D. & Beavin, J. (1967). *Pragmatics of human communication* New York: Norton.
- Webster's Ninth New Collegiate Dictionary* (1985). Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Weinraub, M., Jaeger, E. & Hoffman, L. (1988). Predicting infant outcome in families of employed and nonemployed mothers. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 361-378.
- Werner, H. (1937). Process and achievement: A basic problem of education and developmental psychology. *Harvard Educational Review*, 7, 353-368.
- Wertsch, J.V. & Tulviste, P. (1995). Ο L.S. Vygotsky και η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν μέλλον* (σ. 357-384). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Whiting, B.B. & Whiting, J.W. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Wiener, N. (1969). Cybernetics. Στο «*Science, confict and society - Readings from 'Scientific American'*» (σ. 119-125). San Francisco: W.H. Freeman.
- Wiener, N. (1974). *Κυβερνητική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wilkinson, K. (1974). *Social well-being and rural community development: Issues in policy and theory* (ERIC Database No. ED122978).
- Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.
- Zaslow, M.J. (1991). Variation in child care quality and its implications for children. *Journal of Social Issues*, 47, 125-138.
- Ζώη, Λ.Ν. (Επιμ.) (1994). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας σε πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα: Επτάλοφος.



THE STUDY OF HUMAN DEVELOPMENT THROUGH THE PRISM OF URIE BRONFENBRENNER'S ECOSYSTEMIC APPROACH

ABSTRACT

Urie Bronfenbrenner's ecosystemic theoretical perspective focuses on development as a function of the mutual interactions between the life span developing individual and the enduring multi-person - immediate or remote - environments (contexts/systems) where the development takes place. The article presents the major concepts and "prepositions" of the theory, as they were formulated within the last three decades, providing research findings and examples of the relevant literature. Following the introductory section, the article presents the historical background of the theory with emphasis to the major predecessor and contemporaneous theoretical perspectives (Lewin, Barker, Kounin, Berry, Vygotsky, family systems perspective). The main part of the review, presents Bronfenbrenner's major "prepositions" as they were formulated through the five consecutive refinements of the theory since the 1970s (1970, 1979, 1983, 1998, 2000), and the five major contextual levels (microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, chronosystem) supplied by relevant research evidence, as well some methodological concerns.

Konstantinos Petrogiannis

