

Ευτυχία ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ  
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Προς μια παιδαγωγική της ενσωμάτωσης  
ενάντια στην προκατάληψη:  
μια κοινωνικογνωστική προσέγγιση*

**Π**ΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΝΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΕΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ στο οποίο ζει, χρησιμοποιεί ήδη αποκτηθέντα νοητικά σχήματα, τα οποία τον οδηγούν στο να επιδείξει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, κάθε φορά που έρχεται σε επαφή με μία νέα πληροφορία ή γεγονός. Ανάμεσα στις στάσεις που υιοθετεί, περιλαμβάνονται τα στερεότυπα και η προκατάληψη. Τα μεν πρώτα εδραιώνονται στο ανθρώπινο μυαλό χωρίς κριτική θεώρηση, ενώ η προκατάληψη συνήθως απορρέει από τα στερεότυπα αλλά είναι δυνατό να διαφοροποιείται από αυτά, όταν το άτομο είναι γνωστικά ώριμο. Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες συνήθως καταλήγουν θύματα προκατάληψης, ειδικά όταν δεν υπάρχει άμεση επαφή με άλλους συνομηλίκους. Το παρόν κείμενο κάνει αναφορά στην κοινωνικογνωστική βάση της προκατάληψης και προτείνει τη θεωρία της επαφής ως ένα μέσο για την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών, προκειμένου να καλλιεργηθεί μία παιδαγωγική κουλτούρα στα σχολεία και την κοινωνία, η οποία διαφοροποιείται από την απλή χωροταξική τοποθέτηση αυτών των μαθητών στα γενικά σχολεία.

Παρά το γεγονός ότι ο τομέας των στάσεων έχει ευρέως ερευνηθεί, οι Ladd και Coleman (1997) ισχυρίζονται ότι είναι δύσκολο να εξηγηθεί τι σημαίνουν οι στάσεις, διότι η έννοια τους είναι διφορούμενη, ενώ οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τα παιδιά να αναπτύξουν συγκεκριμένες στάσεις είναι πολύπλοκοι. Σύμφωνα με τον Allport (1935) η στάση είμαι «μια νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία έχει διαμορφωθεί μέσα από την εμπειρία και ασκεί μια άμεση ή δυναμική επιρροή στην αντίδραση του ατόμου σε όλες τις έννοιες και τα αντικείμενα με τα οποία συνδέεται» (σελ. 810), ενώ σύμφωνα με τους Sherif, Sherif

και Nebergall (1965) οι στάσεις δεν είναι δυνατό να παρατηρηθούν άμεσα, συνεπώς «διακρίνουμε μια στάση από τη συμπεριφορά ενός ατόμου, τα λόγια του και τις πράξεις του» (σελ. 19).

Οι στάσεις συμβάλλουν στην κατανόηση του κόσμου γύρω μας καθώς και στην προσαρμογή σε νέες εμπειρίες. Επίσης, καθορίζουν τις αντιδράσεις μας σε ποικίλες καταστάσεις και την αλληλεπίδρασή μας με άλλους. Η συμπεριφορά μας προς ένα άτομο μπορεί να έχει επηρεαστεί από τη στάση που κρατάμε απέναντί του, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι η στάση είναι η μόνη που καθορίζει τη συμπεριφορά μας. Ο Triandis (1971) είναι συνεπής με αυτή την άποψη ισχυριζόμενος ότι οι στάσεις διευκολύνουν μια συμπεριφορά, αλλά δεν είναι ούτε απαραίτητες, ούτε επαρκείς αιτίες μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ενώ σύμφωνα με την Κοκκινάκη (2006) οι στάσεις είναι σημαντικές γιατί είναι δυνατό να ερμηνεύσουν, προβλέψουν και ελέγξουν την κοινωνική συμπεριφορά.

Οι στάσεις δεν είναι έμφυτες, αλλά επίκτητες (Aiken, 2002. Triandis, 1971). Αυτό φυσικά δεν υπαινίσσεται τη μηχανική υιοθέτηση των στάσεων, αλλά θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι στάσεις ενός ατόμου μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με άλλους (Sherif et al., 1965). Αυτή η αλληλεπίδραση σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση. Στη μαθησιακή διαδικασία, δε διαδραματίζουν ρόλο μόνο οι γνωστικές δομές που έχει αναπτύξει το άτομο, αλλά και τα κοινωνικά ερεθίσματα. Η κοινωνική πληροφορία δύναται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την αλλαγή των στάσεων (Halloran, 1967. Hogg & Vaughan, 1998), αφού οι στάσεις βρίσκουν πρόσφορο έδαφος όταν το άτομο καλείται να κάνει προσωπικές επιλογές (Potter, 2004).

Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί η διαφοροποίηση ανάμεσα στην ανάπτυξη των στάσεων και την αλλαγή της στάσης. Σύμφωνα με τους Lao και Kuhn (2002) η ανάπτυξη των στάσεων και η αλλαγή των στάσεων θεωρούνται διακριτές καταστάσεις καθώς «μια στάση απέναντι σε κάτι μπορεί να αλλάξει από θετική σε αρνητική χωρίς να αλλάξει κάτι στην ποιότητα της σκέψης με την οποία πραγματοποιήθηκε. Αντίστροφα, η ποιότητα της σκέψης που υποστηρίζει μια στάση μπορεί να βελτιωθεί ενώ η ίδια η στάση να παραμείνει ανεπηρέαστη» (σελ. 1204).

Οι κανόνες των ομάδων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των στάσεων (Halloran, 1967). Οι στάσεις είναι δυνατόν να εξαρτώνται από την επιθυμία μας να είμαστε αρεστοί κοινωνικά ή την ανάγκη μας να προσαρμοστούμε σε ένα πρότυπο που προβάλλεται και εγκρίνεται από τους άλλους, προκειμένου το άτομο να ενδυναμώσει την κοινωνική

του θέσει μέσα σε μια συγκεκριμένη ομάδα που έχει ως πιθανή συνέπεια να επιδείξει ευνοϊκές στάσεις σε αυτή την ομάδα και μη ευνοϊκές σε μια άλλη. Σύμφωνα με τους Sherif & Sherif (1967) οι στάσεις από τη στιγμή που θα διαμορφωθούν δεν είναι προσωρινές, αλλά διαρκείς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να αλλάξουν, ενώ ο Triandis (1971) ισχυρίστηκε ότι οι στάσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν με ποικίλους τρόπους όπως επί παραδείγματι όταν ένα άτομο λαμβάνει νέες πληροφορίες. Κι όμως φαίνεται ότι κάποιες στάσεις είναι τόσο ανθεκτικές στην αλλαγή ώστε πλέον να μην αποτελούν εξωτερικά σημεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά ένα σταθερό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου (Thomas, 1978). Ο Allport (1954) ισχυρίστηκε ότι οι στάσεις, όπως τα στερεότυπα και η προκατάληψη, είναι πολύ ανθεκτικά στην αλλαγή, αλλά, όταν προϋπάρχουσες στάσεις μοιάζουν ανεπαρκείς και ακατάλληλες, τότε το άτομο αντιμετωπίζει μια συναισθηματική αποδιοργάνωση που επιτρέπει σε νέες στάσεις να αναδυθούν.

Η ανθρώπινη γνώση είναι κυρίως μια αναπτυξιακή διαδικασία. Η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιήσει τα νοητικά του σχήματα προκειμένου να αποκτήσει, αποκωδικοποιήσει και να χρησιμοποιήσει ανακτημένες πληροφορίες βασίζεται σε μια διαδοχή σταδίων που ενώ στην αρχή είναι απλά στη συνέχεια γίνονται περισσότερο πολύπλοκα και πολυδιάστατα (Μητσοπούλου, 2006). Όταν η κοινωνική πληροφορία γίνεται αντιληπτή από ένα άτομο, τότε τα ήδη αποκτηθέντα νοητικά σχήματα διευκολύνουν την αντίδραση αυτού του ατόμου στα κοινωνικά ερεθίσματα και παρέχουν τάξη και συνοχή στον κόσμο που το περιβάλλει (Hogg & Vaughan, 1998). Συνεπώς, τα γνωστικά σχήματα είναι το προαπαιτούμενο για την προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία.

Ο συνδυασμός κοινωνικών ερεθισμάτων και γνωστικών αντιδράσεων σχετίζεται με την «κοινωνική γνώση», έναν τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας που βασίζεται στη γνωστική διεργασία της κοινωνικής πληροφορίας. Ο Flick (1998) σημειώνει ότι «η κοινωνική γνώση έχει επιδείξει τη σχετικότητα συγκεκριμένων γνωστικών σχημάτων για τη διεργασία της κοινωνικής πληροφορίας» (σελ. 3), ενώ έχει συνάφεια και με τις γνωστικές διεργασίες που τα άτομα χρησιμοποιούν προκειμένου να κατασκευάσουν την υποκειμενική τους πραγματικότητα (Fiedler & Bless, 2001).

Η κοινωνική γνώση είναι το πλαίσιο επί του οποίου βασίζεται η γέννηση και η ανάπτυξη των στερεοτύπων και της προκατάληψης. Ο Allport στο βιβλίο του «Η Φύση της Προκατάληψης» (1954) μελέτησε τις ρίζες και τις εκφράσεις της προκατάληψης και έκανε μια καθαρή διάκριση ανάμεσα στα στερεότυπα και την προκατάληψη. Σύμφωνα με τον Allport

τα στερεότυπα προσδίδουν εκλογίκευση στο πως εκφράζεται μία συμπεριφορά και χαρακτηρίζονται από υπερβολή, ενώ η προκατάληψη είναι μία αποτρεπτική ή εχθρική στάση έναντι ενός ατόμου το οποίο αποτελεί μέλος μιας ομάδας, διότι αυτόματα θεωρείται ότι διαθέτει εκείνα τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά που αποδίδονται στην ομάδα.

Για την Aboud (1988) τα στερεότυπα είναι γενικευμένες εφαρμογές μιας συμπεριφοράς ή στάσης προς άλλα μέλη μιας ομάδας, ανεξάρτητα από τις προσωπικές ποιότητες του χαρακτήρα τους, ενώ για τους Fiedler & Bless (2001) τα στερεότυπα είναι κοινές πεποιθήσεις σχετικά με τους άλλους, με τις οποίες παραβλέπουμε τη διαφορετικότητα του καθενός. Οι Καλαντζή-Αζίζι και συνεργάτες (1996) αναφέρουν ότι τα στερεότυπα λειτουργούν ως προκαθορισμένες, μη ελεγμένες κοινωνικές υποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες αποδίδουμε χαρακτηριστικά σε άτομα και ομάδες με βάση υποθέσεις και όχι βάσιμες πληροφορίες π.χ. οι Αλβανοί ζουν στην παρανομία. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτές οι υποθέσεις έχουν σε τέτοιο βαθμό εσωτερικευθεί στον πολιτισμό μας ώστε να μην αμφισβητούνται καν. Από την άλλη, η προκατάληψη αφορά σε αξιολογήσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός ατόμου, κάτι το οποίο δεν υπαινίσσεται απαραίτητα την επίδραση των στερεοτύπων σε αυτές τις αξιολογήσεις.

Αναφορικά με την ανάπτυξη της προκατάληψης στα παιδιά, υπάρχει διάσταση απόψεων κατά πόσον αυτή είναι έμφυτη ή αποτελεί αντικείμενο μάθησης. Οι Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson και Sanford (1950) ισχυρίστηκαν ότι η προκατάληψη είναι κυρίως ένα πρόβλημα της προσωπικότητας που προκύπτει όταν ένα παιδί περιορίζεται από τους γονείς του στο να εκφραστεί και έπειτα εμφανίζει αρνητικές στάσεις απέναντι σε άλλους, κυρίως εθνικές μειονότητες.

Από την άλλη, ο Allport (1954) ισχυρίστηκε ότι η προκατάληψη είναι κυρίως μια αναπτυξιακή διαδικασία, που βασίζεται στη μάθηση, και όχι η έμφυτη τάση να αποδίδουμε στους άλλους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με αυτόν, υπάρχουν δύο στάδια στην ανάπτυξη της προκατάληψης μέσω μάθησης στα παιδιά. Το πρώτο στάδιο, η περίοδος της προ-γενικευμένης μάθησης, είναι η εσωτερίκευση των προκαταλήψεων των γονέων και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Το παιδί σε αυτό το στάδιο αδυνατεί να κάνει μια λογική διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικά είδη ομάδων, καθώς ούτε να κάνει προσωπικές εκτιμήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, αλλά θα επιδείξει συμπεριφορές στις οποίες υπολανθάνει προκατάληψη κάτω από τη γονεϊκή επιρροή.

Στο δεύτερο στάδιο, την περίοδο της καθολικής απόρριψης, το παιδί είναι ικανό να διακρίνει με μεγαλύτερη ακρίβεια ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες, και, κατ' επέκταση, να επιδείξει προσωπικές προτιμήσεις προς μία συγκεκριμένη ομάδα. Το δεύτερο στάδιο οδηγεί σε μια διαφοροποιημένη στάση, στα τέλη περίπου του δημοτικού σχολείου, όταν το παιδί παύει να κάνει γενικευμένες κρίσεις για τους άλλους και υιοθετεί μια περισσότερο συμβιβαστική στάση, η οποία τον διευκολύνει να αναπτύξει καλύτερες σχέσεις με τους άλλους, ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας κλπ.

Η Aboud (1988) διαφοροποιήθηκε από τον Allport (1954) ισχυριζόμενη ότι η προκατάληψη στα παιδιά δεν πρέπει να αποδίδεται στη μίμηση της προκατάληψης των ενηλίκων, αλλά αντίθετα θα πρέπει να θεωρηθεί ως μία προσωπική στάση, η οποία απορρέει από συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες, προς ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων. Σύμφωνα με την Aboud (1988), η γνωστική ανωριμότητα των παιδιών δεν τους επιτρέπει να διαφοροποιούν ανάμεσα στις ατομικές ποιότητες, αλλά περί την ηλικία των επτά ετών θα επιδείξουν στάσεις οι οποίες ίσως είναι ασυνεπείς με τις ποιότητες της έσω-ομάδας. Παρά το γεγονός ότι η θεωρία της Aboud (1988) φαίνεται να βασίζεται στη θεωρία του Piaget για τη γνωστική ωρίμανση των παιδιών και την ανάπτυξη της νόησης μέσω της χρήσης νοητικών δομών (Piaget & Inhelder, 1969), διαφοροποιείται από αυτόν.

Ο Piaget βασίστηκε στο ότι η γνώση είναι μια κονστρουκτιβιστική διαδικασία, δηλαδή τα παιδιά κατασκευάζουν τις γνώσεις τους μέσω της δραστηριότητας με το περιβάλλον τους. Η μετάβαση από το ένα στάδιο της ανάπτυξης στο άλλο απαιτεί ένα μετασχηματισμό της ήδη αποκτηθείσας δομής (Piaget, 1967), ενώ η αποδοχή νέων πληροφοριών, η οποία οδηγεί σε γνωστική δυσαρμονία (Bjorklund, 2000), απαιτεί την αλλαγή αυτών των δομών και την ανάπτυξη νέων, προκειμένου να επιτευχθεί ισορροπία. Έτσι, τα παιδιά κατασκευάζουν το δικό τους τρόπο κατανόησης του κόσμου γύρω τους (Whitebread, 2000).

Η Aboud (1988), διαφωνεί με τον Piaget ότι η προκατάληψη είναι αποτέλεσμα μιας εγωκεντρικής και κοινωνιοκεντρικής αντίληψης του κόσμου γύρω μας, αφού βασίζεται περισσότερο στο γεγονός ότι η προκατάληψη σχετίζεται με την αλλαγή από συναισθηματικές σε αντιληπτικές και έπειτα γνωστικές διεργασίες και στο πως το παιδί παύει να επικεντρώνεται στον εαυτό του, αλλά στην ομάδα και στη συνέχεια στα άτομα. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση της Aboud (1988) συνδέεται άμεσα με το ότι οι προκαταλήψεις είναι υποκειμενικές εκτιμήσεις της πραγματικότη-

τας, αφού το γεγονός ότι τα παιδιά αδυνατούν να διακρίνουν ανάμεσα στις ποιότητες ενός ατόμου μπορεί να λειτουργήσει παρεμβατικά στα εννοιολογικά σχήματα που οικοδομούν προκειμένου να κατηγοριοποιήσουν τους άλλους.

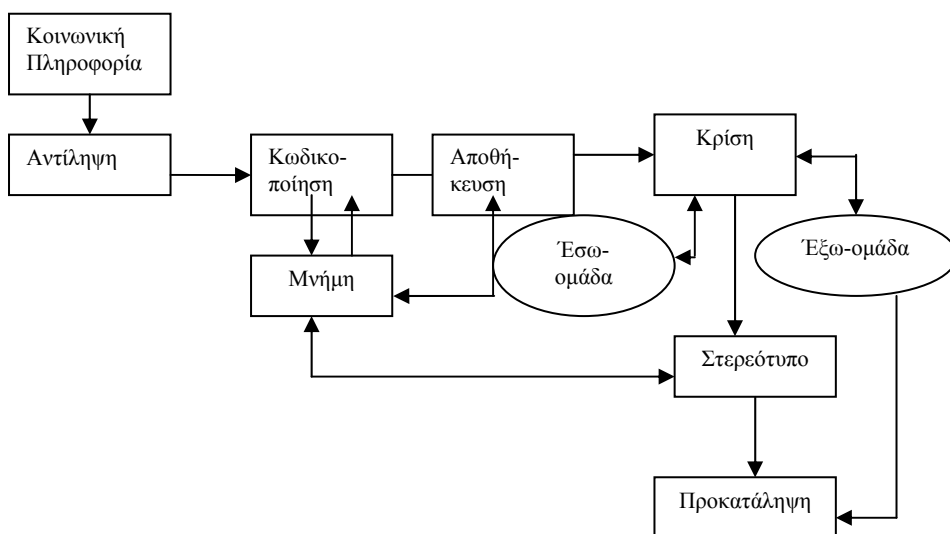
Κι όμως, η κατηγοριοποίηση και η ομαδοποίηση πληροφοριών φαίνεται να είναι μια πολύ χρήσιμη διαδικασία για κάποιον. Οι Hall και Crisp (2005) ισχυρίζονται ότι η κατηγοριοποίηση των άλλων είναι γνωστικά «οικονομική» και χρήσιμη, επειδή μειώνει την ανάγκη για προσαρμογή σε νέες πληροφορίες, παρέχοντάς μας με ήδη αποκτηθέντα σχήματα που τα ανακαλούμε όταν υπάρχει λόγος. Αυτό είναι σύμφωνο με τον Brown (1995) ο οποίος ισχυρίστηκε ότι οι στερεοτυπικές προσδοκίες είναι λειτουργικές, διότι ελευθερώνουν γνωστικό χώρο προκειμένου να επικεντρωθούμε σε άλλα θέματα. Αυτό υπαινίσσεται ότι είναι πιο εξυπηρετικό για κάποιον, δηλαδή να προβή σε μια εσφαλμένη κρίση για κάποιον άλλο ή μια ομάδα, από το να αλλάξει το ήδη αποκτημένο σχήμα που έχει δημιουργήσει (στερεότυπο) για το συγκεκριμένη άτομο ή την ομάδα.

Μια κριτική στην κοινωνικογνωστική θεωρία είναι αυτή των Nesdale, Mass, Griffiths και Durkin (2003) οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι «η κοινωνικογνωστική θεωρία λίγες πληροφορίες μας δίνει σχετικά με την αιτία που μερικά παιδιά, μπορεί να απολέσουν, ενώ άλλα να διατηρήσουν, την εθνική τους προκατάληψη στα τελευταία έτη του δημοτικού, ανεξάρτητα από τη βελτίωση των αντιληπτικών νοητικών τους ικανοτήτων» (σελ. 78). Ο Nesdale (1999) πρότεινε την Αναπτυξιακή Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Social Identity Developmental Theory/ SIDT) προκειμένου να εξηγήσει την ανάπτυξη της εθνικής προκατάληψης στα παιδιά. Αυτή η θεωρία αναφέρει ότι υπάρχουν τέσσερις φάσεις στην ανάπτυξη της εθνικής προκατάληψης και ότι μετά την ηλικία των επτά ετών η προκατάληψη αρχίζει να αναπτύσσεται. Ωστόσο, αυτή η θεωρία δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες αφού δεν θεωρεί ότι οι γνωστικές ικανότητες είναι προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη της προκατάληψης στα παιδιά.

Η Patricia Devine εξέδωσε ένα άρθρο το 1989 σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα στη γνώση του στερεοτύπου και την προκατάληψη ως προς ρατσιστικές στάσεις. Για τη Devine, τα στερεότυπα ενεργοποιούνται αυτόματα στην παρουσία του μέλους μιας ομάδας που έχει γίνει στερεότυπο, αλλά αυτό δεν προϋποθέτει ότι το άτομο αυτό θα συμπεριφερθεί με προκατάληψη. Αντιθέτως, οι προσωπικές πεποιθήσεις δεν ανταποκρίνονται απαραίτητα στα ανεπτυγμένα στερεότυπα, αλλά αυτά τα δύο μπορεί να είναι σύμφωνα ή και όχι. Σύμφωνα με τη Devine «τη στιγμή που το άτομο απορρίπτει ένα στερεότυπο, βιώνει μια θεμελιώδη κρίση ανάμεσα στο

ήδη καθιερωμένο στερεότυπο και τις πιο πρόσφατα καθιερωμένες απόψεις» (σελ. 6).

Οι Augoustinos και Rosewarne (2004) βασίστηκαν στην έρευνα της Devine σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα σε γνώση του στερεοτύπου και των προκαταλήψεων, εφαρμόζοντάς τη στα παιδιά, και βρήκαν ότι μέχρι την ηλικία των επτά ετών τα παιδιά δεν είναι αρκετά ώριμα ώστε να αξιολογήσουν στερεότυπα και συνεπώς μπορεί να αναπτύξουν παρανοήσεις για τους άλλους που βασίζονται στη γονεϊκή και κοινωνική επιρροή. Μέχρι αυτή την ηλικία «το παιδί δεν είναι τόσο ικανό να συμφιλιώσει διαφορετικές οπτικές και να δώσει απαντήσεις που είναι ασυνεπείς με τους διάχυτους κοινωνικούς κώδικες που μαθαίνονται στα πρώιμα έτη» (Augoustinos & Rosewarne, 2004, σελ. 154).



Σχήμα 1. Η ανάπτυξη της προκατάληψης, βασισμένη στο εννοιολογικό πλαίσιο των γνωστικών σταδίων της επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας των Fiedler και Bless (2001, σελ. 122)

Για τις δύο ερευνητρίες «τα παιδιά με αυξημένες γνωστικές ικανότητες και ευελιξία, αρχίζουν να αξιολογούν και να αμφισβητούν νόρμες που μέχρι πρότινος θεωρούσαν δεδομένες» (2004, σελ. 154). Αυτό υπονοεί ότι μετά την ηλικία των επτά, ένα παιδί μπορεί να θέσει υπό αμφι-

σβήτηση τα στερεότυπα που έχει υιοθετήσει και να κάνει αντικειμενικές αξιολογήσεις των άλλων.

Με βάση τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η κοινωνικο-γνωστική ανωριμότητα είναι πιθανό να θέσει περιορισμό στη διαμόρφωση των απόψεων και στάσεων ενός παιδιού, ενώ η γνωστική του ευελιξία είναι δυνατό να διευκολύνει την επεξεργασία της κοινωνικής πληροφορίας όταν το παιδί έχει ήδη αναπτύξει ώριμες γνωστικές δομές. Αυτό έχει επιπτώσεις αλλά και εφαρμογές και στον τομέα της ανάπτυξης των στερεοτύπων και της προκατάληψης και αποδίδεται στο σχήμα 1.

Αν θεωρήσουμε, όπως ήδη προαναφέρθηκε, ότι μια στάση διακρίνεται από τον τρόπο που αυτή εκφράζεται, τότε αυτόματα προκύπτει ότι και η προκατάληψη γίνεται αντιληπτή, κυρίως, όταν διακρίνονται συμπεριφορές που απορρέουν από αυτή, αν και «οι άνθρωποι είναι δυνατό να έχουν προκατειλημμένες απόψεις που δεν τις κάνουν όμως πράξη» (Giddens, 2002, σελ. 302). Η αρνητική προκατάληψη είναι σύνηθες να εκφράζεται μέσα από λεκτική και μη-λεκτική βία, κοινωνικό αποκλεισμό, επιθετικότητα και απόρριψη. Αυτές οι συμπεριφορές επισημαίνονται και στο χώρο του σχολείου, όπου πολλοί και διαφορετικοί χαρακτήρες καλούνται να συνεργαστούν είτε απλά να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο για κάποιες ώρες ημερησίως.

Οι παραπάνω συμπεριφορές έχουν παρατηρηθεί σε σχολεία που υπάρχουν παιδιά μεταναστών, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.ο.κ. Ειδικότερα, αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία, έρευνες στον τομέα των σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και τους συνομηλίκους τους καθιστούν φανερή την έκταση του προβλήματος. Ο όρος εκφοβισμός θεωρείται μια υπερβολική μορφή επιθετικότητας όπου ένα άτομο ή ομάδα στρέφεται ενάντια σε ένα άλλο άτομο ή ομάδα, ενώ συνδέεται και με αντικοινωνική συμπεριφορά (Chaplain, 1995. Pellegrini & Long, 2002) και θυματοποίηση (Shäfer et al., 2002). Σύμφωνα με τον Olweus (1991), ο οποίος έχει διεξάγει μια σειρά σημαντικών ερευνών σχετικά με τον εκφοβισμό στη βόρεια Ευρώπη, «ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού ή θυματοποίησης όταν εκτίθεται επανειλημμένα σε αρνητικές πράξεις από την πλευρά ενός ή περισσότερων μαθητών (σελ. 280). Ο Olweus (1993) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν δύο είδη εκφοβισμού: ο άμεσος που εκδηλώνεται με ανοικτές επιθέσεις στο θύμα και ο έμμεσος, ο οποίος δομείται ως κοινωνική απομόνωση, όπως και ως εκ προθέσεως αποκλεισμό από την ομάδα.

Βάσει της υφιστάμενης εμπειρικής έρευνας, είναι ενδιαφέρον το εύρημα ότι ο εκφοβισμός και η απόρριψη της έξω-ομάδας συνδέονται άμε-



σα καθώς η απόρριψη ενός ατόμου μπορεί να εκφραστεί μέσω φυσικής επίθεσης (Allport, 1954). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Allport, υπάρχουν τρία στάδια απόρριψης της έξω-ομάδας, τα οποία είναι: α) λεκτική απόρριψη (verbal rejection) β) διάκριση (discrimination) και γ) σωματική επίθεση/βία (physical attack). Και στις τρεις περιπτώσεις, τα μέλη της έσω-ομάδας απορρίπτουν τον άλλο, σκεπτόμενοι ότι ο συγκεκριμένος άλλος δεν παρέχει στοιχεία που θα τον ενέτασσαν στην έσω-ομάδα. Αυτή η κατηγοριοποίηση των άλλων οδηγεί με αυτό τον τρόπο σε έναν γνωστικό υπερτονισμό διαφορών ανάμεσα σε κατηγορίες και σε μείωση των διαφορών εντός της κάθε κατηγορίας (Brown, 1995).

Η συναφής βιβλιογραφία παρέχει σαφείς ενδείξεις ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι πολύ πιθανό να αποκλείονται κοινωνικά από τους συνομηλίκους τους ή να έχουν καταστή θύματα εκφοβισμού. Οι Bawden, Camfield, Camfield και Salisbury (1998) μελέτησαν τις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές σε σχολεία γενικής παιδείας (mainstream) και σε συνομηλίκους τους με σύνδρομο Tourette και βρήκαν ότι οι δευτεροί είναι πιο πιθανό να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους. Οι ερευνητές συνέκριναν μαθητές και τους συμμαθητές τους με σακχαρώδη διαβήτη, οι οποίοι ήταν ινσουλινοεξαρτώμενοι και φάνηκε ότι δεν υπήρχαν ιδιαίτερες διομαδικές σχέσεις, ενώ μόνο μερικοί χαρακτηρίστηκαν ως «αγαπητοί» από τους συνομηλίκους τους.

Επίσης, οι Yude, Goodman και McConachie (1998) και Yude και Goodman (1999) διεξήγαγαν δύο έρευνες με παιδιά με ημιπληγία και βρήκαν ότι τα περισσότερα αντιμετώπιζαν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, θυματοποίηση και έλλειψη φίλων, ενώ, με βάση κοινωνιομετρικά δεδομένα, θεωρούνταν λιγότερο δημοφιλή σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Αντιθέτως, οι Cunningham et al. (2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παιδιά με επιλεκτική αλαλία, παρά το γεγονός ότι ήταν περισσότερο αγχώδη και εμφάνιζαν ψυχωτικά-παθολογικά συμπτώματα, δεν θυματοποιούνταν περισσότερο από τους συνομηλίκους τους, ενώ οι Davis et al. (2002) ανέφεραν ότι παιδιά που τραύλιζαν απορρίπτονταν από τους συμμαθητές τους και είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό.

Εξαιρετικού ενδιαφέροντος είναι η έρευνα των Nikolaraizi & De Reybekiel (2002), οι οποίοι έδειξαν ότι μαθητές στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού είχαν θετικές στάσεις προς τους συμμαθητές τους που είχαν προβλήματα ακοής, όρασης και σε αυτούς που βρίσκονταν σε αναπηρικό αμαξίδιο. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν αρνητικές στάσεις, οι στάσεις φάνηκε να είναι σε ένα επιφανειακό επίπεδο, καθώς

τα παιδιά χωρίς αναπηρία εξέφρασαν κοινωνικό και συναισθηματικό ενδιαφέρον αλλά δεν ήταν πρόθυμα να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους με αναπηρίες. Οι Nikolaraizi et al. (2005) επίσης βρήκαν ότι παιδιά νηπιαγωγείου στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ελλάδα είχαν θετική στάση έναντι μαθητών με κοινωνικές ανάγκες, κυρίως όσους βρίσκονταν σε σχολεία με τμήματα ένταξης, αλλά δίσταζαν στο να γίνουν φίλοι ή να παίξουν με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, υπάρχει εκτενής έρευνα που μελετά τη σχέση ανάμεσα σε μαθητές με Σύνδρομο Down και τους συμμαθητές τους. Οι Scheepstra et al. (1999) διεξήγαγαν μια έρευνα με 23 μαθητές με Σύνδρομο Down και βρήκαν ότι σχεδόν οι μισοί απορρίπτονταν, ενώ οι Gash et al. (2000) σε συγκριτική έρευνα σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Ιρλανδία, Γαλλία, Πορτογαλία και Ισπανία) έδειξαν ότι μαθητές χωρίς ΕΕΑ, που πήγαιναν σε γενικά σχολεία εκδήλωναν λιγότερες κοινωνικές στάσεις έναντι των συμμαθητών τους με σύνδρομο Down. Τέλος, οι Fox et al. (2004) εντόπισαν θετικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά με σύνδρομο Down και τους συμμαθητές τους, αλλά παρατήρησαν τάσεις μητρικής φροντίδας (mothering) που επηρέαζαν τη δημιουργία αληθινών φιλιών ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τέλος, οι Freeman & Cassari (2002) επισήμαναν στάσεις αμοιβαιότητας σε δυάδες παιδιών με σύνδρομο Down και τους φίλους τους χωρίς αναπηρία.

Επίσης, μαθητές με καρκίνο φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με προκατάληψη από τους συνομηλίκους τους (Bignold et al., 1996). Η Fraser (2003), στη μελέτη της για την κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με καρκίνο επεσήμανε ότι όλα τους είχαν φίλους στο σχολείο αν και φάνηκε ότι οι φίλες αυτές δεν ήταν αυθεντικές. Αναλυτικότερα, η Fraser ταυτοποίησε τρεις ομάδες παιδιών που τηρούσαν μια συγκεκριμένη στάση έναντι των συμμαθητών τους με ΕΕΑ, ήτοι: α) οι ψευδο-φίλοι, που εγκατέλειπαν το παιδί κατά τη διάρκεια της θεραπείας, β) οι άστατοι φίλοι που εγκατέλειπαν το παιδί όταν η εμφάνισή του άρχιζε να αλλάζει λόγω της θεραπείας, και τέλος γ) αυτοί που ενεργούσαν ως προστάτες των παιδιών αυτών παρά ως φίλοι.

Επιπλέον, οι Nunes et al. (2001) πραγματοποίησαν έρευνα σε δύο γενικά σχολεία με εννέα κωφάλαλα παιδιά και μολονότι βρήκαν ότι δέχονταν ανάλογα θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις από τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν είχαν προβλήματα ακοής, έγινε φανερό ότι η αναπηρία λειτουργούσε ως εμπόδιο για επικοινωνία και την ανάπτυξη φιλιών, καθώς τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής προτιμούσαν τους αντίστοιχους συμμαθητές τους ως φίλους. Αντίθετα, οι

Shevlin & O'Moore (2000) βρήκαν ότι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν βρίσκονταν σε αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ και κατά συνέπεια εκδήλωναν θετικότερες στάσεις απέναντί τους.

Τέλος, άλλες μελέτες σε αυτό τον τομέα έδειξαν ότι παιδιά με ΔΕΠ-Υ ανέπτυξαν λιγότερες φιλίες στο σχολείο και αυτό αποδίδεται κυρίως σε αυξημένα επίπεδα αρνητικών χαρακτηριστικών με αυτή τη δυσκολία, όπως επιθετικότητα (Blachman & Hinshaw, 2002. Hinshaw & Melnick, 1999), αφού «το παιδί με ΔΕΠ-Υ, δεδομένου ότι δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες και να περιμένει τη σειρά του, προκαλεί προβλήματα στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους, οι οποίοι κατά συνέπεια το απομονώνουν και το απορρίπτουν» (Αντωνίου, σελ. 45), ενώ, τέλος, οι Brook & Geva (2001) βρήκαν ότι οι μαθητές στα γενικά σχολεία ήταν ανεκτικοί προς τους συμμαθητές τους με ΔΕΠ-Υ και επεδείκνυαν ελαφρώς περισσότερο θετικές στάσεις προς τους συμμαθητές τους με άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μελέτες καθιστούν φανερό ότι είναι κοινό φαινόμενο για τα παιδιά με ΕΕΑ να γίνονται θύματα προκατάληψης, γεγονός που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε πολλά ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ικανά να θέσουν σε κίνδυνο την ψυχική υγεία των παιδιών αυτών. Αρνητικές στάσεις, όπως εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσουν σε ψυχοπαθολογικά σύνδρομα (Deater-Deckard, 2001), μείωση αυτοεκτίμησης (Dagnan & Sandhu, 1999) και μοναχικότητα (Al-Yagon & Mikulincer, 2004. Pavri & Monda-Amaya, 2000. Pavri & Monda-Amaya, 2001.). Η θυματοποίηση των συνομηλίκων μπορεί επίσης να προκαλέσει μελαγχολία (Hay et al., 2004. Joseph & Callaghan, 1995. Slee, 1995) και να καταλήξει σε αυτοκτονικό ιδεασμό (Collins et al., 2004. Roland, 2002), ενώ η απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι δυνατόν να οδηγήσει σε ακαδημαϊκά προβλήματα στο σχολείο καθώς και σκασιαρχείο (Coie, 1990).

Από τα ανωτέρω στοιχεία προκύπτει ότι είναι συχνό φαινόμενο τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να καθίστανται θύματα εκφοβισμού, θυματοποίησης και κοινωνικής απόρριψης από τους συνομηλίκους τους. Αυτές οι συμπεριφορές, με βάση ευρήματα της κοινωνικής ψυχολογίας, θα μπορούσαν κάλλιστα να θεωρηθούν ως εκφράσεις στερεοτυπικών ιδεών και προκαταλήψεων, ως απόρροια στάσεων που έχουν καλλιεργηθεί σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον και την κοινωνία.

Στο σημείο αυτό γεννώνται μια σειρά από ερωτήματα: Μπορούν αυτές οι συμπεριφορές να αλλάξουν; Τι ρόλο άραγε διαδραματίζει η ανάγκη

κάποιου να ανήκει κάπου, να διαμορφώσει την ταυτότητά του μέσα από τη συμμετοχή του σε μία ομάδα; Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που μπορούν να στρέψουν κάποιον ενάντια σε έναν άλλο ή σε μία ομάδα; Η επαφή με τον άλλο και η γνωριμία με αυτόν μπορεί να συντελέσει στη μείωση φαινομένων προκατάληψης και των επακόλουθών της: εκφοβισμού, κοινωνικής απομόνωσης, θυματοποίησης κ.ά.;

Η ευρωπαϊκή τάση που ακολουθείται πλέον και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, οι μαθητές με ΕΕΑ, όπου είναι εφικτό, να παρακολουθούν γενικά σχολεία και όχι ειδικά, φαίνεται ότι μαρτυρά και το κλίμα της εποχής για το τι ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στο περιβάλλον του γενικού σχολείου, αφού υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στην ένταξη και στην ενσωμάτωση. Από τη μια πλευρά, η ένταξη αφορά την προετοιμασία του παιδιού να προσαρμοστεί στο σχολείο, ενώ ο όρος ενσωμάτωση σχετίζεται περισσότερο με την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού με ΕΕΑ (Lindsay, 2007. Mittler, 2000). Σύμφωνα με τον Δελλασούδα (2005) «οι ειδικές τάξεις δεν παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές των κανονικών τάξεων να έλθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους μειωμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Έτσι, καλλιεργείται από τα πρώτα κιόλας βήματα των παιδιών η προκατάληψη και η περιφρόνηση για τους συνανθρώπους μας με ειδικές ανάγκες» (σελ. 130).

Η υπόθεση της επαφής (contact hypothesis) του Allport (1954) υποστήριζε ότι η επαφή μεταξύ των ομάδων δύναται να μειώσει την εχθρότητα και να βελτιώσει τις διομαδικές σχέσεις και πιθανές εφαρμογές της οποίας θα μπορούσαν να αναφερθούν και στην περίπτωση των παιδιών με ΕΕΑ αλλά και σε κάθε άλλη περίπτωση, όπως παιδιά μεταναστών, παλινοστούντες κ.ά. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2004), τα περισσότερα παιδιά που δεν είχαν την ευκαιρία να έλθουν σε επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες εκλάμβαναν την αναπηρία ως απόκλιση από το φυσιολογικό και ανικανότητα, «όσα όμως είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ανάπηρα άτομα και να συνεργαστούν μαζί τους, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μικρότερη ή καμία προκατάληψη για παιδιά ή ενήλικες που φαίνονται ή συμπεριφέρονται διαφορετικά» (σελ. 140).

Η επαφή, συνεπώς, μπορεί να αποτελέσει το βασικό παράγοντα που πιθανόν να οδηγήσει στη μείωση ή και στην εξάλειψη περιπτώσεων εκφοβισμού και κοινωνικής απομόνωσης κι αυτό μπορεί να γίνει πρωταρχικά στο σχολείο. Οι Lawrence & Green (2005) έχουν τονίσει τη σπουδαιότητα του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας. Σημαντικός είναι και ο

ρόλος των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν προγράμματα ενάντια στον εκφοβισμό, εφόσον διαθέτουν τα κίνητρα ή τις πηγές για να το επιτύχουν (Salmivalli et al., 2005).

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνικογνωστική ωριμότητα, θα ήταν δυνατόν να επιφέρει μείωση της προκατάληψης και των στερεοτύπων, αφού «ορισμένοι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης θα είναι εξαιρετικά επιρρεπείς στην ανάγκη για δομή και πλαίσιο δράσης καθώς και στη χρήση στερεοτύπων» (Johnson-Ιωαννίδου, 1998, σελ. 53). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω μιας κοινωνικογνωστικής προσέγγισης, καθώς αυτός ο τύπος προσέγγισης «δίνει έμφαση και στη γνωστική διαμεσολάβηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και το αντίστροφο, στην κοινωνική επίδραση στις γνωστικές διαδικασίες» (Fiedler & Bless, 2003, σελ. 147). Βέβαια και σε αυτή την προσέγγιση υπάρχουν περιορισμοί αφού έχει υποστεί κριτική στο ότι προβάλλεται η αλλαγή στα πρότυπα όταν στο άτομο που σκέφτεται στερεοτυπικά παρουσιαστούν νέες και εντυπωσιακές πληροφορίες που διαψεύδουν τα στερεότυπά του (Rothbart, 1981), άποψη που συμβαδίζει με τους Synder & Krakowitz (1978) οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να θυμούνται πληροφορίες σχετικές μ' ένα άλλο άτομο όταν οι πληροφορίες αυτές είναι συνεπείς με το στερεότυπο που έχουν για μια κοινωνική κατηγορία.

Βάσει των όσων εκτέθηκαν ανωτέρω, καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ανάγκη να καλλιεργηθεί μια παιδαγωγική της ενσωμάτωσης όχι μόνο σε θεσμικό πλαίσιο, αλλά και σε συνειδησιακό. Η παιδαγωγική της ενσωμάτωσης δεν αποτελεί απλά μια νέα τάση ούτε μια νέα θεωρία περί υπέρβασης των διομαδικών συγκρούσεων και των ομαδικών υπαγωγών. Παιδαγωγική της ενσωμάτωσης σημαίνει ενσυναίσθηση και κατανόηση του άλλου, αποδοχή του ως διαφορετικού, συνεργασία μαζί του και συνιστά μια απαιτητική διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους: δημόσιους φορείς, σχολεία, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Η παιδαγωγική της ενσωμάτωσης δεν αφορά αποκλειστικά το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τον κάθε μαθητή που είναι με κάποιον τρόπο ξεχωριστός, δηλαδή σε όλους, καθώς κι εκείνον που θεωρείται χαρισματικός.

*Βιβλιογραφία*

- ABOUD, F. A. (1988). *Children and prejudice*. New York: Blackwell.
- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVINSON, D. J., & SANFORD, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- AIKEN, R. L. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs*. California: SAGE Publications.
- ALLPORT, G. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 789-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BIGNOLD, S., CRIBB, A., & BALL, S. (1996). *Families after cancer: The psychosocial context of surviving childhood cancer*. A Report to the Cancer Relief Macmillan Fund and the Department of Health, King's College: London.
- AL-YAGON, M., & MIKULINCER, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education, 38*, 111-123.
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδη.
- AUGOUSTINOS, M., & ROSEWARNE, L., D. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children, *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 143-156.
- BAWDEN, N. H., STOKES, A., CAMFIELD, S. C., CAMFIELD, R. P., & SALISBURY, S. (1998). Peer relationship problems in children with Tourette's disorder or diabetes mellitus. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 663-668.
- BJORKLUND, F. D. (2000). *Children's thinking. Developmental function and individual differences*. Belmont: Wadsworth
- BLACHMAN, R. D., & HINSHAW, S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 625-640.
- BROOK, U., & GEVA, D. (2001). Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities. *Patient Education and Counseling, 43*, 31-36.
- BROWN, R. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell

Publishers Ltd.

- ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ, Γ. Α. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Α' Τόμος. Αθήνα.
- CHAPLAIN, R. (1995). *Pupil behaviour*. Cambridge: Pearson Publishing.
- COIE, D. J., DODGE, A. K., & KUPERSMIDT, B. J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS, K., MCALEAVY, G., & ADAMSON, G. (2004). Bullying in schools: A northern Ireland study. *Educational Research*, 46, 55-71.
- CUNNINGHAM E. C., MCOLM, A., BOYLE, H. M., & PATEL, S. (2004). Behavioural and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1363-1372.
- DAGNAN D., & SANDHU S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43, 372-397.
- DAVIS S., HOWELL, P., & COOKE, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 939-947.
- DEATER-DECKARD, K. (2001). Recent research examining the roles of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 565-579.
- DEVINE, P., G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- DODGE, A. K., PETIT, G. S., BATES. J. E., & VALENTE, E. (1995). Social information processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.
- FIEDLER, K., & BLESS, H. (2001). Social Cognition. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to Social Psychology* (pp.115-149). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- FLICK, U. (1998). Introduction: social representations in knowledge and language as approaches to a psychology of the social. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp.1-14). Cambridge: Cam-

- bridge University Press.
- FOX, S., FARRELL, P., & DAVIS, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31, 184-190.
- FREEMAN, N. F. S., & CASSARI, C. (2002). Characteristics and qualities of the play dates of children with own syndrome: Emerging or true friendships? *American Journal of Mental Retardation*, 107, 16-31.
- FRASER, C., BURCHELL, B., HAY, D., & DUVEEN, G. (2001). *Introducing social psychology*. Cambridge: Polity.
- FRASER, F. D. (2003). Strangers in their own land: friendship issues when children have cancer. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 147-156.
- GASH, H., GONZALES, G. S., PIRES, M., & RUALT, C. (2000). Attitudes towards Down syndrome: A national comparative study: France, Ireland, Portugal, and Spain. *Irish Journal of Psychology*, 21, 203-214.
- GIDDENS, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- HALL, R. N., & CRISP, J. R. (2005). Considering multiple criteria for social categorization can reduce intergroup bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1435-1444.
- HALLORAN, D. J. (1967). *Attitude formation and change*. Leicester: Leicester University Press.
- HAY, D. F., PAYNE, A., & CHADWICK, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- HINSHAW, S. P., & MELNICK, S. (1995). Peer relationships in boys with attention deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7, 627-647.
- HOGG, A. M., & VAUGHAN, M. G. (1998). *Social psychology*. London: Prentice Hall.
- JOHNSON-ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ, Α. (1998). *Προκατάληψη. Ποιος εγώ;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- LADD, G., & COLEMAN, C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8, 51-66.
- ΚΟΚΚΙΝΑΚΗ, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



- LAWRENCE, C., & GREEN, K (2005). Perceiving classroom aggression: The influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.
- LAO, J., & KUHN, D. (2002). Cognitive engagement and attitude development. *Cognitive Development*, 17, 1203-1217.
- LINDSAY, G. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24
- MITSOPOULOU, E. (2006). An investigation of the attitudes of year 7 pupils towards their classmates who are identified as having Special Educational Needs. *The Psychology of Education Review*, 30, 39-51.
- MITTLER, P. (2000). *Working towards inclusive education. Social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- NESDALE, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. In P. Martin & W. Noble (Eds.), *Psychology and Society* (pp. 92-110). Brisbane: Australian Academic Press.
- NESDALE, D., MASS, A., GRIFFITHS, J., & DURKIN, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 177-192.
- NIKOLARAIZI, M., & DE REYBEKIEL, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
- NIKOLARAIZI, M., KUMAR, P., FAVAZZA, P., SIDERIDIS, G., KOULOUSIOU, D., & RIALI, A. (2005). A Cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 101-119.
- NUNES, T., PRETZLIK, U., & OLSSON, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Journal of Deaf Education International*, 3, 123-136.
- JOSEPH, S., & CALLAGHAN, S. (1995). Self-concept and peer-victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163.
- ΚΑΛΑΤΖΗ-AZIZI, A., ΣΙΔΕΡΗ-ZΩΝΙΟΥ, A., & ΒΛΑΧΟΥ A. (1996) *Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren:

- Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- PAVRI, S., & MONDA-AMAYA, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 22-33.
- PAVRI, S., & MONDA-AMAYA, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children, 67*, 391-411.
- PELLEGRINI, A. D., & LONG, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through middle school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259-280.
- PIAGET, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Vintage.
- PIAGET, J., & INHELDER, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΤ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- POTTER, J. (2004). Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η δια/του λόγου ψυχολογία. Στο M. Wetherell (Επιμ.), *Ταυτότητες, Ομάδες και Κοινωνικά Ζητήματα* (σσ. 175-252). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ROLAND, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thought. *Educational Research, 44*, 55-67.
- ROTHBART, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. Hamilton, *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp.145-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHÄFER, M., WERNER, E., N., & CRICK, R. N. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 281-306.
- SCHEEPSTRA, A. J., NAKEN, H., & PIJL, S. J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupil's with Down's syndrome in Dutch mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 14*, 212-220.
- SHERIF, W. C., SHERIF, M., & NEBERGALL, E. R. (1965). *Attitude*

- and attitude change*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- SHERIF, M., & SHERIF, W. C. (1967). Attitude as the individual's own categories: The social judgment-involvement approach to attitude and attitude change. In C. W. Sherif & M. Sherif (Eds.) *Attitude, Ego-involvement and change* (pp.105-139). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- SLEE, T. P. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school children. *Personality and Individual Differences, 18*, 57-62.
- SHEVLIN, M., & O' MOORE, M., A. (2000). Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 15*, 206-217.
- SYNDER, M., & KRAKOWITZ, S. W. (1978). Reconstructing the past: some cognitive consequences of person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 941-50.
- TRIANDIS, C. H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- THOMAS, D. (1978). *The social psychology of childhood disability*. London: Methuen & Co Ltd.
- WHITEBREAD, D. (2000). Teaching children to think, reason, solve problems and be creative. In D. Whitebread (Ed.), *The psychology of teaching and learning in the primary school* (pp. 140-64). London: Routledge-Falmer.
- YUDE, C., GOODMAN, R., & MCCONACHIE, H. (1998). Peer problems of children with hepiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 533-541.
- YUDE, C., & GOODMAN, R. (1999). Peer problems of 9-to-11-year-old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted? *Developmental Medicine and Child Neurology, 41*, 4-8.



*Abstract*

In order for a person to adapt to his/her environment, he/she uses already acquired cognitive schemata that lead him/her to distribute a certain behavior every time he/she comes in contact with new information. Stereotypes and prejudice are among the attitudes he/she adopts. Stereotypes become established in the brain without critical argument, while prejudice usually derives from stereotypes but it is also possible to differentiate itself from them, when the person becomes cognitively mature. Children with Special Educational Needs quite often end up victims of prejudice, mainly when there is no immediate contact with their peers. The present paper refers to the sociocognitive base of prejudice and nominates contact theory as a means to include these students, in order to nourish a pedagogic culture in schools and society, that differentiates itself from just spatially placing these students in mainstream schools.

Η Ευτυχία Μητσοπούλου είναι εκπαιδευτικός λειτουργός Β/θμιας Εκπαίδευσης και υπηρετεί ως θεολόγος στο 2<sup>ο</sup> Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών. Είναι πτυχιούχος Θεολογίας από το Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ. και πτυχιούχος Δημοτικής Εκπαίδευσης από το Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών από το Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α. Συνέχισε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Cambridge (U.K.) αποκτώντας Master of Philosophy in Psychology and Education. Είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα συμπεριλαμβάνουν την ειδική αγωγή, τους χαρισματικούς μαθητές, την ανάπτυξη των στερεοτύπων και της προκατάληψης στην παιδική και εφηβική ηλικία. Έχει δημοσιεύσει άρθρα της σε επιστημονικά περιοδικά και είναι μέλος της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας.

Ο Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου είναι επίκουρος καθηγητής του ΕΚΠΑ (Π.Τ.Δ.Ε.). Έχει πραγματοποιήσει προπτυχιακές σπουδές στην Ψυχολογία και στην Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και μεταπτυ-

χιακές σπουδές (M.Ed., M.Phil., Ph.D) στην Ψυχολογία, το Μάνατζμεντ και τα Παιδαγωγικά στο Πανεπιστήμιο και το Πολυτεχνείο του Manchester της Μ. Βρετανίας. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό εργασιών σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και βιβλία καθώς και μονογραφίες. Έχει πραγματοποιήσει ανακοινώσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και διδάσκει/έχει διδάξει επίσης σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ιατρική και Φιλοσοφική Σχολή), του Πάντειου Πανεπιστημίου κ.ά. Έχει συμμετάσχει και συντονίσει ερευνητικά προγράμματα και είναι μέλος εθνικών και διεθνών επιστημονικών εταιρειών και κριτής σε επιστημονικά περιοδικά. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται κυρίως σε θέματα ειδικής αγωγής, οργανωσιακής συμπεριφοράς και εργασιακής ψυχολογίας, ηγεσίας, ηθικής και εκπαιδευτικής κουλτούρας.