

## Κοινωνική σχολική ένταξη: οι σχέσεις μεταξύ ανάπηρων και μη μαθητών

Αναστασία Βλάχου\*

### Περίληψη

*Στη μελέτη αυτή αναλύεται η δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές σχολικής ηλικίας, με απώτερο στόχο τη διερεύνηση α) των παραγόντων που εμποδίζουν ή προωθούν την ανάπτυξη δημιουργικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών και β) των αναπτυσσόμενων ιδεολογιών και πρακτικών που σχετίζονται με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και την κατασκευή των εννοιών «αναπηρία», «ανάπηρος» και «φυσιολογικός».*

### Εισαγωγή

Οι προσπάθειες που γίνονται, σε διεθνές επίπεδο, για την προώθηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της ένταξης, προϋποθέτουν, ότι οι ανάπηροι μαθητές θα συνεκπαιδευτούν για αρκετό χρονικό διάστημα με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Έτσι, τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον γύρω από τη φύση και την υφή των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται, στα πλαίσια του γενικού σχολείου, ανάμεσα σε ανάπηρους μαθητές (ή μαθητές που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ειδικές ανάγκες) και στους συμμαθητές τους (Evans και Richardson 1989; Salisbury κ.α., 1995; Gary κ.α., 1997).

---

\* Λέκτορας Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με τη μελέτη της κοινωνικής ένταξης των ανάπηρων παιδιών, αναφέρονται στην κοινωνική θέση που κατέχουν στα πλαίσια της ομάδας-τάξης, στη δυνατότητά τους για κοινωνική προσαρμογή και στις στάσεις των μη ανάπηρων μαθητών απέναντι στους ανάπηρους συμμαθητές τους, τόσο σε δομημένες, όσο και σε ελεύθερες εκπαιδευτικές και μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Goodman κ.αλ., 1972; Cavalero και Porter 1980; Guralnick και Croom 1980; Rynders κ.αλ., 1980; Johnson και Johnson 1981; Kennedy κ.αλ., 1982; Kaufman κ.αλ., 1985; Taylor κ.αλ., 1987; Shapiro και Morgolis 1988; Jenkins κ.αλ., 1989).

Επιπλέον, υπάρχουν αρκετές συγκριτικές μελέτες για τη μέτρηση της αυτο-εκτίμησης ανάμεσα σε ανάπηρους μαθητές που εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία και σε εκείνους που εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία ή ταυτοχρόνως σε ειδικές και γενικές σχολικές μονάδες. Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών είναι αντιφατικά και αλληλοσυγκρουόμενα, εντούτοις οι μελέτες αυτές δείχνουν, ότι οι ανάπηροι μαθητές και κυρίως οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, βιώνουν αρνητικές κοινωνικές σχέσεις όπως αυτές προβάλλονται, μέσα από την απορριπτική και περιθωριοποιημένη κοινωνική θέση που κατέχουν στα πλαίσια της ομάδας (Cullinan, Sabornie και Crossland 1992; Kaufman, Agard και Semmel 1985; Marwell 1990; Sale και Carey 1995; Roberts και Zubrick 1992). Υπάρχουν βέβαια και ερευνητικές μελέτες που δείχνουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι ανάπηροι μαθητές κατέχουν θετική ή ουδέτερη κοινωνική θέση (Siperstein και Leffert 1997; Marwell 1990).

Τα δεδομένα που έχουμε σήμερα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των παιδιών στα πλαίσια της ομάδας-τάξης, προέρχονται κυρίως από μελέτες που σχετίζονται με την ανάλυση της κοινωνικής θέσης των μη ανάπηρων μαθητών. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες προέρχονται από συγκρίσεις ανάμεσα σε μαθητές που χαίρουν κοινωνικής αποδοχής και σε εκείνους που βιώνουν την κοινωνική απόρριψη (Vosk κ.αλ., 1982; Asarnow και Callan 1985; Dodge και Feldman 1990).

Γνωρίζουμε ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την κοινωνική θέση του παιδιού στην ομάδα, είναι η κοινωνική του συμπεριφορά (Coie κ.αλ., 1990; Burhrmeister και Furman 1986; βλέπε επίσης Newcomb κ.αλ., 1993). Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, η εικόνα είναι πιο συγκεχυμένη.

Τα σχετικά δεδομένα προέρχονται από μελέτες που συσχετίζουν την κοινωνική αποδοχή και την απόρριψη που βιώνουν οι μαθητές που εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία (MacMillan και Morrison 1980; Morrison, Forness και MacMillan 1983; Roberts και Zubrick 1992). Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών δείχνουν ότι τόσο η κοινωνική συμπεριφορά, όσο και η ακαδημαϊκή ικανότητα των παιδιών, επηρεάζουν την κοινωνική τους θέση. Υπάρχουν ωστόσο και ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αξίζουν μεγαλύτερης προσοχής και συστηματικότερης ανάλυσης, καθώς απορρίπτουν γενικότερες υποθέσεις συσχετισμού της κοινωνικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής θέσης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Sperstein κ.αλ., 1997). Για παράδειγμα, μελέτες που διεξήχθησαν στα πλαίσια του γενικού σχολείου και είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, έδειξαν ότι:

- α) η επιθετική συμπεριφορά δε συμβάλλει στην αρνητική κοινωνική θέση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, καθώς οι εν λόγω μαθητές, δε θεωρούνται από τους συμμαθητές τους ως επιθετικοί. Αντίθετα, η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για την αρνητική κοινωνική τοποθέτηση των μη ανάπηρων παιδιών στην ομάδα-τάξη,
- β) οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση που γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα, επιλέγουν φιλικές-πειθήνιες στρατηγικές, ενώ οι μαθητές που βιώνουν την κοινωνική απόρριψη, προβάλλουν φιλικές-επιβεβαιωτικές στρατηγικές πρόσβασης στην ομάδα. Οι κοινωνικά αποδεκτοί μαθητές έχουν λιγότερες απαιτήσεις και προβάλλουν πιο παθητική συμπεριφορά από ό,τι οι μαθητές που βιώνουν κοινωνική απόρριψη, αν και θα περίμενε κανείς να συμβαίνει το αντίθετο, και
- γ) οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, και αυτοί που είναι αποδεκτοί αλλά και αυτοί που απορρίπτονται ή παραμελούνται από την ομάδα, δε διαφέρουν ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, για να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους και να τους στηρίξουν σε κάποια δυσκολία. Επιπλέον, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν, ανταποκρίνονται στη φύση και την υφή του προβλήματος που αντιμετωπίζει ο/η συμμαθητής/τρια τους. Εντούτοις, στα πλαίσια της τάξης οι ρόλοι αλλάζουν και οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση θεωρούνται ότι είναι αυτοί που συνεχώς στηρίζονται από τους συμμαθητές τους.

Η μελέτη της κοινωνικής θέσης των ανάπηρων μαθητών αποτε-

λεί μία μόνο διάσταση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που βιώνουν οι μαθητές στα πλαίσια της γενικότερης ομάδας-τάξης. Η έννοια της φιλίας, σε αντίθεση με την κοινωνική θέση που χαρακτηρίζεται από μονομέρεια και γενικότητα, διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή και ανάπτυξη των παιδιών. Η μελέτη των διαδικασιών που εμπεριέχονται στη διαμόρφωση στενών και αμοιβαίων διαπροσωπικών/φιλικών σχέσεων, μας βοηθάει να κατανοήσουμε τις διαδικασίες που εμπεριέχονται στην κοινωνική ένταξη.

Οι σχετικές ερευνητικές μελέτες δείχνουν, ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε ανάπηρους, κυρίως μαθητές με νοητική καθυστέρηση, και σε μη ανάπηρους μαθητές διαφέρουν αρκετά από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μη ανάπηρους μαθητές, καθώς στην πρώτη περίπτωση, οι διαπροσωπικές/φιλικές σχέσεις είναι πιο επιφανειακές, λιγότερο σταθερές, είναι επιρρεπείς στις συγκρούσεις και έχουν περιορισμένη αμοιβαία ανταλλαγή ενδόμυχων αποκαλύψεων (βλέπε Zetlin και Murtangh 1988).

Η ποιοτική ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων και η προσέγγισή τους ως κοινωνικό βίωμα, είναι μία δύσκολη απόπειρα. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1972) «η ένταση ανάμεσα στην προσωπική και την κοινωνική διάσταση φτάνει στο αποκορύφωμά της στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, ιδιαίτερα όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν τον κεντρικό άξονα ανάλυσης» (σελ. 7). Ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζει η ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνουν τα παιδιά στα πλαίσια της δικής τους κουλτούρας. Η προσέγγιση και η κατανόηση της παιδικής κουλτούρας από ενήλικες ερευνητές είναι ένα αρκετά δύσκολο και επίπονο εγχείρημα.

Οι ενήλικες δυσκολεύονται αρκετά να κατανοήσουν την κουλτούρα των παιδιών, ακριβώς επειδή αυτή η κουλτούρα ανήκει στα παιδιά, δημιουργείται από τα παιδιά και απευθύνεται στα παιδιά και έτσι δεν είναι για τα «αυτιά και τα μάτια» των ενηλίκων. Είναι μια κουλτούρα αυτόνομη αν και –εν μέρει– έχει δημιουργηθεί ως μέσο ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των δομών που έχουν δημιουργήσει οι ενήλικες.

## Στόχος της μελέτης

Έχοντας ως βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, στην παρουσίαση αυτή, θα αναλύσουμε τη δυναμική των σχέσεων που ανα-

πτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές σχολικής ηλικίας [παιδική κουλτούρα], με απώτερο στόχο να διερευνηθούμε

- α) μερικούς από τους παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές, και
- β) τις αναπτυσσόμενες αντιλήψεις και πρακτικές που σχετίζονται με τη διαμόρφωση και την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας των αναπήρων και την κατασκευή των εννοιών «αναπηρία» και «ανάπηρος».

Αν και η ανάλυση του όρου «κοινωνική ταυτότητα» εμπεριέχει την ανάλυση δύσκολων και πολυσύνθετων κοινωνικο-ψυχολογικών διαδικασιών, (βλέπε Tajfel 1978; Zavalloni και Guerin 1996) στην παρουσίαση αυτή, ο όρος «κοινωνική ταυτότητα» αναφέρεται κυρίως στην ταυτότητα που οι μη ανάπηροι μαθητές αποδίδουν στους ανάπηρους συμμαθητές τους, στα πλαίσια διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων.

## Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση, η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε στα πλαίσια της κριτικής εθνογραφίας (Atkinson, 1992; Burgess, 1982; Cohen και Manion, 1980; Delamont, 1992; Hammersley, 1986; Hewey, 1992; Oliver, 1992). Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ημι-κατευθυνόμενων ομαδικών συνεντεύξεων (αφού προηγουμένως είχε χρησιμοποιηθεί κοινωνιόγραμμα) και με συμμετοχικές παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, έγιναν:

- α) ημι-κατευθυνόμενες ομαδικές συνεντεύξεις με 103 μαθητές ενός δημοτικού σχολείου της Αγγλίας (βλέπε πιν.1). Οι ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις έγιναν με τη χρήση φωτογραφίας στην οποία απεικονίζονταν δύο κορίτσια σχολικής ηλικίας, η μία με σύνδρομο Ντάουν [η Σαμ] και η άλλη χωρίς σύνδρομο Ντάουν [η Κλαίρ]. Τα κορίτσια της φωτογραφίας ήταν άγνωστα στους μαθητές. Η φωτογραφία χρησιμοποιήθηκε ως ερέθισμα για την πρόκληση συζήτησης με τα παιδιά (βλέπε Vlachou, 1995). Από τους 103 μαθητές, 52 ήταν αγόρια και 51 ήταν κορίτσια ηλικίας από 5 χρονών και 10 μηνών έως 11 χρο-

ών και 6 μηνών. Οι μαθητές προέρχονταν από 4 τμήματα-τάξεις. Το κάθε τμήμα αποτελούσαν δύο τάξεις (Πρώτη και Δευτέρα (29 μαθητές), Τρίτη και Τετάρτη (2 τμήματα, 57 μαθητές), Πέμπτη και Έκτη (17 μαθητές). Στα τμήματα αυτά εκπαιδεύονταν και μαθητές που είχαν, με διάγνωση, χαρακτηριστεί ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν κυρίως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με σύνδρομο Ντάουν, και παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, διαφορετικών ηλικιών. Οι εν λόγω μαθητές εκπαιδεύονταν για μεγάλο χρονικό διάστημα της σχολικής εβδομάδας στα πλαίσια της γενικής τάξης, μαζί ή παράλληλα με τους συμμαθητές τους, ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος και της τάξης, και

- β) με συμμετοχικές παρατηρήσεις που έγιναν εκτός και εντός τεσσάρων τάξεων και διήρκεσαν μία σχολική χρονιά.

πίνακας 4  
Τάξεις και φύλο

Τμήματα-τάξεις	Αγόρια	Κορίτσια
Α' Τμήμα Πρώτη-Δευτέρα	14	15
Β' Τμήμα Τρίτη-Τετάρτη	16	11
Γ' Τμήμα Τρίτη-Τετάρτη	16	14
Δ' Τμήμα Πέμπτη-Έκτη	6	11

## Ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων

### 1. Διαπροσωπική αλληλεπίδραση: το πρώτο μέρος της εξίσωσης

Όπως αναφέρει η Παναγιωτοπούλου (1999) «ο εαυτός είναι μία πολύπλοκη και δυναμική οντότητα, η οποία διαμορφώνεται από ένα πλήθος κοινωνικο-πολιτιστικών παραγόντων. Περιλαμβάνει ό,τι το άτομο έχει καταλήξει να πιστεύει για τον εαυτό του στο παρελθόν, στο παρόν καθώς και ό,τι πιστεύει πιθανό για το μέλλον. Συνίσταται σε α) κοινωνικές ταυτότητες, β) ταυτότητες ρόλων και γ) προσωπικούς προσδιορισμούς. Οι παραπάνω διαστάσεις της ταυτότητας σχετίζονται είτε με την ανεξάρτητη σύλληψη του εαυτού ως αυτόνομου και ανεξάρτητου ατόμου, είτε με την

αλληλεξαρτώμενη σύλληψη του εαυτού, ως άμεσα συνδεδεμένου με τους άλλους...» (σελ. 159). Το πώς ένα άτομο αξιολογεί τον εαυτό του στα πλαίσια συγκεκριμένων διαπροσωπικών σχέσεων, συμβάλλει άμεσα στη γενικότερη αντίληψη που έχει για την αξία του ως άτομο (Harter κ.αλ., 1998). Ταυτοχρόνως, όμως, «άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο συνειδητά βλέπουμε τους εαυτούς μας ανάλογα με το πώς μας βλέπουν οι άλλοι» (βλέπε Mead 1934; σελ. 68).

Αν υποθέσουμε, ότι οποιαδήποτε αλληλεπίδραση έχει ένα συγκεκριμένο σημείο αφετηρίας, τότε στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών, οι σχέσεις δεν ξεκινούν από ένα ουδέτερο σημείο. Οι ανάπηροι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον και την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι, τόσο για την αναπηρία, όσο και για την ταυτότητά τους πολύ πριν τους γνωρίσουν (Thomas 1982). Παρόλο που η έννοια «ανάπηρος» ερμηνευόταν διαφορετικά από διαφορετικούς μαθητές, εντούτοις η έννοια αυτή χρησιμοποιείτο κυρίως για να διαχωρίσει τους φυσιολογικούς από τους μη φυσιολογικούς.

- Μαθητής Α:* «Ανάπηρος σημαίνει ότι δεν είσαι φυσιολογικός.»  
*Μαθήτρια Β:* «Οι ανάπηροι άνθρωποι δεν είναι σαν και εμάς...δεν είναι φυσιολογικοί.»  
*Μαθητής Γ:* «Οι ανάπηροι είναι οι άνθρωποι εκείνοι που δεν μπορούν να κάνουν τα πράγματα που μπορεί να κάνει ένας φυσιολογικός άνθρωπος.»

Κατά παράδοξο τρόπο, παρόλο που η έννοια της φυσιολογικότητας αποτελούσε τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διατήρηση της τάξης, σχεδόν κανένα από τα παιδιά δεν μπορούσε να προσδιορίσει την έννοια αυτή. Φαίνεται, ότι η έννοια της φυσιολογικότητας γίνεται κατανοητή μέσα από τα σημεία και τα σύμβολα που χρησιμοποιούμε, για να δείξουμε «τι δεν είναι φυσιολογικό», εδραιώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και διαχωρίζοντας την ομάδα του «εμείς» από την ομάδα των «άλλων». Οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχηματισμό των ομάδων σχετίζονται με το κατά πόσο είναι σημαντικό το κριτήριο διαχωρισμού και το αν το κριτήριο αυτό έχει βιολογική ή μη βιολογική βάση. Ο Taylor (1981) επισημαίνει, ότι συγκεκριμένα κριτήρια (όπως χρώμα δέρματος, χαρακτηριστικά προσώπου κ.λ.π.) είναι πολύ πιθανόν να λειτουργήσουν ως βάση κατηγοριοποίησης.

Έχει επισημανθεί, ότι η δραστηριότητα της κατηγοριοποίησης

per se σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες αρκεί για τη δημιουργία προκαταλήψεων και διακρίσεων (Tajfel κ.αλ., 1971). Συγκεκριμένα, η κοινωνική κατηγοριοποίηση ενδυναμώνει την αντίληψη της διαφορετικότητας ανάμεσα στις ομάδες και της ομοιογένειας στα πλαίσια της ενδοομάδας (Doise κ.αλ., 1978; Park και Rothbart 1982; Quattrone και Jones 1980). Τα παιδιά φαίνεται ότι προσδίδουν πιο αρνητικές διαστάσεις στη συμπεριφορά των μελών της εξωομάδας και θυμούνται περισσότερο τις αρνητικές τους συμπεριφορές, από ό,τι αυτές των μελών της ενδοομάδας (Hamilton και Trolie 1986).

Έτσι για τα παιδιά, το να είναι κάποιος φυσιολογικός, σημαίνει ότι τους μοιάζει/ ότι είναι σαν και αυτά, ενώ το να μην είναι φυσιολογικός, σημαίνει ότι δεν τους μοιάζει/δεν είναι σαν και αυτά ή σύμφωνα με τη διατύπωση μιας μαθήτριας της πρώτης Δημοτικού «ότι κάτι έχει πάει στραβά». Το να «είσαι σαν και μας» είναι φυσικό και φυσιολογικό, το να «μην είσαι σαν και εμάς» θεωρείται ξένο, ασυνήθιστο και αφύσικο (Thomas 1978). Οι αντιλήψεις περί εθνικών χαρακτηριστικών, φυλετικών, μειονοτικών και άλλων ομάδων, είναι μέρος της κοινωνικής μας εκπαίδευσης, καθώς ενυπάρχουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης.

Η αναπηρία σε κάθε της μορφή φαίνεται ότι γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά, ως παραβίαση των προτεραιοτήτων που θέτουν για την «κοινωνική κανονικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης» «the appropriate social order of normalcy». *Η πρώτη παραβίαση, κυρίως όταν έχουμε εμφανή στοιχεία της αναπηρίας, σχετίζεται με την κοινωνική κατασκευή των χαρακτηριστικών της εξωτερικής εμφάνισης.*

Ο Hargreaves (1972) σε μία αρκετά τεκμηριωμένη ανάλυση των διαδικασιών που εμπεριέχονται στο σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων αναφέρει, ότι οποιαδήποτε ανάλυση των ανθρώπινων σχέσεων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον «Άλλον». Ο σχηματισμός των αντιλήψεων για τον «Άλλον» είναι μία αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εμπεριέχει στατικά και δυναμικά στοιχεία, αντικειμενικά δεδομένα και υποκειμενικές κρίσεις.

Επιπλέον, εμπεριέχει μια σειρά διαδικασιών, όπως η αξιολογική οργάνωση των δεδομένων που έχουμε για τον άλλον, η ερμηνεία τους και η εξαγωγή αξιολογικών συμπερασμάτων, η οποία με τη σειρά της στηρίζεται στα ερμηνευτικά σχήματα που δημιουργεί ο καθένας, με βάση τις κοινωνικές του εμπειρίες και αξίες. Αυτή ακριβώς η αντίληψη του «ποιος είναι» και «τι είναι» ο άλλος, απο-



τελεί την κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέναντι στο συνάνθρωπο. Ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνική ψυχολογία στη μελέτη των διαπροσωπικών αντιλήψεων και σχέσεων, είναι το κατά πόσο και ως ποιο βαθμό, οι αρχικές εντυπώσεις επηρεάζουν ή ακόμα και καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων (βλέπε Καλατζή, Σιδέρη και Βλάχου 1996).

Είναι γεγονός ότι ο άνθρωπος έχει την τάση να σκιαγραφεί, τόσο την προσωπικότητα, όσο και τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, έχοντας ως ερέθισμα κάποια από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του. Η επιλογή αυτών των χαρακτηριστικών δεν είναι τυχαία, ενώ βάσει αυτής της επιλογής αποδίδουμε περαιτέρω ποιοτικά χαρακτηριστικά στον άλλο, ακόμα και στην περίπτωση που δεν έχουμε κανένα άλλο ουσιαστικό στοιχείο της ταυτότητας, της προσωπικότητας και των βιωμάτων του. Η διαδικασία απόδοσης ποιοτικών χαρακτηριστικών είναι μία λειτουργία που συντελείται σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας.

Στο πρώτο επίπεδο, τα σήματα που παίρνουμε από την εξωτερική εμφάνιση του «Άλλου» παρέχουν τις πρώτες κοινωνικές πληροφορίες, οι οποίες δρουν ως ένα είδος προκατάληψης και επηρεάζουν τις αντιλήψεις μας για την ταυτότητα του. Τα παιδιά, όταν περιγράφουν τον άλλον, αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης, όχι μόνο διότι επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά και γιατί μέσα από την πολύπλοκη διαδικασία ανάπτυξης πολιτισμικής αγωγής/συνείδησης, αρχίζουν να μαθαίνουν τους κοινωνικο-πολιτισμικούς κανόνες και τις αξίες που αποδίδονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Έτσι αρχίζουν να διαμορφώνουν αυτό που θεωρείται ως «η κοινωνική κανονικότητα της εμφάνισης» «the appropriate social order of appearance». Οι αξίες αυτές δεν εφαρμόζονται μόνο στους άλλους, εφαρμόζονται και από τον «Εαυτό» στον «Εαυτό» για το σχηματισμό της αυτό-εικόνας. Τα παιδιά από την ηλικία των 6 χρόνων, έχουν ήδη σχηματίσει μία υποκειμενική αξιολογική εικόνα για τον εαυτό τους, η οποία ταυτίζεται με την εικόνα του σώματος και της εξωτερικής τους εμφάνισης. Τα παρακάτω αποσπάσματα, όπου τα παιδιά περιγράφουν τον εαυτό τους, είναι ενδεικτικά της παραπάνω διαπίστωσης:

*Μαθήτρια Α:* «Φαίνομαι όμορφη. Έχω μία πολύ ωραία μακριά κοτσίδα. Είμαι αξιαγάπητη».

*Μαθητής Β:* «Είμαι όμορφος, γιατί βουρτσίζω τα μαλλιά μου κάθε βράδυ. Έχω πολλά κορίτσια που τρέχουν πίσω μου, διότι είμαι κομψός.»

**Μαθήτρια Γ:** «Έχω κοντά σκουρο-καστανά μαλλιά και καφέ μάτια. Έχω ηλιοκαμένο δέρμα. Είμαι χαριτωμένη.»

Συχνά το «έχω» ή «δεν έχω» γίνεται «είμαι» ή «δεν είμαι». Τα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης έχουν κοινωνική σημασία, διότι υποδηλώνουν περαιτέρω ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία με τη σειρά τους χρησιμοποιούνται ως βάση των αλληλεπιδράσεών τους. Αυτό φαίνεται καθαρά από τα παρακάτω αποσπάσματα, όπου οι μαθητές σκιαγραφούν την προσωπικότητα του κοριτσιού με σύνδρομο Ντάουν, έχοντας ως σημείο αναφοράς μόνο τη φωτογραφία της:

**Μαθητής Α:** Είναι άσχημη. Δεν είναι έξυπνη.

**Ερευνήτρια:** Πώς το ξέρεις ότι δεν είναι έξυπνη;

**Μαθητής Α:** Έχει αυτό το χαμόγελο... ξέρεις μοιάζει ότι είναι χαζή

(**Μαθητής Α:** 6 χρονών και 8 μηνών)

**Μαθητής Β:** Χρειάζεται [η κοπέλα με σύνδρομο Ντάουν της φωτογραφίας] περισσότερη βοήθεια από την Κλαίρ [την κοπέλα χωρίς σύνδρομο Ντάουν] γιατί μοιάζει εεε... φαίνεται ότι κάνει πάρα πολλά λάθη.

**Ερευνήτρια:** Φαίνεται ότι κάνει πάρα πολλά λάθη; Από πού το κατάλαβες;

**Μαθητής Β:** Δεν ξέρω. Απλά το μάντεψα. Φαίνεται.

(**Μαθητής Β:** 7 χρονών)

**Μαθήτρια Γ:** «Πρέπει να είναι ανάπηρη γιατί είναι χοντρή.»

(**Μαθήτρια Γ:** 6 χρονών και 9 μηνών)

**Μαθήτρια Δ:** Φαίνεται ότι τιμωρεί και χτυπά τα άλλα παιδιά, ότι τους κοροϊδεύει, τους σπρώχνει, τους βρίζει και συνέχεια μαλώνει με τους άλλους... Ναι, ναι το καταλαβαίνεις από τα μάτια της και το πρόσωπό της.

**Μαθήτρια Ε:** έχει σκληρό πρόσωπο... δεν θα ήθελα να είμαι φίλη της.

(**Μαθήτρια Δ:** 6 χρονών και 7 μηνών)

(**Μαθήτρια Ε:** 6 χρονών και 5 μηνών)

**Μαθητής Στ:** «Είναι άσχημη και δεν θέλω να έχω άσχημους φίλους.»

(**Μαθητής Στ:** 7 χρονών και 4 μηνών)

Οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις όσον αφορά στην εξωτερική εμφάνιση, αναπτύσσονται ήδη από την προ-

σχολική και σχολική ηλικία (Lerner και Gellert 1969; Seefeldt 1984; Langlois και Stephan 1977). Το στερεότυπο της σωματικής ελκυστικότητας «physical attractiveness stereotype», στηρίζεται σε γενικότερες κοινωνικο-πολιτισμικές συμβάσεις, οι οποίες παρέχουν έτοιμες τυπολογίες (Argyle 1975). Η ελκυστικότητα των προσώπων και η εξωτερική εμφάνιση, αποτελούν κύρια παράμετρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επειδή η εξωτερική εικόνα του ανάπηρου τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα ομορφιάς της κοινωνίας -συχνά έχουμε πολύ μεγάλες αποκλίσεις από αυτά- τα άτομα τα οποία δίνουν μεγάλη αξία στην εξωτερική εικόνα, τείνουν και στη μη αποδοχή των αναπήρων. Ο μη ανάπηρος θα κρίνει την ελκυστικότητα του ανάπηρου ανάλογα με το είδος των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων του. Όπως αναφέρουν οι Booth (1985) και Καλαντζή (1988), οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που όλοι κουβαλάμε μέσα μας σχετικά με το ταλέντο και την ομορφιά, έχουν πολύ βαθιές και πολύπλευρες πολιτικο-κοινωνικές και πολιτιστικές ρίζες, ενώ η πίεση για την απόλειψή τους, μπορεί να προκαλέσει βαθιά ριζωμένες αντιδράσεις. Ευτυχώς, όπως δείχνει ο παρακάτω διάλογος ανάμεσα σε δύο μαθητές της Τετάρτης δημοτικού, υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου τα κυρίαρχα αξιακά συστήματα κρίνονται και επιφέρουν συγκρούσεις, καθώς διαφορετικά σύμβολα/χαρακτηριστικά έχουν διαφορετικές ερμηνείες από διαφορετικούς ανθρώπους.

- Μαθητής Α:* Η Σαμ είναι άσχημη, με καλούς τρόπους, φιλική, έξυπνη και καλή.
- Μαθητής Β:* Μα πως είναι δυνατόν να είναι άσχημη και ταυτόχρονα να είναι καλή και φιλική. Θα πρέπει να πεις άσχημη, χωρίς καλούς τρόπους [διακόπτεται από τον μαθητή Α]
- Μαθητής Α:* Ναι μπορεί να είναι άσχημη, αλλά κάποιος μπορεί να είναι άσχημος και την ίδια στιγμή να είναι και καλός.

Η κοινωνικο-πολιτισμική σημασία που δίνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης, επηρεάζει άμεσα τη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών, διότι η απόκλιση από την κοινωνική κανονικότητα της εμφάνισης προσδιορίζεται ως «μη φυσιολογική». Οι Ories (1959) στο βιβλίο τους «Παραδόσεις και Γλώσσα της Κουλτούρας των Παιδιών», αναφέρουν, ότι οι διαφορές στην εμφάνιση είναι πολύ σημαντικές για τα παιδιά, καθώς συμβάλλουν στη δημιουργία του «λεξιλογίου

της ιδιαιτερότητας», «*vocabulary of distinctiveness*», το οποίο γίνεται πιο πολύπλοκο, όταν παρέχει την κοινωνική και ιδεολογική βάση για την επιβεβαίωση της «ταυτότητας της αναπηρίας».

Όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα των μαθητών, το λεξιλόγιο αυτό εμπεριέχει και προβάλλει μία σειρά από προκαταλήψεις, που σχετίζονται με την κοινωνική διάσταση της ταυτότητας του αναπήρου:

*Μαθητής Α:* Οι ανάπηροι άνθρωποι δεν μπορούν να μάθουν πράγματα, διότι δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν και όταν θα μεγαλώσουν, θα κλέβουν καταστήματα. Ξέρω κάποιον που είναι ανάπηρος και κλέβει καταστήματα, διότι δεν ξέρει τι κάνει.

*Μαθήτρια Β:* Όχι, όχι αυτό είναι ψέμα γιατί τον ξέρω αυτόν τον άνθρωπο μένουμε όλοι στην ίδια γειτονιά και δεν κλέβει καταστήματα

*Μαθητής Γ:* «Δεν κάνουμε φίλους ανάπηρους ανθρώπους, γιατί μπορεί να σκοτωθούν. Κάνουν χαζά πράγματα και πηγαίνουν στους γιατρούς και μπορεί να σε πάρουν στο μοτοποδήλατό τους και να σε σκοτώσουν.»

*Μαθήτρια Δ:* «Οι ανάπηροι μπορεί να σε απαγάγουν. Η μαμά μου λέει ότι υπάρχουν άνθρωποι που απαγάγουν παιδιά τα βάζουν στο αυτοκίνητό τους και τα πάνε μακριά από την οικογένειά τους. Έχω κάτι γείτονες και είναι ανάπηροι και παίρνουν χάπια επειδή είναι ανόητοι.»

Τα προβλήματα με τη χρήση ετικετών και τη δημιουργία κοινωνικών κατηγοριών πηγάζουν από το γεγονός, ότι η ανθρώπινη ύπαρξη διαστρεβλώνεται και συρρικνώνεται πίσω από την αντίληψη που έχει κάποιος για ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, όπως είναι αυτό της αναπηρίας. Αυτό έχει μία σειρά από αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους τους ανάπηρους μαθητές. Όπως αναφέρει ο Goffman (1963), συνήθως ένας άνθρωπος ο οποίος έχει γίνει αντικείμενο στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, βρίσκεται στην πολύ δύσκολη και καταπιεστική θέση να έχει δύο «κοινωνικές ταυτότητες»: την πιθανή κοινωνική ταυτότητα που του προσάπτουν οι άλλοι και την πραγματική ταυτότητα, όπως τη βιώνει ο ίδιος. Όσο μεγαλύτερο γίνεται αυτό το χάσμα, τόσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική καταπίεση που υφίσταται ο άνθρωπος αυτός. Ο Γκότοβος (1990), αναφέρει, ότι «η εκτίμηση ενός από μου εκφράζει την αξιολογική διάσταση της ταυτότητάς του και

παρουσιάζει διαβαθμίσεις ανάλογα με τη συμμετοχή του στην αλληλεπίδραση.

Προβλήματα –τα οποία βιώνονται σαν συναισθηματικές καταστάσεις από τους μετέχοντες– παρουσιάζονται στην αλληλεπίδραση, όταν τα γεγονότα που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της δε συμβαδίζουν με την κοινωνική αξία του ατόμου, όπως αυτή προέκυψε από την εντύπωση που καθιερώθηκε γι' αυτό στην αλληλεπίδραση (σελ. 135). Όπως δείχνουν τα παρακάτω αποσπάσματα, υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών, κυρίως των μεγαλύτερων τάξεων [Πέμπτης και Έκτης], όπου η καθημερινή συνδιαλλαγή με ανάπηρους συμμαθητές ή/και συγγενικά πρόσωπα άμβλυνε τις προκαταλήψεις:

*Μαθητής Α:* Η μαμά μου είναι ανάπηρη και σημαίνει ότι, πώς να σου το εξηγήσω, ανάπηρος είναι κάποιος που έχει μία βλάβη σε ένα μέρος του σώματός του, για παράδειγμα, με τα χέρια του ή με τα πόδια του.

*Μαθήτρια Β:* Κάποιος είναι ανάπηρος, όταν για παράδειγμα έχει χάσει μία από τις αισθήσεις του ή έχει πρόβλημα με τα πόδια του και είναι σε αναπηρική καρέκλα. ..Αλλά ανάπηρος είναι και αυτός που έχει προβλήματα με τον εγκέφαλο του.

*Μαθήτρια Γ:* Οι ανάπηροι άνθρωποι είναι άνθρωποι σαν κι εμάς, αλλά υπάρχουν μερικά πράγματα τα οποία δεν μπορούν να τα κάνουν...έτσι, εάν η δασκάλα πρέπει να τους διδάξει ένα παιχνίδι, θα πρέπει να τους δείξει, τι ακριβώς πρέπει να κάνουν.

*Μαθητής Δ:* Οι ανάπηροι είναι κανονικοί άνθρωποι απλά έχουν χάσει μία από τις αισθήσεις τους, όπως για παράδειγμα την ακοή ή μπορεί να έχουν χάσει δύο αισθήσεις δεν βλέπουν και δεν ακούν, όμως όταν χάνεις μία αίσθηση, βελτιώνεις πολύ καλύτερα μία άλλη αίσθηση.

#### 1α. Το Θέμα της Εγγύτητας

Το γεγονός ότι η εγγύτητα αμβλύνει τις προκαταλήψεις και οδηγεί σε πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις, έχει ήδη επισημανθεί από τον Homans (1951), ο οποίος τόνισε ότι όσο πιο κοντά τοποθετούνται δύο άνθρωποι, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες να αρέσει ο ένας στον άλλον. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει, διότι έτσι αυξάνονται οι ευκαιρίες για αλληλεπίδρα-

ση και κατά συνέπεια έχουν περισσότερες ευκαιρίες να γνωριστούν καλύτερα (βλέπε επίσης Haselager κ.αλ., 1998). Αυτή η διαπίστωση τεκμηριώθηκε εν μέρει από την παρούσα μελέτη σε διαφορετικές καταστάσεις.

Πρώτα απ' όλα στις ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά και των τριών τάξεων, όπου, ως αφετηρία της συζήτησης χρησιμοποιήθηκε η φωτογραφία, οι απόψεις των παιδιών για την ταυτότητα της κοπέλας της φωτογραφίας με σύνδρομο Ντάουν, ήταν πολύ πιο αρνητικές από τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους σχετικά με τους/τις συμμαθητές/τριες τους με σύνδρομο Ντάουν. Αυτό εξηγείται, εάν το συσχετίσουμε και με άλλα ερευνητικά δεδομένα, που σχετίζονται με τη διαφυλετική αποδοχή και αναφέρουν, ότι οι αντιλήψεις που σχηματίζονται κατά το αρχικό επίπεδο αλληλεπίδρασης, επηρεάζονται άμεσα από τα εμφανή χαρακτηριστικά της φυλής (Carter κ.αλ., 1980). Αποκλείοντας λοιπόν τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης που προέρχονται από την εγγύτητα, αποκλείονται ταυτοχρόνως και οι ευκαιρίες για την εξερεύνηση των μοναδικών χαρακτηριστικών που προβάλλει το κάθε άτομο σε κοινές εμπειρίες.

Η επίδραση της εγγύτητας στη διαπροσωπική προσέλευση φάνηκε και από μια σειρά ευρύτερων δεδομένων, όπως για παράδειγμα το γεγονός, ότι είκοσι (20) από τους είκοσι-επτά (27) μαθητές της Τρίτης και Τετάρτης τάξης ανέφεραν ως φίλο τους τουλάχιστον έναν συμμαθητή τους που προερχόταν από την ίδια γειτονιά.

Η εγγύτητα της γειτονιάς φαίνεται να είναι πολύ σημαντική, ιδιαίτερα για την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές, όχι μόνο διότι αποτελεί το χώρο στον οποίο πρώτο - συναντούνται τα παιδιά πολύ πριν πάνε στο σχολείο, αλλά και διότι τους παρέχεται η δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις αλληλεπιδράσεις τους, αποκτώντας έτσι το αίσθημα της συνέχειας και της συνοχής. Όλες αυτές οι δραστηριότητες που θεωρούνται αυτονόητες για την πλειοψηφία των μαθητών και αποτελούν φυσική πορεία της καθημερινής τους ζωής, είναι ανύπαρκτες για τα παιδιά του σχολείου που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς το σχολείο στο οποίο εκπαιδεύονται, δεν είναι το σχολείο της γειτονιάς τους. Το παρακάτω απόσπασμα που δόθηκε από τη δασκάλα του σχολείου, η οποία ήταν και μητέρα ενός ανάπηρου παιδιού, δείχνει τη σημαντικότητα της εγγύτητας του σχολείου με τη γειτονιά στην οποία μένει το παιδί.

Εκπαιδευτικός: «Τα παιδιά που ζουν κοντά στο σχολείο τους, έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και εκτός σχολείου.

Είναι φυσικό και επηρεάζει τις φίλιες τους. Ενώ εάν ζουν μακριά από το σχολείο, δεν υπάρχει συνοχή και συνέχεια...Σε αυτή την περίπτωση οι φίλιες της γειτονιάς δεν είναι αυθεντικές. Για παράδειγμα, ας πάρουμε ένα γεγονός, όπως είναι οι γιορτές γενεθλίων που κάνουν τα παιδιά στο σπίτι. Ποιόν θα καλέσεις ως φίλο; Τα παιδιά με τα οποία περνάς τη μισή μέρα σε καθημερινή βάση στο σχολείο μένουν μακριά και είναι δύσκολο να τα καλέσεις, διότι πολλές φορές οι γονείς δεν έχουν το χρόνο να τα μεταφέρουν με το αυτοκίνητό τους στη γειτονιά που μένεις ή θα πρέπει να γίνουν ολόκληροι διακανονισμοί για να έρθουν τα παιδιά και έτσι οι γονείς δεν μπαίνουν καν σε αυτό τον κόπο. Από την άλλη πλευρά, δεν μπορείς να καλέσεις τα παιδιά της γειτονιάς, διότι δεν υπάρχει αυτή η στενή αλληλεπίδραση που υπάρχει με τους συμμαθητές... Διότι ανεξάρτητα με το τι λέγεται, τα ανάπηρα παιδιά θεωρούνται ως παράξενα όντα... καταλαβαίνεις τι εννοώ. Κι έτσι τα ανάπηρα παιδιά δεν έχουν το αίσημα του "ανήκειν". Συνήθως είναι πολύ καλό να ξέρεις ότι ανήκεις κάπου: συνδέεσαι με την οικογένεια, αλλά είναι σημαντικό να συνδέεσαι και με τους συνομηλίκους σου - με τη γειτονιά σου, με το σχολείο σου. Αρκετές φορές τα ανάπηρα παιδιά, ακριβώς επειδή υπάρχει ασυνέχεια στις φιλικές τους σχέσεις, δυσκολεύονται να προσδιορίσουν ένα μέρος στο οποίο πραγματικά αισθάνονται ότι ανήκουν...»

Φαίνεται λοιπόν, ότι η εγγύτητα είναι πολύ σημαντική για την προώθηση στενών διαπροσωπικών σχέσεων και η υποτίμηση της σημαντικότητάς της, σημαίνει υποτίμηση ενός πολύ σημαντικού παράγοντα δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων. Το πρόβλημα βέβαια με αυτή τη διαπίστωση είναι ότι η εγγύτητα, παρά τη σπουδαιότητά της, δεν επαρκεί για τη μείωση των προκαταλήψεων και πολύ περισσότερο για τη δημιουργία ουσιαστικών και στενών φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές (Hoben 1980).

## 2. Διαπροσωπική αλληλεπίδραση: το δεύτερο μέρος της εξίσωσης

### 2α. Παιδική Κουλτούρα

Οι παράγοντες που εμποδίζουν τη δημιουργία ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές σχετίζονται αρχικά με τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν.

Οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις και οι φιλίες βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που απορρέουν από τη δομική τους θέση και μειώνουν την απειλητική διάσταση του σχολείου. Οι φιλίες κατέχουν κεντρική θέση στη ζωή των παιδιών καθώς λειτουργούν ως σωτήρια συμμαχία απέναντι σε καταπιεστικές καταστάσεις, όπως είναι ο φόβος, η πλήξη, οι κανονισμοί, η αυταρχική εξουσία και οι αντιφατικές προσδοκίες των ενηλίκων (Furlong 1976). Η παιδική κουλτούρα και οι φιλίες είναι για τα παιδιά το αντίδοτο του επίσημου συστήματος.

Η σχετική με την ανάπτυξη του παιδιού βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει η φιλία στη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη και ισορροπία του παιδιού. Οι φιλίες παρέχουν στα παιδιά το μέσο για την ανάπτυξη κρίσιμων διαπροσωπικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με καταστάσεις συνεργασίας, μοιράσματος, αυτοπειθαρχίας, αυτό-αποκάλυψης και επίλυσης συγκρούσεων. Παρέχουν, επίσης, στα παιδιά σημαντικά αποθέματα συναισθηματικής στήριξης σε αγχογόνες καταστάσεις και σημαντικά οφέλη, όπως αφοσίωση, αγάπη, οικειότητα, καταξίωση, το αίσθημα του «ανήκειν» και το αίσθημα της προστασίας που πηγάζει από τις αξιόπιστες συμμαχίες που δημιουργούν μεταξύ τους, οφέλη τα οποία δεν παρέχονται άμεσα από το πλαίσιο της ομάδας. Δεν εκπλήσσει το γεγονός, ότι οι φιλίες των παιδιών επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διαδικασία της ομαλής προσαρμογής τους στο σχολείο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησης και της αρμονικής εσωτερικής ανάπτυξης του παιδιού (Haselager κ.αλ., 1998). Επιπλέον, στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, εξετάζεται ο ρόλος συγκεκριμένων διαπροσωπικών σχέσεων όπως είναι οι φιλίες, στην προώθηση και διευκόλυνση των διαδικασιών της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, καθώς επίσης και της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (Jones 1998).

Το πόσο σημαντικές είναι οι φιλίες τόσο για τους ανάπηρους όσο και για τους μη ανάπηρους μαθητές, φαίνεται και από τις απαντήσεις που δίνουν όταν ρωτούνται «τι τους αρέσει από το σχολείο». Οι φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο θεωρούνται από τα ίδια τα άτομα με νοητική καθυστέρηση από τις πιο πολύτιμες εμπειρίες στη ζωή τους (βλέπε Rusch κ.αλ., 1997). Όπως τονίζει η Davies (1982), «ο φόβος της μοναξιάς, η πιθανότητα να είσαι εκτός της κουλτούρας των συνομήλικων δεν θα πρέπει να υποτιμάται, όταν προσπαθούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο της φιλίας. Το να είσαι μόνος σου σε ένα εντελώς καινούργιο περιβάλλον χωρίς φίλους, είναι ολέθριο...» (σελ. 61)



Αυτό φαίνεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά με ή χωρίς κάποια μορφή αναπηρίας, όταν ρωτήθηκαν «πόσο σημαντικό είναι να έχεις φίλους»

*Μαθήτρια Α:* «Εάν δεν έχεις φίλους, θα πλήττεις συνέχεια... Είναι φοβερό να είσαι μόνος σου.»

*Μαθητής Β:* «Θα ήμουν πολύ στενοχωρημένος, εάν δεν είχα φίλους. Θα έπρεπε να πηγαίνω πάνω κάτω, πάνω κάτω στο προαύλιο με τα χέρια στις τσέπες και θα ήμουν μόνος και θα έπρεπε να εργάζομαι και να κάνω άλλα πράγματα εντελώς μόνος μου. Δεν θα μου άρεσε καθόλου.»

*Μαθητής Γ:* «Εάν δεν είχες φίλους θα ήσουν μόνος σου και δεν θα είχες τίποτα να κάνεις και θα καθόσουν σε μία γωνία και θα σε έπιανε τρέλα. Χρειαζόμαστε κάποιον για να μην αισθανόμαστε λύπη και πλήξη.»

Η ένταξη στην παιδική κουλτούρα αποτελεί μία από τις βασικότερες ίσως ανάγκες των παιδιών, ταυτοχρόνως όμως είναι και μία από τις πιο δύσκολες και πολύπλοκες διαδικασίες. Όπως αναφέρει ο Goodman (1972), «τα παιδιά όταν ξεκινούν να δημιουργήσουν φιλίες θα πρέπει να συντονίσουν τις προσπάθειές τους κατά τον ίδιο περίπλοκο τρόπο που οι μουσικοί συντονίζουν τις προσπάθειές τους, για να παίξουν ένα ορχηστρικό κομμάτι μουσικής τζαζ » (σελ. 76). Το πώς τα παιδιά βιώνουν και τι νόημα προσάπτουν στις πολύπλοκες και συχνά ευμετάβλητες διαπροσωπικές τους σχέσεις, αποτελούν κεντρικούς άξονες διαμόρφωσης της κουλτούρας τους.

Επιπλέον, ο Pollard (1985) μελετώντας την παιδική κουλτούρα έδειξε, ότι «το τυπικό σύστημα του σχολείου, με την ιεραρχία του, τους κανόνες και τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης συνυπάρχει (ή ενυπάρχει) μαζί με το σύστημα που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά το οποίο μπορεί να είναι λιγότερο τυπικό, στηρίζεται όμως και αυτό σε ιεραρχίες, κανόνες και συγκεκριμένα κριτήρια πειθαρχίας» (σελ. 80)

Είναι αυτοί ακριβώς οι κανόνες και τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης των παιδιών που καθιστούν την παιδική κουλτούρα ευεργετική από τη μία πλευρά και καταπιεστική από την άλλη. Από τη μία πλευρά η δημιουργία, η κατανόηση και ο επιδέξιος χειρισμός αυτών των κριτηρίων-κανόνων παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να δομήσουν την πραγματικότητα που βιώνουν και να κατασκευάσουν τη δική τους κουλτούρα, μέσα στα πλαίσια των

δομών που έχουν κατασκευάσει οι ενήλικες. Από την άλλη πλευρά, η ένταξη και η διατήρηση μιας θετικής θέσης σε αυτή τη κουλτούρα απαιτεί υψηλό βαθμό υπακοής και ικανοτήτων διαπραγμάτευσης. Σ' αυτή την περιοριστική διάσταση της παιδικής κουλτούρας είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος της φιλίας ως μέσο προώθησης και διασφάλισης αρκετών ιδιοτελών αυτό-συμφερόντων και όχι αμοιβαίων ενδιαφερόντων.

Το ίδιο συμβαίνει και σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών, παρόλο που αρχίζουν εξελικτικά να θεωρούν τις διαπροσωπικές σχέσεις ως αμοιβαίες και ανταποδοτικές, μέσα από τις οποίες το κάθε άτομο θα πρέπει να δίνει προσοχή και στην πλευρά του άλλου. Αυτός ο εγωκεντρισμός στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων είναι απαραίτητος για την επιβίωση του προσωπικού και κοινωνικού εαυτού. Δικαιολογείται, εάν αναλογιστούμε ότι κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας τα παιδιά, έρχονται αντιμέτωπα με τις πιο θεμελιώδεις κοινωνικές διαστάσεις των διαπροσωπικών σχέσεων, συμπεριλαμβανομένων και της διατήρησης της ταυτότητας και της κοινωνικής θέσης τόσο στην παιδική όσο και στην κουλτούρα των ενηλίκων. Επομένως, δε μας ξαφνιάζει το γεγονός, ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία ως μια σχέση πολλαπλών ανταλλαγών (βλέπε Thomas 1978). Μέσα σε αυτό το πλέγμα ανταλλαγών και αυτό-συμφερόντων, κρίνεται και η συμπεριφορά των ανάπηρων από τους μη ανάπηρους συμμαθητές.

## 2β. *Ο Μανδύας της Ικανότητας:*

### *Η Κοινωνική Διάσταση της Συμπεριφοράς*

Ενώ οι αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στα παιδιά της φωτογραφίας έδειξαν, ότι η εμφάνιση ήταν το κυριότερο κριτήριο αξιολόγησης του «Άλλου», οι απαντήσεις τους σχετικά με τις καθημερινές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους – συμπεριλαμβανομένων και των ανάπηρων συμμαθητών – έδειξαν ότι η λειτουργικότητα της συμπεριφοράς αποτελούσε σημαντικότερο παράγοντα για την ομαλή σύναψη στενών διαπροσωπικών σχέσεων (βλέπε επίσης: Bigler κ.αλ., 1997).

Αρκετοί ερευνητές (Goodman 1972; Peterson και Haralick 1997), όπως και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτήν τη μελέτη, θεωρούν ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, αποδέχονται περισσότερο τους ανάπηρους συμμαθητές τους, από ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης έδειξαν, ότι το θέμα αυτό είναι αρκετά πολύπλοκο. Βρέθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά ήταν πιο απορριπτικά στις απαντήσεις

τους σχετικά με τους ανάπηρους συμμαθητές τους – κυρίως τους συμμαθητές με σύνδρομο Ντάουν– απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι μαθητές. Ταυτοχρόνως όμως, από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις που έγιναν στο χώρο του προαυλίου διαπιστώθηκε, ότι τα παιδιά με σύνδρομο Ντάουν συμμετείχαν πολύ περισσότερο στα παιχνίδια των παιδιών μικρότερης ηλικίας, από ό,τι σε αυτά των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας.

Σίγουρα οι διαφορετικές προσωπικότητες και οι διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Ντάουν επηρεάζαν τη συχνότητα, τη φύση και την ποιότητα των σχέσεών τους με τους μη ανάπηρους συμμαθητές τους. Ταυτοχρόνως όμως, αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονταν και από τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών αντιλαμβάνονταν την έννοια της φιλίας, τις προσωπικές τους ανάγκες, τη δομή και φύση των δραστηριοτήτων τους, τη γνωστική τους ανάπτυξη σχετικά με τα επίπεδα κατανόησης, την ηθική τους ανάπτυξη σχετικά με το τι θεωρείται σωστό ή λάθος σε σχέση με τους άλλους και τις πρότερες εμπειρίες τους, που αναπόφευκτα επηρεάζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι διαφορετικοί τύποι φιλιών και αυτό-αναγκών δε σχετίζονται κατ' ανάγκη με την ηλικία, ενώ δεν μπορούμε να δεχθούμε ότι υπάρχει ένα μόνο απλό 'ιεραρχικά' αναπτυξιακό μοντέλο φιλικών σχέσεων. Όπως αναφέρει η James (1993), υπάρχει αρκετή σύγχυση ανάμεσα στις διαφορετικές φάσεις της φιλίας και κάθε παιδί μπορεί να βρίσκεται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με διαφορετικά παιδιά (βλέπε επίσης Roffey κ.α., 1994).

Τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας, στην προσπάθειά τους να αμβλύνουν τα συναισθήματα φόβου και αβεβαιότητας που σχετίζονται με το γεγονός ότι έχουν να διαπραγματευτούν μόνα τους τη δυνατότητα ένταξής τους στην κουλτούρα του προαυλίου, είναι πρόθυμα να γίνουν φίλοι με οποιονδήποτε συμμαθητή/τρια είναι πρόθυμος/η να παίξει μαζί τους και ακόμα καλύτερα «να παίξει αυτό που εγώ θέλω να παίξω». Σε αυτή την περίπτωση ο άλλος είναι αρεστός, αποδεκτός και φίλος, ανάλογα με το αν είναι αρεστή, αποδεκτή και φιλική η συμπεριφορά του, ενώ η συμπεριφορά του είναι αρεστή και φιλική, όταν ικανοποιεί την επιθυμία για παιχνίδι. Έτσι, οι φίλοι εκτιμούνται για τη φυσική πρόσβαση που σου παρέχουν ή ακόμα και για τα υλικά και φυσικά τους χαρακτηριστικά. Όπως δείχνουν οι παρακάτω απαντήσεις, των παιδιών της Πρώτης Δημοτικού, η συχνή παραβίαση αυτού του κανόνα από τη συμμαθήτριά τους με σύνδρομο Ντάουν απο-

τελούσε και τον εκφρασμένο λόγο για τον οποίο μερικοί συμμαθητές δεν ήθελαν να παίζουν μαζί της.

*Μαθητής Α:* «Δεν παίζω με την Σουζάνα, γιατί δεν θέλει να παίξει μαζί μου»

*Μαθήτρια Β:* «Δεν μου αρέσει να παίζω με την Σουζάνα, γιατί κάθε φορά που ξεκινάμε το παιχνίδι τα παρατάει και φεύγει. Δεν κάθεται να παίξει μαζί μου»

Κατά την ίδια βέβαια λογική:

*Μαθήτρια Γ:* «Μου αρέσει η Σουζάνα, γιατί με κυνηγάει και μετά ψάχνει να με βρει. Διασκεδάζουμε»

*Μαθητής Δ:* «Μου αρέσει να παίζω με τη Σουζάνα, γιατί με αφήνει να παίζω με τα αυτοκινητάκια της»

Οποιαδήποτε άλλη συμπεριφορά χαρακτηριζόταν ως μη φιλική, ενώ πολλές φορές ακόμα και οι ηπιότερες επιθετικές συμπεριφορές, όπως ελαφρό χτύπημα, σπρώξιμο, τράβηγμα κ.λ.π. θεωρούντο ως απειλητικές συμπεριφορές.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό, ότι τα παιδιά του σχολείου με Σύνδρομο Ντάουν αρκετές φορές χρησιμοποιούσαν ήπιες επιθετικές συμπεριφορές, καθώς θεωρούσαν ότι έτσι θα ξεκινούσαν μια διαπροσωπική αλληλεπίδραση ακόμα και αν αυτό ήταν ότι «προκαλώ τον άλλον να τρέξει για να με πιάσει». Αυτοί οι διαφορετικοί «τρόποι επικοινωνίας» προκαλούσαν μια σειρά από περαιτέρω παρεξηγήσεις. Όπως δείχνουν τα παρακάτω αποσπάσματα, τέτοιου είδους συμπεριφορές αποτελούσαν για τους συμμαθητές ενδείξεις μη αποδοχής τους από τους ανάπηρους συμμαθητές τους και πολλές φορές, στα πλαίσια της αρνητικής αμοιβαιότητας, προκαλούσαν περαιτέρω αρνητικές συμπεριφορές.

*Μαθητής Α:* «Δεν μου αρέσει [η Σουζάνα] γιατί δεν της αρέσω. Δεν με αφήνει να παίζω μαζί της»

*Μαθήτρια Β:* « Η Σουζάνα με σπρώχνει επειδή της αρέσει να σπρώχνει και με κλωτσάει και μετά την κλωτσάω κι εγώ»

## Η έννοια της αρνητικής αμοιβαιότητας

Η αρνητική αμοιβαιότητα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της παιδικής κουλτούρας και σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί το

αφετηριακό σημείο για το ξεκίνημα καινούργιων διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως αναφέρει η Davies (1982), στην παιδική κουλτούρα ισχύει ο εξής κανόνας: «Είμαι ο καθρέφτης σου, που σου δείχνει το πως αντιλαμβάνομαι τη συμπεριφορά σου απέναντί μου» (σελ. 76). Μέσα από την αρνητική αμοιβαιότητα τα παιδιά μαθαίνουν ότι η συμπεριφορά τους έχει συνέπειες. Επιπλέον, η αμοιβαιότητα που παρουσιάζεται στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών εμπεριέχει το στοιχείο του ελέγχου, παρόλο που τα παιδιά δεν παραδέχονται τον έλεγχο ως κίνητρο συγκεκριμένων συμπεριφορών τους.

Οι συγκρούσεις και οι τσακωμοί πηγάζουν από την εφαρμογή του κανόνα της αρνητικής αμοιβαιότητας και σχετίζονται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν την εύθραυστη ισορροπία των παιχνιδιών δύναμης, που αποτελούν πολύ σημαντικό μέρος των αλληλεπιδράσεων τους. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φαίνεται να είναι αρκετά ευάλωτοι, όχι μόνο διότι αδυνατούν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των παιχνιδιών δύναμης που εμπεριέχονται στις σχέσεις, αλλά και επειδή πολλές φορές, λόγω του κανόνα της αρνητικής αμοιβαιότητας, ο τρόπος επικοινωνίας τους παρανοείται από τους συμμαθητές τους. Από την άλλη πλευρά, επειδή οι συμμαθητές αδυνατούν ή δυσκολεύονται να εξηγήσουν ικανοποιητικά αυτές τις απρόβλεπτες συμπεριφορές, χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, ως το βασικότερο κριτήριο αποδοχής ή απόρριψης, καθώς οι συμπεριφορές αυτές προκαλούν την αναπτυσσόμενη αντίληψή τους για τα αποδεκτά σχήματα συμπεριφοράς απέναντι στον Άλλον.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε, ότι παρόλο που η εκφραζόμενη στάση των παιδιών μικρότερης ηλικίας ήταν πιο αρνητική απέναντι στους ανάπηρους συμμαθητές τους, σε σχέση με αυτή των μεγαλύτερων παιδιών, εντούτοις οι ανάπηροι μαθητές συμμετείχαν πολύ περισσότερο στα παιχνίδια των μικρότερων παιδιών από ό,τι στα παιχνίδια των μεγαλύτερων. Αυτό πιθανόν σχετίζεται με δύο λόγους:

- α) τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι πολύ πιο αυθόρμητα στις απαντήσεις τους από ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία αρχίζουν να δίνουν πιο κοινωνικοποιημένες και αποδεκτές από τους ενήλικες απαντήσεις και
- β) οι δραστηριότητες των μεγαλύτερων παιδιών στο προαύλιο είχαν πιο πολύπλοκες δομές και κανόνες, ενώ πολλές φορές η ένταξη ενός παιδιού στην κουλτούρα των μεγαλύτερων παι-

διών απαιτούσε την απόκτηση των αξιών, των στάσεων, της γλώσσας και της εικόνας (image) της ομάδας - διαδικασίες που απαιτούν υψηλό βαθμό συμμόρφωσης και εξαιρετικά πολύπλοκες κοινωνικές δεξιότητες.

Ενώ για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας οι συγκρούσεις περιτρέφονται γύρω από το μοίρασμα αντικειμένων, για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας οι συγκρούσεις σχετίζονται με την εφαρμογή και το σεβασμό των κανόνων, ιδιαίτερα όταν οι κανόνες αποτελούν πρωταρχικό στοιχείο διαπραγματεύσεων (Hartup 1983; Lafreniere και Charlesworth 1987). Η έμφαση σε κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες που σχετίζονται με τον ανταγωνισμό, τη δύναμη και την ατομική επιτυχία επηρεάζει αρνητικά τη σύναψη αλλά και τη διατήρηση φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές (βλέπε επίσης Madsen και Shapiro 1977).

Τα παιδιά, με την πάροδο του χρόνου αρχίζουν να μαθαίνουν, ότι η προθυμία του Άλλου να παίξει μαζί τους και η ευχαρίστηση που πηγάζει από αυτές τις δραστηριότητες, είναι αναγκαίες, αλλά δεν επαρκούν ως προϋποθέσεις για τη διατήρηση στενών φιλικών σχέσεων (βλέπε επίσης Furman και Bierman 1983). Ο Tesser και οι συνεργάτες του (1984) βρήκαν, ότι οι διαπροσωπικές διαδικασίες που σχετίζονται με δραστηριότητες στις οποίες υπάρχει υψηλός βαθμός προσωπικής επένδυσης σχετίζονται αμεσότερα με το σχηματισμό και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων από ό,τι με άλλες δραστηριότητες. Αυτό φαίνεται να διαφοροποιεί την έννοια του «είμαι φίλος» από την έννοια «έχω φίλους». Η δυναμική των στενών φιλικών σχέσεων, αυτό που τα παιδιά εννοούν με την έκφραση «είμαι φίλος» έχει αναλυθεί από αρκετούς ερευνητές (βλέπε Foot κ.αλ., 1980; McGhee και Chapman 1980; Davies 1982; James 1993).

Η διαφορά ανάμεσα στο «είμαι φίλος» και «έχω φίλους» είναι ουσιαστική και ποιοτική. Στην πρώτη περίπτωση, περιλαμβάνει πολύπλοκους ελιγμούς και ένα συνεχόμενο αλισβερίσι συναισθηματικής και προσωπικής επένδυσης, καθώς επίσης και πιο στενές και αμοιβαίες σχέσεις σεβασμού, ενσυναισθήματος, διαπραγμάτευσης και ισότητας στην λήψη αποφάσεων. Ενώ, το να «έχω φίλους» σημαίνει κυρίως, ότι έχω γνωστούς στους οποίους θα ανατρέξω για παρέα και για παιχνίδι, όταν έχω τσακωθεί με τους φίλους μου.

Η δεύτερη ομάδα των φίλων, οι οποίοι είναι δευτερευούσης σημασίας (contingency friends) επιτελούν ένα πολύ σημαντικό έργο στην εδραίωση της θέσης των παιδιών στην κουλτούρα του προαυλίου. Αυτός που έχει τους περισσότερους γνωστούς-φίλους

βρίσκεται σε πολύ πιο πλεονεκτική θέση από τον άλλο, διότι έχοντας άλλους γνωστούς-φίλους, σε κάθε σύγκρουση με τον φίλο του είναι αυτός που μπορεί να διακόψει πιο εύκολα τη σχέση του, σε περίπτωση που ο στενός φίλος δεν συμφωνεί με τους όρους που προσπαθεί να επιβάλλει. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ανάπηροι συμμαθητές προσεγγίζονταν από τους συμμαθητές τους ως γνωστοί-φίλοι και όχι ως στενοί φίλοι. Έτσι οι ανάπηροι μαθητές δεν ήταν κοινωνικά απομονωμένοι λόγω της έλλειψης παρέας, ταυτοχρόνως όμως βίωναν την απομόνωση που προερχόταν από την έλλειψη των πιο πολύπλοκων, έντονων και αμοιβαία συμμετοχικών σχέσεων που περιλαμβάνονταν στις πιο στενές φιλικές σχέσεις. Ακόμα όμως και στη θέση των δευτερευόντων φίλων φαίνεται ότι υπήρχαν αρκετά προβλήματα, καθώς όπως δείχνουν τα παρακάτω αποσπάσματα αρκετοί από τους συμμαθητές τους δεν ήθελαν να τους έχουν ούτε δευτερεύοντες φίλους, διότι πίστευαν ότι διακυβευόταν η κοινωνική τους θέση (status):

- Μαθήτρια Α:* «Δεν θα ήθελα να έχω φίλους που είναι χαζοί ή έχουν μεγάλο κεφάλι γιατί αν παίζω με τέτοια παιδιά, μπορεί κάποιος να με κοροϊδέψει.»
- Μαθήτρια Β:* «Δεν νομίζω ότι οι άνθρωποι θέλουν να κάνουν παρέα με ανάπηρους ανθρώπους γιατί οι άλλοι θα τους πειράζουν.»
- Μαθητής Γ:* «Μερικοί άνθρωποι νομίζουν ότι είναι σκληροί ενώ οι ανάπηροι είναι αδύναμοι — έτσι δε θέλουν να φανούν ότι κάνουν παρέα μαζί τους.»
- Μαθητής Δ:* «Δεν θέλεις οι άλλοι να σε δουν να κάνεις παρέα με ανάπηρους ανθρώπους, γιατί θα σε κοροϊδεύουν.»
- Μαθητής Ε:* «Νομίζω ότι δεν έχω πολλούς φίλους, διότι κάνω παρέα με τον Τομ (συμμαθητής με εκπαιδευτικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς). Έτσι όταν έρθει κάποιος συμμαθητής μου για να παίξουμε και του λέω ότι θα είναι και ο Τομ στην παρέα, σηκώνεται και φεύγει και βρίσκει άλλον φίλο.»

Όπως είχε αναφέρει και ο Goffman (1963), το γεγονός ότι υπάρχει η τάση, το στίγμα να διαχέεται και σε αυτούς που σχετίζονται άμεσα με το στιγματισμένο άτομο, εξηγεί, γιατί τέτοιου είδους σχέσεις αποφεύγονται ή διακόπτονται. Η κοινωνική θέση του «εαυτού» επηρεάζεται όχι μόνο από το πόσους φίλους έχει

κάποιος ή από την ικανότητά του να παρουσιάσει με επάρκεια τον εαυτό του στην ομάδα, αλλά και από την εικόνα που έχουν αποδώσει στους φίλους του.

Στο σημείο αυτό θα ήταν σημαντικό να τονίσουμε, ότι το στίγμα σχετίζεται άμεσα και με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αναπηρία και κατ' επέκταση τους ανάπηρους συμμαθητές τους. Τα παιδιά αντιλαμβάνονταν την αναπηρία σε σχέση με το τι δεν μπορούσαν να κάνουν οι ανάπηροι συμμαθητές τους. Όπως αναφέρουν ο Quicke και οι συνεργάτες του (1990), τα παιδιά αναφέρονται πολύ συχνά στη λειτουργία ή δυσλειτουργία της επικοινωνίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα θεωρούν θεμελιώδη για τη δημιουργία και τη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Έχει βρεθεί ότι, όταν τα κριτήρια κατηγοριοποίησης και διαχωρισμού σχετίζονται άμεσα με θέματα λειτουργικότητας των σχέσεων, τότε η στάση των παιδιών γίνεται πιο αρνητική απέναντι στα μέλη της εξωομάδας (Bigler κ.αλ., 1997). Επομένως η έννοια «ανάπηρος» προσδιορίζεται με βάση τις υπαρκτές ή αντιλαμβανόμενες λειτουργικές «ελλείψεις» των αναπήρων.

*Μαθητής Α:* «Ανάπηρος είναι αυτός που δεν μπορεί να περπατήσει»

*Μαθήτρια Β:* «Ανάπηρος είναι αυτός που δεν ακούει καλά και κάνει πράγματα λάθος»

*Μαθητής Γ:* «Ανάπηρος είναι αυτός που δεν μπορεί να μιλήσει σωστά»

*Μαθητής Δ:* «Οι ανάπηροι άνθρωποι δεν μπορούν να παίξουν και να γράψουν σωστά»

*Μαθήτρια Ε:* «Ανάπηρος είναι αυτός που δεν μπορεί να κάνει αυτά που εγώ μπορώ να κάνω»

Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία, ενώ δεν αναφέρθηκε από κανένα παιδί ως παράγοντας επίδρασης για τη σύναψη φιλικών σχέσεων, εντούτοις αποτελούσε βασική πηγή επανατροφοδότησης στην ανάπτυξη της αυτό-εικόνας και της εικόνας του άλλου. *Το τι διαδραματίζεται στο προαύλιο, επηρεάζεται άμεσα από το τι γίνεται ή δε γίνεται στην τάξη.* Όλα τα παιδιά γνώριζαν ποιοι ήταν οι άριστοι, οι έξυπνοι, οι καλοί, οι αργοί μαθητές ποια ήταν «τα φυτά» και ποιοι οι ευνοούμενοι των δασκάλων.

Η επίγνωση αυτή επηρέαζε το σχηματισμό φιλικών ομάδων. Όπως αναφέρει ο Pollard, (1992) η επίδοση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη των σχολικά δομημένων ταυτοτήτων (school structured identities), καθώς οι ικανότητες στον τομέα αυ-



τό αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ευρύτερης ικανότητας που απαιτείται από τα μέλη διαφορετικών ομάδων (βλέπε επίσης Quicke και Winter 1994).

Έτσι, η αντιλαμβανόμενη ταυτότητα των ανάπηρων παιδιών προσδιοριζόταν μέσα από εκφράσεις όπως «είναι πάντοτε αργοί» ή «δεν είναι πολύ έξυπνοι», είτε λόγω της αναπηρίας τους (για τους μεγαλύτερους μαθητές), είτε λόγω της συμπεριφοράς τους (για τους μικρότερους μαθητές). Μέσα από τις ημι-δομημένες και μη δομημένες συζητήσεις με τα παιδιά υπήρχε η αίσθηση, ότι το ελλειμματικό στοιχείο της ταυτότητας των ανάπηρων παιδιών εθεωρείτο ως σταθερό, στατικό και δεδομένο.

Έχει διαπιστωθεί και από άλλες ερευνητικές μελέτες, ότι όταν κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας θεωρούνται σταθερά και αμετάβλητα, τότε η κατηγοριοποίηση που γίνεται από τα παιδιά, βασίζεται σε αυτά τα γνωρίσματα αγνοώντας τις πολύπλοκες κοινωνικο-εκπαιδευτικές διαδικασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Erdley και Dweck 1993).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, η άποψη για τη σταθερότητα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σχετίζεται άμεσα με την έμφαση που δίνεται στην αξιολογική διάσταση της σχολικής επίδοσης, ενώ στον κοινωνικο-ηθικό τομέα, η ίδια άποψη περί σταθερότητας επηρεάζεται από την έμφαση που δίνεται στην αξιολογική διάσταση της συμπεριφοράς εις βάρος του διαμεσολαβητικού κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Η ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας ενυπάρχει σε όλες σχεδόν τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου, όπως στις διδακτικές αρχές, στις μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, στις κοινωνικές μορφές οργάνωσης της τάξης, στην κατανομή και χρήση του σχολικού χώρου και στα πρότυπα συμπεριφοράς. Οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στην «κανονικότητα», τη σταθερότητα, και τα τυποποιημένα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, χαρακτηρίζονται πολύ εύκολα ως παιδιά με «ειδικές ανάγκες» (βλέπε Βλάχου υπό δημοσίευση).

Επιπλέον, στις μεγαλύτερες τάξεις, οι ανάπηροι μαθητές δεν εμπεριέχονταν καν στην ομάδα των μη ανάπηρων μαθητών που εθεωρείτο ως αργή ομάδα ή ως «κακοί μαθητές». Τους είχε αποδοθεί μια συγκεκριμένη ταυτότητα «υποκουλτούρας», ξεχωριστή από την κουλτούρα των υπόλοιπων μαθητών και πολλές φορές αναφέρονταν στους ανάπηρους συμμαθητές τους με εκφράσεις

όπως: τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα παιδιά του ειδικού λεωφορείου, τα παιδιά της ειδικής τάξης, τα παιδιά της ειδικής δασκάλας ή το ένα τέταρτο της τάξης.

Αυτή η αντίληψη εδραίωνε και ενδυνάμωνε το διαχωρισμό ανάμεσα στην ομάδα του «εμείς» και στην ομάδα του «αυτοί/οι άλλοι». Είναι χαρακτηριστικό, ότι παρόλο που το πείραγμα, όσο σκληρό και αν είναι, αποτελεί αναπόφευκτο στοιχείο σχηματισμού διαπροσωπικών σχέσεων στην κουλτούρα του προαυλίου και σχετίζεται άμεσα με τον αγώνα επικράτησης των παιδιών, εντούτοις οι ανάπηροι μαθητές δεν συμπεριλαμβάνονταν σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Η ανάλυση του ρόλου και της σημαντικότητας του πειράγματος στα πλαίσια της παιδικής κουλτούρας υποδηλώνει, ότι η έλλειψη πειράγματος δεν αποτελεί θετικό στοιχείο για τη σύναψη στενών σχέσεων ανάμεσα σε ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές.

Όλα τα παιδιά δέχονται και δίνουν «παρατσούκλια», άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο σκληρά. Πολλές από αυτές τις παρονομασίες σχετίζονται με εκφράσεις όπως «ανάπηρος», «σπαστικός», «ηλίθιος» κ.λ.π. Στην περίπτωση των ανάπηρων μαθητών φαίνεται ότι το θέμα αυτό καλύπτεται από ένα πέπλο σιωπής, τουλάχιστον στην παρουσία των ενηλίκων. Ταυτοχρόνως όμως, τα ίδια τα παιδιά θεωρούσαν ότι η Σαμ [η κοπέλα με σύνδρομο Ντάουν της φωτογραφίας] θα ήταν καλύτερο να εκπαιδευτεί σε ειδικό σχολείο, για λόγους προστασίας από τα πειράγματα και τα «μαρτύρια» [κατά την έκφραση των παιδιών] από τους συμμαθητές τους.

## Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης ανάλυσης δεν ήταν να καταλήξει σε συμπερασματικές διαπιστώσεις, αλλά αντίθετα να προσεγγίσει τον πολύπλοκο χώρο των διαπροσωπικών σχέσεων, πάνω στον οποίο στηρίζεται η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης. Ερωτήματα όπως: «Κατά πόσο η δομή του σχολείου και οι κυρίαρχες αξίες που προβάλλονται μέσα από αυτό βοηθούν στην προώθηση ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές;» και «Πόσο βοήθησε η ιδέα της ένταξης, έτσι όπως αυτή εφαρμόζεται, στην αποδοχή της διαφορετικότητας;» είναι ανάγκη να τύχουν περαιτέρω προβληματισμού και συστηματικής

ανάλυσης, εάν θέλουμε πραγματικά, οι διακηρύξεις περί ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας να γίνουν πραγματικότητα, ιδιαίτερα στα πλαίσια εκείνα (π.χ. σχολείο) που στηρίζονται στην αρχή της «κανονικότητας» και της «ομοιογένειας».

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Βλάχου Α. (υπό δημοσίευση), Ομαλοποίηση, κοινωνικές δομές και εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Κοινότητα.
- Γκότοβος Α.Ε., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1990.
- Zavalloni M. και Louis-Guerin Christiana, (-Επιμέλεια-Πρόλογος Ρήγα, Α.Β.) *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση - Εισαγωγή στην εγω-οικολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996.
- Καλαντζή-Αζίζη Α., «Προετοιμασία για την υποδοχή ενός παιδιού με σωματικές αναπηρίες στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης», *Νέα Παιδεία*, 41, 1988, σελ. 47-55.
- Καλαντζή-Αζίζη Α., Σιδέρη-Ζώνιου Α. και Βλάχου Α., *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα: Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, 1996.
- Παναγιωτοπούλου Π., «Οι κοινωνικές διαστάσεις της εικόνας του εαυτού», *Ψυχολογία*, 6 (2), 1999, σελ. 159-164.

### Ξενόγλωσση

- Argyle M., *Bodily Communication*, Methuen, London, 1975.
- Asarnow J.R. and Callan J.W., «Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 1985, σελ. 80-87.
- Atkinson P., *Understanding Ethnographic Texts*, Qualitative Research Methods Series, vol. 25, Sage, London, 1992.
- Bigler R., Jones L. and Lobliner D., «Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children», *Child Development*, 68 (3), 1997, σελ. 530-543.
- Booth T., «Labels and their consequences», στο D. Lane and B. Stratford (eds), *Current Approaches to Down's Syndrome*, Holt, Rinehart and Winston, London, 1985.

- Buhrmeister D. and Furman W., «The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective», στο Derlega V.J. and Winstead B.A. (eds), *Friendship and social interaction*, Springer-Verlag, New York, 1986.
- Burgess R.G. (ed.), *Field Research: A Source Book and Field Manual*, Allen Unwin, London, 1982.
- Carter D.E., Carter L.D. and Benson F.W., «Interracial acceptance in the classroom», στο Foot H.C., Chapman A.J. and Smith J.R. (eds), *Friendship and Social Relations in Children*, John Wiley and Sons, Chichester, 1980.
- Cavallaro S.A and Porter R.H., «Peer preferences of at risk and normally developing children in a pre-school mainstream classroom», *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (4), 1980, σελ. 357-366.
- Cohen L. and Mannion L., *Research Methods in Education*, Croom Helm, London, 1980.
- Coie J.D., Dodge K.A. and Kupersmidt J.B., «Peer group behavior and social status», στο Asher S.R. and Coie J.D. (eds), *Peer rejection in childhood*, Cambridge University Press, New York, 1990.
- Cullinan D., Sabornie E.J. and Crossland C.L., «Social mainstreaming of mildly handicapped students», *The Elementary School Journal*, 92, 1992, σελ. 339-351.
- Davies B., *Life in the Classroom and Playground: The Accounts of Primary School Children*, Routledge and Kegan Paul, London, 1982.
- Delamont S., *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*, The Falmer Press, Lewes, 1992.
- Dodge K.A and Feldam E., «Issues in social cognition and sociometric status», στο Asher S.R. and Coie J.D. (eds), *Peer rejection in childhood*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Doise W., Deschamps J. and Meyer G., «The accentuation of intra-category similarities», στο Tajfel H. (ed), *Differentiations between social groups*, CA: Academic Press, San Diego, 1978.
- Erdley C. and Dweck C., «Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments», *Child Development*, 64, 1993, σελ. 863-878.
- Evans E. and Richardson R.C., «Developing friendship skills: Key to positive mainstreaming», *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, 1989, σελ. 138-151.
- Foot H., Chapman A. and Smith J. (eds), *Friendship and Social*

- Relations in Children*, John Wiley and Sons, New York, 1980.
- Furlong V., «Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge», στο Hammersley M. and Woods P. (eds), *The Process of Schooling*, Routledge and Kegan Paul in association with The Open University Press, London, 1976.
- Goffman E., *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1963.
- Goodman H., Gottlieb J. and Harrison R.H., «Social acceptance of EMRs integrated into a non-graded elementary school», *American Journal of Mental Deficiency*, 76 (2), 1972, σελ. 412-417.
- Guralnick M.J. and Croom J.M., «Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: a comparative analysis», *Exceptional Children*, 54, 1980, σελ. 415-425.
- Hamilton D. and Trolie T., «Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach» στο Dovidio J.F. and Gaertner S.L. (eds), *Prejudice, discrimination, and racism*, Academic Press, Orlando, 1986.
- Hammersley M. (ed.), *Controversies in Classroom Research*, Open University Press, Milton Keynes, 1986.
- Hargreaves D.H., *Interpersonal Relations and Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1972.
- Hartup W.W., «Peer relations» στο Hetherington E. (ed), *Handbook of child psychology*, (4), *Socialization, personality and development*, Wiley, New York, 1983.
- Haselager G., Hartup W., Van Lieshout C. and Riksen-Walraven J., «Similarities between friends and nonfriends in middle childhood», *Child Development*, 69 (4), 1998, σελ. 1198-1208.
- Hewey D., *The Creatures Time Forgot: Photography and Disability Imagery*, Routledge, London, 1992.
- Hoben M., «Toward integration in the mainstream», *Exceptional Children*, 47, 1980, σελ. 100-105.
- Homans G.C., *The Human Group*, Routledge and Kegan Paul, London, 1951.
- James A., *Childhood Identities, Self and the Social Relationships in the Experience of the Child*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1993.
- Jenkins J.R., Odom L.S. and Speltz M.L., «Effects of social integration on preschool children with handicaps», *Exceptional Children*, 55 (5), 1989, σελ. 420-428.
- Johnson R.T. and Johnson D.W., «Building friendships between handicapped and non-handicapped students: effects of co-

- operative and individualistic instruction», *American Educational Research Journal*, 18 (4), 1981, σελ. 415-423.
- Jones I., «Peer relationships and writing development: a microgenetic analysis», *British Journal of Educational Psychology*, 68, 1998, σελ. 229-241.
- Kaufman M., Agard J.A. and Semmel M.I., *Mainstreaming: Learners and their environment*, MA: Brookline Books, Cambridge, 1985.
- Kennedy A.B. and Thurman S.K., «Inclinations of non-handicapped children to help their handicapped peers», *The Journal of Special Education*, 16 (3), 1982, σελ. 319-327.
- Lafreniere P. and Charlesworth W., «Effects of friendship and dominance status on preschoolers' resource utilization in a cooperative/competitive situation», *International Journal of Behavioral Development*, 10, 1987, σελ. 345-358.
- Langlois J. and Stephan C., «The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioral attributions and peer preferences», *Child Development*, 48, 1977, σελ. 1694-1698.
- Lerner R. and Gellert E., «Body built identification, preference, and aversion in children», *Developmental Psychology*, 1, 1969, σελ. 456-462.
- MacMillan D.L. and Morrison G.M., «Correlates of social status among mildly handicapped learners in self-contained special classes», *Journal of Educational Psychology*, 72, 1980, σελ. 437-444.
- Madsen M and Shapiro A., «Cooperation and challenge in four cultures», *Journal of Social Psychology*, 102, 1977, σελ. 189-195.
- Marwell B.E., *Integration of students with mental retardation: Summary evaluation report. Report issued by the Madison, Wisconsin Metropolitan School District* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355-727), November 1990.
- McGhee P. and Chapman A., *Children's Humour*, John Wiley and Sons, Chichester, 1980.
- Mead G., *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University of Chicago Press, Chicago, 1934.
- Morrison G.M., Forness S.R. and MacMillan D.L., «Influences on the sociometric ratings of mildly handicapped children: A path analysis», *Journal of Educational Psychology*, 75, 1983.
- Newcomb A.F., Bukowski W.M. and Pattee L., «Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status», *Psychological*

- Bulletin*, 113, 1993, σελ. 99-128.
- Oliver M., «Changing the social relations of research production», *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 1992, σελ. 101-114.
- Opie I. and Opie P., *The Lore and Language of Schoolchildren*, The Clarendon Press, Oxford, 1959.
- Park B. and Rothbart M., «Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for subordinate attributes of in-group and out-group members», *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1982, σελ. 1051-1068.
- Pollard A., «Teachers' responses to the reshaping of primary education», στο Arnot M. and Barton L. (eds), *Voicing Concerns: Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms*, Triangle, Wallingford, 1992.
- Quattrone G and Jones E., «The perception of variability within in-groups and outgroups: Implications for the law of small numbers», *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 1980, σελ. 141-152.
- Quicke J. and Winter C., «Education, co-operation and the cultural practices of assertives girls», *International Studies in Sociology of Education*, 4 (2), 1994, σελ. 173-190.
- Quicke J., Beasley K. and Morrison C., *Challenging Prejudice through Education: The Story of a Mental Handicap Awareness Curriculum Project*, The Falmer Press, Lewes, 1990.
- Roberts C. and Zubrick S., «Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms», *Exceptional Children*, 59, 1992, σελ. 192-202.
- Roffey S., Tarrant T. and Majors K., *Young Friends: Schools and Friendship*, Cassell, London, 1994.
- Rusch J., Linneman D. and Rylance B., «Beliefs about social integration from the perspectives of persons with mental retardation, job coaches, and employs», *American Journal on Mental Retardation*, 102 (1), 1997, σελ. 1-12.
- Rynders J., Johnson R., Johnson D. and Schmidt B., «Producing positive interactions among Down's Syndrome and non-handicapped teenagers through co-operative goal structuring», *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 1980, σελ. 268-73.
- Sale P. and Carey D.M., «The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school», *Exceptional Children*, 62, 1995, σελ. 6-19.
- Salisbury M., Agard J. and Semmel M., «Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools», *Exceptional Children*, 62, 1995, σελ. 125-137.

- Seefeldt C., «Children's attitudes towards the elderly: A cross cultural comparison», *International Journal of Ageing and Human Development*, 19, 1984, σελ. 319-328.
- Shapiro A. and Morgolis H., «Changing negative peer attitudes towards students with learning disabilities», *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities*, 4 (2), 1988, σελ. 133-46.
- Siperstein G. and Leffert J., «Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation», *American Journal on Mental Retardation*, 101 (4), 1997, σελ. 339-351.
- Siperstein G., Leffert J. and Wenz-Gross M., «The quality of friendships between children with and without learning problems», *American Journal on Mental Retardation*, 102 (2), 1997, σελ. 111-125.
- Tajfel H. and Flament C., «Billing M. and Bundy R., Social categorization and intergroup behaviour», *European Journal of Social Psychology*, 1, 1971, σελ. 149-178.
- Tajfel H., *Differentiation Between Social Groups: Studies on the Social Psychology of Intergroup Relations*, Academic Press, London, 1978.
- Taylor A.R., Asher S.R. and Williams G.A., «The social adoption of mainstreamed mildly mentally retarded children», *Child Development*, 58, 1987, σελ. 1321-1334.
- Taylor S.E., «A categorization approach to stereotyping», στο Hamilton D.L. (ed), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Erlbaum, New Jersey, 1981.
- Tesser A., Campbell J. and Smith M., «Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children», *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1984, σελ. 561-574.
- Thomas D., *The Experience of Handicap*, Methuen, London, 1982.
- Thomas D., *The Social Psychology of Childhood Disability*, Methuen, London, 1978.
- Vlachou A., «Images and the construction of identities in a research context», στο Clough P. and Barton L. (eds), *Making Difficulties: Research and the Construction of SEN*, Paul Chapman Publishing, London, 1995.
- Vosk B., Forehand R., Parker J.B. and Rickard K., «A multi-method comparison of popular and unpopular children», *Developmental Psychology*, 18, 1982, σελ. 571-575.
- Zetlin A.G. and Murtaugh M., «Friendship patterns of mildly learning handicapped and non-handicapped high school students», *American Journal on Mental Retardation*, 92, 1988, σελ. 447-453.