

Θεματική ενότητα Α΄
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 20)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της θεματικής αυτής ενότητας είναι να καταστεί σαφές ότι η οικογένεια στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών εξελίξεων και ριζικών αλλαγών στις κοινωνικές δομές υπέστη και αυτή σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, οι οποίες αφορούν τη διαφορετική δομή και τις διαφορετικές λειτουργίες σε σχέση με το παρελθόν, δεν ακυρώνουν το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού γενικότερα και ειδικότερα στη μαθησιακή ικανότητά του και τη σχολική επίδοση. Πρέπει δηλαδή να γίνει αντιληπτό ότι οι ριζικές αλλαγές αυτές δεν άφησαν αλώβητη την οικογένεια, η οποία ως ένα βασικό ψυχοκοινωνικό υποσύστημα και μέσα από την ποικιλία των εσωοικογενειακών επιδράσεων μπορεί να προκαλέσει ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες στην ανάπτυξη των παιδιών, μετατρέπόμενη σε έναν παθογόνο παράγοντα ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται ο μορφωσιογόνος χαρακτήρας της, γιατί παρά τη κρίση στην οποία βρίσκεται, έχει αποδειχθεί ότι είναι ο καταλληλότερος χώρος για να επιβιώσει το άτομο σε μια ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία. Επιπλέον, οι γονείς αισθάνονται και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους όσον αφορά την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, δυσκολεύονται να βρουν το μέτρο και αισθάνονται ένοχοι και ανίσχυροι να αντεπεξέλθουν και να εκπληρώσουν το γονεϊκό τους ρόλο επιτυχώς. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία σήμερα και αδιαμφισβήτητη την εκπαίδευσή τους και τη συμβουλευτική τους στήριξη είτε στο πλαίσιο των Σχολών Γονέων, που θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για το σκοπό αυτό, είτε μέσω προγραμμάτων από τα ΜΜΕ, είτε μέσω άλλων φορέων όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση και η εκκλησία. Και ενώ οι γονείς αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους σοβαρά προβλήματα και πιέσεις, τα οποία τους εμποδίζουν όλο και περισσότερο να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και τη ζωή των παιδιών τους, από την άλλη μεριά υπάρχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ να εμπλακούν σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών τους. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας με το σχολείο.

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η θεματική ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Δομή-μορφή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Παθογόνος-μορφωσιογόνος οικογένεια (5 διδακτικές ώρες)
- Αγωγή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος (5 διδακτικές ώρες)

Πρώτη διδακτική ενότητα ΔΟΜΗ-ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σκοποί της διδακτικής ενότητας:

Ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος -και ιδιαίτερα το παιδί της σχολικής ηλικίας- περνά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του μέσα στα δύο σημαντικά υποσυστήματα της κοινωνίας, την οικογένεια και το σχολείο, γεγονός που καθιστά τη συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών θεσμών απαραίτητη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μελετήσει τη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας, όπως αυτή έχει εξελιχθεί μέχρι σήμερα και να την καταστήσει γνωστή στους εκπαιδευτικούς, αφού μόνο έτσι θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς την οικογένεια. Μόνο δηλαδή εφόσον ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη δομή και την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας, μπορεί να αναπληρώσει τα κενά και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών και να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο ρόλο του, που στη σημερινή εποχή γίνεται όλο και περισσότερο πολύπλοκος.

Για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος γίνεται διάκριση ανάμεσα σε τρία κεφάλαια:

- 1. Κοινωνικές μεταβολές και δημογραφικές εξελίξεις της οικογένειας*
- 2. Εσωτερική δομή και λειτουργία της οικογένειας*
- 3. Γενικές επισημάνσεις για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς*

Κείμενα της α΄ διδακτικής ενότητας
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Καθηγητής **Ι.Ε. Πυργιωτάκης**
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης

0. Εισαγωγή

Από μία γενική επισκόπηση των εξελίξεων γύρω από την οικογένεια διεθνώς, συνάγεται ότι η σύγχρονη οικογένεια ως προς τον αριθμό των μελών και των γενεών που εκπροσωπούνται σ' αυτήν έχει υποστεί βαθμιαία συρρίκνωση. Ο αριθμός των μελών της οικογένειας είναι κατά πολύ μικρότερος των προγενεστέρων οικογενειακών σχημάτων, ενώ ως προς τον αριθμό των γενεών διαχωρίστηκε η **οικογένεια προσανατολισμού** από την **αναπαραγωγική οικογένεια**. Είναι δηλαδή γνωστό ότι κάθε έγγαμο άτομο ανήκει σε δύο οικογένειες, την οικογένεια από την οποία προέρχεται, **οικογένεια προσανατολισμού** και την οικογένεια που συγκροτεί με το γάμο του, την δική του **αναπαραγωγική οικογένεια**.¹ Με την απομάκρυνση των δύο αυτών οικογενειών, που επιβλήθηκε μέσα από μια ποικιλία παραγόντων,² προέκυψε η «**πυρηνική οικογένεια**».³ Στο νεότερο αυτό οικογενειακό σχήμα, το οποίο και τείνει να καθιερωθεί διεθνώς, εκπροσωπούνται δύο μόνο γενιές, η γενιά των γονέων και η γενιά των παιδιών.

Ο αριθμός των παιδιών στο νέο αυτό οικογενειακό σχήμα είναι αρκετά περιορισμένος και η εκπαίδευσή τους έχει εναποτεθεί στην Πολιτεία. Αναπτύσσεται έτσι το Κοινωνικό Κράτος Πρόνοιας, το οποίο τόσο στην περίπτωση της παιδείας όσο και σε άλλες ακόμη περιπτώσεις (υγεία, πρόνοια, περίθαλψη, φροντίδα υπερηλίκων, κλπ.) παρεμβαίνει στον εσωτερικό χώρο της οικογένειας και με τους οργανωμένους προς τούτο θεσμούς, αναλαμβάνει λειτουργίες, οι οποίες σε προγενέστερα σχήματα ανήκαν στην αποκλειστική αρμοδιότητα της οικογένειας. Μέσα από την γενικευμένη αυτή τάση, η σύγχρονη πυρηνική οικογένεια, σε σύγκριση με τα παλαιότερα οικογενειακά σχήματα, διακρίνεται από περιορισμένο φάσμα λειτουργιών και αρμοδιοτήτων,⁴ γι' αυτό και γίνεται λόγος για **λειτουργική απώλεια** ή **λειτουργική μετάθεση** της οικογένειας.⁵

Μετά τις διαπιστώσεις αυτές ως προς τις εξελίξεις και τις μεταβολές που υπέστη η οικογένεια γενικώς, το πρόβλημα που ανακύπτει είναι σε ποιο βαθμό η ελληνική οικογένεια έχει υποστεί τις αντίστοιχες επιδράσεις και μεταβολές και σε ποια κατάσταση βρίσκεται σήμερα. Η διερεύνηση του κεντρικού αυτού ερευνητικού προβλήματος συντελείται και στην παρούσα μελέτη μέσα από δύο φάσεις:

¹ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, εκδ. Γρηγόρη, 10η έκδ'Αθήνα 2006 σελ. 42

² Για τους παράγοντες που επέβαλαν την «πυρηνική οικογένεια», βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, *Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί* και σημερινή κατάσταση, περιοδ. «Συνάντηση, τεύχ. 2, Ηράκλειο 1983, σελ. 14 κ.ε.

³ Βλ. René König, *Soziologie der Familie*, in Handbuch zur empirischen Sozialforschung 2e Aufl. Stuttgart 1975, σελ. 66

⁴ Βλ. M. Mitterauer - R. Sieder, vom Patriarchat zur Partnerschaft, 2e Auflage Muenchen 1980, σελ. 42.

⁵ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση ...*, όπ. παρ. σελ. 42

α. Αρχικά επιχειρείται μια φαινομενολογική καταγραφή του υπό έρευνα αντικειμένου (εν προκειμένω της οικογένειας) με βάση όλα τα διαθέσιμα αντικειμενικά (κυρίως δημογραφικά) δεδομένα, τα οποία ταξινομούνται και παρουσιάζονται ομαδοποιημένα κατά περίπτωση (γάμοι, γεννήσεις, διαζύγια κλπ.).

β. Στη συνέχεια καταβάλλεται προσπάθεια να ανασυγκροτηθούν όλα αυτά τα δημογραφικά δεδομένα σε ένα νέο «οργανικό όλο», ώστε μέσα από την λειτουργική ανασύνθεσή τους να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται ο κύκλος ζωής της ελληνικής οικογένειας και οι διαδοχικές φάσεις μέσα από τις οποίες διέρχεται στην πορεία του χρόνου. Μετά την αναπαράσταση αυτή, καταβάλλεται μια νέα ερμηνευτική προσπάθεια για συστηματικότερη ανάλυση και κατανόηση της βαθύτερης λειτουργίας της ελληνικής οικογένειας, με τις αντιλήψεις και την ιδεολογία από την οποία διέπεται.

Πριν από όλα αυτά όμως προβαίνομε σε μια σύντομη επισκόπηση των εξελίξεων στο χώρο της ελληνικής κοινωνίας, αφού όπως είπαμε και στην αρχή, η οικογένεια αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της κοινωνίας και οι ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές έχουν τον αντίκτυπό τους και ασκούν σοβαρές επιδράσεις στο χώρο της οικογένειας.

1. 1 Ελληνική κοινωνία: Εξελίξεις και μεταβολές

Η Ελλάδα, χώρα των 10.964.020 κατοίκων,⁶ ήταν από την επανασύσταση του νέου ελληνικού κράτους και μέχρι το πρόσφατο παρελθόν χώρα καθαρά γεωργική και η ελληνική κοινωνία μέχρι πριν από λίγες ακόμη δεκαετίες παρουσίαζε όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας αγροτικού τύπου. Κυρίως όμως μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, κάτω από την επίδραση πολλών συνθηκών, που δεν είναι δυνατό να αναλυθούν στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, η ελληνική κοινωνία γνώρισε έντονες μεταβολές και μέσα στο μικρό χρονικό διάστημα των τριών - τεσσάρων δεκαετιών, βρέθηκε στο στάδιο της βιομηχανικής και μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Η ταχύρυθμη αυτή μετάβαση από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες μορφές ζωής συνοδεύτηκε όπως είναι φυσικό από βαθιές αλλαγές και έντονες διαφοροποιήσεις σε όλους τους τομείς, τις σπουδαιότερες από τις οποίες παρουσιάζομε παρακάτω.

Κατ' αρχήν παρουσιάζεται μια μεγάλη αναδιάρθρωση στον τομέα της παραγωγής, όπως προκύπτει από τον πίνακα 2.

Πίνακας 1: Κατανομή του εργατικού δυναμικού κατά τομέα παραγωγής

Τομέας εργασίας	1961		1971		1981		1991	
	α.α	%	α.α	%	α.α	%	α.α	%
Πρωτογενής	1.960.400	53,8	1.330.000	40,5	1.129.100	30,7	668.766	19,9
Δευτερογενής	691.400	19	841.000	25,6	1.066.600	29	852.946	25,3
Τριτογενής	986.900	27,2	1.111.900	33,9	1.482.100	40,3	1.843.612	54,8

Σύμφωνα με τον πίνακα αυτό κατά την απογραφή του 1961 ο μισός και πλέον πληθυσμός της χώρας (53,8%) απασχολούνταν στον πρωτογενή τομέα παραγωγής. Το ποσοστό αυτό συρρικνώνεται από δεκαετία σε δεκαετία και σήμερα ασχολείται πλέον με τα γεωργοκτηνοτροφικά επαγγέλματα μόλις το ένα πέμπτο του συνολικού

⁶ Βλ. απογραφή πληθυσμού του 2001 ΕΣΥΕ, στο: *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, Αθήνα 2004

πληθυσμού (19,9%). Παρατηρείται ωστόσο ότι, σχεδόν όλο το ποσοστό που εγκαταλείπει τον πρωτογενή, εντάσσεται στον τριτογενή τομέα παραγωγής. Με τον τρόπο αυτό ο Πρωτογενής τομέας διογκώνεται υπέρμετρα και από 27,2% του συνολικού εργατικού δυναμικού που απασχολούσε το 1961, περιλαμβάνει σήμερα το υψηλό ποσοστό των 54,8%, υπερκαλύπτοντας και αυτά ακόμη τα επίπεδα στα οποία βρισκόταν ο πρωτογενής τομέας το 1961. Σύμφωνα μάλιστα με τα τελευταία στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας (1997)⁷ ο τριτογενής τομέας ανέρχεται στο 57,7% του συνολικού εργατικού δυναμικού. Σε αντίθεση με τον τριτογενή ο δευτερογενής τομέας, με 25,3% (1991) και 22,5% για το 1997,⁸ παραμένει ισχνός. Επιβεβαιώνεται έτσι και σήμερα αυτό που έχει χαρακτηριστεί ως «στρεβλή ανάπτυξη», δηλαδή εκσυγχρονισμός χωρίς εκβιομηχάνιση. Ο έντονος αυτός μετασχηματισμός στην παραγωγή, την οικονομία και την οργάνωση της εργασίας συνοδεύτηκε από ανάλογες επιπτώσεις σε άλλες κοινωνικές πτυχές και προκάλεσε άλλα κοινωνικά φαινόμενα, με κορυφαίο την αστικοποίηση των πληθυσμών και την εσωτερική μετανάστευση:⁹ Ο αγροτικός πληθυσμός εγκατέλειψε τις πατρικές του εστίες και μετανάστευσε προς τα αστικά κέντρα, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2: Κατανομή του ελληνικού πληθυσμού σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές

Περιοχή	Έτος απογραφής					
	1951	1961	1971	1981	1991	2001
Αγροτική	47,5	43,8	35,2	30,3	28,4	24,9
Ημιαστική	14,8	12,9	11,6	11,6	12,8	-
Αστική	37,7	43,3	53,2	58,1	58,8	75,1

Είναι προφανές ότι ενώ το στα μέσα ακριβώς του 20^{ου} αιώνα το ποσοστό των κατοίκων του αγροτικού χώρου καλύπτει το 47,5%, στην πορεία το ποσοστό αυτό μειώνεται σταδιακά, ενώ αυξάνεται το ποσοστό του αστικού χώρου και σύμφωνα με την απογραφή του 1991 ανέρχεται στο 58,8% του συνολικού πληθυσμού. Αν μάλιστα ανατρέξουμε στον 19^ο αιώνα διαπιστώνουμε ότι το 1879 διέμενε σε μικρές κωμοπόλεις και χωριά το 72% του συνολικού πληθυσμού, το ποσοστό αυτό (με 70% το έτος 1889) παραμένει σχεδόν σταθερό και στο τέλος του 19^{ου} αιώνα (1896) εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίσης υψηλό επίπεδο του 69%.¹⁰ Σήμερα, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, ο αγροτικός πληθυσμός καλύπτει μόλις το ένα τέταρτο (24,9%) του συνολικού πληθυσμού.¹¹

Χαρακτηριστικό της έντονης αυτής αστικοποίησης είναι επίσης το φαινόμενο της έντονης αύξησης του πληθυσμού της πρωτεύουσας. Έτσι, το 1940 ο πληθυσμός της Αθήνας αποτελούσε το 15% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού, το 1971 αυξάνεται στο 29% και το 1981 31%.¹² Σήμερα αποτελεί το 34% του πληθυσμού της χώρας.¹³ Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλες ακόμη πόλεις της Ελλάδας που μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα ο πληθυσμός τους πολλαπλασιάστηκε. Μέσα

⁷ Βλ. ΕΣΥΕ., Έρευνα εργατικού δυναμικού (Απασχολήσεως) Αθήνα 1997, σελ. 16 και 17

⁸ Βλ. ΕΣΥΕ., Έρευνα εργατικού δυναμικού (Απασχολήσεως) Αθήνα 1997, σελ. 16 και 17

⁹ Βλ. παραπάνω το κεφάλαιο για τις γενικότερες μεταβολές της σύγχρονης οικογένειας (κεφ. 2)

¹⁰ Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003, Αθήνα 2004

¹¹ Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003, Αθήνα 2004

¹² - Βλ. Χάρης Κατάκη: *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα 1984, σελ. 17.

¹³ Απογραφή 2001 στο: Ε.Σ.Υ.Ε., Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003, Αθήνα 2004

από το ραγδαίο αυτό ρεύμα εσωτερικής μετανάστευσης, πολυάριθμα ελληνικά χωριά με τις παραδοσιακές μορφές ζωής εγκαταλείφθηκαν, για να σχηματιστούν μεγάλες πόλεις, χωρίς μάλιστα να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή και συχνά ούτε η κατάλληλη παιδεία προς τούτο.¹⁴

Η ελληνική οικογένεια, σύμφωνα με τις γενικότερες μεταβολές που περιγράψαμε παραπάνω,¹⁵ έπαυσε να λειτουργεί ως κλειστό οικονομικό σύστημα και η καταναλωτική συμπεριφορά των Ελλήνων τους έστρεψε στη χρήση πολλών τεχνολογικών μέσων, τα οποία εισχώρησαν έντονα στην καθημερινότητά τους και μετέβαλαν τις παραδοσιακές μορφές ζωής. Μολονότι δεν κατέστη δυνατόν να εντοπίσουμε πρόσφατες έρευνες σχετικά με το θέμα, είναι χρήσιμο να αναφέρομε τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας σχετικά με την καταναλωτική συμπεριφορά των Ελλήνων. Έτσι το 1971 αντιστοιχούσαν 30 αυτοκίνητα σε 1.000 Έλληνες και 142 το έτος 1982. Κατά τον ίδιο τρόπο αντιστοιχούσαν το 1971 10 τηλεοράσεις σε 1.000 κατοίκους και 449 το 1982.¹⁶ Σήμερα βεβαίως η εξέλιξη αυτή αναμένεται να έχει επεκταθεί με μεγαλύτερους ρυθμούς και η τεχνολογία με διάφορες μορφές έχει εισέλθει στα περισσότερα νοικοκυριά και με τις διάφορες ηλεκτρικές συσκευές (πλυντήρια, κουζίνες, μαγειρικά σκεύη κλπ.) έχει αλλάξει τον τρόπο και τις μορφές της καθημερινής ζωής και σε μερικές περιπτώσεις έχει οδηγήσει στην αναμόρφωση των ρόλων μέσα στο νοικοκυριό. Πέραν τούτου οι προηγμένη τεχνολογία έχει εισχωρήσει ακόμη περισσότερο, όχι μόνο ως προς τα προαναφερθέντα προϊόντα, αλλά κυρίως ως προς τα προϊόντα της ηλεκτρονικής και της μικροηλεκτρονικής επανάστασης. Έτσι οι περισσότερες οικογένειες αναμένεται να έχουν στη διάθεσή τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, χρήση του διαδικτύου, κινητά τηλέφωνα κλπ.

Εκπληκτική άνοδο έχει σημειώσει επίσης το εκπαιδευτικό επίπεδο των Ελλήνων.¹⁷ Έτσι το ποσοστό των αναλφάβητων που το 1961 ήταν 1.222.481 (14% του συνολικού πληθυσμού της χώρας) μειώθηκε σταδιακά και το 2001 με μόλις 374.192 αγράμματους (3,6% του συνολικού πληθυσμού) έφθασε στα χαμηλότερα όριά του. Αντίστοιχα ανέρχεται το ποσοστό των απόφοιτων Μέσης Εκπαίδευσης και των πτυχιούχων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Όπως μάλιστα μπορέσαμε να αποδείξομε με ειδική επ' αυτού μελέτη, ως προς το σημείο αυτό η ελληνική εκπαίδευση έχει σημειώσει αλματώδη εξέλιξη, παρά τα όσα κατά καιρούς λέγονται ή γράφονται περί του αντιθέτου.¹⁸ Οι απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης από 522.382 (6,2% του συνολικού πληθυσμού) το 1961 ανήλθαν στους 800.920 (9,1%) το 1971, σε 1.116.633 (11,5%) το 1981 και 1.866.494 (20,6%) το 1991. Σήμερα (απογραφή του 2001) οι κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου ανέρχονται στους 2.306.11 (22,3% του συνολικού πληθυσμού). Ταχύτατη αύξηση παρουσιάζουν επίσης οι πτυχιούχοι των Α. Ε. Ι. Έτσι, από 95.988 (1,5% του συνολικού πληθυσμού) το 1961 ανήλθαν στους 210.104 (2,4%) το 1971, στους 329.489 (3,4%) το 1981 και 564.011 (6,2%) το

¹⁴ Βλ. Ν. Πολύζου: *Δημογραφική πρόκληση*, Αθήνα 1981, σελ. 99 κ.ε.

¹⁵ Βλ. παραπάνω το κεφάλαιο για τις γενικότερες μεταβολές της σύγχρονης οικογένειας (κεφ. 2).

¹⁶ Βλ. Χάρης Κατάκη, *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα 1984, σελ. 17

¹⁷ Για τα τελευταία στατιστικά στοιχεία βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική της Εκπαιδευσεως, 1994/95 και 1997/98*, Αθήνα 2002, σελ. 23 κ.ε.

¹⁸ Περισσότερα για την διαχρονική εξέλιξη του εκπαιδευτικού επιπέδου των Ελλήνων και τα αποτελέσματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Θετικές πλευρές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, εισήγηση στο συνέδριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας -Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, με θέμα Μεταπολιτευτική «Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον», 7-8 Οκτωβρίου 2005. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου.

1991.¹⁹ Σήμερα (απογραφή 2001) ανέρχονται στους 858.562, ποσοστό 8,3% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού²⁰ Από όλα τα στοιχεία που παραθέσαμε παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η ελληνική κοινωνία έχει υποστεί όλον εκείνο το μετασχηματισμό από αγροτική σε σύγχρονη βιομηχανική. Και παρά την ελλιπή βιομηχανική της ανάπτυξη παρουσιάζει τα κυριότερα τυπικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας οργανωμένης στα βιομηχανικά πρότυπα.

1. 2 Ελληνική οικογένεια: Δημογραφικές εξελίξεις και μεταβολές

Οι ευρύτεροι αυτοί κοινωνικοί μετασχηματισμοί που, εντελώς συνοπτικά, παρουσιάστηκαν παραπάνω επέφεραν, όπως ήταν φυσικό, ουσιώδεις μεταβολές σε δημογραφικά και άλλα δεδομένα τα οποία επιδρούν σημαντικά στη δομή και τον τρόπο ζωής της ελληνικής οικογένειας. Μια πρώτη επισκόπηση στα «νοικοκυριά» της Ελλάδας είναι αρκετή για να επιβεβαιωθούν τα όσα είπαμε σε άλλο σημείο για την διάκριση ανάμεσα στην οικογένεια προσανατολισμού και την αναπαραγωγική οικογένεια.²¹ Το «νοικοκυριό» δεν ταυτίζεται βέβαια με αυτό που γενικώς θεωρούμε οικογένεια. Όπως προκύπτει όμως από τον ορισμό της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος,²² είναι σαφές ότι ο αριθμός των νοικοκυριών προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό τον αριθμό των οικογενειών. Με βάση την παραδοχή αυτή συνάγονται από τον πίνακα 3 τα παρακάτω:²³

¹⁹ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Θετικές πλευρές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, όπ. παρ.

²⁰ Βλ. τα επίσημα βιβλία της Ε. Σ. Υ. Ε. στις ανάλογες απογραφές πληθυσμού και κυρίως στους τόμους «*Στατιστική της Εκπαίδευσης*» για τα αντίστοιχα έτη.

²¹ Βλ. Παραπάνω το κεφάλαιο σχετικά με τις γενικότερες μεταβολές της οικογένειας

²² Σύμφωνα με τους ορισμούς της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος «νοικοκυριό θεωρήθηκε:

α. Κάθε πρόσωπο που ζούσε μόνο, είτε σε χωριστή κατοικία είτε σε νοικιασμένο δωμάτιο, αλλά –στην τελευταία αυτή περίπτωση- δεν γευμάτιζε μαζί με το πρόσωπο ή την οικογένεια από την οποία νοίκιαζε το δωμάτιο.

β. Κάθε ομάδα δύο ή περισσοτέρων προσώπων (συγγενών ή μη), τα οποία ζούσαν στην ίδια κατοικία ή στέγη και τα οποία λάμβαναν μαζί τα γεύματά τους». Βλ. Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας, 2003, όπ. παρ. σελ. 41

²³ Βλ. *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας*, 2003, όπ. παρ. σελ. 64

Πίνακας 3: Τα νοικοκυριά της Ελλάδας και τα μέλη που ανήκουν σ' αυτά

Έτος απογραφής	Νοικοκυριά		
	Αριθμός	Μέλη	Μέσος όρος μελών
1920	1.113.340	4.777.109	4,29
1940	1.676.937	7.124.213	4,25
1951	1.778.470	7.309.198	4,11
1961	2.142.968	8.104.386	3,78
1971 ⁽¹⁾	2.491.916	8.440.292	3,39
1981 ⁽²⁾	2.974.450	9.290.160	3,12
1991	3.203.834	9.531.128	2,97
2001	3.674.381	10.291.186	2,80
2001 (μόνιμος πληθυσμός)	3.664.392	10.266.004	2,80

(1) Δειγματοληπτική επεξεργασία 25% των δελτίων της απογραφής

(2) Δειγματοληπτική επεξεργασία 10% των δελτίων της απογραφής

Είναι σαφές ότι ο αριθμός των νοικοκυριών (1.113.340) από το 1920 μέχρι σήμερα (3.664.392) έχει υπερ-τριπλασιαστεί. Βέβαια θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι η εκπληκτική αυτή αύξηση του αριθμού των νοικοκυριών οφείλεται στη γενική αύξηση του πληθυσμού, η οποία επίσης είναι σαφής.²⁴ Όμως, οι ρυθμοί αύξησης είναι διαφορετικοί στη μια και την άλλη περίπτωση και συνεπώς η αύξηση του πληθυσμού δεν ερμηνεύει από μόνη της το φαινόμενο αυτό. Η απομάκρυνση της μιας οικογένειας από την άλλη διαπιστώνεται επίσης από τον αριθμό των μελών σε κάθε νοικοκυριό, ο οποίος παρουσιάζει σταδιακή, αλλά σταθερή μείωση. Έτσι, ενώ το 1920 σε κάθε νοικοκυριό αντιστοιχούσαν 4,29 μέλη, με την απογραφή του 2001 ο μέσος όρος των μελών που αντιστοιχούν σε κάθε νοικοκυριό ανέρχεται μόλις στο ποσοστό των 2,80, ενώ σύμφωνα με τα στοιχεία της eurostat, το 2003 βρίσκεται στο επίπεδο των 2,60. Γύρω από τον μέσο όρο αυτό κινείται μάλιστα ο αριθμός των μελών ανά νοικοκυριό σε όλη την τελευταία δεκαετία, με ελαφρές διακυμάνσεις από το ένα έτος στο άλλο.²⁵ Είναι επίσης βέβαιο ότι η υπογεννητικότητα, για την οποία θα γίνει λόγος αμέσως παρακάτω, ασκεί την επίδρασή της, δεν επαρκεί όμως από μόνη της να ερμηνεύσει το φαινόμενο αυτό στο σύνολό του. Έτσι οδηγείται κανείς εύκολα στη διαπίστωση ότι και στην Ελλάδα η αναπαραγωγική οικογένεια απομακρύνεται και κατοικεί χωριστά από την οικογένεια προανατολισμού, γι' αυτό και η μεγάλη αύξηση των νοικοκυριών.

Με τον αριθμό αυτό μελών ανά νοικοκυριό, η Ελλάδα βρίσκεται ελαφρώς υψηλότερα από τους μέσους στατιστικούς δείκτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της eurostat ο μέσος όρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόσο των 25, όσο και των 15 χωρών είναι 2,4. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τις γνωστές χώρες είναι: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 2,3, Βέλγιο 2,5, Γαλλία 2,5, Γερμανία 2,1, Δανία 2,2, Ισπανία 2,9, Ιταλία 2,6, Κύπρος 3,0, Πορτογαλία 2,8.

Ενδιαφέροντα στοιχεία αναδεικνύονται επίσης από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα 4. Από τον πίνακα αυτόν προκύπτουν οι παρακάτω γενικές διαπιστώσεις:

²⁴ Βλ. Η εξέλιξη του ελληνικού πληθυσμού, σύμφωνα με τις απογραφές των αντιστοίχων ετών, έχει ως εξής: 1961: 8.388.553, 1971: 8.768.641, 1981: 9.039.479. 2001: 10.325.663

²⁵ Βλ. Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας, 2003, όπ. παρ. σελ. 64

Πίνακας 4: Φυσική κίνηση του πληθυσμού της Ελλάδας ανά δεκαετία (γάμοι, γεννήσεις, θάνατοι ανά 1000 κατοίκους)

Έτος	Γάμοι	Γεννήσεις ζώντων	Θάνατοι	Θάνατοι κάτω του έτους
1939	6,59	24,77	13,91	118,00
1950	7,73	19,98	7,10	35,45
1960	6,98	18,88	7,27	40,07
1970	7,67	16,48	8,42	29,60
1980	6,47	15,36	9,05	17,94
1990	5,81	10,06	9,27	9,71
2000	4,48	9,46	9,64	5,91

- Παρά την σταδιακή αύξηση του ελληνικού πληθυσμού, που διαπιστώνεται από τη μια απογραφή στην άλλη, παρατηρείται σταθερή μείωση του αριθμού των γάμων, κυρίως από το 1980 και εξής. Έτσι ενώ κατά τις δεκαετίες 1950, 1960 και 1970 ο αριθμός των γάμων που τελούνται κατ' έτος ανέρχεται γύρω στους 7 ανά 1000 κατοίκους, αρχίζει από το 1980 η σταθερή μείωσή τους για να φτάσουν το έτος 2000 στους 4,48 ανά 1.000 κατοίκους.
- Είναι ωστόσο θετικό ότι σημειώνεται σοβαρή μείωση του αριθμού των θανάτων. Από 13,91 θανάτους που αντιστοιχούσαν στους χίλιους κατοίκους ανά έτος και ύστερα από μερικές διακυμάνσεις, βρισκόμαστε το έτος 2000 στους 9,64 θανάτους, γεγονός που υποδηλώνει την ουσιαστική βελτίωση της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και των μέτρων κοινωνικής προστασίας.
- Μεγάλη βελτίωση παρατηρείται επίσης ως προς την παιδική θνησιμότητα. Ενώ το 1939 απεβίωσαν 118 βρέφη (κάτω του έτους) στους 1000 κατοίκους, ο αντίστοιχος αριθμός για τα σημερινά δεδομένα κατέρχεται στα 5,91 βρέφη.
- Τα περισσότερα από τα παραπάνω δεδομένα συνδέονται μεταξύ τους, το ένα προκαλεί και επισπεύδει νομοτελειακά το άλλο. Έτσι π.χ. η μείωση του αριθμού των γάμων είναι εύκολο να ερμηνευθεί με βάση τη μείωση του αριθμού των γεννήσεων και τη συνακόλουθη μείωση του νεανικού πληθυσμού. Το ίδιο ισχύει και αντιστρόφως: η μείωση των γεννήσεων οδηγεί μακροπρόθεσμα στη μείωση των γάμων.

Σχολιάζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις παρατηρούμε ότι η μείωση του αριθμού των γάμων αρχίζει να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν, για να γίνει περισσότερο εμφανής στις αμέσως επόμενες δεκαετίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τάση αυτή είχε αρχίσει σε όλες σχεδόν τις χώρες της (Δυτικής τότε) Ευρώπης ήδη από την δεκαετία του 1970, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία.²⁶ Παρατηρείται επίσης μείωση των θανάτων, και αυτό αποτελεί ένα εξαιρετικά θετικό γεγονός, που σε συνδυασμό με την δραστική μείωση της παιδικής θνησιμότητας, δείχνει μια σοβαρή βελτίωση των μέτρων στο χώρο της κοινωνικής πολιτικής με άμεσα και ορατά αποτελέσματα. Το γεγονός ότι η παιδική θνησιμότητα βρίσκεται στα χαμηλότερα όρια της Ευρώπης, αποτελεί όντως ένα αξιοθαύμαστο

²⁶ Βλ. A. Michel, όπ. παρ., σελ. 171

επίτευγμα της ελληνικής κοινωνίας και της ιατρικής επιστήμης, που συντέινει σε μια άλλη, θετική επίσης, διαπίστωση: την παράταση του προσδοκώμενου ορίου ζωής.²⁷ Δεν πρόκειται εδώ για τον μέσο όρο ζωής, που εξάγεται από την ηλικία θανάτου όλων των εκλιπόντων μελών μιας κοινωνίας. Πρόκειται για εκτίμηση των ετών που αναμένεται να ζήσει το νεογέννητο με την προϋπόθεση ότι τα δεδομένα της ζωής δεν θα μεταβληθούν άρδην και οι ισχύουσες αιτίες θανάτου θα διατηρηθούν σταθερές κατά τη διάρκεια της ζωής του.²⁸ Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, η προσδοκώμενη ζωή από το 1928 έως σήμερα έχει ανέλθει με εκπληκτικούς ρυθμούς.

Πίνακας 5: Η εξέλιξη των ορίων επιβίωσης (προσδοκώμενη ζωή) κατά φύλο

Έτος	Άνδρες	Γυναίκες
1928	44,95	47,46
1970	70,13	73,64
1980	72,15	76,55
1990	74,60	79,40
2000	75,42	80,54
2001	75,40	80,70
2002	76,40	81,10
2003	76,50	81,30

Με τη μέση αυτή προσδοκώμενη ζωή η Ελλάδα βρίσκεται πάνω από το όριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι για τους άνδρες η προσδοκώμενη ζωή στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 25 κρατών-μελών είναι κατά μέσο όρο 74,9 χρόνια, ενώ για τα 15 κράτη-μέλη με 75,9 είναι υψηλότερο. Αναλυτικότερα για τα κράτη παρουσιάζεται η ακόλουθη εικόνα:

Άνδρες (2003): Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 76,2, Βέλγιο 75,9, Γαλλία 75,9, Γερμανία 75,7, Δανία 75,1, Ισπανία 76,9, Ιταλία 76,8, Κύπρος 77,0, Πορτογαλία 74,2, Σουηδία 77,9.

Σε σχέση με τις γυναίκες η προσδοκώμενη ζωή για τις 25 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέρχεται στα 81,3 χρόνια και για τις 15 πρώτες χώρες στα 81,8 χρόνια. Αναλυτικότερα για τις διάφορες χώρες η εικόνα έχει ως εξής:

Γυναίκες (2003): Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 80,7, Βέλγιο 81,7, Γαλλία 82,9, Γερμανία 81,4, Δανία 79,9, Ισπανία 83,6, Ιταλία 82,5, Κύπρος 81,4, Πορτογαλία 80,5, Σουηδία 82,5.

Από την παράθεση των στοιχείων αυτών γίνεται προφανές ότι η προσδοκώμενη ζωή βρίσκεται στην Ελλάδα σε υψηλότερο επίπεδο από ό,τι στις περισσότερες χώρες του αναπτυγμένου ευρωπαϊκού βορρά, τόσο στις γυναίκες όσο και στους άνδρες. Η εξέλιξη αυτή είναι χωρίς αμφιβολία πολύ θετική και η χώρα μας στον τομέα αυτόν έχει επιτύχει σημαντική πρόοδο.

1. 2. 1 Ο γάμος και ηλικία στην οποία συντελείται

²⁷ Βλ. Ε.Σ.ΥΕ. Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας, 2003, όπ. παρ., σελ. 83

²⁸ Για τον τρόπο υπολογισμού του δείκτη αυτού, αλλά και άλλων ακόμη δημογραφικών δεικτών που χρησιμοποιούνται εδώ, βλ. Τ. Παπαευαγγέλου, Κ. Τσίμπος, *Ιατρική Δημογραφία και οικογενειακός προγραμματισμός*, εκδ. «Βήτα», Αθήνα 1992

Ένα από τα πλέον βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν την περαιτέρω πορεία της οικογένειας είναι ο γάμος. Ύστερα λοιπόν από τη γενική επισκόπηση των δημογραφικών στοιχείων, που επιχειρήσαμε παραπάνω, κρίνουμε αναγκαία μια περισσότερο εξειδικευμένη αναφορά στο γάμο και τη μέση ηλικία στην οποία συντελείται.

Πίνακας 6: Γάμος κατά φύλο και ομάδα ηλικίας σε ποσοστά ²⁹

Ηλικία ομάδας	Άνδρες					Γυναίκες				
	1933-37	1958-62	1982	2001	2002	1933-37	1958-62	1982	2001	2002
-20	4,6	2,5	12,8	0,7	0,7	17,1	13,1	28,9	5,5	5,5
20 - 24	28,4	18,6	28,1	8,9	8,4	49,8	41,5	38,8	25,2	23,6
25 - 29	37,3	40,1	38,3	32,9	31,6	24,2	30,3	18,4	37,4	37,9
30 - 34	19,9	23,9	16,2	30,6	31,1	6,2	10,4	6,2	19,0	20,1
35 - 39	7,5	8,9	6,6	13,4	14,0	2,0	3,0	2,7	6,6	7,0
40 - 44	2,6	3,2	2,8	6,0	6,1	0,5	1,0	1,5	2,8	3,0
45 +	1,7	2,8	6,0	7,8	8,0	0,2	0,7	3,3	3,7	3,8

Μελετώντας κανείς τα στοιχεία του πίνακα 7, μπορεί να προβεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Ως το 1982 ένα υψηλό ποσοστό (37,3%, 40,1% και 38,3%) των ανδρών παντρεύονται στην ηλικία των 25 έως 29 ετών. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 20-24 ετών και έπεται η ομάδα 30-34. Πάντοτε όμως η ισχυρή κεντρική τάση παραμένει στην ομάδα των 25-29 ετών.
- Στην ίδια εκείνη χρονική περίοδο η κεντρική τάση για τη γυναίκα διαμορφώνεται γύρω από την ηλικία των 20-24 ετών, με ποσοστά 49,9 για την πρώτη χρονική περίοδο, 41,5% για τη δεύτερη και 38,8% για το έτος 1982.
- Στα επόμενα χρόνια οι κεντρικές αυτές τάσεις αλλοιώνονται και τα υψηλά ποσοστά κατανέμονται με ισότιμο περίπου τρόπο στις ηλικιακές ομάδες των 25-29 και 30-34 ετών για τους άνδρες και στις ομάδες 20-24 και 25-29 ετών για τις γυναίκες.
- Από τη διαπίστωση αυτή γίνεται σαφής μια νέα τάση, η τάση αναβολής του γάμου κατά μία πενταετία περίπου. Η διαπίστωση αυτή αφορά κατά όμοιο περίπου τρόπο τόσο τον άντρα όσο και τη γυναίκα.
- Σε όλες τις χρονικές περιόδους που μνημονεύονται εδώ παρατηρείται μια σταθερή διαφορά στη μέση ηλικία γάμου, ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα. Η γυναίκα είναι κατά κανόνα μικρότερη από τον άνδρα κατά πέντε περίπου χρόνια. Η ηλικιακή αυτή διαφορά μειώθηκε στα 4,1 χρόνια, μετά την πρόσφατη τάση για αναβολή του γάμου.

Με κατάλληλη επεξεργασία των στοιχείων που αναφέρθηκαν παραπάνω καθώς και των αναλυτικότερων στοιχείων που παραθέτει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της

²⁹ Για τα έτη 1933-37 και 1958-62 Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε. *Δημογραφικά ροπαί και μελλοντικά προεκτάσεις του πληθυσμού της Ελλάδος*, όπ. παρ. Για τα υπόλοιπα έτη Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε. *Στατιστική Επετηρίδα*, στα τεύχη των αντίστοιχων ετών.

Ελλάδος,³⁰ διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τα δεδομένα του 2002, (τελευταίο έτος για το οποίο διαθέτουμε αναλυτικά στοιχεία) ο μέσος όρος της ηλικίας γάμου είναι 33,1 για τους άνδρες και 29,0 για τις γυναίκες.³¹ Για το προηγούμενο έτος (2001) οι αποκλίσεις ήταν ελάχιστες. Ο μέσος όρος της ηλικίας γάμου ήταν 32,85 για τον άνδρα και 28,7 για τις γυναίκες. Ουσιαστικά ο μέσος όρος ανήλθε κατά τρεις μήνες περίπου μέσα σε ένα έτος. Το στοιχείο αυτό υπογραμμίζει μια εκπληκτική άνοδο της μέσης ηλικίας γάμου, η οποία ήταν άγνωστη για την Ελλάδα κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι ο μέσος όρος ανέρχεται, επειδή στους γάμους αυτούς συμπεριλαμβάνεται και ο δεύτερος γάμος.³² Όμως, τα διαζύγια στην Ελλάδα είναι τόσο λίγα, που και αν ακόμη όλα οδηγούσαν σε δεύτερο γάμο, και τότε πάλι η επίδραση τους δεν θα ήταν μεγάλη.

Οι παραπάνω γενικές διαπιστώσεις επισημαίνουν κεντρικές τάσεις και ροπές. Οι διαφοροποιήσεις όμως και οι αποκλίσεις από τις κεντρικές αυτές τάσεις είναι αναμενόμενες και για την ακριβέστερη διαπίστωσή τους απαιτείται διεξοδικότερη ανάλυση των στοιχείων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος. Πάντως η ηλικία γάμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό επίπεδο των νέων, καθώς επίσης και από τη γεωγραφική περιοχή στην οποία διαμένουν.³³ Έτσι, άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου σημαίνει άνοδο της ηλικίας γάμου, τόσο για τον άνδρα όσο και για τη γυναίκα. Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι στις επαρχιακές περιοχές οι νέοι αποφασίζουν να προχωρήσουν στο γάμο σε ηλικία μικρότερη από ό,τι οι νέοι των αστικών περιοχών.³⁴

Παρά τις διακυμάνσεις και τις αποκλίσεις αυτές συγκεφαλαιώνοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορεί να επισημάνει κανείς ότι η μέση ηλικία γάμου διατηρούσε μια σταθερή πορεία, σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες νέοι, στη μεγάλη τους πλειονότητα, παντρεύονται οι μεν γυναίκες κατά μέσο όρο σε ηλικία 22 ετών οι δε άντρες στα 28 περίπου. Κατά τα τελευταία χρόνια η διαρκής αυτή σταθερά φαίνεται να υφίσταται αλλοίωση και παρουσιάζεται μετατόπιση της μέσης ηλικίας γάμου κατά μία πενταετία και πλέον. Η διαπίστωση αυτή πρέπει να εξηγηθεί με βάση δύο κυρίως μεταβλητές: την ανεργία των νέων και την άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου. Επειδή δηλαδή η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου των νέων συνδέεται με σχετική παράταση της μέσης ηλικίας γάμου και με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των Ελλήνων ανήλθε κατά τα τελευταία χρόνια με υψηλούς ρυθμούς, μια σχετική τάση ανόδου της μέσης ηλικίας γάμου θα ήταν αναμενόμενη. Όχι όμως αυτού του μεγέθους. Γι' αυτό η αύξηση μπορεί να εξηγηθεί μόνο από τους υψηλούς δείκτες ανεργίας, η οποία σήμερα πλήττει και την ομάδα των πτυχιούχων σε υψηλά ποσοστά. Αυτή

³⁰ Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, όπ. παρ., σελ. 73

³¹ Η επεξεργασία αυτή έγινε με τον συνήθη τρόπο. Δηλαδή ως αντιπροσωπευτική τιμή κάθε ηλικιακής κλάσης που αναφέρεται στην Στατιστική Επετηρίδα θεωρήθηκε το κέντρο της κλάσης.

³² Στη στατιστική υπηρεσία δηλαδή αναφέρεται ο γάμος και η ηλικία των νεονύμφων, χωρίς να διευκρινίζεται αν πρόκειται για πρώτο ή δεύτερο γάμο, ώστε ο ερευνητής να επεξεργάζεται τα κατάλληλα στοιχεία κάθε φορά. Τούτο όμως συνέβαινε πάντοτε και μολονότι ο αριθμός των διαζυγίων έχει σημειώσει σχετική άνοδο, δεν μπορεί να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι η άνοδος της μέσης ηλικίας γάμου πρέπει να αποδοθεί στην αύξηση των διαζυγίων.

³³ Σε κάθε περίπτωση ο ενδιαφερόμενος μπορεί να τοποθετήσει στο σχήμα αυτό τα πραγματικά στοιχεία που τον ενδιαφέρουν και να κάνει τις δικές του διαπιστώσεις και προβολές για το μέλλον.

³⁴ Στα πλαίσια της εργασίας αυτής δεν είναι εύκολο να τεκμηριώσουμε τις διαπιστώσεις αυτές με ποσοτικά δεδομένα. Ο ενδιαφερόμενος όμως μπορεί να προσφύγει στα αντίστοιχα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. όπου παρατίθενται αναλυτικά δεδομένα.

ακριβώς η ανασφάλεια που προκαλείται από το φαινόμενο της ανεργίας, εκφράζεται με τον δισταγμό έναντι του γάμου, που αναγκαστικά αναβάλλεται.

Αξίζει επίσης να μνημονευθεί μία άλλη τάση που μόλις αρχίζει να διαφαίνεται. Πρόκειται για τη συχνότητα του γάμου μετά την ηλικία των 45 ετών. Ενώ δηλαδή ως το 1982 οι γάμοι μετά από την ηλικία αυτή ήταν σπάνιοι, σήμερα το ποσοστό γάμων της ηλικιακής αυτής ομάδα αυξάνεται. Ωστόσο η αύξηση αυτή αφορά κατά κύριο λόγο τον άνδρα και λιγότερο τη γυναίκα. Το γεγονός αυτό φαίνεται μάλλον να αντανακλά τη διπλή ηθική που συνεχίζει να διαπερνά την ελληνική κοινωνία, η οποία είχε ανέκαθεν διαφορετικά κριτήρια για τον άνδρα και διαφορετικά για τη γυναίκα.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις αξίζει να επισημανθεί κυρίως η σημαντική αύξηση της μέσης ηλικίας γάμου, τόσο για τον άνδρα όσο και για τη γυναίκα, δεδομένου ότι έχει δύο άμεσες επιπτώσεις στη δομή και την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας:

- α. Με την καθυστερημένη έναρξη της συζυγικής ζωής μειώνεται σημαντικά ο χρόνος γονιμότητας της συζύγου και αυτό έχει χωρίς αμφιβολία άμεσες επιπτώσεις στη γεννητικότητα της.
- β. Με την καθυστερημένη έναρξη της συζυγικής ζωής αναβάλλεται μοιραία η έναρξη της γονεϊκής περιόδου,³⁵ με άμεση συνέπεια οι γονείς να εισέρχονται στην μεταγονεϊκή περίοδο σε μεγάλη πλέον ηλικία και να μην είναι σε θέση να προσφέρουν στα έγγαμα πλέον τέκνα τους, όσα ενδεχομένως θα ανέμεναν.

1. 2. 2 Γεννήσεις

Επανερχόμενοι στα στοιχεία γεννητικότητας,³⁶ όπως απεικονίζονται στον πίνακα 5, διαπιστώνουμε μια αξιοπρόσεκτη πτωτική τάση του αριθμού των γεννήσεων. Έτσι το 1939 σημειώθηκαν 24,77 γεννήσεις ανά 1.000 κατοίκους, για να αρχίσει κατόπιν η ραγδαία πτώση του αριθμού των γεννήσεων από τη μια δεκαετία στην άλλη και να φτάσουν το έτος 2000 στο πιο χαμηλό όριο των 9,46 παιδιών στους 1000 κατοίκους. Για να κατανοηθεί το μέγεθος του προβλήματος αναφέρομε μόνο ότι, σε απόλυτους αριθμούς, το έτος 1939 είχαμε 178.854 γεννήσεις και το 2000 μόνο 103.643, δηλαδή 75.211 γεννήσεις λιγότερες.

Η στάση αυτή των Ελλήνων στο θέμα του επιθυμητού αριθμού παιδιών είχε αρχίσει να διαφαίνεται νωρίτερα. Έτσι σε μια έρευνα που δημοσιεύτηκε το 1983,³⁷ οι μεγαλύτερες σε ηλικία μητέρες δήλωσαν ότι επιθυμούν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών (2 έως 3), ενώ οι μικρότερες επιθυμούσαν λιγότερα παιδιά (1 έως 2 το πολύ).³⁸ Η εσωτερική αυτή διάθεση έναντι του επιθυμητού αριθμού παιδιών εκδηλώνεται σήμερα στην αναπαραγωγική συμπεριφορά των Ελλήνων με τον πιο ανάγλυφο τρόπο. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, η γονιμότητα των Ελληνίδων για το έτος 2004 βρίσκεται στο χαμηλό όριο των 1,29, επίπεδο στο οποίο κινείται σε όλη τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Με τον δείκτη αυτό γονιμότητας η Ελλάδα

³⁵ Για τη γονεϊκή και μεταγονεϊκή περίοδο της οικογένειας βλ. παρακάτω το κεφάλαιο 3. 3 για τον κύκλο ζωής της ελληνικής οικογένειας

³⁶ Για τις έννοιες «γονιμότητα», «γεννητικότητα» και «αναπαραγωγικότητα» βλ. Τ. Παπαευαγγέλου, Κ. Τσίμπος, *Ιατρική Δημογραφία και οικογενειακός προγραμματισμός*, εκδ. «Βήτα», Αθήνα 1992, σελ. 71 κ.ε.

³⁷ Βλ. Λουκ.. Μουσούρου: *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983, σελ. 42.

³⁸ Βλ. Λουκ.. Μουσούρου: *Οικογένεια και παιδί. ... όπ. παρ. , σελ. 49.*

βρίσκεται στο χαμηλότερο όριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα η γονιμότητα στην Ευρώπη των 25 βρίσκεται στο 1,50 και στην Ευρώπη των 15 στο 1,52. Τα αντίστοιχα στοιχεία για τις γνωστές ευρωπαϊκές χώρες είναι: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 1,74, Βέλγιο 1,64, Γαλλία 1,90, Γερμανία 1,34, Δανία 1,78, Ισπανία 1,32, Ιταλία 1,33, Κύπρος 1,49, Πορτογαλία 1,42, Σουηδία 1,75.³⁹

Είναι προφανές ότι η όλη αναδιάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικής οικογένειας, με την εγκατάλειψη του αγροτικού χώρου και την αστικοποίηση των πληθυσμών, με την αποδέσμευση των παιδιών από τη διαδικασία της παραγωγής και τη μετατροπή τους σε μονάδα (υψηλού) κόστους, με την καθυστερημένη έναρξη του γάμου και την συνακόλουθη μείωση του χρόνου της γονιμότητας, κυρίως όμως με την υψηλή ανεργία των νέων και τα αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας που προκαλεί, επήλθε μεγάλη πτώση της γεννητικότητας των Ελλήνων, η οποία με 1,29 αγγίζει το χαμηλότερο όριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τούτο σημαίνει ότι οι Ελληνίδες φέρνουν στον κόσμο κατά μέσο όρο 1,29 παιδιά. Με τον τρόπο αυτό η μείωση του ελληνικού πληθυσμού, κυρίως του νεανικού, καθίσταται απολύτως βέβαιη, αφού για την αναπαραγωγικότητα και τη διατήρησή του στα ίδια επίπεδα θα πρέπει σύμφωνα και πάλι με τη Eurostat να γεννώνται από το ζευγάρι 2,1 παιδιά. Με δεδομένη δηλαδή την παιδική θνησιμότητα, η γέννηση δύο παιδιών από δύο γονείς, σημαίνει σταδιακή μείωση του πληθυσμού. Πολύ πιο απειλητική γίνεται ωστόσο η μείωση αυτή με το 1,29, το χαμηλότερο όριο από κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Αυτή ακριβώς η μείωση του αριθμού των γεννήσεων σε συνδυασμό με την άλλη διαπίστωση, τη μείωση δηλαδή των θανάτων και την παράταση του προσδοκώμενου ορίου ζωής,⁴⁰ οδηγεί νομοτελειακά στη γήρανση του ελληνικού πληθυσμού.⁴¹

1. 2. 3 Διαζύγια

Παρακολουθώντας την εξέλιξη του αριθμού των διαζυγίων στο τελευταίο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα διαπιστώνει κανείς ότι αριθμός των διαζυγίων ήταν 3.152 το 1969, ανήλθε σε 4.716 το 1979 και σε 5.907 το 1989. Η ανοδική αυτή πορεία συνεχίστηκε σταθερά και το 1999 ο αριθμός των διαζυγίων ανήλθε στα 9.629, ενώ το 2002 (τελευταίο έτος για το οποίο διαθέτομε στοιχεία) ήταν 11.080.⁴² Αν θέλει να παρατηρήσει κανείς τον αριθμό των διαζυγίων εξελικτικά τα διαθέσιμα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος αναγράφονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 7: Η εξέλιξη των διαζυγίων

Έτος	Διαζύγια ανά 1000 γάμους
1965	43,4
1970	51,8
1975	48,7
1980	107,2
1989	102,8

³⁹ Στη διαμόρφωση της κατάστασης αυτής συμβάλλει προφανώς για τη χώρα μας μεταξύ των άλλων και εξάπλωση των αμβλώσεων, οι οποίες αποτελούν για την Ελλάδα εύκολη και απλή υπόθεση.

⁴⁰ Βλ. παραπάνω κεφ. 1.2 και ιδιαίτερα τα στοιχεία του πίνακα 5

⁴¹ Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.), *Γήρανση και Κοινωνία*, πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Επιμέλεια έκδοσης Β. Κοτζαμάνης, Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά., Αθήνα 1996

⁴² Βλ. Το κεφάλαιο σχετικά με τη δικαιοσύνη και τις δικαστικές αποφάσεις στα αντίστοιχα βιβλία της Στατιστικής Επετηρίδας της Ελλάδας.

Πίνακας 7: Η εξέλιξη των διαζυγίων

1990	102,2
1991	96,9
1992	126,5
1993	115,8
1994	135,1

Είναι σαφές ότι ο αριθμός των διαζυγίων ανέρχεται σταθερά, παραμένει όμως σχετικά μικρός και σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρώπης ελάχιστος. Έτσι σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat για το έτος 2003 το ποσοστό των διαζυγίων ήταν στην Ελλάδα μόλις 1,1 σε 1000 κατοίκους, την στιγμή που το ποσοστό αυτό με 2,1 ήταν διπλάσιο σχεδόν για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τόσο των 25 όσο και των 15 χωρών. Αναφέρομε ενδεικτικά τα αντίστοιχα ποσοστά άλλων ευρωπαϊκών χωρών: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 2.8, Βέλγιο 3.0, Γαλλία 2.1, Γερμανία 2.6, Δανία 2.9, Ισπανία 2.1, Ιταλία 0.8, Κύπρος 2.0, Πορτογαλία 2.2, Σουηδία 2.2. Είναι προφανές ότι παρά την παρατηρούμενη ανοδική τάση των διαζυγίων, το διαζύγιο εξακολουθεί να διατηρείται στην Ελλάδα σε χαμηλά επίπεδα.

Μελετώντας τα στοιχεία της στατιστικής υπηρεσίας διαπιστώνει κανείς ότι σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες η αίτηση διαζυγίου κατατίθεται συνήθως από τη γυναίκα⁴³ στην Ελλάδα η αίτηση διαζυγίου κατατίθεται στις περισσότερες περιπτώσεις από κοινού. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στην Ελλάδα ο πιο σίγουρος τρόπος για σύντομη και εύκολη χορήγηση διαζυγίου είναι η κοινή συναίνεση. Ως εκ τούτου οι διάδικοι αναγκάζονται να «τα βρουν» με οποιοδήποτε τίμημα του ενός ή του άλλου, προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει επίσης από τα στοιχεία των διαζυγίων είναι ότι ως τη δεκαετία του 1980 τα 3/4 από αυτά χορηγούνταν στα πρώτα 10 χρόνια του γάμου. Σήμερα παρουσιάζεται κι εδώ μια μικρή αλλαγή. Σημειώνεται αύξηση των διαζυγίων που χορηγούνται σε μεγαλύτερη ηλικία και στα πρώτα δέκα χρόνια χορηγούνται πλέον μόνο τα μισά. Το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει πλέον να συμπεράνομε ότι, όταν ο γάμος διασώζεται την πρώτη δεκαετία δεν απειλείται σοβαρά στη συνέχεια, όπως συνέβαινε παλαιότερα.

1. 2. 4 Γεννήσεις εκτός γάμου – Μονογονεϊκές οικογένειες

Μικρό παρουσιάζεται το ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται από άγαμη μητέρα. Έτσι το 1969 ήταν 1,14% επί του συνόλου των γεννήσεων, το 1979 παρουσιάζει οριακή άνοδο και ανέρχεται στο 1,42% και φθάνει στο 1,55% το 1989. Στα έτη 2001 και 2002 ανήλθε στο 4,44% και 4,64% αντίστοιχα. Σήμερα (2004) το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 4,80%. Όπως και στην περίπτωση των διαζυγίων παρουσιάζεται κι εδώ μικρή ανοδική τάση, το ποσοστό εξακολουθεί όμως να παραμένει χαμηλό, σε σύγκριση μάλιστα με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες θα μπορούσε να θεωρηθεί μηδαμινό. Έτσι, ενώ ο αριθμός των παιδιών που έρχονται στον κόσμο από άγαμη μητέρα σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των γεννήσεων είναι για την Ελλάδα μόλις το 4,8%, το ίδιο αυτό ποσοστό είναι για την Ευρωπαϊκή Ένωση των 25 χωρών 30,6

⁴³ Βλ. René König, *όπ. παρ.* σελ. 180, ιδίως τα στοιχεία του πίνακα 30. Αν και δεν είναι σύγχρονα δείχνουν ωστόσο την κυρίαρχη εικόνα διαχρονικά. Η υπόθεση που διατυπώνεται εδώ, ότι δηλαδή η αίτηση κατατίθεται από την πλευρά εκείνου που έχει το δίκιο με το μέρος του, δεν θα μπορούσε να ισχύσει για την ελληνική περίπτωση, σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω για την από κοινού κατάθεση της αίτησης διαζυγίου.

και 31,8 για τις 15 πρώτες χώρες. Πιο αναλυτικά για κάθε χώρα τα ποσοστά έχουν ως εξής: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 41,5, Βέλγιο 31,0, Γαλλία 45,2, Γερμανία 27,0, Δανία 44,9, Ισπανία 23,2, Ιταλία 13,6, Κύπρος 3,5, Πορτογαλία 26,9, Σουηδία 56,0. Είναι προφανές ότι ως προς το σημείο αυτό η Ελλάδα παρουσιάζει τεράστιες αποκλίσεις σε σχέση με τις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες, με εξαίρεση την Κύπρο, όπου το ποσοστό αυτό βρίσκεται σε ακόμη χαμηλότερα όρια.

Θα μπορούσε κανείς βέβαια να ισχυρισθεί ότι ένας από τους παράγοντες που οδήγησαν σ' αυτό, είναι και η αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας, που δεν αποδέχεται εύκολα την άγαμη μητέρα, ούτε βεβαίως και τη μονογονεϊκή οικογένεια αυτής της μορφής. Ωστόσο, πρέπει να λεχθεί ότι σε προγενέστερες εποχές τα πράγματα ήταν πολύ πιο σκληρά και η κοινωνία θεωρούσε τα παιδιά αυτά αμάρτημα για τη μητέρα και ντροπή για ολόκληρη την οικογένεια (παραδόξως μόνο της μητέρας). Συχνά, όταν η περίπτωση του γάμου είχε αποκλεισθεί, ήταν δύσκολο για την άγαμη μητέρα να παραμείνει στην πατρική της οικογένεια ως τη γέννηση του παιδιού. Υπήρχε έτσι η τάση στις υποψήφιες αυτές μητέρες να απομακρύνονται από την πατρική εστία πολύ πριν από τη γέννηση του παιδιού τους. Σκληρή ήταν επίσης η αντιμετώπιση της άγαμης μητέρας και του παιδιού της από το οικογενειακό δίκαιο, το οποίο ευτυχώς πριν από λίγα χρόνια αναμορφώθηκε ως προς το σημείο αυτό. Παρά τις όποιες αλλαγές η μονογονεϊκή οικογένεια αυτής της μορφής εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προβλήματα νομιμοποίησης από την ελληνική κοινωνία.⁴⁴

2. Ελληνική οικογένεια: Εσωτερική δομή και λειτουργία

Τα δημογραφικά δεδομένα και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας βρίσκονται πάντοτε σε στενή διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Έτσι, η μείωση π.χ. των προσώπων και -κυρίως- των γενεών, μέσα στην ίδια την οικογένεια, οδηγεί αναγκαστικά τα μέλη της σε αναπροσδιορισμό ρόλων και δραστηριοτήτων και αλλαγή συμπεριφοράς. Από τη βασική αυτή αρχή δεν συνάγεται όμως ότι η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας είναι ζήτημα μόνο των αριθμών. Πέρα από τα δημογραφικά δεδομένα, που προσδιορίζουν τον αριθμό των δρώντων προσώπων και σε αδρές γραμμές χαράσσουν το γενικό πλαίσιο της λειτουργίας και της δράσης τους, υπάρχουν ιδεολογικά στοιχεία και αντιλήψεις, που ασκούν σοβαρή επίδραση και προσδιορίζουν όχι μόνο την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας, αλλά επηρεάζουν και τα εξωτερικά (δημογραφικά) δεδομένα σε μεγάλο βαθμό. Με την έννοια αυτή η παρούσα εργασία δεν περιορίζεται μόνο στην αναζήτηση και την καταγραφή των εξωτερικών (δημογραφικών) στοιχείων. Ταυτόχρονα καταβάλλεται προσπάθεια να αναζητηθούν, μέσα από μια ερμηνευτική διεύδυση, οι γενικές αντιλήψεις, τα ιδεολογικά σχήματα και τα πιστεύω που υποκρύπτονται πίσω από τα ποσοτικά αυτά δεδομένα και τα επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους. Βέβαια, μια τέτοια προσέγγιση παραμένει αναγκαστικά στην περιγραφή ενός γενικού πλαισίου, αφού η αντίχνευση του εσωτερικού πεδίου σε όλες του τις πτυχές, προϋποθέτει άλλου είδους έρευνα.

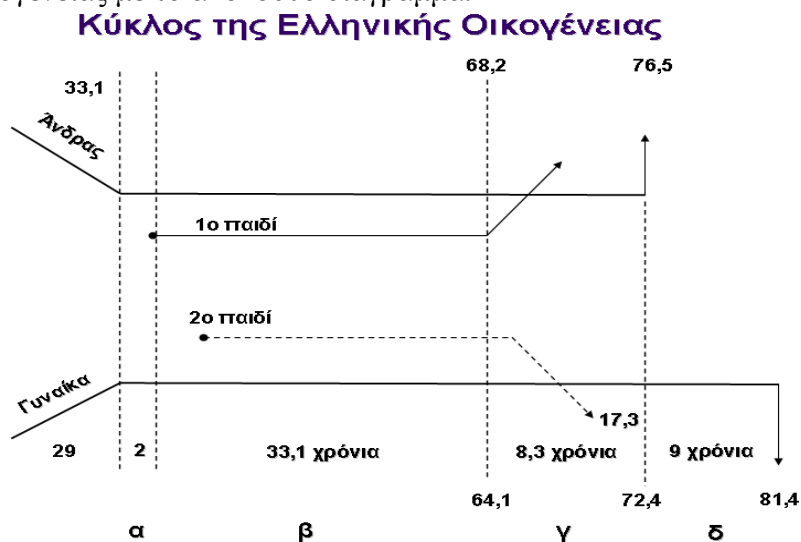
2.1 Κύκλος ζωής της ελληνικής οικογένειας: Μία λειτουργική σύνθεση των δημογραφικών δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια συστηματική ταξινόμηση και διασύνδεση των κυριότερων δημογραφικών δεδομένων της οικογένειας σε μία λειτουργική σύνθεση,

⁴⁴ Για τη θέση και τα προβλήματα της μονογονεϊκής οικογένειας γενικώς, βλ. Δημήτρας Κακίγιδου, *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική πολιτική*, εκδ. Λιβάνη, επιστημονική σειρά Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα 1995

από την οποία θα διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο εκτυλίσσεται η ζωή στην ελληνική οικογένεια και οι διαδοχικές φάσεις από τις οποίες διέρχεται.

Τα στοιχεία που αξιοποιούνται κυρίως είναι η μέση ηλικία γάμου, η προσδοκώμενη ζωή, ο χρόνος γέννησης του πρώτου παιδιού, ο αριθμός των γεννήσεων, κλπ. Αναδιφώντας τα στοιχεία αυτά μπορούμε να συνοψίσουμε τον κύκλο ζωής της ελληνικής οικογένειας με το ακόλουθο διάγραμμα.



Από την απεικόνιση αυτή γίνεται εμφανές ότι η οικογένεια για να ολοκληρώσει τον κύκλο της ζωής της διέρχεται διαδοχικά μέσα από τις παρακάτω φάσεις:⁴⁵

- α. Προγονεϊκή περίοδος
- β. Γονεϊκή περίοδος
- γ. Μετα-γονεϊκή περίοδος
- δ. Μετα-γονεϊκή περίοδος με τη σύζυγο μόνη

α. Προγονεϊκή περίοδος: Σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω, όταν οι δύο σύζυγοι εγκαταλείπουν την οικογένεια προσανατολισμού στην οποία ανήκουν και αποφασίζουν να δημιουργήσουν τη δική τους αναπαραγωγική οικογένεια, η ηλικία του άνδρα είναι κατά μέσο όρο 33,1 ετών και της γυναίκας 29,0. Με τον γάμο τους εισέρχονται στην πρώτη φάση της οικογενειακής ζωής, την προγονεϊκή. Η διάρκεια της δεν μπορεί να προσδιοριστεί εύκολα. Υπάρχουν περιπτώσεις που είναι βραχύτατη γιατί το νεογέννητο επίκειται και άλλες πάλι που διαρκούν πολύ, για διάφορους λόγους. Θα μπορούσε ωστόσο κανείς να υποθέσει ότι ένα διάστημα δύο ετών είναι το αναμενόμενο.

β. Γονεϊκή περίοδος: Μετά από μια σύντομη σχετικά προγονεϊκή περίοδο το ζευγάρι αποκτά το πρώτο παιδί και εισέρχεται στην γονεϊκή περίοδο. Στη φάση αυτή η γυναίκα είναι κατά μέσο όρο 31,0⁴⁶ ετών και ο άνδρας 35,1. Σε περίπτωση που το ζευγάρι έχει αποφασίσει εξ αρχής για δεύτερο παιδί, η γέννησή του έρχεται στην πλειοψηφία των ζευγαριών μετά από 2,2.⁴⁷ Η γυναίκα είναι τότε κατά μέσο όρο σε ηλικία 33,0 χρονών και ο άνδρας 37,1. Εφόσον η μέση ηλικία γάμου των γονέων παραμείνει σταθερή και για τα παιδιά, η φάση αυτή της οικογενειακής ζωής διαρκεί για τη μέση ελληνική οικογένεια 33 περίπου χρόνια. Ακολουθεί ο γάμος των παιδιών,

⁴⁵ Ανάλογες ταξινομήσεις βλ. Μουσούρου: *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια*, σελ. 48.

⁴⁶ Ε. Σ. Σ. Υ. : *Στατιστική της φυσικής κινήσεως του πληθυσμού της Ελλάδος*, Αθήνα 1985, σελ. 14.

⁴⁷ Μουσούρου: *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια*, όπ. παρ., σελ. 50

οπότε εκείνα δημιουργούν τη δική τους αναπαραγωγική οικογένεια και οι γονείς εισέρχονται σε μια νέα φάση συμβίωσης, τη μεταγονεϊκή.

γ. Μεταγονεϊκή περίοδος: Στη μεταγονεϊκή φάση εισέρχεται το ζευγάρι μετά το γάμο των παιδιών. Στη φάση αυτή ο άνδρας βρίσκεται κατά μέσο όρο στην ηλικία των 68,2 ετών και η γυναίκα στην ηλικία των 64 ετών. Διαπιστώνεται συνεπώς ότι ως άμεσο αποτέλεσμα της καθυστερημένης έναρξης του γάμου, προκύπτει η συντόμευση της μεταγονεϊκής περιόδου. Έτσι, με βάση το προσδοκώμενο όριο ζωής του συζύγου, που είναι 76,5 χρόνια η περίοδος αυτή της ζωής διαρκεί ($76,5 - 68,2 =$) μόλις 8,3 χρόνια.

δ. Μεταγονεϊκή περίοδος με τη σύζυγο μόνη: Η προσδοκώμενη ζωή για τη γυναίκα είναι 81,4 χρόνια, δηλαδή η γυναίκα ζει κατά 5 περίπου χρόνια περισσότερο από ό,τι ο άνδρας. Επειδή η γυναίκα παντρεύεται επίσης σε ηλικία μικρότερη κατά 4 με 5 χρόνια, όταν ο άνδρας αποχωρήσει από τη ζωή, εκείνη είναι 72,4 χρόνων και με δεδομένο ότι η προσδοκώμενη ζωή είναι 81,4 χρόνια παραμένει για 9 χρόνια μόνη της.

Πιστεύουμε ότι με τη λειτουργική αυτή ταξινόμηση των στοιχείων αναδείχθηκαν οι διάφορες διαδοχικές φάσεις της οικογένειας και φάνηκε με σαφήνεια ο τρόπος με τον οποίο εκτυλίσσεται η ζωή σε κάθε μια από τις φάσεις αυτές. Μια από τις ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις που προκύπτουν επίσης αφορά στη σύντομη διάρκεια της μεταγονεϊκής περιόδου. Όπως προκύπτει δηλαδή από τα στοιχεία που απεικονίζονται στο σχετικό διάγραμμα, η όψιμη είσοδος των νεονύμφων στην οικογενειακή ζωή προκαλεί αντίστοιχη επιβράδυνση της εισόδου στην γονεϊκή και στη μεταγονεϊκή περίοδο. Ως αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτής προκύπτει η σύντομη διάρκεια της μεταγονεϊκής περιόδου, η οποία με τους δύο συζύγους εν ζωή διαρκεί μόλις 8,3 χρόνια. Με τα νέα λοιπόν δεδομένα τα εγγόνια αναμένεται να γνωρίσουν τον παππού για λίγα μόνο χρόνια.

Αν ταξινομήσουμε με τον ίδιο τρόπο τα στοιχεία της δεκαετίας του 1980 διαπιστώνουμε ότι η μέση ηλικία γάμου ήταν τότε 28,5 χρόνια περίπου για τον άνδρα και 22,5 για τη γυναίκα. Με βάση τα στοιχεία αυτά, όταν οι γονείς πάντρευαν τα παιδιά τους και εισέρχονταν στη μεταγονεϊκή περίοδο ο άνδρας ήταν κατά μέσο όρο μόλις 59 ετών (αντί 68,2 που είναι σήμερα) και η προσδοκώμενη ζωή 75,6. Άρα η μεταγονεϊκή περίοδος διαρκούσε 16,5 χρόνια (αντί των 8,3 που διαρκεί σήμερα).⁴⁸ Είναι συνεπώς προφανές ότι σήμερα η μεταγονεϊκή περίοδος συγκρινόμενη με προηγούμενες δεκαετίες αρχίζει σε μεγαλύτερη ηλικία και είναι αναγκαστικά βραχύτατη. Αυτό που επίσης είναι σημαντικό για το θέμα που εξετάζεται εδώ, είναι οι σχέσεις που καλλιεργούνται ανάμεσα στην οικογένεια προσανατολισμού και την αναπαραγωγική οικογένεια. Στο θέμα όμως αυτό θα επανέλθουμε αργότερα.

2. 2 Η εσωτερική λειτουργία της ελληνικής οικογένειας

Από την ανασκόπηση των στοιχείων που επιχειρήσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, καταγράφεται κατ' αρχήν μια δημογραφική εικόνα της ελληνικής οικογένειας που δεν φαίνεται να διαφέρει ουσιωδώς από την αντίστοιχη εικόνα των οικογενειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι ο αριθμός προσώπων ανά νοικοκυριό, η μείωση της

⁴⁸ Βλ. περισσότερα για το θέμα, I.E.Pirgiotakis, *The Family in Greece*, στο: *Journal of International and comparative education*, Vol. II – No 6, Barcelona Spain, 1987, σελ. 598 κ.ε.

γαμηλιότητας, η πτώση της γεννητικότητας, η αδυναμία αναπαραγωγής του πληθυσμού, αλλά και η μείωση της παιδικής θνησιμότητας και η άνοδος της προσδοκώμενης ζωής αποτελούν στοιχεία κοινά τόσο για την ελληνική οικογένεια, όσο και για την οικογένεια της Ευρώπης. Είναι συνεπώς προφανές ότι η ελληνική οικογένεια έχει υποστεί τις επιπτώσεις του κοινωνικού μετασχηματισμού και παρουσιάζει όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης οικογένειας.

Ωστόσο, οικογένεια δεν είναι μόνον οι αριθμοί και τα δημογραφικά στοιχεία. Αυτό που έχει σημασία πέρα απ' όλα αυτά είναι οι βαθύτερες πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις που ως υποδόριος ιστός διαπερνούν και διασυνδέουν τα μέλη της. Και ως προς το σημείο αυτό η ελληνική οικογένεια φαίνεται να διαφοροποιείται από την αντίστοιχη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρά τη δημογραφική ομοιογένεια που τις διέπει. Αυτό ακριβώς το διαφορετικό πνεύμα που διέπει την εσωτερική λειτουργία της ελληνικής οικογένειας, την οδηγεί σε διαφοροποίηση ως προς δύο βασικούς δείκτες: Τον δείκτη γεννήσεως παιδιών εκτός γάμου και τον δείκτη διαζυγίων. Όπως αναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο το ποσοστό των διαζυγίων στην Ελλάδα με 1,1 ανά 1000 κατοίκους βρίσκεται στο χαμηλότερο όριο της Ευρώπης. Όλες οι άλλες χώρες έχουν τουλάχιστο διπλάσιο ποσοστό. Το ποσοστό επίσης των παιδιών που γεννιούνται από άγαμη μητέρα είναι για την Ελλάδα μόλις το 4,8% του συνολικού αριθμού των γεννήσεων. Για καμιά από τις λοιπές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης -με εξαίρεση την Κύπρο- ο αριθμός αυτός δεν είναι μονοψήφιος. Συνήθως αριθμεί μερικές δεκάδες. Στη Σουηδία μάλιστα η πλειοψηφία των παιδιών (56%) γεννιούνται εκτός γάμου.

Τα δημογραφικά αυτά δεδομένα δεν προέκυψαν προφανώς στην τύχη. Πίσω από τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να αναζητηθεί μια άλλη αντίληψη και μια άλλη ιδεολογική τοποθέτηση για τον γάμο και την οικογένεια. Η ύπαρξη ενός τόσο υψηλού ποσοστού άγαμων μητέρων στη Σουηδία π.χ. επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι, κατά την κοινή σουηδική αντίληψη, η γέννηση ενός παιδιού είναι κατά κύριο λόγο προσωπική επιλογή της μητέρας, η οποία με δική της ευθύνη αναλαμβάνει να το φέρει στον κόσμο, χωρίς να προηγηθεί η διαδικασία του γάμου. Η ίδια η μητέρα δηλαδή επιλέγει συνειδητά και από πεποίθηση το μοντέλο της μονογονεϊκής οικογένειας, για το οποίο δεν φαίνεται να είναι απορριπτική η κοινή γνώμη της Σουηδίας.

Μολονότι πρόκειται για λεπτό θέμα, για το οποίο οι αντιλήψεις είναι φυσικό να διαφοροποιούνται σημαντικά, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η απόκτηση παιδιού δεν θεωρείται από την ελληνική κοινή γνώμη ως ατομική υπόθεση ενός μόνο προσώπου. Εννοείται ως συνευθύνη των δύο γεννητόρων και προϋποθέτει την αμοιβαία συναισθηματική κάλυψη και των τριών τουλάχιστο προσώπων (μητέρας, πατέρα, παιδιού), μέσα στα πλαίσια του θεσμοθετημένου γάμου. Φαίνεται μάλιστα ότι η πίστη στο θεσμό του γάμου και την αξία της οικογένειας παραμένει ακόμη αρκετά ισχυρή, ώστε και όταν ακόμη η συναισθηματική κάλυψη και η συνοχή δεχτεί πλήγματα, ο γάμος και η οικογένεια δεν διαλύονται εύκολα. Εμφανίζονται αντιστάσεις και δισταγμός για τη λύση του.

Είναι λοιπόν προφανές ότι οι Έλληνες αποδέχονται τα εξωτερικά (δημογραφικά) χαρακτηριστικά της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας, δεν φαίνονται όμως πρόθυμοι να αποδεχθούν και να υιοθετήσουν σύγχρονα οικογενειακά μοντέλα. Το γεγονός επίσης ότι οι δείκτες διαζυγίων βαίνουν σε ανοδική πορεία δεν σημαίνει αναγκαστικά κλονισμό του θεσμού της οικογένειας, όπως ισχυρίζονται διάφοροι (εκκλησιαστικοί

κυρίως) κύκλοι. Η άνοδος των διαζυγίων αντικατοπτρίζει περισσότερο τη μετατόπιση των κριτηρίων από τα εξωτερικά στα εσωτερικά και όχι την απειλή της οικογένειας. Καθώς δηλαδή η σύγχρονη οικογένεια βαίνει βαθμιαία προς τη συντροφικότητα, ο γάμος και η συμβίωση στηρίζεται όλο και περισσότερο στην αμοιβαία επικοινωνία και τη συναισθηματική κάλυψη των μελών της. Και όταν τα στοιχεία αυτά κλονιστούν ανεπανόρθωτα, τα εξωτερικά κριτήρια και η εξωτερική ηθική (τι θα πει ο κόσμος) δεν επαρκούν πάντα για να στεριώσουν το γάμο. Τούτο προφανώς επιτείνεται από την παρούσα θέση της γυναίκας, που χωρίς αμφιβολία έχει ενισχυθεί στο οικογενειακό σύνολο και την κοινωνία, καθώς και από την πεποίθηση που γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή, ότι δηλαδή για τα παιδιά ένα ώριμο διαζύγιο είναι προτιμότερο, από μια διαρκώς ταραγμένη συζυγική σχέση.

Η υπογεννητικότητα ή «άρνηση του παιδιού» για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο που εισάγεται από την Ακαδημία Αθηνών,⁴⁹ θα πρέπει μάλλον να αποδοθεί σε εξωτερικούς ανασχετικούς παράγοντες, παρά σε αρνητική εσωτερική διάθεση απέναντι στα παιδιά. Έτσι από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1983 στην Αθήνα, το 58% των μητέρων δήλωσαν ότι απέκτησαν παιδιά επειδή αισθάνονται αγάπη γι' αυτά και η γέννησή τους αποτελούσε έντονη επιθυμία. Οι υπόλοιπες κινήθηκαν προς την ίδια θετική κατεύθυνση: δήλωσαν ότι μόνο έτσι ολοκληρώνεται ο προορισμός του ανθρώπου και ο γάμος στερεώνεται με τη δημιουργία οικογένειας.⁵⁰ Δεν είναι επομένως εύκολο να ερμηνεύσει κανείς την υπογεννητικότητα ως «υποβάθμιση του παγκόσμιου βιολογικού θεσμού της οικογένειας»,⁵¹ όπως ισχυρίζεται η παραπάνω μελέτη της Ακαδημίας Αθηνών. Πολύ περισσότερο θα πρέπει να αποδοθεί σε εξωγενείς ανασχετικούς παράγοντες, που προέκυψαν από τον μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας και της ελληνικής οικογένειας. Εξάλλου αυτή ακριβώς η πεποίθηση στην αξία της οικογένειας εξηγεί και το χαμηλό ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται εκτός γάμου.

Αν τα πράγματα είναι όντως έτσι, αναμένεται ότι η άρση των ανασχέσεων και των εμποδίων που οδηγούν στη μείωση των γεννήσεων θα οδηγήσει στην επίλυση του σοβαρού αυτού δημογραφικού προβλήματος. Είναι εξάλλου γνωστό ότι πολλές από τις προηγμένες χώρες της Ευρώπης (π.χ. Γερμανία, Γαλλία κ.λπ.) αντιμετώπιζαν πριν από μερικές δεκαετίες πρόβλημα υπογεννητικότητας σοβαρότερο από ό,τι η Ελλάδα σήμερα. Όμως, με τα κοινωνικά μέτρα που έλαβαν οι χώρες αυτές υπέρ της γονιμότητας, η κατάσταση έχει βελτιωθεί και σήμερα βρίσκονται σε καλύτερη θέση, παρά το γεγονός ότι οι γενικότερες πεποιθήσεις για τη δημιουργία οικογένειας και την απόκτηση παιδιού δεν θα πρέπει μάλλον να ευνοούσαν ιδιαίτερα την ανατροπή του κλίματος αυτού.

Κοινή με τις οικογένειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται να είναι η τάση της απομάκρυνσης και της χωριστής κατοικίας των δύο οικογενειών, αναπαραγωγικής και προσανατολισμού. Ενώ δηλαδή στα παλαιότερα ελληνικά οικογενειακά μοντέλα κάποιο ή κάποια από τα έγγαμα τέκνα εξακολουθούσαν να συμβιών με τους γονείς του ή της συζύγου και να συναποτελούν ένα κοινό νοικοκυριό, η τάση αυτή φαίνεται να εκλείπει όλο και περισσότερο σήμερα. Η τάση αυτή είναι εμφανής και από τις

⁴⁹ Βλ. Ακαδημία Αθηνών, *Το δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας. –Υπογεννητικότητα και γήρανση του πληθυσμού*, Κέντρο Ερευνας της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα 1990

⁵⁰ Βλ. Α. Μουσούρου: *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983, σελ. 42.

⁵¹ Βλ. επίσης, Β. Κοτζαμάνης *Δημογραφική και κοινωνική γήρανση: Μύθοι και πραγματικότητα*, στο Ε.Κ.Κ.Ε., *Γήρανση και κοινωνία*, όπ. παρ. σελ. 3

εμπειρίες της καθημερινής ζωής, συνάγεται όμως και από τα παραπάνω δημογραφικά δεδομένα.

Όμως, αυτή η τάση απομάκρυνσης των δύο οικογενειών μπορεί να έχει διπλή υπόσταση: την απλή απομάκρυνση μέσα στο φυσικό χώρο και την ψυχοσυναισθηματική απομάκρυνση. Ενδέχεται δηλαδή οι οικογένειες να κατοικούν σε χώρους διακριτούς ή και απομακρυσμένους, όμως να διατηρείται ένα ζεστό ενδοοικογενειακό κλίμα, που στην ουσία εξακολουθεί να συγκροτεί το «εμείς» ή τουλάχιστον να κάνει τη μία οικογένεια να συντρέχει την άλλη στις κρίσιμες στιγμές και στις ανάγκες της καθημερινότητας. Ποια είναι και πώς διαμορφώνεται στο σημείο αυτό η εικόνα για την ελληνική πραγματικότητα αποτελεί ενδιαφέρον ερώτημα για την έρευνα, όπως επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερώτημα με ποια οικογένεια προσανατολισμού διατηρούνται πιο στενές επαφές και πιο θερμές σχέσεις (με αυτήν από την πλευρά του συζύγου ή με εκείνη από την πλευρά της συζύγου) και με ποια κριτήρια.

Εκ πρώτης όψεως πάντως και παρά την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων θα μπορούσε να υποθέσει κανείς, ότι η σχέση μεταξύ των δύο οικογενειών εξακολουθεί στην Ελλάδα να βρίσκεται σε καλά επίπεδα. Η ηθική και ψυχολογική, αλλά και αυτή ακόμη η οικονομική συμπαράσταση των γονέων στα προβλήματα των παιδιών, φαίνεται πως εξακολουθεί να θεωρείται δεδομένη και μετά το γάμο τους, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Κατά τον ίδιο τρόπο φαίνεται επίσης ότι η μέριμνα και η φροντίδα των (υπερήλικων κυρίως) γονέων εξακολουθεί να εγγράφεται στις βασικές υποχρεώσεις των παιδιών. Ειδικά το τελευταίο φαίνεται να λειτουργεί ακόμη και στις περιπτώσεις χαλαρών συναισθηματικών δεσμών, επειδή έτσι προσδιορίζεται ο ρόλος των παιδιών από τις προσδοκίες της κοινής γνώμης. Με βάση το στοιχείο αυτό αναμένεται να υπάρχει στις περισσότερες περιπτώσεις μια καλύτερη συγκριτικά εσωτερική συνοχή και ένα θετικό ψυχοσυναισθηματικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη των δύο οικογενειών. Ωστόσο και αυτή ακόμη η απλή απομάκρυνση των δύο οικογενειών μέσα στο χώρο δεν διευκολύνει την αναπαραγωγική οικογένεια σε κάποια ζητήματα, ιδιαίτερα μάλιστα στη φύλαξη και την προστασία των παιδιών.

3. Επισκόπηση - γενικές επισημάνσεις για το σχολείο

Όπως είναι φυσικό, οι ταχύρυθμες αλλαγές της ελληνικής κοινωνίας που παρουσιάστηκαν παραπάνω με τρόπο αναγκαστικά συνοπτικό⁵² δεν ήταν δυνατό να αφομοιωθούν με τον ίδιο τρόπο από όλα τα κοινωνικά στρώματα και να εμπεδωθούν ισότιμα από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα, μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει έκτοτε. Για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να μιλήσει κανείς για μία ελληνική οικογένεια, αφού είναι βέβαιο ότι δεν υπάρχει ένας και μόνο τύπος. Στην ουσία απαντά κανείς (προφανώς όχι με την ίδια συχνότητα) την οικογένεια των τριών γενεών και την πυρηνική, την πατριαρχική και τη συντροφική ή την βαίνουσα προς την συντροφικότητα, την παραδοσιακή και τη σύγχρονη. Αν λοιπόν το σχολείο και ο δάσκαλος θέλει να εναρμονίσει τη λειτουργία και το ρόλο του δρώντας συμπληρωματικά προς την οικογένεια (ουσιαστικά δρώντας σύμφωνα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών) δεν μπορεί να έχει έναν και μόνο τύπο οικογένειας κατά νου και δεν μπορεί να έχει έναν και μόνο ρόλο και μία ενιαία και γενικευμένη στάση ή συμπεριφορά για όλους τους γονείς και τους μαθητές. Οφείλει να ανιχνεύσει το οικογενειακό περιβάλλον και τις ανάγκες του και να δράσει ανάλογα. Οφείλει να δει τον μαθητή μέσα σ' αυτό το οικογενειακό περιβάλλον και με

⁵² Βλ. Κεφάλαιο 3.1 της παρούσας εργασίας

αυτό ως αφετηρία να ερμηνεύσει και να κατανοήσει την προσωπικότητα και να προσδιορίσει τις ανάγκες του.

Μολονότι εδώ θα είχε να συζητήσει κανείς πολλά, θα θέλαμε με βάση την θεμελιώδη αυτή θέση να προβούμε σε δύο μόνο επισημάνσεις, που αφορούν στις σχέσεις και στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η πρώτη αφορά τη μετάβαση του εφήβου από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και η δεύτερη τον τρόπο που το σχολείο θα μπορούσε να αναπληρώσει και να υποκαταστήσει την οικογένεια στις ώρες εργασίας των γονέων.

3.1 Η μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Είναι προφανές ότι η δυσκολότερη καμπή στη μαθητική σταδιοδρομία του παιδιού είναι η πρώτη του εγγραφή στο σχολείο. Παρόμοιες δυσκολίες βιώνει ξανά ο μαθητής κάθε φορά που εγγράφεται στην επόμενη σχολική βαθμίδα, μολονότι δεν είναι συνήθως τόσο έντονες όσο η πρώτη εγγραφή. Η πρώτη αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας που θα μπορούσε να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην παραπέρα μαθητική του πορεία, συμβαίνει κατά τη μετάβασή του από το δημοτικό στο γυμνάσιο⁵³. Παλαιότερα μάλιστα, το γυμνάσιο είχε επιλεκτικό χαρακτήρα η μετάβαση αυτή γινόταν με εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες καταργήθηκαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964⁵⁴. Έκτοτε, το γυμνάσιο απώλεσε τον επιλεκτικό του χαρακτήρα και έγινε σχολείο ελεύθερης πρόσβασης αρχικά και υποχρεωτικής φοίτησης από το 1976. Παρ' όλα αυτά δεν ακολούθησαν εσωτερικές αλλαγές στο σύστημα ώστε να καταστήσουν το σχολείο όχι μόνο υποχρεωτικό, αλλά και προσπελάσιμο από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της οικογενειακής του κατάστασης⁵⁵. Αυτό είχε αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Τα παιδιά των οικογενειών αυτών έχουν συνήθως δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, γι' αυτό σημειώθηκε μεγάλη μαθητική διαρροή από τα κοινωνικο-οικονομικά αυτά στρώματα. Πολλοί δηλαδή από τους μαθητές αυτών των οικογενειών δεν γράφηκαν καθόλου στο σχολείο, ενώ άλλοι έκαναν απλώς την εγγραφή, αλλά το εγκατέλειψαν σύντομα. Είναι προφανές ότι, αν λειτουργούσε η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το δυσάρεστο αυτό φαινόμενο θα είχε αποφευχθεί σε μεγάλο βαθμό. Η μαθητική αυτή διαρροή πρέπει να μειώνεται σήμερα σταδιακά, ωστόσο εξακολουθεί να παραμένει, έστω και σε χαμηλά ποσοστά⁵⁶. Χρέος λοιπόν όλων των εκπαιδευτικών είναι να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών αυτών, ώστε να απαλειφθεί εντελώς η μαθητική διαρροή.

Τα προβλήματα που ο μαθητής αντιμετωπίζει κατά κανόνα κατά τη μετάβαση αυτή είναι διάφορα. Κατ' αρχήν αλλάζοντας σχολείο, εγκαταλείπει παλιούς συμμαθητές και καλείται να ενταχθεί σε ένα νέο κοινωνικό σύνολο. Πέραν τούτου όμως υπάρχει

⁵³ Για την ιστορική πλευρά του ζητήματος στις διάφορες χώρες βλ. Αλ. Κακαβούλη, Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδ. διατριβή, Αθήνα 1984, σελ. 28 κ. ε.

⁵⁴ Για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και την εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους Πρόνοιας που εφαρμόστηκε τότε, βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κράτος Πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, στο: Α.Μ.Καζαμία – Μ.Ι. Κασσωτάκη, Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα 1995, σελ. 84 κ. ε.

⁵⁵ Για το πνεύμα που επικρατεί στο σχολείο και τη μερική εγκατάλειψη που απορρέει εξ αιτίας του, βλ. Ρ. Παπαθεοδώρου, Στ. Βοσνιάδου (επιμέλεια έκδοσης), Η εγκατάλειψη του σχολείου, Αθήνα 1998

⁵⁶ Σχετικά με τη μαθητική διαρροή, ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, βλ. Β.Κ.Βουϊδάσκης, Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική επίδοση; Αθήνα, 1996

ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στη δομή μιας τάξης δημοτικού σχολείου και μιας τάξης γυμνασίου. Στο δημοτικό, το σύνολο δομείται κατά κανόνα γύρω από το δάσκαλο, επειδή είναι ένας για κάθε τάξη και αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο της ομάδας. Γύρω από το πρόσωπό του συσπειρώνονται λοιπόν οι μαθητές και διαμορφώνονται οι σχέσεις, περίπου κατά οικογενειακό πρότυπο. Στο γυμνάσιο τα πράγματα αντιστρέφονται. Οι καθηγητές είναι πολλοί και το οικογενειακό κλίμα μέσα στην τάξη χάνεται. Για λόγους ψυχο-κοινωνικούς μετατοπίζεται επίσης το κέντρο βάρους των διαπροσωπικών σχέσεων από τον καθηγητή στους συμμαθητές και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών γίνονται κυρίαρχες. Οι διαφορές λοιπόν που προκύπτουν μέσα από όλα αυτά είναι σημαντικές. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής θα αντιμετωπίσει τις νέες αυτές καταστάσεις, η κοινωνική του ευελιξία και η ευχέρεια στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν στο εξής βασικά στοιχεία κοινωνικής συμμετοχής στη σχολική ομάδα. Στην νέα αυτή κατάσταση οι μαθητές χρειάζονται τη στήριξη και την αρωγή των εκπαιδευτικών, περισσότερο μάλιστα οι μαθητές εκείνοι που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, χωρίς να αποκλείονται βέβαια και για μαθητές με άλλη προέλευση. Η βοήθεια που θα προσφέρουν οι καθηγητές στις πρώτες αυτές δυσκολίες είναι αποφασιστικής σημασίας.

Η επόμενη μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο είναι απλούστερη. Οι μαθητές έχουν ήδη την εμπειρία του γυμνασίου και η κατάσταση είναι πιο εύκολη. Ωστόσο ο μαθητής του λυκείου έχει άλλα προβλήματα, εν όψει της μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των εξετάσεων από τις οποίες εξαρτάται. Είναι γνωστό ότι, όπως έχει η πραγματικότητα διεθνώς σήμερα, η ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπερβαίνει τις δυνατότητες της προσφοράς. Έτσι έχει θεσπισθεί σε όλες σχεδόν τις χώρες, κλειστός αριθμός εισακτέων (Numerus Clausus) και χρησιμοποιούνται διάφοροι μηχανισμοί επιλογής, οι οποίοι τίθενται σε εφαρμογή κατά τη διάρκεια του σχολείου ή μετά την ολοκλήρωση του ή ακόμη κατά τη διάρκεια των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μηχανισμοί αυτοί τείνουν προς δύο κατευθύνσεις⁵⁷:

α) Άλλοι μηχανισμοί επιλογής αρχίζουν από πολύ νωρίς με διαχωρισμό των μαθητών σε διάφορους τύπους σχολείων, οι οποίοι λειτουργούν παράλληλα ο ένας προς τον άλλο και από τους οποίους ένας μόνο οδηγεί στο Πανεπιστήμιο. Με την κάθετη αυτή διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται εσωτερική διαφοροποίηση και πρώιμος αποκλεισμός μεγάλου μέρους του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα να μειώνεται σταδιακά ο αριθμός των υποψηφίων για το Πανεπιστήμιο.

β) Σύμφωνα με άλλους μηχανισμούς το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει «ανοιχτό» και «κοινό» για όλους. Αντί των «κάθετων» υπάρχουν «επάλληλοι» τύποι σχολείων και οι μαθητές μεταβαίνουν από από τη μια βαθμίδα στην άλλη ελεύθερα και ανεμπόδιστα, χωρίς καμιά εξεταστική διαδικασία⁵⁸.

⁵⁷ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Πορίσματα του Συμποσίου της Συνόδου των Πρυτάνεων και Προέδρων Διοικουσών Επιτροπών των ελληνικών Α.Ε.Ι με θέμα Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Συντονισμός-διοργάνωση: Ι.Ε.Πυργιωτάκης Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών υποθέσεων του Πανεπιστημίου Κρήτης), στα Πρακτικά συμποσίου της συνόδου

⁵⁸ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Πορίσματα του Συμποσίου της Συνόδου των Πρυτάνεων, όπ. παρ.

Μέσα από την ανάλυση αυτή γίνεται φανερό, ότι διαμορφώνονται δύο εκπαιδευτικές στρατηγικές, στρατηγική του πρώιμης επιλογής και η στρατηγική της ελεύθερης πρόσβασης.⁵⁹

- Η πρώτη οδηγεί στον πρώιμο αποκλεισμό κυρίως των παιδιών από τα ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και μεγιστοποιεί την εκπαιδευτική και την κοινωνική ανισότητα.
- Η δεύτερη αμβλύνει τις ανισότητες, συσσωρεύει όμως πολλούς υποψηφίους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο ανταγωνισμός είναι αναπόφευκτο να οδηγεί στους ακριβοπληρωμένους παρα-εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, τα φροντιστήρια.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανοικτό και ελεύθερο για όλους, χωρίς φραγμούς και εμπόδια. Οι μαθητές εγγράφονται κάθε φορά στην επόμενη βαθμίδα χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις ή άλλες διαδικασίες επιλογής. Δεν υπάρχουν επίσης διάφοροι τύποι σχολείων με διαφορετικές προοπτικές ο καθένας, αλλά ένας και μόνο, τον οποίο ακολουθούν όλοι οι μαθητές. Διαφοροποίηση γίνεται μόνο στο Λύκειο, με τη διαίρεσή του σε Γενικό και Τεχνικό-Επαγγελματικό, ή όπως αλλιώς ονομάζεται κάθε φορά. Με τον τρόπο συσσωρεύεται μεγάλος αριθμός υποψηφίων στις πύλες του Πανεπιστημίου, όπου το «μποτιλιάρισμα» είναι σκληρό. Ο τρόπος για να ξεπεράσεις τον συνυποψήφιο μέχρι στιγμής είναι το φροντιστήριο. Οι μαθητές του Λυκείου αρχίζουν το φροντιστήριο από πολύ νωρίς και η κατάσταση πραγματικά είναι δύσκολη.⁶⁰ Αυτό αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα και πλέον δυσεπίλυτα προβλήματα των μαθητών του Λυκείου, το οποίο αποβαίνει και πάλι σε βάρος των μαθητών από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οι οποίοι δεν έχουν κατά κανόνα τα χρήματα για να επισκεφθούν το φροντιστήριο. Η μέριμνα του σχολείου για τους μαθητές αυτούς οφείλει να μην απουσιάζει.

3. 2 Το σχολείο ως υποκατάστατο της οικογένειας

Κατ' αρχήν πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, η αναπαραγωγική οικογένεια βρίσκεται στη γονεϊκή περίοδο και οι οικογένειες προσανατολισμού των συζύγων στη μεταγονεϊκή περίοδο. Θα μπορούσε λοιπόν να θεωρηθεί δεδομένη η ενασχόλησή τους με τα εγγόνια, όπως συνέβαινε παλαιότερα. Όμως όπως προκύπτει από την σημερινή οικογενειακή πραγματικότητα αυτό δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί δεδομένο. Κατ' αρχήν από τη στιγμή που καταργήθηκε το «συνοικείν» με την διάκριση του τόπου κατοικίας της μιας, από τον τόπο κατοικίας της άλλης οικογένειας, οι δυνατότητες για παροχή βοήθειας είναι περιορίζονται. Πέραν τούτου πρέπει να ληφθεί υπόψη η ηλικία των μελών της οικογένειας προσανατολισμού. Όπως δηλαδή διαπιστώθηκε, οι νέοι σήμερα εισέρχονται στην έγγαμη ζωή σε μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι η εισοδος στη μεταγονεϊκή περίοδο είναι επίσης καθυστερημένη και όταν τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, συχνά τα μέλη της οικογένειας προσανατολισμού βρίσκονται σε ηλικία τέτοια που η συμβολή τους είναι αναγκαστικά περιορισμένη και βραχύβια.

⁵⁹ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα (1999), 10^η έκδοση Αθήνα 2006, σελ. 217

⁶⁰ Πέραν τούτου υπάρχει το κοινό για όλους τους μαθητές πρόβλημα, ότι σε μια ευαίσθητη ηλικία, κατά την οποία θα είχαν να ασχοληθούν με τη δική τους αυτοπραγμάτωση, επιδίδονται σε εταιροκαθοριζόμενα πράγματα, τα οποία ωστόσο είναι απαραίτητα για να επιτύχουν.

Από την άλλη πλευρά οι αυξημένες ανάγκες και υποχρεώσεις της σύγχρονης κοινωνίας καταβροχθίζουν το χρόνο, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να μένουν απροστάτευτα κατά τις ώρες εργασίας των γονέων τους.⁶¹ Δημιουργήθηκε έτσι μια κατηγορία παιδιών που επιστρέφουν από το σχολείο και παραμένουν στο σπίτι μόνα τους, με μόνη συντροφιά το κλειδί τους, χωρίς άλλη προστασία. Πρόκειται για «**τα παιδιά με το κλειδί στο χέρι**»⁶² που παραμένουν εκτεθειμένα σε μια κοινωνία που η εγκληματικότητα σημειώνει αυξητικές τάσεις και σε μια εποχή που οι κοινωνίες γίνονται όλο και πιο απειλητικές για την παιδική ηλικία (π.χ. παιδεραστία, ναρκωτικά κ.λπ.). Είναι προφανές ότι η κατάσταση αυτή δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά και προκαλεί εσωτερικές συγκρούσεις στους γονείς, οι οποίες δεν είναι εύκολο να αποσβεσθούν χωρίς επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία.

Μέσα στην κατάσταση αυτή η μόνη λύση που φαίνεται να προβάλλει είναι η επέκταση παιδαγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης κατά τις μεσημβρινές και τις πρώτες μεταμεσημβρινές ώρες. Το σχολείο είναι πλέον αναπόδραστη ανάγκη να διευρύνει τις αρμοδιότητές του δημιουργώντας ένα παιδαγωγικό περιβάλλον προστασίας και επιμέλειας του παιδιού, χωρίς όμως να σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του. Θεωρούμε ότι μια καλή οργάνωση του Ολοήμερου Σχολείου μπορεί να δώσει απαντήσεις στα περισσότερα από τα παραπάνω προβλήματα, να άρει δυσλειτουργίες και να προσφέρει μια καλύτερη δημόσια εκπαίδευση, απαλλάσσοντας ταυτόχρονα τους γονείς από το αγχογόνες καταστάσεις, που δυστυχώς πλεονάζουν στην εποχή μας.⁶³ Έτσι μόνο το σχολείο θα αποδείξει ότι δεν παραμένει ως νησίδα αποκομμένο από το κοινωνικό σύνολο και θα επιτρέψει στην οικογένεια να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο ρόλο της μέσα από τη διαλεκτική της σχέση με τα λοιπά επιμέρους συστήματα της κοινωνίας, από τα οποία ούτως ή άλλως δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποκοπεί.

⁶¹ Βλ. σχετικά Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση*, στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημονική επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002, σελ. 28 κ.ε.

⁶² Νικ. Χανιωτάκη, *Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου*, στο περιοδ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ», τεύχ. 61/62, (2001), σελ. 160 κ.ε.

⁶³ Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση*, στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημονική επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

1. Ακαδημία Αθηνών, *Το δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας. – Υπογεννητικότητα και γήρανση του πληθυσμού*, Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα 1990
2. T. B. Bottomore, *Κοινωνιολογία. Κεντρικά προβλήματα και βασική βιβλιογραφία*, ελληνική μετάφρ. Δ. Γ. Τσαούση, Γ' έκδοση, Αθήνα 1974.
3. A. G. Chartschew, *Einege methodologische Probleme der Forschung der Ehe und der Familie*, στο: Dietz Verlag Berlin, *Familie in Geschichte und Gegenwart*, Berlin 1978
4. Dietz Verlag Berlin, *Familie in Geschichte und Gegenwart*, Berlin 1978,
5. W.B.Golofast, *Die Veraenderungen der Familie im Kapitalismus. – Die Problemstellung in der Soziologie der USA*. Στο: Dietz Verlag Berlin, *Familie in Geschichte und Gegenwart*, Berlin 1978
6. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.), *Γήρανση και Κοινωνία*, πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Επιμέλεια έκδοσης Β. Κοτζαμάνης, Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά. Αθήνα 1996
7. Αρτ. Εμμανουήλ, *Ιστορικές και επιστημονικές θεμελιώσεις της κοινωνιολογίας*, Αθήνα 1979.
8. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική της Εκπαιδευσεως, 1994/95 και 1997/98*, Αθήνα 2002, καθώς και όλων των αντιστοίχων ετών
9. Ε.Σ.Υ.Ε. *Δημογραφικά ροπαί και μελλοντικά προεκτάσεις του πληθυσμού της Ελλάδος*, Αθήνα 1985
10. ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, Αθήνα 2004
11. Ι.Δ.Θωϊδη, *Ολοήμερο Σχολείο: Ένα σχολείο ανοιχτό προς τα μέσα και προς τα έξω*, στο περιοδ. ΜΑΚΕΝΔΟΝ, Χειμώνας 2004
12. Χάρις Κατάκη, *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα 1984.
13. M. Keilhacker. , *Erziehung und Bildung in der Industriegessellschaft*, Stuttgart 1967.
14. Δήμητρας Κακγίδου, *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική πολιτική*, εκδ. Λιβάνη, επιστημονική σειρά Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα 1995
15. René König, *Soziologie der Familie*, στο: Handbuch zur empirischen Sozialforschung, Bd. 7, deutsche Tachenbuch Verlag, Stuttgart, 1976
16. Κοροτζή Παν. , *Μορφωτικά Κοινότητες*, Αθήνα 1961.
17. Β. Κοτζαμάνης *Δημογραφική και κοινωνική γήρανση: Μύθοι και πραγματικότητα*, στο Ε.Κ.Κ.Ε., *Γήρανση και κοινωνία*, όπ. παρ.
18. Γ. Μιχαϊλίδου.- Νουάρου, *Η Οικογένεια στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία*, στο: *Ευθύνη*, τεύχ. 124, Αθήνα, Απρίλιος 1982.
19. M. Mitterauer - R. Sieder , *Vom Patriarchat zur Partnerschaft*, 2η έκδ., Μόναχο 1980
20. A. Michel, *Κοινωνιολογία του γάμου και της οικογένειας*, ελλην. Μεταφρ. Λ. Μ. Μουσούρου, Αθήνα 1981
21. Λουκ. Μουσούρου, *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983.
22. Λουκ. Μουσούρου, *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*, εκδ. Ι.Δ.Κολλάρου, Αθήνα 1985
23. Α. Μπρούζος, *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Εκδόσεις Λύχνος, 2^η έκδ. Αθήνα 1998

24. Τ. Παπαευαγγέλου, Κ. Τσίμπος, *Ιατρική Δημογραφία και οικογενειακός προγραμματισμός*, Αθήνα, Βήτα, 1992.
25. Ν. Πολύζου., *Δημογραφική πρόκληση*, Αθήνα 1981
26. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ελλιπείς οικογένειες και Κοινωνική Παιδαγωγική*, περιοδ. «Σχολείο και Ζωή», τεύχη 8, 9 και 10, 1982
27. . Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη Αθήνα 1984, 9η έκδοση Αθήνα 2003
28. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί και σημερινή κατάσταση*. Στο ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, περιοδ. Παιδαγωγικού προβληματισμού, τεύχ. 2 Ιανουάριος Μάρτιος 1984, σελ. 3-23
29. Ι.Ε.Pirgiotakis, *The Family in Greece*, στο: *Jurnal of International and comparative education*, Vol. II – No 6, Barcelona Spain, 1987, σελ. 598 κ.ε.
30. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση*, στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημονική επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002
31. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, 8η έκδ. Αθήνα 2005
32. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλακτες συγκρούσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001
33. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Θετικές πλευρές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, εισήγηση στο συνέδριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας -Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, με θέμα Μεταπολιτευτική «Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον», 7-8 Οκτωβρίου 2005. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου
34. George Thomson, *Η αρχαία ελληνική κοινωνία. Το προϊστορικό Αιγαίο*, ελλην. Μετάφρ. Γιάννη Βιστάκη, Αθήνα 1954
35. Δ. Γ. Τσαούση, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*, Αθήνα 1979.
36. Νικ. Χανιωτάκη, *Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου*, στο περιοδ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ», τεύχ. 61/62, (2001),

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ακαδημία Αθηνών, *Το δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας. –Υπογεννητικότητα και γήρανση του πληθυσμού*, Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα 1990
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.), *Γήρανση και Κοινωνία*, πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Επιμέλεια έκδοσης Β. Κοτζαμάνης, Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά. Αθήνα 1996
- Δήμητρας Κοκγίδου, *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική πολιτική*, εκδ. Λιβάνη, επιστημονική σειρά Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα 1995
- Λουκ. Μουσούρου, *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*, εκδ. Ι.Δ.Κολλάρου, Αθήνα 1985

Θεματική ενότητα Α΄
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 20)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της θεματικής αυτής ενότητας είναι να καταστεί σαφές ότι η οικογένεια στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών εξελίξεων και ριζικών αλλαγών στις κοινωνικές δομές υπέστη και αυτή σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, οι οποίες αφορούν τη διαφορετική δομή και τις διαφορετικές λειτουργίες σε σχέση με το παρελθόν, δεν ακυρώνουν το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού γενικότερα και ειδικότερα στη μαθησιακή ικανότητά του και τη σχολική επίδοση. Πρέπει δηλαδή να γίνει αντιληπτό ότι οι ριζικές αλλαγές αυτές δεν άφησαν αλώβητη την οικογένεια, η οποία ως ένα βασικό ψυχοκοινωνικό υποσύστημα και μέσα από την ποικιλία των εσωοικογενειακών επιδράσεων μπορεί να προκαλέσει ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες στην ανάπτυξη των παιδιών, μετατρέπόμενη σε έναν παθογόνο παράγοντα ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται ο μορφωσιογόνος χαρακτήρας της, γιατί παρά τη κρίση στην οποία βρίσκεται, έχει αποδειχθεί ότι είναι ο καταλληλότερος χώρος για να επιβιώσει το άτομο σε μια ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία. Επιπλέον, οι γονείς αισθάνονται και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους όσον αφορά την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, δυσκολεύονται να βρουν το μέτρο και αισθάνονται ένοχοι και ανίσχυροι να αντεπεξέλθουν και να εκπληρώσουν το γονεϊκό τους ρόλο επιτυχώς. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία σήμερα και αδιαμφισβήτητη την εκπαίδευσή τους και τη συμβουλευτική τους στήριξη είτε στο πλαίσιο των Σχολών Γονέων, που θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για το σκοπό αυτό, είτε μέσω προγραμμάτων από τα ΜΜΕ, είτε μέσω άλλων φορέων όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση και η εκκλησία. Και ενώ οι γονείς αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους σοβαρά προβλήματα και πιέσεις, τα οποία τους εμποδίζουν όλο και περισσότερο να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και τη ζωή των παιδιών τους, από την άλλη μεριά υπάρχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ να εμπλακούν σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών τους. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας με το σχολείο.

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η θεματική ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Δομή-μορφή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Παθογόνος-μορφωσιογόνος οικογένεια (5 διδακτικές ώρες)
- Αγωγή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος (5 διδακτικές ώρες)

Δεύτερη διδακτική ενότητα ΠΑΘΟΓΟΝΟΣ – ΜΟΡΦΩΣΙΟΓΟΝΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός της διδακτικής αυτής ενότητας αυτής ενότητας είναι να γίνει σαφές ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αλληλοδραστική (interactional), πράγμα που σημαίνει ότι πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου περιπλέκεται με τη συμπεριφορά και τη δράση των άλλων ατόμων και επηρεάζεται από αυτή. Και αν αυτό συμβαίνει στα μεγάλα κοινωνικά συστήματα με βάση τη θεωρία των συστημάτων, ισχύει σε μεγάλο βαθμό και για το κοινωνικό υποσύστημα οικογένεια. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με εκείνες τις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, οι οποίες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο ενδοατομικό επίπεδο και αφήνουν κατά μέρος τη σπουδαιότητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου, μέσα στο οποίο πραγματώνεται η ανάπτυξη του ατόμου. Έτσι η αναφορά σε παραμέτρους του περιβάλλοντος, και στην προκείμενη περίπτωση του οικογενειακού, παραμένει αναξιολόγητη. Οι παράμετροι όμως αυτές από τη μια μεριά μπορούν να αποβούν παθογόνες, με την έννοια ότι παρέχουν εμπόδια στην ομαλή – κατά το δυνατόν – ανάπτυξη του ατόμου δημιουργώντας δυσλειτουργίες στις ενδοοικογενειακές σχέσεις και την επικοινωνία, που αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, τη μειωμένη σχολική επίδοση, για την ανάδυση της ικανότητας λήψης απόφασης κ.α. Από την άλλη μεριά μπορούν να αποβούν μορφωσιογόνοι, με την έννοια ότι διευκολύνουν τη διαμόρφωση του ατόμου με ανεξαρτησία, συναισθηματική υποστήριξη εγκαθίδρυση αυτοεκτίμησης, παροχή κινήτρων κλπ.

Έχοντας κατά νου το σκοπό και στόχο αυτής της διδακτικής ενότητας και για τη καλύτερη επεξεργασία του θέματος προτιθέμεθα να αναπτύξουμε τα εξής τρία κεφάλαια:

1. Συστημικές προσεγγίσεις και η έννοια του συστήματος
2. Η οικογένεια ως κοινωνικό σύστημα: Δομή και λειτουργία
3. Προβλήματα/δυσλειτουργίες – θετικά αναπτυξιακά στοιχεία στην οικογένεια

Κείμενα της β΄ διδακτικής ενότητας
Καθηγητής Σπύρος Κρίβας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Πατρών

1. Συστημικές προσεγγίσεις και η έννοια του συστήματος

Για την ανάπτυξη της διδακτικής αυτής ενότητας χρησιμοποιήσαμε το συστημικό επιστημολογικό παράδειγμα, καθόσον δεχόμαστε την οικογένεια ως κοινωνικό υποσύστημα. Η αντίληψη μας αυτή βασίζεται σε ένα – από τους πολλούς ορισμούς-ορισμό του Scheewind, σύμφωνα με τον οποίο η οικογένεια ορίζεται ως «ένα ειδικό σύστημα πολύ στενών προσωπικών σχέσεων σύστημα, για το οποίο είναι πολύ σημαντική η διατήρηση των ορίων της ιδιωτικής ζωής, της εγγύτητας και της τονικότητας» (Schneewind, 1997, σελ. 614 στο: Μουσταίρας, 2004. Σύμφωνα με τον Schneewind ο ορισμός αυτός έχει αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία θεωρούμε σημαντικά για τη συγκρότηση της εργασίας μας αυτής. Τα πλεονεκτήματα αυτά είναι: α. Μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις μορφές της οικογένειας, οι οποίες συναντώνται στις μοντέρνες κοινωνίες, β. Εστιάζεται στις αλληλεπιδράσεις και επιρροές, τις οποίες τα μέλη της οικογένειας εξασκούν και δέχονται από τα άλλα μέλη της οικογένειας αλλά και από το πλαίσιο, εντός του οποίου διαβιώνουν και γ. Εξετάζει τη δυναμική μορφή, που έχει η οικογένεια και την πιθανότητα κάθε μέλος της να υφίσταται τις επιδράσεις διαφορετικών προσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της ζωής του (Μουσταίρας, 2003). Με άλλα λόγια θεωρεί την οικογένεια ως ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια, εντός του οποίου αναπτύσσονται δυναμικές από φασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού. Στηριχθήκαμε επίσης στις απόψεις συστημικών μελετητών για την οικογένεια, οι οποίοι θεωρώντας την οικογένεια ως σύστημα συνέβαλαν στο καθορισμό του συστήματος, παρ' ότι για το σύστημα έχουν αποδοθεί πολλοί ορισμοί (Napier & Whitaker, 1987).

Ως σύστημα γίνεται κατανοητό ένα σύνολο, το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνο το άθροισμα των μερών του, αλλά και τη δυναμική σχέση και αλληλεξάρτηση των μερών αυτών. Η λειτουργία του συν-όλου είναι διαφορετική από τη λειτουργία των μερών του. Ο τρόπος οργάνωσης του συστήματος και ο συντονισμός των μερών του αποτελούν συστατικά στοιχεία, τα οποία καθορίζουν τη λειτουργία του συστήματος (Παπαδιώτη, 1999). Με τον καθορισμό αυτόν του συστήματος συμφωνούν και άλλοι μελετητές του συστημικού παραδείγματος. Το σύστημα ορίζεται ως «μια ομάδα από ενότητες και οι μεταξύ τους σχέσεις» (Miller, 1965 σελ. 200, στο: Παπαδιώτη, 2000, σελ. 40). Σύμφωνα με τους Josien et al. το σύστημα είναι σύνολο στοιχείων ευρισκομένων σε αλληλεπίδραση, έτσι ώστε η αλλαγή σε ένα από αυτά να επιφέρει αλλαγή και σε όλα τα άλλα στοιχεία (Josien et al., 1995). Ο Βασιλείου ορίζει το σύστημα ως ένα όρο που σημαίνει «ότι ένας αριθμός από διεργασίες και ενότητες ευρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή (Βασιλείου, 1987).

Πριν εξετάσουμε την οικογένεια ως ένα χώρο με παθογόνα και μορφωσιογόνα στοιχεία, τα οποία αναδύονται στο πλαίσιο αυτού του κοινωνικού υποσυστήματος και λόγω της αναμφισβήτητης πλέον άποψης ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αλληλοδραστική (interactional), αναζητήσαμε το θεωρητικό υπόβαθρο συγκεκριμένων συστημικών προσεγγίσεων, οι οποίες – χωρίς να είναι οι μοναδικές- μπορούν να φωτίσουν εναργέστερα όσα συμβαίνουν εντός της οικογένειας και τις συνέπειές τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Επιλέξαμε τις συστημικές προσεγγίσεις

γιατί μας προσφέρουν τη δυνατότητα να δούμε τις αναπτυσσόμενες μέσα στην οικογένεια σχέσεις και την ανάπτυξη των παιδιών όχι απομονώνοντας το άτομο, αλλά να εξετάσουμε την ανάπτυξή του σε σχέση με το άμεσο- στην προκείμενη περίπτωση με την οικογένεια- κοινωνικό περιβάλλον του (Πετρογιάννης, 2003). «Οι συστημικές προσεγγίσεις ενδιαφέρονται για τη σύνθεση, τους δεσμούς ή τις ποιότητες, που επιβάλλει η ολότητα στα μέρη» (Δημητρίου, 1987 στο: Πετρογιάννης, 2003). Άλλωστε όπως σημειώνει η Κατάκη σχολιάζοντας κριτικά τις απόψεις του Bateson για τον καθορισμό του συστήματος, οποιοδήποτε πράγμα θα πρέπει να οριστεί όχι από το τι είναι μόνο του, αλλά πώς λειτουργεί σε σχέση με άλλα πράγματα, ώστε να γίνουν σαφείς οι αλληλοσυσχετίσεις (Κατάκη, 1997).

Κοινό, λοιπόν, σημείο σύγκλισης των διαφόρων ορισμών για την έννοια «σύστημα» είναι η άποψη ότι «η πραγματικότητα είναι μια οργανωμένη ολότητα αλληλοεπιδρωμένων και αλληλοεξαρτωμένων στοιχείων (κάθε στοιχείο του συστήματος επηρεάζεται και επηρεάζει όλα τα άλλα, μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία» (Πετρογιάννης, 2003, σελ. 41).

1.1 Γενική Θεωρία των Συστημάτων

Ήδη από τη δεκαετία του 1940 με την αναφορά του Kuhn ενός άλλου επιστημολογικού παραδείγματος αντίθετου προς το θετικιστικό και αναγωγικό επιστημολογικό μοντέλο είχε αρχίσει να διογκώνεται η αμφισβήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών επιστημολογικών «παραδειγμάτων», και μάλιστα εκείνου του θετικισμού, να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα της λειτουργίας των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων (Kuhn, 1962). Συσχετίσεις σε τεχνικού τύπου διαδικασίες, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικών διαδικασιών δεν μπορούσαν πλέον να ερμηνευθούν με βάση τα ισχύοντα παραδείγματα. Επιπλέον καταγραφόταν μια αντίδραση στη μονοδιάστατη, αναλυτική και αιτιοκρατική αντίληψη για τον κόσμο. Η αντίληψη αυτή επικρατεί ήδη από τον 17^ο αιώνα και βρίσκει την αποκορύφωσή της με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Νεύτωνα, ο οποίος συνδύασε τη μαθηματική σκέψη του Γαλιλαίου και τη μηχανιστική αντίληψη για το σύμπαν του Καρτέσιου και διαμόρφωσε μια μηχανιστική για την επιστήμη γνωστή ως «κλασική» αντίληψη για την επιστήμη, η οποία έδινε μεγάλη σημασία στη σταθερότητα, στην τάξη στην ομοιομορφία και την ισορροπία. Κεντρικό στοιχείο της νευτώνειας προσέγγισης ήταν η ντετερμινιστική, αιτιοκρατική και αναλυτική αντίληψη για τα φυσικά φαινόμενα. Οι αρχές αυτής της κοσμοθεωρίας προβάλλουν ως κυρίαρχη επιστημονική μέθοδο προσέγγισης των φαινομένων τη γραμμική και αναλυτική, της οποίας θεμελιώδης αρχή είναι ότι το όλο αποτελείται από το άθροισμα των μερών του. Έτσι για την εξέταση κάθε φαινομένου θα μπορούσε κανείς να αναζητήσει την αιτία της εμφάνισής του αναλύοντας τα επιμέρους στοιχεία, διαδικασία που θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατανόηση της δημιουργίας και της λειτουργίας του όλου. (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, Κρίβας, 2002).

Όμως στο χώρο των φυσικών επιστημών περίπου στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα της φυσικής και της βιολογίας, το μηχανιστικό μοντέλο δεν μπορούσε να ερμηνεύσει την πολυπλοκότητα διαφόρων φαινομένων, γιατί ακριβώς η λειτουργία του όλου θεωρούμενου ως μια ενιαία οντότητα είναι διαφορετική από τη λειτουργία των επιμέρους μερών του. Την εποχή αυτή παρουσιάζεται η σεισμική προσέγγιση ως ένας τρόπος ολιστικής διερεύνησης και κατανόησης των φαινομένων σε αντιδιαστολή προς τον παραδοσιακό τρόπο της γραμμικής και αιτιώδους σχέσης μεταξύ των φαινομένων, που είχε καθιερωθεί στις φυσικές επιστήμες. Μέσα από την έλλειψη ενός θεωρητικού μοντέλου, το οποίο θα έδινε μια πιο αποδεκτή και αποτελεσματική

ερμηνεία πολύπλοκων φαινομένων όχι μόνο στο χώρο των φυσικών επιστημών αλλά και στην πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων και το σχετικό προβληματισμό επιστήμονες διαφόρων κλάδων στρέφονται στην αναζήτηση μιας κοινά παραδεκτής ομολογίας, η οποία θα επέτρεπε την οργάνωση των συσσωρευμένων γνώσεων (Μηλιώτη, 2002; Κοκκινάκη & Μάλλια, 2004). «Οι υποστηρικτές του νέου αυτού κινήματος, που ονομάστηκε συστημική θεώρηση, στρατεύθηκαν στην αναζήτηση ενός καινούργιου τρόπου σκέψης, ο οποίος στόχευε σε μια συνολική σύλληψη της ζωής και της γνώσης» (Κατάκη, 1997, σ.35 Στην προσπάθεια αυτή να κατανοηθεί το όλον ο Ludwig von Bertalanffy, αυστριακός, καθηγητής της βιολογίας και της φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο της Βιέννης, αναζήτησε μέσα στην αρχαιοελληνική έννοια «σύστημα» την προσέγγιση του όλου και έγινε ο εισηγητής της πρώτης συστηματικά διαμορφωμένης συστημικής θεωρίας γνωστής με τον τίτλο «Γενική θεωρία Συστημάτων».

Η συγκεκριμένη συστημική προσέγγιση ορίζει το σύστημα ως το σύνολο των στοιχείων ευρισκόμενων σε συνεχή μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Είναι μια ολότητα, η οποία είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών της όχι με την έννοια της αριθμητικής τους προσθετικότητας, αλλά υπό την έννοια της ποικιλίας των διαδράσεων και των αλληλοσυσχετίσεων. Η ολότητα αυτή υπό αυτό το σκεπτικό συνίσταται από τα επιμέρους στοιχεία ή μέρη και από το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ τους. Έτσι το σύστημα δεν είναι μια απλή συρραφή στοιχείων, αλλά μια οργάνωση (σε διάφορα επίπεδα οριζόντια και κάθετα) από αλληλοεξαρτώμενες ενότητες, όπου η συμπεριφορά ενός στοιχείου επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπολοίπων στοιχείων. (Bertalanffy, 1968). Σημαντική στη θεωρία αυτή κατέχουν έννοιες όπως π.χ. δυναμική αλληλεπίδραση, οργάνωση, διεργασίες επικοινωνίας και αλληλοσυσχέτισης.

Τα συστήματα, και μάλιστα τα ζωντανά συστήματα λειτουργούν κάτω από ορισμένες αρχές. Στη συνέχεια της εργασίας θα αναφερθούμε σε μερικές έννοιες και αρχές του συστήματος, από Γενική Θεωρία των συστημάτων, την οικοσυστημική προσέγγιση του U.Brofenbrenner αλλά και σε άλλες θεωρίες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να συνεισφέρουν στην κατανόηση των διαφόρων διαδικασιών, που υλοποιούνται εντός του συστήματος «οικογένεια»

Σκοπός της παρουσίασης αυτών των εννοιών και αρχών είναι, ότι θα μας δώσουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καταστάσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι καταστάσεις αυτές επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών, τον τρόπο διαπαιδαγώγησής τους, τις οικογενειακές σχέσεις κ.α. αλλά και τη σχολική επίδοσή τους.

1.1.1. Η αρχή της ολότητας

Έχοντας προηγουμένως καθορίσει το σύστημα ως ένα όλο, το οποίο συντίθεται από τα μέρη του και τις μεταξύ τους σχέσεις, δεν μπορούμε να το εξετάσουμε ως ένα σύνολο ανεξάρτητων στοιχείων. «Για να δούμε πως «δουλεύει» ένα σύστημα πρέπει να μελετήσουμε τη διαδικασία συναλλαγής μεταξύ των συστατικών στοιχείων του συστήματος και όχι να προσθέσουμε ό,τι συνεισφέρει κάθε μέρος» (Παπαδιώτη, 2000, σελ. 39). Αυτό έχει ως συνέπεια ότι η κατανόηση της συμπεριφοράς κάθε στοιχείου δεν μπορεί να κατανοηθεί, χωρίς να γίνουν κατανοητές οι αλληλοεπιδράσεις εντός του συστήματος. Τούτο σημαίνει με άλλα λόγια ότι η συμπεριφορά ενός στοιχείου, ενός μέρους μιας ενότητας θεωρούμενης ως όλο προκύπτει ως αποτέλεσμα όλου του πλαισίου, εντός του οποίου συμβιώνει κάθε στοιχείο, κάθε μέλος της οικογένειας στην περίπτωση τη δική μας. (Παπαδιώτη,

1999). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι γραμμικές συσχετίσεις πρέπει κατά τη μελέτη ενός συστήματος να εγκαταλείπονται. Απλώς η γραμμική προσέγγιση δεν μπορεί να είναι η μοναδική προσέγγιση ερμηνείας του κόσμου και κυρίως αδυνατεί να εξετάσει αυτοοργανούμενα και πολύπλοκα συστήματα.

1.1.2 Η αρχή της κυκλικότητας ή της κυκλικής αιτιότητας

Σύμφωνα με την αρχή αυτή σε κάθε σύστημα υπάρχει κυκλική σχέση δράσης-αντίδρασης μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του συστήματος. Για να κατανοήσουμε με συστημικό τρόπο μια σχέση δεν εξετάζουμε μεμονωμένα τη συμπεριφορά ενός μέλους του συστήματος, π.χ. του συστήματος οικογένεια, αλλά τον κύκλο των αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των μελών. Η συμπεριφορά ενός μέλους συντηρείται από τη συμπεριφορά άλλου ή άλλων μελών. Ένα συγκεκριμένο γεγονός, ή μια συμπεριφορά μπορεί συγχρόνως να είναι αίτιο και αποτέλεσμα είτε δράση και αντίδραση. Για να ερμηνεύσουμε το γεγονός και μάλιστα στα ανθρώπινα συστήματα πρέπει να αποφύγουμε την ερμηνεία του με βάση το αιτιώδες σχήμα αίτιο-αποτέλεσμα, αλλά να το εξετάσουμε μέσα στον περίγυρό του. Έτσι μπορούμε να αποφύγουμε αυθαίρετες ερμηνείες, αλλά και να προσάψουμε χαρακτηριστικά και ετικέτες σε ένα άτομο, οι οποίες μπορούν εύκολα να οδηγήσουν στιγματισμό αυτού του ατόμου (Αλανάκι, 2000)

1.1.3 Η αρχή της ισοτελεολογικότητας

Σύμφωνα με την αρχή αυτή ένα σύστημα μπορεί να φθάσει στην ίδια τελική κατάσταση ή στον ίδιο στόχο μέσω διαφορετικών αρχικών συνθηκών και διαφορετικών τρόπων. Με άλλα λόγια διαφοροποιώντας τις αρχικές συνθήκες, που κατά ένα τρόπο έχουν παγιώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές των μελών ενός ανθρώπινου συστήματος, μπορούμε να αναζητήσουμε εναλλακτικές θετικές ερμηνείες μιας δυσάρεστης κατάστασης, η οποία θα μας βοηθήσει να κάνουμε κάτι διαφορετικό και να αλλάξουμε κάπως την κατάσταση αυτή (Γαλανάκη, 2000, 1997)

1.1.4. Η αρχή της ομοιόστασης

Με βάση την αρχή αυτή κάθε σύστημα επιδιώκει να παραμείνει στην κατάσταση, στην οποία βρίσκεται και έτσι να διατηρήσει την ισορροπία του. Η συνεκτική αυτή ιδιότητα των συστημάτων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα πλέγμα παροχής πληροφοριών και ανατροφοδότησης. Αναλύοντας ακόμη την ουσία αυτής της αρχής μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, όταν συμβαίνουν γεγονότα ή προκαλούνται καταστάσεις, οι οποίες απειλούν τη διατήρηση της λειτουργίας του συστήματος, τότε το σύστημα κινητοποιείται για να διατηρήσει σταθερή την κατάστασή του. Στην περίπτωση αυτή ένα ή περισσότερα μέλη του συστήματος παρουσιάζουν ένα πρόβλημα ή σύμπτωμα.

1.1.5. Οι έννοιες «ανοικτό» και «κλειστό» σύστημα

Και οι δύο έννοιες είναι πολύ σημαντικές για τα συστήματα. Είτε αυτά είναι βιολογικά είτε είναι κοινωνικά. Η ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους εστιάζεται στη φύση των αντιδράσεών τους στην αλλαγή και από μέσα και από έξω. Στο ανοικτό σύστημα τα επιμέρους μέρη διασυνδέονται, ανταποκρίνονται, είναι κάθε ένα ευαίσθητο ως προς τα υπόλοιπα και επιτρέπουν την κίνηση και ανταλλαγή

πληροφοριών ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον τους. Άλλωστε η ανταλλαγή πληροφοριών είναι βασική ανάγκη για όλα τα ζωντανά συστήματα, επειδή προκαλούν αλλαγές στο σύστημα και το προετοιμάζουν για συνεχή προσαρμογή. Τα ανοικτά συστήματα βρίσκονται σε μια διαδικασία ανταλλαγής και συναλλαγής με το περιβάλλον τους. Η ανταλλαγή αυτή πραγματοποιείται με τη μορφή της πληροφορίας σε συμβολικό επίπεδο είτε σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Σ' ένα κλειστό σύστημα τα μέρη είναι στο σύνολό τους συνδεδεμένα ή ασύνδετα με άκαμπτο τρόπο. Δεν επιτρέπουν την ανταλλαγή πληροφοριών ούτε από τα έξω προς τα μέσα ούτε από τα μέσα προς τα έξω. Θεωρούνται δυσλειτουργικά συστήματα, και δυσκολεύονται να αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας τους για να προσαρμοστούν στις αλλαγές των αναγκών των μελών τους. Και όλα αυτά σε μια εποχή, που από το χώρο των φυσικών επιστημών και των νευροεπιστημών έχουμε σαφείς αναφορές σχετικά με την αυτοοργάνωση και την αυτοποίηση των έμβιων συστημάτων, την αυταπάτη της βεβαιότητας (Maturana & Varela, 1992) και το τέλος της βεβαιότητας (Prigogine, 1997).

Η Satir θεωρεί ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα κλειστό σύστημα και το μόνο που καταφέρνουν είναι η απλή και συνήθης επιβίωση. Πιστεύει ότι τόσο τα κλειστά όσο και τα ανοικτά κοινωνικά συστήματα αναπτύσσονται με βάση ορισμένα σύνολα πεποιθήσεων (Satir, 1989).

Όσον αφορά στα κλειστά συστήματα μπορούν να προκύψουν από τις παρακάτω πεποιθήσεις:

- Οι άνθρωποι κατά βάση κακοί και πρέπει διαρκώς να ελέγχονται για να μετατραπούν σε καλούς.
- Οι σχέσεις πρέπει να ρυθμίζονται με τη βία ή με την απειλή τιμωρίας.
- Αναδύεται και υπάρχει ένας σωστός τρόπος και αυτόν τον ξέρει, όποιος έχει την εξουσία.
- Υπάρχει πάντοτε κάποιο μέλος του συστήματος, το οποίο γνωρίζει, τι είναι το καλύτερο για τα άλλα μέλη.
- Η αξία του εαυτού είναι σε υποδεέστερη θέση μετά την εξουσία και την απόδοση.
- Υπάρχει αντίσταση στην αλλαγή.

Όσον αφορά τα ανοικτά συστήματα κυρίαρχες είναι οι παρακάτω πεποιθήσεις:

- Η αξία του εαυτού είναι πρωτεύον στοιχείο, η εξουσία και η εκτέλεση δευτερεύον.
- Οι πράξεις αντιπροσωπεύουν τις πεποιθήσεις του ατόμου.
- Η αλλαγή είναι καλοδεχούμενη, επιθυμητή και θεωρείται φυσιολογική.
- Η επικοινωνία, το σύστημα και οι κανόνες συνδέονται μεταξύ τους.

1.1.6. Η αρχή της εξέλιξης

Σύμφωνα με την αρχή αυτή κάθε έμβιο σύστημα κινείται συνεχώς από μια κατάσταση ισορροπίας σε μια κατάσταση ανισορροπίας και αλλαγής, γεγονός που συνδέεται με τις κυκλικές διεργασίες των συστημάτων. «Η ισορροπία δηλαδή στα συστήματα είναι δυναμική και προκύπτει από τις διαδικασίες αλλαγής του συστήματος. Κάθε ζωντανό σύστημα αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς. Η εξέλιξη είναι απαραίτητη για να προσαρμοστεί το σύστημα στις αλλαγές των μελών του στο εσωτερικό του συστήματος, όσο και στις αλλαγές που συμβαίνουν στο ευρύτερο περιβάλλον» (Παπαδιώτη, 1999, σελ. 368-369).

1.1.7. Η αρχή της ουδετερότητας

Δεδομένης της έμφασης που δίνει η συστημική προσέγγιση στο πλαίσιο και στην ανεύρεση διεργασιών, που προκαλούν ένα συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας του συστήματος, ενδιαφέρεται πιο πολύ να εντοπίσει τον τρόπο, που έφθασε σε μια κατάσταση ένα σύστημα και όχι την αιτία. Αποφεύγει λοιπόν να ενοχοποιήσει τα άτομα εντοπίζοντας μια αιτία, η οποία προκάλεσε μια κατάσταση εφαρμόζοντας την αρχή της συνυπευθυνότητας, που αποδίδεται με τον όρο «ουδετερότητα». Ο βαθμός βέβαια της ευθύνης και του ελέγχου στην αλληλεπίδραση είναι διαφορετικός ανάλογα με την οργάνωση του συστήματος σε επίπεδα είτε οριζόντια είτε κάθετα (Παπαδιώτη, 2000; Κοκκινάκη/Μάλλια, 2004).

1.1.8. Η επικοινωνία

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων ενός συστήματος ως κεντρική συστημική έννοια έχει ως συνακόλουθο την επικοινωνία μεταξύ των μελών του συστήματος είτε αυτή είναι λεκτική είτε μη λεκτική. Στη συστημική προσέγγιση η συμπεριφορά των μελών ενός συστήματος διαμορφώνεται συνεχώς μέσα από την επικοινωνία και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις και τις συμπεριφορές των μελών της. Τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στη συστημική προσέγγιση ανέδειξαν σημαντικοί μελετητές όπως π.χ. ο Bateson, ο Watzlawick η Satir κ..α αρχές και απόψεις, που διέπουν την επικοινωνιακή διεργασία στο σύστημα. Θα αναφερθούμε σε μερικές από αυτές, γιατί τις θεωρούμε απαραίτητες για τη θεματική της εργασίας αυτής.

- Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη, επειδή ακριβώς δεν μπορούμε να μην έχουμε συμπεριφορά.
- Κάθε επικοινωνία έχει δύο διαστάσεις: εκείνη του περιεχομένου και εκείνη της σχέσης, έτσι ώστε η δεύτερη να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία του μηνύματος ή της πληροφορίας και ως εκ τούτου όλη την επικοινωνιακή κατάσταση. (Παπαδιώτη, 2000).
- Η επικοινωνία πραγματοποιείται με γραμμικούς ή ψηφιακούς και με αναλογικούς κώδικες. Οι πρώτοι αναφέρονται στο εκφραζόμενο με τη γλώσσα μήνυμα, ενώ οι δεύτεροι σχετίζονται με μη λεκτικά μηνύματα, όπως π.χ. οι χειρονομίες, η κίνηση του σώματος, η έκφραση του βλέμματος, οι μορφασμοί του προσώπου. Η αναντιστοιχία μεταξύ των δύο κωδίκων συνεπάγεται ασαφές μήνυμα, το οποίο προκαλεί σύγχυση, άγχος και αμηχανία μεταξύ των επικοινωνούντων (Παπαδιώτη, 2000). Εκτός από αυτά η ασυμφωνία μεταξύ προφορικής και μη προφορικής επικοινωνίας προκαλεί διπλά μηνύματα. «Με τα λόγια σου λες ένα πράγμα και με όλα τα άλλα λες κάτι άλλο «τονίζει η Satir (Satir, 1989).

1.2. Οικοσυστημική προσέγγιση του Urie Brofenbrenner

Ο Brofenbrenner προσπάθησε με τη συστημική του προσέγγιση να μελετήσει την ανάπτυξη του ανθρώπου σε σχέση με το στενότερο και το ευρύτερο περιβάλλον, εντός των οποίων διαβιώνει το άτομο. Κυρίως επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίον οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον, στο οποίο ευρίσκονται τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σπουδαιότητα του περιεχόμενου της αντίληψης, των επιδράσεων, των κινήτρων, της σκέψης και της μάθησης. (Πετρογιάννης, 2003). Υπό την οπτική αυτή γωνία προσεγγίζει την

ανθρώπινη ανάπτυξη. «Η ανάπτυξη ερμηνεύεται μέσα από την εξέταση των αλληλεπιδράσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ του ατόμου και του εγγύτερου ή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο αυτό ανήκει. Το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα παιδί, δε λειτουργεί μόνο ως το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη, αλλά παράγει και τις περιβαλλοντικές εκείνες παραμέτρους που την καθοδηγούν» (Πετρογιάννης, 2003, σελ. 59)

Το οικοσυστημικό μοντέλο σε σύγκριση με τη Γενική Θεωρία των Συστημάτων δεν παραμένει μόνο σε ένα πλαίσιο, σε ένα περιβάλλον, αλλά τον ενδιαφέρουν και οι επιδράσεις των υπολοίπων γύρω από το περιβάλλον περιβαλλόντων. Έτσι, όταν θέλουμε να μελετήσουμε την ανάπτυξη ενός παιδιού, θα πρέπει να μελετούμε π.χ. την οικογένεια, το σχολείο, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του, τις σχέσεις μεταξύ των γονιών του κλπ, έτσι ώστε να μπορούμε να ερμηνεύσουμε την ανάπτυξη του παιδιού στο σύστημα – πλαίσιο οικογένεια κατά το δυνατό πληρέστερα.

Από πλευράς τυπολογίας των διαφόρων περιβαλλόντων, που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ατόμου διακρίνει ο Bronfenbrenner τα εξής: Το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα. Το μικροσύστημα είναι ένα καθημερινό περιβάλλον, στο οποίο τα άτομα αναπτύσσουν άμεσες σχέσεις με πρόσωπα, σύμβολα και αντικείμενα ευρισκόμενα σε μια διαπροσωπική επαφή με τα άτομα που συμμετέχουν στο μικροσύστημα.

Με βάση την παραπάνω παραδοχή το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner έχει σημασία για την εργασία μας, η οποία εξετάζει το κοινωνικό σύστημα οικογένεια, γιατί μας κατευθύνει στο να σκεφθούμε, ποιες πιθανές επιδράσεις άλλων περιβαλλόντων, είναι δυνατόν να επηρεάζουν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και συμπεριφορές. Η οικογένεια είναι από τα σημαντικότερα μικροσυστήματα τόσο όσον αφορά τις διαδικασίες όσο και το εύρος των επιδράσεων, οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού. Ως πλαίσιο η οικογένεια περιλαμβάνει οτιδήποτε πραγματοποιείται στο εσωτερικό της, όπως οι ρόλοι των μελών της, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μέλους, κανόνες και προσδοκίες, συμπεριφορές των μελών της, δραστηριότητες, η επάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ τους κ.α. (Πετρογιάννης, 2003).

2. Η οικογένεια ως κοινωνικό σύστημα: Δομή και λειτουργία

Έχοντας κατά νουν το παραπάνω σκεπτικό που αφορούσε τα χαρακτηριστικά των συστημάτων με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο σημαντικών συστημικών θεωριών, θα επιχειρήσουμε στο κεφάλαιο αυτό να δούμε συστηματικότερα την οικογένεια ως σύστημα, βασιζόμενοι στις αρχές και έννοιες των συστημικών προσεγγίσεων, και να εντοπίσουμε στοιχεία και διαδικασίες που μπορούν να αποβούν από τη μια μεριά παθογόνοι με την έννοια ότι παρέχουν εμπόδια στην ομαλή - κατά το δυνατό- ανάπτυξη του ατόμου δημιουργώντας δυσλειτουργίες στις ενδοοικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις και στην επικοινωνία με αρνητικές συνέπειες σε θέματα που αφορούν στα παιδιά, όπως η σχολική επίδοση, η λήψη αποφάσεων κ.α.. Από την άλλη μεριά μπορούν οι διαδικασίες αυτές να αποβούν μορφωσιογόνοι διευκολύνοντας τη διαμόρφωση του παιδιού με ανεξαρτησία, συναισθηματική υποστήριξη, εγκαθίδρυση θετικής αυτοεκτίμησης, παροχή κινήτρων κλπ. και αφορούν στην γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στη σχολική τους επίδοση.

Η θεώρηση της οικογένεια ως συστήματος είναι σχετικά καινούργια προσέγγιση και σχετίζεται με την αμφισβήτηση, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας

αυτής, στο χώρο των φυσικών επιστημών στις αρχές του 20^{ου} αιώνα της αιτιοκρατικής αντίληψης και ανάλυσης για τη μελέτη και λειτουργία των φαινομένων γενικότερα, αλλά και ειδικότερα των κοινωνικών φαινομένων και την ανάδυση και αξιοποίηση της ολιστικής λειτουργίας. Αυτή τόνιζε τη διαφορετική λειτουργία των μελών ενός συνόλου μεμονομένα σε σύγκριση με τη λειτουργία των μελών ως όλο, όπου σημασία είχαν οι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών.

Η οικογένεια λοιπόν ως όλο είναι κάτι πολύ περισσότερο από τη συνάθροιση ατόμων, τα οποία μοιράζονται έναν ιδιαίτερο φυσικό και ψυχολογικό χώρο. Το όλο αυτό δεν περιλαμβάνει μόνο τα άτομα-μέλη, που το συγκροτούν, αλλά και τις αλληλοαντιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι οποίες υπερβαίνουν τις δραστηριότητες κάθε μέλους χωριστά. Ενώ οι οικογένειες σήμερα παρουσιάζονται υπό διάφορες μορφές, κάθε μια οικογένεια αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά του, τους κανόνες του, την ταυτότητά του, τα όρια του και τη δομή του. Είναι ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα με προδιαγεγραμμένους και προσγραφόμενους ρόλους για τα μέλη του, έχει μια οργανωμένη δομή, παρουσιάζει διάφορες μορφές διεργασίας της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, επεξεργάζεται διάφορους τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων και διέπεται από μια ιεραρχία. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι μόνο ένα μέλος έχει κυρίως την εξουσία και ως εκ τούτου μπορεί να καθορίζει τη συμπεριφορά των άλλων. Κάτι τέτοιο θα διατάρασσε την επικοινωνία μεταξύ των μελών. Είναι ένα δυναμικό μικροσύστημα, το οποίο λειτουργεί με βάση τα σχήματα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, ενώ συγχρόνως ευρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου. Το δυναμικό αυτό σύστημα αποτελείται από υποσυστήματα, όπως π.χ. τα άτομα, το συζυγικό υποσύστημα, το αδελφικό, το γονεϊκό, τα οποία αλληλοσυνδέονται επηρεάζουν συνολικά τη λειτουργία του και κανονίζουν τη συμπεριφορά των μελών της. Οι επιδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων αυτών διέπονται από δύο βασικούς κανόνες. Ο πρώτος κανόνας αφορά την οργάνωση της οικογένειας και συνδέεται με την ιεραρχία, μέσα στην οποία γονείς και παιδιά ακούν εξουσία σε διάφορα επίπεδα.. Ο δεύτερος κανόνας σχετίζεται με τις αμοιβαίες προσδοκίες, που έχουν κάποια μέλη της οικογένειας προς άλλα μέλη. Οι προσδοκίες αυτές εκπηγάζουν από τις διαπραγματεύσεις που γίνονται συχνά μεταξύ των μελών της οικογένειας και αναφέρονται σε καθημερινά γεγονότα (Ζαφειροπούλου...)

Η δομή της οικογένειας (family structure) αποτελεί μια μεταβλητή, η οποία έχει από πολλές δεκαετίες αποτελέσει το αντικείμενο της έρευνας πολλών μελετών, οι οποίες προσπαθούν να διερευνήσουν πιθανούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν εκτός από τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών και την σχολική ικανότητα και επίδοση. Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνονται επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία απαρτίζονται από μέλη της, και μέσω των οποίων υποσυστημάτων η οικογένεια επιτελεί τις λειτουργίες της μέσα από αλληλεπιδράσεις και επικοινωνία.. Τρία είναι τα σημαντικότερα υποσυστήματα της οικογένειας: Το γονεϊκό, δηλ. οι γονείς, στο οποίο μετατρέπεται το συζυγικό σύστημα μετά τη γέννηση του πρώτου παιδιού, το υποσύστημα γονείς- παιδιά και το αδελφικό υποσύστημα. Τα υποσυστήματα μέσα στην οικογένεια έχουν όρια, που ρυθμίζουν τη λειτουργία τους. Είναι με άλλα λόγια οι κανόνες που ορίζουν ποιος συμμετέχει στο κάθε ένα από αυτά και με ποιο τρόπο. Η απρόσκοπτη λειτουργία της οικογένειας εξαρτάται κατά πρώτον από το κατά πόσον τα όρια των υποσυστημάτων της είναι ξεκάθαρα., Πρέπει να είναι πολύ καλά καθορισμένα, ώστε να επιτρέπεται στα μέλη του υποσυστήματος να λειτουργούν χωρίς ανώφελες παρεμβολές. Κατά δεύτερον εξαρτάται από τη μορφή που έχουν τα όρια, δηλαδή αν είναι ανοικτά ή κλειστά, τα οποία καθορίζουν και το σύστημα οικογένεια ως ανοικτό ή κλειστό σύστημα.. Επιπλέον, όπως θα δούμε παρακάτω

επηρεάζουν τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των υποσυστημάτων και ιδιαίτερα του υποσυστήματος γονείς-παιδιά, που μας ενδιαφέρει στην προκείμενη περίπτωση. Εάν τα όρια είναι ανοικτά και εύπλαστα, που σημαίνει ότι είναι κατανοητοί οι ρόλοι των μελών της και ότι δέχονται πληροφορίες τόσο από το εσωτερικό της οικογένειας, όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον, θα υπάρχει ισοτιμία και ανατροφοδότηση και επικοινωνία μεταξύ των μελών και γονείς και παιδιά θα δέχονται τη γονεϊκή εξουσία και πειθαρχία. Τότε η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως υγιής. Σε εναντία περίπτωση τα όρια είναι κλειστά, έχουμε δηλαδή να κάνουμε με ένα κλειστό σύστημα, όπου υπάρχουν αυστηροί κανόνες, άκαμπτα όρια, πειθαρχία επιβαλλόμενη από ένα μέλος, και ιδιαίτερα από τον πατέρα προς τα παιδιά και τη γυναίκα και ελλιπής ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της. Υπό αυτούς τους όρους δεν μπορεί να υλοποιηθεί μια επιθυμητή επικοινωνία. Τότε η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως μη υγιής, γεγονός που έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.

3. Προβλήματα/δυσλειτουργίες – θετικά αναπτυξιακά στοιχεία στην οικογένεια

Με όσα παραπάνω αναπτύχθηκαν σχετικά με τη δομή και τις λειτουργίες της οικογένειας γίνεται σαφές ότι η οικογένεια αποτελεί για τα παιδιά ένα σημαντικό χώρο της ανάπτυξής τους. Η ποιότητα της συμπεριφοράς των γονέων αποτελεί ένα ισχυρό προγνωστικό παράγοντα των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων, τα οποία παρουσιάζουν τα παιδιά μέσα στο οικογενειακό μικροσύστημα. Τόσο οι σχέσεις μεταξύ των γονέων μεταξύ τους όσο και οι σχέσεις γονέων- παιδιού μπορούν να συμβάλλουν από τη μια μεριά στην διαμόρφωση αρνητικών καταστάσεων, που συνδέονται με διάφορες φάσεις και όψεις της ανάπτυξης του παιδιού. Από την άλλη μεριά μπορούν να αποβούν υποστηρικτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη του παιδιού εμποδίζοντας και προλαβαίνοντας καταστάσεις αρνητικές για την ανάπτυξή του. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιασθούν καταστάσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό σύστημα και συγκεκριμένα: Το διαζύγιο και οι συνέπειες για το παιδί, η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά του παιδιού, η παρέμβαση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού, η οικογένεια ως παράγοντας επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού και το οικογενειακό περιβάλλον ως αιτία της εγκληματικότητας του παιδιού

3.1. Διαζύγιο.

Ένα σημαντικό γεγονός είναι ότι έχει αρχίσει να λαμβάνει τα τελευταία χρόνια η μεταβλητή «δομή» της οικογένειας ακόμη μεγαλύτερη σημασία εξαιτίας του συνεχώς αυξανόμενου αριθμού των διαζυγίων, που έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των οικογενειών με ένα φυσικό γονέα παρόντα. Διεθνώς σύμφωνα με τις στατιστικές παρατηρείται αύξηση των διαζυγίων και των περιπτώσεων, κατά τις οποίες τα παιδιά θα ζήσουν με ένα από τους γονείς, τον πατέρα ή την μητέρα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σύμφωνα με στατιστικούς υπολογισμούς για μέχρι τέλος του 20^{ου} αιώνα το 60% των γάμων θα καταλήξουν σε διαζύγιο και σχεδόν τα μισά παιδιά, που έχουν προέλθει από τους γάμους αυτούς θα περάσουν κάποια περίοδο της ζωής τους ή πολλές φορές ολόκληρη την περίοδο της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας με έναν από τους γονείς (U.S. Bureau of the Census 1991,1992, Webster et al., 1995, Teachman,2003). Αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται ότι συνεχώς αυξάνει ο αριθμός των διαζυγίων και κατ' αναλογία ο αριθμός των παιδιών που ζουν είτε

μόνο με τον πατέρα είτε με την μητέρα (Μουσταίρας, 2004). Ίδιες παρατηρήσεις σχετικά με την αύξηση των διαζυγίων διαπιστώνουν και ερευνητές του θέματος αυτού στην Ελλάδα. (Γκιζέλης κ.α., 1984).

Με την αύξηση των διαζυγίων και των ανύπαντρων μητέρων προέκυψαν πολλές μονογονεϊκές οικογένειες και οικογένειες με θετούς γονείς, ή με διαφορετικό πατέρα ή μητέρα, αν ένας από αυτούς μετά το διαζύγιο ξαναπαντρεύτηκε, ή σε ανάδοχες οικογένειες, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα σημερινά παιδιά αναπτύσσονται σε διαφορετικά οικογενειακά πλαίσια. Στην Ελλάδα σύμφωνα με ΕΣΥΕ κατά την απογραφή του 2001 καταγράφηκαν 351.177 μονογονεϊκές οικογένειες (ΕΣΥΕ, 2002). Αυτή η αστάθεια της οικογενειακής δομής (instable family structure) ανεξάρτητα της μορφής της δομής που παίρνει η οικογένεια, έχει αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά. Πλήθος ερευνών από τις κοινωνικές επιστήμες έχει δείξει ότι η διαζευγμένη οικογένεια και η μονογονεϊκή οικογένεια εμπεριέχουν κινδύνους όσον αφορά στη συμπεριφορά και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (DeLeire & Kalil, 2002; Amato 2005). Από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, που ερευνούν τις επιδράσεις των διαφόρων τύπων οικογένειας στα παιδιά φαίνεται ότι, για κάθε περίπτωση βέβαια διαφορετικά, οι αλλαγές στο εσωτερικό της οικογένειας έχουν αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά (Cole & Cole, 2001, στο: Πετρογιάννης, 2003, σελ. 100). Ιδιαίτερα στην περίπτωση του διαζυγίου που βιώνεται από τα παιδιά ως χωρισμός των γονέων είναι ένα στρεσογόνο γεγονός για τη ζωή και ανάπτυξη των παιδιών και συνοδεύεται από μια περίοδο ελλιπούς ισορροπίας με αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί, όπως χαμηλή επίδοση ή αποτυχία στο σχολείο, προβλήματα υγείας και αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς.(Χατζηχρήστου, 1999, Φύκαρης & Αρχοντόγλου, 2006.). Σημαντική παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία η συνάφεια του διαζυγίου, μιας κατάστασης, όπου στο συζυγικό υποσύστημα της οικογένειας κυριαρχεί η σύγκρουση και η έλλειψη αγάπης, με την αυτοαντίληψη των παιδιών ως μέλους του συστήματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι το διαζύγιο συνδέεται με υψηλή αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας και απόδοσης στα παιδιά εγγάμων γονέων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα συνδέουν με μεγάλη πιθανότητα την υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών σχετικά με τη σχολική επίδοση στο ενδιαφέρον, που δείχνουν για αυτά ότι γονείς και τις γονικές προσδοκίες. Αντίθετα σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το διαζύγιο θα μπορούσε να ευθύνεται για την μειωμένη αυτοαντίληψη των παιδιών για τη σχολική επιτυχία, που προέρχεται από μειωμένες γονικές προσδοκίες. (Παππά, 2003).

Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η συμπεριφορά του γονέα, στον οποίο θα δοθεί η επιμέλεια των παιδιών παρουσιάζει μια ποιοτική πτώση. Συνήθως οι διαζευγμένοι γονείς παρουσιάζουν αδυναμία στην επιβολή κανόνων πειθαρχίας, ασκούν πιο χαλαρή επίβλεψη, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο για τα παιδιά τους και είναι λιγότερο υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί απέναντί τους, έτσι ώστε κάποια θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών επιτυγχάνονται είτε με μεγαλύτερη δυσκολία είτε με μικρότερη συχνότητα (Πετρογιάννης, 2003). Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις, κατά τις οποίες διεζευγμένοι γονείς δείχνουν μια στενή επαφή με τα παιδιά μετά το χωρισμό παρά πριν.

Βέβαια οι συνέπειες της αστάθειας της οικογενειακής δομής δεν είναι ίδιες για όλες τις οικογένειες, που βιώνουν αυτή την κατάσταση, ούτε το διαζύγιο απαραίτητα έχει αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις στο παιδί (Φύκαρης & Αρχοντόγλου, 2006). Τα ίδια φαινόμενα βέβαια μπορούν να παρουσιασθούν και όταν υπάρχουν και οι δύο γονείς στην οικογένεια, αλλά το οικογενειακό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι άσχημα, τότε – και στις δύο περιπτώσεις- επειδή απειλείται η ισορροπία του συστήματος, ένα ή περισσότερα παιδιά αναπτύσσουν ένα πρόβλημα στην προσπάθειά

τους να διατηρήσει το σύστημα την ισορροπία του (Παπαδιώτη, 1999; Shannon & Cavanach & Huston, 2006).

Γενικότερα, χωρίς να φιλοδοξούμε τη γενίκευση, οι σχετικές έρευνες, τις οποίες μπορέσαμε να βρούμε, εντοπίζουν τρία θέματα σχετικά με την αστάθεια της δομής της οικογένειας. α. Η δυναμική που αναπτύσσεται λόγω της αστάθειας έχει κυρίως αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. β. Αναδεικνύεται μια άμεση σχέση μεταξύ της δομής της οικογένειας και της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών και μάλιστα κατά την μετάβασή τους στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και γ. Η σχέση μεταξύ της αστάθειας της οικογενειακής δομής και της συμπεριφοράς των παιδιών δεν έχει μια γενικά ισχύουσα μορφή, αλλά εξαρτάται από το οικογενειακό πλαίσιο και κλίμα, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται αυτή η μεταβολή της οικογενειακής δομής. (Shannon & Cavanach & Huston 2006; Φύκαρης & Αρχοντόγλου, 2006) ..

3.2. Η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού

Στη μορφή των σχέσεων των γονέων, που αποτελούν «σημαντικούς» άλλους για τα παιδιά, όπου επικρατεί η εχθρότητα και ο έλεγχος, αποδίδονται από ερευνητές του θέματος η ανάπτυξη θετικής ή αρνητικής αυτοαντίληψης για το παιδί. Στην επικοινωνία τους με το παιδί οι γονείς αυτοί διακρίνονται για την αρνητική τους στάση και τον αυστηρό έλεγχο, γιατί – χωρίς να είναι η μοναδική αιτία - πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο θα γίνουν καλύτεροι άνθρωποι και τα αντιμετωπίζουν με μια συμπεριφορά χαρακτηριζόμενη από απόρριψη, έλλειψη στοργής και ψυχρότητα. Η ικανοποίηση ή η παραμέληση των αναγκών του παιδιού ακόμη και κατά την βρεφική ηλικία είναι βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη από το παιδί του στοιχείου «της βασικής εμπιστοσύνης» ή της βασικής δυσπιστίας» (Λεονταρή, 1996). Στο συναισθηματικό σύστημα της οικογένειας συναισθήματα ασφάλειας ή ανασφάλειας, αυτοπεποίθησης ή ανεπάρκειας, είναι συναισθήματα , που αναπτύσσονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται αποτελεί σημαντικό γενεσιουργικό στοιχείο της αυτοαντίληψης του παιδιού (Bowen, 1996; Φράγκος, 2003).

Πολλές έρευνες καταλήγουν ότι η γονική στήριξη, όταν εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής, αποδοχής του παιδιού συμβάλλει σημαντικά στη θετική αυτοαντίληψη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Οι γονείς, οι οποίοι στοχεύουν στο να αναπτύξει το παιδί τους υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης του δείχνουν αποδοχή, κατανόηση, ενδιαφέρον και ζεστασιά, καθορίζουν συγκεκριμένα όρια της συμπεριφοράς του παιδιού και σέβονται την ατομική πρωτοβουλία και γενικά την ελευθερία του (Μπότσαρη, 2003). Διαμορφώνουν ένα σταθερό σύστημα αξιών, επικοινωνούν με το παιδί συζητώντας προσεκτικά τα προβλήματά του αφήνοντας να διαφανεί η ανάλογη θετική σχέση τους με αυτό. Του προσφέρουν συνεχώς νέες ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία και ενισχύουν την ανάγκη και επιθυμία του νεαρού ατόμου για εξερεύνηση και απόδειξη της δύναμης του (Ball, 1992, στο: Μπότσαρη, 2003, σελ. 91). Έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτοαντίληψη του παιδιού και ιδιαίτερα του εφήβου συνδέεται στενά και οικοδομείται με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς του για τον ίδιο και τις δραστηριότητές του. Με βάση τις αρχές της κοινωνικής μάθησης έρευνες έδειξαν ότι η γονική στήριξη συμβάλλει ουσιαστικά στην προσπάθεια του παιδιού να διαμορφώσει θετική αυτοαντίληψη για την αξία του ως ατόμου, και έφθασαν στο συμπέρασμα ότι η θετική αυτοαντίληψη φαίνεται να αποτελεί τη σημαντικότερη διάσταση της εφηβικής προσωπικότητας και προκύπτει από την στοργική σχέση μεταξύ των γονέων και την στήριξή της από αυτούς. Οι σεισμικές θεωρίες της

οικογένειας έχουν δείξει ότι η συγκρουσιακή σχέση του γονικού συστήματος συνεπάγεται αρνητική σχέση γονέων-παιδιού, πράγμα που έχει αρνητικές επιδράσεις στην αυτοαντίληψη του παιδιού. (Minuchin, 1988; Erel & Burman, 1995).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, αν το αναπτυσσόμενο άτομο δεν βιώσει ισχυρές και συνεχείς αποδείξεις της γονικής αγάπης και προστασίας μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζει, δυσκολεύεται να διαμορφώσει υψηλή αυτοαντίληψη αλλά και να διαμορφώσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά, λοιπόν, που βιώνουν την απόρριψη, την παραμέληση και την εχθρότητα από τους γονείς, με μεγάλη πιθανότητα δεν θα κατορθώσουν να αναπτύξουν ένα υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης, αλλά κινδυνεύουν να εκδηλώσουν προβλήματα σε διάφορους λειτουργικούς τομείς της προσωπικότητάς τους, όπως π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, γνωστικά και ψυχοσωματικά προβλήματα (Μπότσαρη, 2003).

Άξιο λόγου στο σημείο αυτό είναι να αναφερθεί ότι αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι η υψηλή αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αποδοχή και αγάπη κυρίως από τη μητέρα παρά από τον πατέρα, αποτελέσματα, τα οποία επιβεβαίωσαν και έρευνες στον ελληνικό χώρο (Μπότσαρη, 2001). Υπό σεισμική θεώρηση αυτό το γεγονός μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις των διαφόρων υποσυστημάτων του συστήματος οικογένεια. Μέσω της επικοινωνίας εκπέμπεται μια πληροφορία προς ένα μέλος, και στην προκειμένη περίπτωση στο παιδί, η οποία δεν περιέχει μόνο ένα ψηφιακό (λεκτικό) περιεχόμενο, αλλά αναδεικνύει τη σχέση των δύο προσώπων, τη συναισθηματική φόρτιση αλλά και τη συμπεριφορά της, που αναδύεται από την επικοινωνία κατά την αλληλεπίδραση των δύο μετατρέποντας τη σχέση σε ένα επίπεδο μετα-επικοινωνίας. Έτσι το περιεχόμενο της επικοινωνίας των δύο, μητέρας-παιδιού αποκτά άλλη διάσταση και συχνότητα, έναν άλλο συναισθηματικό δέσιμο στο επίπεδο της προσκόλλησης (attachment) σύμφωνα με την ομώνυμη θεωρία του Bowlby (Attachment theory, Bowlby, 1988). Η μητέρα βρίσκεται περισσότερες ώρες μαζί του, αν και αυτό σήμερα και στην ελληνική πραγματικότητα δεν ισχύει απόλυτα λόγω της εισόδου της γυναίκας στο χώρο της εργασίας, και ασχολείται περισσότερο με τα προβλήματά τους (Κατάκη, 1997, Γιώργας, 1998).

Εάν η θετική ή αρνητική αυτοαντίληψη του παιδιού επηρεάζει πολλές όψεις της προσωπικότητάς του, εξίσου επιδρά και στη σχολική επίδοση του παιδιού. Αρκετά ερευνητικά δεδομένα τόσο στο διεθνές όσο και στον ελληνικό, επιβεβαιώνουν τη θετική συνάφεια μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης. (Champan, 1988; Λεονταρή & Γιαλαμά, 1998, στο: Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004.) Συγκρίνοντας την υψηλή σχολική επίδοση με την χαμηλή έχειδει ερευνητικά ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη, έχουν συνήθως υψηλή σχολική επίδοση σε σχέση με τα παιδιά, που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και συγχρόνως χαμηλή αυτοαντίληψη. Μια επισκόπηση διεθνών και ελληνικών σχετικών ερευνών, την οποία επεχείρησαν οι Λεζέ & Παπαδόπουλος καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «α. Η σχολική βαθμολογία θεωρείται αίτιο της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας, β. όσο υψηλότερη είναι η τελευταία τόσο τα κίνητρα μάθησης χαρακτηρίζονται ως πιο εσωτερικά και γ. η σχολική επίδοση φαίνεται να είναι το αίτιο της αυτοαντίληψης αλλά συγχρόνως και το αποτέλεσμά αυτής, που διαμορφώνεται από τα μαθησιακά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους προσδιορίζονται από τη συνολική αυτοαντίληψη των μαθητών» (Μεζέ & Παπαδόπουλος, 2004, σελ. 56-57).

3.3. Η παρέμβαση παραγόντων του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού.

Η οικογένεια αποτελεί αναμφισβήτητα πρωταρχικό παράγοντα στην γενικότερη αγωγή και ανάπτυξη του ανθρώπου. Δεν θα ήταν λοιπόν αδόκιμο να λεχθεί αυτό που η καθημερινή εμπειρία προσφέρει, αλλά και η σχετική έρευνα αποδέχεται, ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι από τους βασικούς παράγοντες – χωρίς βέβαια να είναι ο μοναδικός-, οι οποίοι επιδρούν αποφασιστικά στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Ο όρος «οικογενειακό περιβάλλον» είναι αρκετά περίπλοκος και στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία καθορίζεται από ένα πλέγμα εννοιών και δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες επιδρά στο σχολική επίδοση του παιδιού. Το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η δομή της οικογένειας, οι σχέσεις και οι μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του συστήματος οικογένεια, οι αξίες και οι αντιλήψεις τους είναι μερικοί από τους οικογενειακούς παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στη σχολική επίδοση (Μιχάλης, 2006, Κατράκη, 1984). Η συμπεριφορά των γονέων, όπως αυτή αναδύεται μέσα από τις αλληλοδράσεις και στις σχέσεις τους με τα παιδιά ήδη από μικρής ηλικίας αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της κοινωνικοποίησης του παιδιού με θετική ή αρνητική μορφή, η οποία οπωσδήποτε παρεμβαίνει στην βαθμό σχολικής επίδοσης και επιτυχίας ή αποτυχίας του παιδιού (Πυργιωτάκης, 1996; Καίλα, 1998). Η γονική επίδραση μπορεί να παρουσιάσει διάφορες μορφές, όπως π.χ. υποστήριξη και έπαινος για τις προσπάθειες, τις οποίες καταβάλλουν τα παιδιά στο σχολείο, πίεσης για υπέρμετρες επιδόσεις, αυστηρός έλεγχος, βοήθεια, προσπάθεια ανάδυσης εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και εργασία. Από την ερευνητική περιδιάβαση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχειρεί η Μπότσαρη, γίνεται σαφές από τη μια μεριά ότι μαθητές με εσωτερικά κίνητρα για μάθηση έχουν μεγαλύτερη σχολική επίδοση, από την άλλη μεριά καταγράφεται η θετική συνάφεια μεταξύ αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Μιχάλης, 2006, Μπότσαρη, 2001). Βέβαια στο θέμα της συνάφειας αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης δεν θα αναφερθούμε στο υποκεφάλαιο αυτό, γιατί ήδη αναφερθήκαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Αυτό που θέλουμε να προσθέσουμε εδώ είναι ότι η ερευνητική αναζήτηση στρέφεται σήμερα για τη σχέση της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, αφού σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που έκανε ο Κουτσούλης έχει διαπιστωθεί μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ επίδοσης σε κάποιο αντικείμενο και αυτοαντίληψης στο αντικείμενο αυτό, παρά μεταξύ γενικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης (Κουτρούλης, 1998).

Σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση στη σχολική επίδοση των φιλοδοξιών του μαθητή απέναντι στο σχολείο και τον εαυτό του. Και στη περίπτωση αυτή ο βαθμός και η ένταση των φιλοδοξιών των παιδιών συνδέεται με τις φιλοδοξίες που έχουν οι ίδιοι οι γονείς για τα παιδιά τους.

Έρευνα την οποία διεξήγαγε ο Κουτσούλης και ο Μουσταίρας εντοπίζουν τους παρακάτω παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίοι παρεμβαίνουν στη σχολική επίδοση:

- Η πίεση εκ μέρους των γονέων, οι οποίοι λόγω υπέρμετρων απαιτήσεων δημιουργούν μια ατμόσφαιρα φόβου και ανασφάλειας στα παιδιά τους, πράγμα που οδηγεί στη μείωση της ακαδημαϊκής τους αυτοαντίληψης, στη ελάττωση των φιλοδοξιών και τελικά στη μείωση της σχολικής απόδοσης
- Το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αναδύεται από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας
- Ο τρόπος, με τον οποίο ανατρέφουν οι γονείς τα παιδιά τους

- Η παρεχόμενη βοήθεια από υπερπροστατευτικούς γονείς, η οποία μειώνει και υποκαθιστά την δική τους προσπάθεια για καλύτερη σχολική επίδοση
- Η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά, η οποία αντίθετα με την πίεση, δείχνει το με αποτελεσματικό τρόπο το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική επίδοση, για τη θετική κατεύθυνση της οποίας τα παιδιά νοιώθουν τους γονείς κοντά τους.
- Ο αυστηρός και υπέρμετρος έλεγχος του ωραρίου σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ο οποίος ξεπερνά την ένδειξη ενδιαφέροντος των γονέων στις σχέσεις τους με τα παιδιά και φθάνει στα όρια της πίεσης.
- Ο βαθμός της αυτοαντίληψης και της αυτοεικόνας, που έχουν τα παιδιά, μορφώματα, τα οποία προέρχονται από τις σχέσεις τους με τους γονείς.
- Οι φιλοδοξίες των μαθητών για μια θετική σχολική επίδοση, οι οποίες διαμορφώνονται από τη συμπεριφορά των γονέων (Κουτσούλης, 1998, Μουσταίρας, 2004).

Σχετικό θέμα που αφορά την σχολική επίδοση είναι η σχολική αποτυχία. Πλήθος ερευνών δείχνει ότι το φαινόμενο αυτό δε σχετίζεται με κάμπια οργανική δυσλειτουργία, αλλά έχει ψυχοκοινωνικό υπόβαθρο. Σχετίζεται με το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται και πως αισθάνεται για τον εαυτό του σε σχέση με τους γονείς του και το περιβάλλον του, παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία. Η σχολική αποτυχία που αφορά παιδιά που τα έχουμε κατατάξει στους «τεμπέληδες» «εκείνους, που δεν παίρνουν τα γράμματα», «που δυσκολεύονται στο σχολείο» , όπως και η υπερβολική έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία είναι συχνά συμπτώματα οικογενειακής δυσλειτουργίας, η οποία στις ημέρες μας είναι αντίθετα με την οργανική δυσλειτουργία του παιδιού ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Η σχολική αποτυχία των παιδιών μπορεί κατά πρώτον να οφείλεται στη διαμορφωτική για την αυτοαντίληψη του αλληλεπίδραση με τους γονείς και τη σχέση του μαζί τους. Η αυτοαντίληψη του παιδιού δημιουργείται με βάση τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα, που έχουν οι άλλοι, και κυρίως οι γονείς για τον εαυτό τους, για τις σχέσεις τους με τον/την σύντροφό τους και τις σχέσεις τους με τα παιδιά.. Οι διεργασίες αυτές εντός του οικογενειακού συστήματος, οι οποίες οδηγούν σ' αυτές τις βιωμένες αντιλήψεις, καταγράφονται, χωρίς να γίνονται συνειδητές – ούτε οι διεργασίες, που οδηγούν στις βιωμένες αντιλήψεις, ούτε οι ίδιες οι αντιλήψεις. Δεύτερον, οι προσδοκίες των γονέων, επειδή πολλές φορές έχουν να κάνουν με τις δικές τους ανάγκες, αξίες και αντιλήψεις, είναι συχνά αντιφατικές και ως εκτούτου και οι προσδοκίες τους είναι αντιφατικές.. π.χ. ένας γονείς μπορεί να λέει: Θέλω να επιτύχεις, να διακριθείς, να γίνεις ανεξάρτητος» , ενώ σε άλλο επίπεδο να του λέει «Θέλω να μείνεις κοντά μου, το μικρό και αδύναμο μωρό μου, γιατί σε χρειάζομαι, για να επιβιώσω ψυχολογικά «Τρίτον, το παιδί πολλές φορές εγκλωβίζεται στις διαπροσωπικές συγκρούσεις των γονέων του, που είναι αναμενόμενες μέσα στα όρια της φυσιολογικής λειτουργίας και στην τάση εξέλιξης του συστήματος οικογένεια. Το ζήτημα δεν είναι , αν θα υπάρξουν, αλλά το πώς θα αντιμετωπισθούν με επιτυχία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αναπλαισίωση, την ενσυναίσθηση και τις διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχής της κυκλικότητας του συστήματος, όπου «μια μικρή παρέμβαση μπορεί να έχει μεγάλα αποτελέσματα» (Παπαδιώτη, 2000, σελ.46). Εκείνο που έχει σημασία εδώ είναι να αναζητήσουν οι γονείς εναλλακτικές θετικές ερμηνείες στη σχέση τους και η επιλογή μιας από αυτές ίσως τους βοηθήσει να αλλάξουν την κατάσταση (Γαλανάκη, 1997). Αν αυτό δεν προκύψει στο συζυγικό υποσύστημα και αν κανένας από τους δύο δεν «ενδίδει» στον άλλο, τότε ο κάθε ένας από τους γονείς διεκδικούν το παιδί ως σύμμαχο μέσα από διαδικασίες

τριγωνοποίησης με στόχο την απόσπαση συναισθηματικής υποστήριξης, για να αισθανθούν ενισχυμένοι από τη συμμαχία.

Η τριγωνοποίηση (triangulation) είναι ένα μόρφωμα κοινωνικοψυχολογικού χαρακτήρα, σύμφωνα με το οποίο, όταν σε μια ομάδα μελών στο πλαίσιο ενός κοινωνικού υποσυστήματος προκύψει σύγκρουση μεταξύ δύο μελών, ένα τρίτο μέλος προστίθεται στη δυάδα, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος έντασης μεταξύ των δύο μελών. Η τριγωνοποίηση μπορεί να πάρει τις εξής δύο μορφές: α. του συνασπισμού δύο μελών με ένα τρίτο, για να αποφευχθεί η σύγκρουση και β. με την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς του τρίτου μέλους, μορφή η οποία απαντάται συχνά στο υποσύστημα οικογένεια. Το μέλος που παρουσιάζει το πρόβλημα είναι συνήθως το παιδί. Με την τριγωνοποίηση συνδέεται και το φαινόμενο «του αποδιοπομπαίου τράγου», το οποίο παρατηρείται σε οικογένειες, όπου οι σχέσεις του συζυγικού και του γονικού υποσυστήματος υλοποιούνται με συγκρούσεις, συναισθηματική έλλειψη και ένταση. Τότε το σύστημα οικογένεια με βάση τη συστημική αρχή της ομοιόστασης, για να μη χάσει την ισορροπία του προσγράφει το πρόβλημα σε ένα άλλο μέλος του συστήματος, το οποίο στο πλαίσιο της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας είναι το παιδί, το οποίο βγαίνει έξω από το σύστημα με συνέπεια την προβληματική του συμπεριφορά (Bowen, 1996, Παπαδιώτη, 2000).

Σε όλες τις εκφάνσεις των παραπάνω αναφερόμενων καταστάσεων εντός του οικογενειακού συστήματος το παιδί μπορεί να πάρει διπλά μηνύματα διαφορετικά και αντιφατικά από τους γονείς του. Μέσα από τέτοιες βιωματικές εμπειρίες το παιδί μαθαίνει το ποιος είναι ή το ποιος θα έπρεπε να είναι. Συχνά μεταξύ στο τι θα έπρεπε να είμαι και στο τι νομίζω ότι είμαι, υπάρχει τεράστιο χάσμα, το οποίο δημιουργεί αναπόφευκτα εντάσεις, αναστολές, όπως αυτές, τις οποίες παρατηρούμε στα παιδιά, που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Δεν είναι τυχαίο αυτό που λέει ο Purkey, ότι η επιτυχία ή η αποτυχία ενός παιδιού στο σχολείο αρχίζει από το σπίτι, πριν χτυπήσει το πρώτο κουδούνι του σχολείου (Κατάκη, 1985, Bowen, 1996, Purkey, 1970).

3.4. Η οικογένεια ως παράγοντας της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Η θεωρητική αναγνώριση από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως π.χ. η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων, η θεωρία της προσκόλλησης, η κοινωνιογνωστική θεωρία, ο συμπεριφορισμός κ.α. της ιδιαίτερης σημασίας που έχει για την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού η οικογένεια, έδωσε αφορμή για ένα πλήθος ερευνών, που αφορούν την παιδική επιθετικότητα (Κατάκη, 1984 Eron et al 1991. Collins et al. 2000).

Η οικογένεια ως σύστημα μέσα από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών αποτελεί το σημαντικότερο ίσως παράγοντα εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Με βάση τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία ως αίτια της ανάπτυξης της παιδικής επιθετικότητας θεωρούνται: Η συχνή χρήση βίας από μέρους των γονέων, η υπερβολική ανοχή σε επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού, ο υπερβολικός έλεγχος καθώς και παραμέληση και η ψυχολογική και σωματική κακοποίηση των παιδιών εκ μέρους των γονέων και μάλιστα σε μικρές ηλικίες. (Olweus 1980, Dishion, 1990). Επιπλέον αναφέρονται ως αίτια της παιδικής επιθετικής συμπεριφοράς κοινωνικοψυχολογικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά (Βουιδάσκης, 1999). Επίσης ως αίτια θεωρούνται οι παρακάτω καταστάσεις που βιώνουν τα επιθετικά παιδιά: α. Διαζύγιο των γονέων ή ανάπτυξη σε ιδρύματα β. Μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο καθημερινά ζουν βίαιες σκηνές στις σχέσεις των γονέων τους ή γίνονται μάρτυρες ανάλογων παραβατικών και εγκληματικών συμπεριφορών των γονέων τους γ. Έχουν δεχθεί

οικογενειακή αγωγή αντίθετη με τις αξίες, τους κανόνες και τον τρόπο ζωής του ηθικού και κοινωνικού με την ευρεία έννοια ανθρώπου δ. Μεγαλώνουν σε οικογένειες με νοσηρό κοινωνικό και ψυχολογικό κλίμα και έχουν πολλά ψυχικά τραύματα. ε. Υφίστανται ένα αυταρχικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης στ. Αντίθετα υφίστανται ως ακρότητα προς το προηγούμενο πρότυπο ένα ενδοτικό –επιτρεπτικό πρότυπο, το οποίο για πολλούς μελετητές του θέματος λίγο διαφέρει από την κατάσταση παραμέλησης και ελλιπούς εποπτείας των παιδιών από την πλευρά των γονέων. Οι αιτίες αυτές εκτός από την επιθετικότητα προκαλούν μείωση της σχολικής επίδοσης, γιατί αναδύεται συγχρόνως και νοητική και συναισθηματική καθυστέρηση με συμπτώματα απόσυρσης και κατάθλιψης (Αγάθωνος-Γεωργακοπούλου, 1991).

Όμως εκεί που στρέφεται η σύγχρονη έρευνα για τον εντοπισμό της επιθετικότητας των παιδιών είναι οι μορφές διαπαιδαγώγησης και ανατροφής των παιδιών από τους γονείς, οι οποίες δεν είναι άσχετες από τα παραπάνω αναφερόμενα αίτια της παιδικής επιθετικότητας. Από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχείρησε ο Χαρβάτης αναδεικνύεται η γονική επίδραση στην ανάδυση της επιθετικότητας των παιδιών. Πιο πρόσφατες όμως έρευνες εντοπίζουν όλο και περισσότερο ότι το παιδί έχει τη δική του ιδιαίτερη συμβολή στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικά αντικείμενα των επιδράσεων των γονέων (Χαρβάτης, 2006). Επίσης έχουν γίνει δεκτά ερευνητικά αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία στα επιθετικά παιδιά δεν είναι μεγαλύτερη η τιμωρία, απλώς είναι πιο αναποτελεσματική και ότι τα παιδιά στην αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς συν-κατασκευάζουν κοινά νοήματα στόχους και σενάρια, όπου ο ένας περιμένει την αντίδραση του άλλου.

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έκανε ο Χαρβάτης τρία είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του ύφους της διαπαιδαγώγησης και ανατροφής των παιδιών όσον αφορά στην παιδική επιθετικότητα και έχουν απασχολήσει τους ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του 1950: Η ζεστασιά/εχθρότητα , ο έλεγχος/αυτονομία και η περιοριστικότητα /επιτρεπτικότητα. Οι διάφοροι συνδυασμοί αυτών των χαρακτηριστικών προκαλούν επιθετικότητα σε διαφορετικό βαθμό μαζί με άλλα στοιχεία της ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού, γιατί η επιθετικότητα η οποία προκύπτει από προβληματική διαπαιδαγώγηση των γονέων δεν αναδύεται ως μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά συνδέεται και με την εκδήλωση και άλλων συμπτωμάτων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Ο συνδυασμός ζεστασιάς και περιοριστικότητας οδηγεί σε συμπεριφορές εξάρτησης, υπακοής , εξάρτησης, έλλειψης φιλικότητας και δημιουργικότητας, και ελάχιστης επιθετικότητας.

Ο συνδυασμός ζεστασιάς και επιτρεπτικότητας προκαλεί ενεργητική, κοινωνικά δημιουργική επιτυχημένα κοινωνική συμπεριφορά και ελάχιστη επιθετικότητα και μάλιστα προς τον εαυτό.

Ο συνδυασμός εχθρότητας και περιοριστικότητας σχετίζεται με νευρωτικά συμπτώματα, περισσότερους καυγάδες, ντροπαλότητα προς τους συνομήλικους , κοινωνική απόσυρση, ζητήματα, ιδιαίτερα τα δύο τελευταία, που συνδέονται με την αυτοαντίληψη του παιδιού για το σχολείο και την παρώθησή του για σχολική επίδοση, και πολύ μεγάλο βαθμό επιθετικότητας εστραμμένης προς τον εαυτό για τα αγόρια.

Ο συνδυασμός εχθρότητας και επιτρεπτικότητας οδηγεί σε παραβατικότητα, έντονη ανυπακοή και μεγάλο βαθμό επιθετικότητας. Τα παιδιά αυτά, τα οποία δείχνουν αδιαφορία για το σχολείο και τη μάθηση και συχνά κάνουν «σκασιαρχείο». Συμπεριφέρονται με ανυποληψία στις ηθικές αρχές και στους κανόνες της κοινωνικής συμβίωσης. Παρουσιάζουν έλλειψη σεβασμού προς τους γονείς και τους δασκάλους

και αντιμιλούν και αυθαδιάζουν και μάλιστα χωρίς σοβαρό λόγο. Ένα άλλο σύμπτωμα αυτής της ομάδας των παιδιών είναι η παραβίαση των κανόνων και των ορίων της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης στα δύο βασικά κοινωνικοποιητικά υποσυστήματα οικογένεια και σχολείο (Εκπ/ρια ΠΛΑΤΩΝ, 2000, Χαρβάτης, 2006,). Μια σειρά ερευνών συνδέουν την επιθετικότητα με την τιμωρητική ανατροφή και διαπαιδαγώγηση με την εμφάνιση παιδικής επιθετικότητας. Η θετική αυτή συνάφεια είναι περισσότερο έντονη , όσο πιο έντονη είναι η γονική τιμωρία, όπως στην περίπτωση της κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς. Η επιβολή σκληρής πειθαρχίας οδηγεί στην παιδική επιθετικότητα στο σχολείο και προκαλεί αρνητικές συνέπειες για τη σχολική επίδοση ανεξάρτητα από το χαρακτήρα του παιδιού, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις συγκρούσεις του συζυγικού υποσυστήματος (Lingers, 1990). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα ερευνών, οι οποίες μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της τιμητικής συμπεριφοράς των γονέων, που επιβάλλεται ειδικά εναντίον των εκδηλώσεων επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, όπου παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Βαρβάτης, 2006)

3.5. Το οικογενειακό περιβάλλον ως αιτία παιδικής εγκληματικότητας

Οποσδήποτε η οικογένεια μικροσύστημα δεν θα μπορούσε, σε μεγάλο τουλάχιστον βαθμό, να προκαλέσει την παιδική και νεανική εγκληματικότητα, εάν αυτή με ποικίλους τρόπους δεν ήταν εμφανής σε άλλα αλληλένδετα με το οικογενειακό μικροσύστημα μικροσυστήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος, τα οποία ως πλαίσιο, κατά τη συστημική θεωρία του Brofenbrenner , επιδρούν στο οικογενειακό μικροσύστημα. Με μια τέτοια θεώρηση αποφεύγουμε την πλάνη ότι η παιδική και νεανική εγκληματικότητα οφείλεται μόνο στην οικογένεια ή μόνο στον κοινωνικό περίγυρο. Παρόλα αυτά η οικογένεια παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της παιδικής εγκληματικότητας. Ως αίτια θεωρούνται τα παρακάτω:

Α. Η υπερβολική αγάπη, η οποία είτε καταντά υποδούλωση στις ποικίλες επιθυμίες του παιδιού είτε αποτελεί εκδήλωση τύψεων συνείδησης ή συναισθηματικής έλλειψης. (Σταμοπούλου, 2003). Έτσι χάνουν την προοδευτικά τη φυσιολογική εξουσία , τον μετρημένο έλεγχο και την λογική πειθαρχία, που πρέπει να ασκούνται κατά την υλοποίηση των σχέσεων γονέων—παιδιού, με συνέπεια αυτό να διαμορφώνει ένα εγωτικό χαρακτήρα. Με βάση την κοινωνιογνωστική θεωρία το παιδί μαθαίνει ,ότι μπορεί να τα έχει όλα μέσα στο «δουλικό» οικογενειακό περιβάλλον, κατάσταση η οποία δεν γίνεται αποδεκτή από το εξωοικογενειακό περιβάλλον και φέρει το παιδί αντιμέτωπο προς τα κοινωνικά ισχύοντα. Τα παιδιά αυτά δεν συνεργάζονται, έχουν μια πολύ χαμηλή αυτοαντίληψη για τη μαθησιακή τους επάρκεια και σχολική επιτυχία, καταλήγουν στο κοινωνικό περιθώριο, δεν έχουν ρεαλιστική επαφή με την πραγματικότητα και τις ισορροπίες, πάνω στις οποίες στηρίζεται μια συναισθηματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά υγιής ζωή. Τα παιδιά αυτά είναι επιρρεπή στην εγκληματικότητα. (Bowen, 1996, Σταμοπούλου, 2003.)

Β. Όπως και στην ανάπτυξη της επιθετικότητας, έτσι και στην πρόκληση της παιδικής εγκληματικότητας , σημαντικό ρόλο παίζει η μορφή διαπαιδαγώγησης του παιδιού από τους γονείς. Καταπιεσμένα και με αυστηρή τιμωρητική συμπεριφορά εκ μέρους των γονέων δείχνουν μια έντονη παραβατική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα παιδιά, τα οποία έτυχαν επιεικέστερης μεταχείρισης. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, που επιχείρησε η Σταμοπούλου γίνεται σαφές ότι τα παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά του επιθετικού προς αυτά και καταπιεστικού γονέα. Κάθε μορφή καταπίεσης δημιουργεί στον καταπιεζόμενο μια αντίστοιχη ασυνείδητη παρώθηση:

να γίνει κάποτε και αυτός με τη συμπεριφορά του ο δυνατός. Έτσι περνάμε σε ένα δεύτερο τρόπο αντίδρασης: την εκδίκηση, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί στην παιδική και νεανική εγκληματικότητα.

Λόγω των ψυχικών και συναισθηματικών συνδέσεων με τους γονείς ως «σημαντικούς άλλους» και ευρισκόμενα ήδη στο κοινωνικό περιθώριο, τα παιδιά αυτά αναζητούν διέξοδα φυγής από αυτή την κατάσταση, την οποία τους προσφέρουν τα ναρκωτικά και οι άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες. Για την ανεύρεση και τον προσπορισμό των ουσιών αυτών φθάνουν τα παιδιά και οι νέοι μέχρι τη διάπραξη εγκληματικών πράξεων.

Πέρα από τις γενεσιουργές καταστάσεις παιδικής και νεανικής εγκληματικότητας που προέρχονται τις συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, τη συναισθηματική ψυχρότητα εκ μέρους των γονέων προς τα παιδιά, την παθογόνο διαπαιδαγώγηση και πραγματοποιούμενες ενδοοικογενειακές αποκλίνουσες συμπεριφορές, ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει αρνητικά την έσω- και εξωοικογενειακή συμπεριφορά του παιδιού, είναι οι επιδράσεις της τηλεόρασης.

Η έρευνα για τις κοινωνικές και ψυχολογικές επιδράσεις της τηλεόρασης στην παιδική συμπεριφορά έχει καταγραφεί ως ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο των κοινωνικών ψυχολόγων, των κοινωνιολόγων, των παιδαγωγών και των αναλυτών των ΜΜΕ γενικότερα. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχείρησε ο Τσαρδάκης προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα σχετικά με τις επιδράσεις της τηλεόρασης στην παιδική εγκληματικότητα

- Η επίδραση των βίαιων σκηνών που προβάλλονται στην τηλεόραση με αποτέλεσμα ελαφρότερη ή σοβαρότερης μορφής παιδική εγκληματικότητα, είναι εντονότερη σε παιδιά, που βιώνουν εσωοικογενειακές συγκρούσεις και καταπιεστική γονική διαπαιδαγώγηση, το σύστημα αντικοινωνικών αξιών, τις οποίες έχουν εσωτερικεύσει τα παιδιά στο πλαίσιο του κοινοκοποιητικού συστήματος οικογένεια.
- Η τηλεόραση παράγει τη βία και την εισάγει μέσα στις οικογένειες, οι οποίες διαφορετικά δεν θα τις γνώριζαν.
- Οι βίαιες σκηνές της τηλεόρασης δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών μόνο, αλλά συγχρόνως και τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους.
- Σε ιδεολογικό και συμβολικό επίπεδο διαπιστώνεται σημαντική σχέση μεταξύ της προβληματικής οικογένειας, των προβαλλομένων από την τηλεόραση πράξεων βίας και της παιδικής και εφηβικής εγκληματικότητας.
- Η κακομεταχείριση του παιδιού και η παραμέληση ή εγκατάλειψη από τους γονείς είναι παράγοντες διαμορφωτικοί της ροπής προς το έγκλημα. (Τσαρδάκης, 2003).

4. Επιμύθιο

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο, και η ανάπτυξη της τεχνολογίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προκαλέσει ριζικές αλλαγές στις κοινωνικές δομές και αξίες. Αλώβητη, βέβαια, δεν θα μπορούσε να μείνει η οικογένεια, αφού αποτελεί τον πυρήνα του κοινωνικού ιστού. Οι σύγχρονοι άνθρωποι γενικότερα, και οι γονείς ειδικότερα όλο και περισσότερο βιώνουν άμεσα τους κλυδωνισμούς, οι οποίοι συνοδεύουν τις ανατροπές, τα διλήμματα ταυτότητας και ρόλου, στα οποία ως γονείς καλούνται να ανταποκριθούν και την αμηχανία μπροστά στην αναζήτηση νέων οριζόντων.

Ιχνηλατώντας πάνω στα ευρήματα και πορίσματα των ερευνών διαπιστώνουμε τις παθογόνες αλλά και μορφωσιογόνες επιδράσεις του γονικού υποσυστήματος στη συμπεριφορά, την αυτοαντίληψη, τη μαθησιακή έφεση και τη σχολική επίδοση των παιδιών.

Το σχολείο ως χώρος συνάντησης της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας μπορεί να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς στη βάση ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις, και με μοναδικό άμεσο στόχο την ομαλή ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού. Βέβαια, στην περίπτωση αυτή καθοριστικής σημασίας είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για τα παιδιά είναι οι σπουδαιότεροι «σημαντικοί άλλοι» μετά τους γονείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε. (1998). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα. στο: Γ. Τσιάντης, & Δ Μανωλόπουλος *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τόμος 1^{ος}, Αθήνα: Καστανιώτης

Βουιδάσκης, Β. (1996). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς, στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, στο: Ι. Η. Νέστορος, (1996). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και την κοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bowen, M. (1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bowlby, J (1988). *A secure base*. N. York: Basic Books.,

Γαλανάκη, Ε. (2000). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30 σελ.7-25.

Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. στο: *Τετράδια Ψυχιατρικής*, τ. 59, σελ.67-79.

Γκιζέλης, Γ. Κέα. (1984). *Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας: Μεταβαλλόμενα σχήματα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ

Καίλα, Μ. (1996). *Η σχολική αποτυχία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 168-175.

Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος

Κατάκη, Χ. (1985). Σχολική αποτυχία ως σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας.

Πρακτικά 11^{ου} Πανελληνίου Ιατρικού Συνεδρίου, Αθήνα

Κατάκη, Χ. (1997). (1997). *Το μωβ υγρό*. Αθήνα : 1997.

Κοκκινάκη, Α. & Μάλλια, Ι. (2004). *Έρευνα- Δράση με σκοπό τη σκιαγράφηση της επικοινωνίας και των Διαπροσωπικών Σχέσεων σε τμήμα Ένταξης στο 4^ο Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο Πάτρας*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία στο τμήμα ΣΥΠ Πάτρας

Κοτσούλης, Μ. (1998). Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών. Στο: Π.Ε.Ε., τ.28, σελ.83-99.

Λεζέ, Ε. & Παπαδόπουλος, Ν. (2004). Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 37. σελ.51-66.

Λεονταρή, Α., (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Maturana, H. & Varela, F. (1992). *Το δένδρο της γνώσης*. Αθήνα : Κάτοπτρο.

- Μηλιώτη, Π. (2002). *Θεωρίες επικοινωνίας και εφαρμογή τους στη συστημική ψυχοθεραπευτική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία του Τμήματος ΣΥΠ Θεσσαλονίκης.
- Μιχάλης, Η. (2006). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα, 2006
- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσταίρας, Π. (2004). *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών.
- Napier, A & Whiteker, C. (1987). *Οικογένεια. Μαζί όμως αλλιώς*. Αθήνα: Κέδρος
- Παππά, Ε. (2003). Οικογενειακή κατάσταση και αυτοαντίληψη των εφήβων, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 35, σελ.200 – 218.
- Παππά, Ε. (2006). *Επάγγελμα γονέας*. Αθήνα : Εκδ. Καστανιώτη.
- Παπαδιώτη, Β. (1999). Σχολική αποτυχία και η λειτουργία της οικογένειας. στο: Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιώτη, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.
- Prigogine, I. (1997). *Το τέλος της βεβαιότητας*. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*, Αθήνα Γρηγόρης.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σταμοπούλου, Μ., (2003). Παιδική εγκληματικότητα: το οικογενειακό περιβάλλον ως αίτιο εκδήλωσής της. Στο: *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 65-66, σελ.123-131.
- Τσαρδάκης, Δ., (2003). Τηλεόραση και παιδική εγκληματικότητα, στο: *τα εκπαιδευτικά*, σελ.84-90.
- Χαρβάτης, Α. (2006). Αυταρχική και επιτρεπτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τους γονείς: Συμπεράσματα από τις έρευνες. Στο: Π.Τ.Δ.Ε Παν.Ιωαννίνων: *Επιστημονική Επετηρίδα*, τ.19
- Χατζηχρήστου, Χ., (1999). *Ο Χωρισμός των γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά . Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Φύκαρης, Ι., & Αρχοντόγλου, Α. (2006). Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια. Δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, 2006
- Φράγκος, Δ. (2003). *Η αυτοαντίληψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου και η διαμόρφωση των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών

Θεματική ενότητα Α΄
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 20)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της θεματικής αυτής ενότητας είναι να καταστεί σαφές ότι η οικογένεια στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών εξελίξεων και ριζικών αλλαγών στις κοινωνικές δομές υπέστη και αυτή σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, οι οποίες αφορούν τη διαφορετική δομή και τις διαφορετικές λειτουργίες σε σχέση με το παρελθόν, δεν ακυρώνουν το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού γενικότερα και ειδικότερα στη μαθησιακή ικανότητά του και τη σχολική επίδοση. Πρέπει δηλαδή να γίνει αντιληπτό ότι οι ριζικές αλλαγές αυτές δεν άφησαν αλώβητη την οικογένεια, η οποία ως ένα βασικό ψυχοκοινωνικό υποσύστημα και μέσα από την ποικιλία των εσωοικογενειακών επιδράσεων μπορεί να προκαλέσει ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες στην ανάπτυξη των παιδιών, μετατρέπόμενη σε έναν παθογόνο παράγοντα ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται ο μορφωσιογόνος χαρακτήρας της, γιατί παρά τη κρίση στην οποία βρίσκεται, έχει αποδειχθεί ότι είναι ο καταλληλότερος χώρος για να επιβιώσει το άτομο σε μια ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία. Επιπλέον, οι γονείς αισθάνονται και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους όσον αφορά την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, δυσκολεύονται να βρουν το μέτρο και αισθάνονται ένοχοι και ανίσχυροι να αντεπεξέλθουν και να εκπληρώσουν το γονεϊκό τους ρόλο επιτυχώς. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία σήμερα και αδιαμφισβήτητη την εκπαίδευσή τους και τη συμβουλευτική τους στήριξη είτε στο πλαίσιο των Σχολών Γονέων, που θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για το σκοπό αυτό, είτε μέσω προγραμμάτων από τα ΜΜΕ, είτε μέσω άλλων φορέων όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση και η εκκλησία. Και ενώ οι γονείς αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους σοβαρά προβλήματα και πιέσεις, τα οποία τους εμποδίζουν όλο και περισσότερο να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και τη ζωή των παιδιών τους, από την άλλη μεριά υπάρχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ να εμπλακούν σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών τους. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας με το σχολείο.

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η θεματική ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Δομή-μορφή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Παθογόνος-μορφωσιογόνος οικογένεια (5 διδακτικές ώρες)
- Αγωγή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος (5 διδακτικές ώρες)

Τρίτη διδακτική ενότητα Η ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας

Σκοπός αυτής της διδακτικής αυτής ενότητας είναι να γίνει αντιληπτό ότι η οικογένεια αποτελεί για το παιδί τη πρώτη και βασική πηγή πληροφόρησης, το πρώτο μοντέλο ζωής, το οποίο του παρέχει στοιχεία και εμπειρίες για τη γνώση του και τη σχέση του με τον κόσμο. Η έρευνα στην εξελικτική ψυχολογία έχει δείξει την αδιαμφισβήτητη επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του παιδιού. Διάφοροι παράγοντες πολιτικοί και κοινωνικοί, όπως η εργασιακή απασχόληση της γυναίκας και η πολύωρη απουσία της από το σπίτι, η ανεργία, η μετανάστευση, το οικονομικό άγχος, οι εκνευρισμοί της καθημερινότητας και φανερώσουν τη σοβαρή αδυναμία των γονέων να εκπληρώσουν το γονικό ρόλο τους επιτυχώς. Αισθάνονται απροετοίμαστοι να χειριστούν με σιγουριά και αποτελεσματικότητα τον παιδαγωγικό ρόλο τους. Η επίγνωση του ρόλου και των συνεπειών του δεν μπορούν πλέον να στηρίζονται στη τύχη και στο γονικό ένστικτο. Χρειάζεται εκπαίδευση των γονέων με επιστημονικότητα και ευθύνη. Υπό τη λογική αυτή τόσο οι σχολές γονέων όσο και τα ΜΜΕ και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των γονέων.

Με βάση το σκοπό και στόχο της θεματικής ενότητας προτιθέμεθα να αναπτύξουμε τις παρακάτω υποενότητες:

1. Η μετάβαση στο γονικό ρόλο : Διεργασίες και επόψεις
2. 2. Οι Σχολές Γονέων ως υποστηρικτικός θεσμός του γονικού ρόλου
3. 3. Τα ΜΜΕ ως φορέας διαπαιδαγώγησης των γονέων

Κείμενα της γ' διδακτικής ενότητας
Η ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
Καθηγητής Σπύρος Κρίβας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Πατρών

1. Η μετάβαση στο γονικό ρόλο

Ο Andre Berge στο βιβλίο του «το επάγγελμα του γονέα» αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ενώ ο άνθρωπος προετοιμάζεται σήμερα για όλα τα επαγγέλματα, αφήνει στη τύχη το πιο σοβαρό επάγγελμα: Το επάγγελμα του γονέα. Η Πηνελόπη Δέλτα ήδη το 1911 γράφει ότι «όλες οι μάνες αγαπάμε τα παιδιά μας. Δυστυχώς όμως αυτό δεν αρκεί. Πρέπει να ξέρομε και πώς τα' αγαπάμε, και οι περισσότεροι απ' εμάς τ' αγαπάμε με στραβό τρόπο. Δίνουμε σημασία δηλαδή στα εξωτερικά φαινόμενα. Εκεί σταματούμε. Τη ψυχή όμως του παιδιού δεν την εξετάζουμε, δεν τη γνωρίζουμε, δεν την μορφώνουμε. Δεν είμαστε προετοιμασμένοι όσο χρειάζεται για να δώσουμε στο παιδί μας την πολύπλοκη ανατροφή που χρειάζεται (Δέλτα, 1911). Θα συμφωνήσουμε με τις δύο παραπάνω απόψεις, γιατί πιστεύουμε ότι το να φέρει ένα ζευγάρι ένα παιδί στον κόσμο, αποδεικνύει τη βιολογική του δυνατότητα. Δεν προδιαγράφει όμως ως αυτονόητη τη γονική επάρκεια. Αυτό είναι ένα επίκτητο ψυχοκοινωνικό μόρφωμα. Όπως δεν γεννιομαστε δάσκαλοι, έτσι δεν γεννιομαστε και γονείς. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσω συστηματικών βιωματικών εμπειριών και σχετικού γνωστικού εξοπλισμού. Ισχύει και στην περίπτωση αυτή, αυτό που ισχύει και για τους επαγγελματίες δασκάλους : Στην εποχή μας χρειαζόμαστε συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτών, ανεξάρτητα σε πιο πλαίσιο τυπικής ή άτυπης αγωγής και εκπαίδευσης λειτουργούν αυτοί.

Η απόκτηση παιδιού ή παιδιών, που σηματοδοτεί τη διεύρυνση της πρώτης δυάδας σε ένα μεγαλύτερο αριθμό μελών και συγχρόνως τη μετατροπή της σε γονείς καταγράφεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία ως μια ξαφνική αλλαγή, η οποία συμβαίνει στη ζωή της δυάδας, με συνέπειες στην εξέλιξη των ενηλίκων και του κύκλου ζωής της οικογένειας (Χουρδάκη, 2000; Terry, 1991; Levy-Shiff, 1994). Όπως πολύ σωστα παρατηρεί η Παππά σε σχετικό άρθρο της η χρονική περίοδος της κύησης σηματοδοτεί για τη συζυγική δυάδα την έναρξη νέων ψυχοκοινωνικών αλλαγών και προσαρμογών σε όλους τους τομείς της ζωής των μετατρεπόμενων πλέον συζύγων σε γονείς: εργασιακούς, προσωπικούς, κοινωνικούς (Παππά, 2006).

Με τη γέννηση και την προοδευτικά ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού οι προσαρμογές αυτές μπορούν από τη μια να καταστούν σημείο εκκίνησης θετικών διαφοροποιήσεων του γονικού πια υποσυστήματος στο διαμορφωμένο και υπό εξέλιξη οικογενειακό σύστημα με σημαντικές συνέπειες. Ως τέτοιες θεωρούνται από τη μια μεριά η διεύρυνση της προσωπικής, ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και η εμπάθυνση των διανθρώπινων σχέσεων του γονικού υποσυστήματος στο πλαίσιο της εξέλιξης και ομοίωσης του όλου συστήματος οικογένεια, οι δυνατότητες που προσφέρει η σχέση του ζευγαριού για δημιουργική συνύπαρξη και λειτουργικές οικογενειακές σχέσεις και πηγή ανεξάντλητης χαράς για τους γονείς. Από την άλλη μεριά είναι δυνατόν οι αναγκαίες νέες προσαρμογές να αποβούν γενεσιουργοί αιτίες άγχους, έλλειψης ανεκτικότητας και συγκρούσεων μεταξύ συζυγικού και γονικού υποσυστήματος, γιατί συνοδεύονται από νέες διόδους διαπραγμάτευσης μεταξύ της τριάδας πια με κίνδυνο την ανάδυση διαταραχών στο ζευγάρι και τα παιδιά, όταν δεν επιτευχθεί η απαιτούμενη γόνιμη επικοινωνία και η συμμετρική σχέση μεταξύ των

τριών. Άλλωστε αφ' εαυτού το ζευγάρι είναι ένας «εύθραυστος δεσμός», όπως παρατηρεί με χαρακτηριστική οξυδέρκεια και με θεωρητική και πρακτική υψηλού βαθμού επάρκεια ο κλινικός ψυχολόγος Napier στο ομώνυμο βιβλίο του (Χουρδάκη κα, 1989, Napier, 2003).

Από την επισκόπηση της διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχείρησε η Παππά παρατηρείται ότι σε παλαιότερες χρονικές περιόδους η γέννηση ενός παιδιού αντιμετωπιζόταν ως σημαντικός διασπαστικός παράγοντας για την ομαλή συνέχιση της συζυγικής ζωής, τόσο, ώστε αποτελούσε οικογενειακή κρίση. Βέβαια στη σύγχρονη εποχή έχουν διαφοροποιηθεί αρκετά οι αντιλήψεις και οι στάσεις ως προς το θέμα αυτό και νεότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις αυτές δεν ισχύουν για όλους τους γονείς, γιατί εντωμεταξύ έχουν αναδυθεί διαφοροποιήσεις, σχετικά με το πώς αντιδρούν οι γονείς στη γονικότητα αν και άλλες έρευνες εντοπίζουν μια μικρή έως μεγάλη μείωση της ικανοποίησης σε ψυχοσωματικό και σεξουαλικό επίπεδο (Napier, 1997, Παππά, 2006).

Παρ' όλα αυτά η μετάβαση στο γονικό ρόλο δεν παύει να αποτελεί ακόμη και σήμερα πιθανό στοιχείο κρίσης του συζυγικού υποσυστήματος και αλλαγών, 1 Οι αλλαγές αυτές σε ένα βαθμό επηρεάζονται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά των γονέων: α. από τη δυνατότητα έκφρασης στοργής συναισθημάτων (affection) β. από το βαθμό σχέσεων με το παιδί, γ. από το βαθμό σχέσεων εντός του συζυγικού υποσυστήματος δ. από το βαθμό ασφάλειας που νοιώθουν και οι δύο στο νέο ρόλο τους και ε. από το είδος προσκόλλησης (attachment), την οποία βιώνουν και δείχνουν και οι δύο γονείς ως γονικό υποσύστημα στη σχέση τους με το παιδί (Fauchier & Margolin 2004; Caffery & Edman 2004 ; Bowlby, 1988). Ωστόσο εντοπίζονται άλλες έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι, αν και παρατηρείται μείωση στην ικανοποίηση που αντλούν πολλοί σύζυγοι, το επίπεδο της ικανοποίησης παραμένει το ίδιο για αρκετούς από τους γονείς, ενώ σε άλλους αυξάνεται η ικανοποίηση σε συζυγικό επίπεδο.

Σημαντικά θεωρούνται τα αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας, η οποία παρακολούθησε διάφορες εκφάνσεις της ζωής ζευγαριών από το μέσον του πρώτου τριμήνου της εγκυμοσύνης μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι το άγχος σχετικά με τη συζυγική σχέση είναι πιθανό να παρεμποδίσει την προσαρμογή στη γονικότητα και των δύο γονέων. Ως περισσότερο ευάλωτες αποδείχθηκαν οι γυναίκες – σύζυγοι με ανασφαλή προσκόλληση, οι οποίες χρειάζονται συχνά πολλή υποστήριξη κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους στο ρόλο του γονέα. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι στατιστικά σημαντικά ευρήματα όσον αφορά την ασφαλή προσκόλληση (security of attachment) σχετίζοντας το μόρφωμα αυτό με την ευαισθητοποίηση των μητέρων για τις ανάγκες των παιδιών τους. Ενώ οι σχετικές με την προσκόλληση έρευνες στη δεκαετία του 1980 επικεντρώνονται στις σχέσεις μητέρας – παιδιού, και μάλιστα νηπίου, νεότερες έρευνες έχουν εντοπίσει την αποτελεσματικότητα των πατέρων στην παροχή φροντίδας για το νήπιο (Liebermann & Pawl, 1988; Cowan et al. 1996, Παππά, 2006). Σύμφωνα με τους Cowan & Cowan η μετάβαση στο γονικό ρόλο είναι μια διαδικασία δύσκολη, όπως καταγράφεται από τις αναφορές της Παππά στην έρευνα των αναφερόμενων ερευνητών η μετάβαση στο γονικό ρόλο είναι μια δύσκολη διαδικασία, η οποία αφορά με κρίσιμες αλλαγές σε πολλούς τομείς της οικογενειακής ζωής:

1. Αλλαγές όσον αφορά στην ταυτότητα : Οι απόψεις των ανδρών και γυναικών σχετικά με το πώς είναι ο κόσμος και με το πώς λειτουργεί η οικογένεια συχνά αλλάζουν ριζικά
2. Αλλαγή ρόλων μέσα στο γάμο: α. Η κατανομή εργασιών γίνεται πιο παραδοσιακή, β. Τα παιδιά δεν φέρνουν τους γονείς πιο κοντά, γ. Η φύση της

επικοινωνίας αλλάζει (αναδύεται εστιασμός στο νέο μέλος), δ. Αλλάζει η αίσθηση του εαυτού, καθώς και η σχέση των συζύγων, ε. Διαφοροποιούνται οι ρόλοι εκτός της οικογένειας, στ. Οι γυναίκες είναι πιθανό να βάλουν σε δεύτερη θέση τη σταδιοδρομία τους ή αναζητούν επαγγέλματα που δεν απαιτούν πολύ αφοσίωση και πολύωρη παραμονή εκτός σπιτιού, ζ. Βιώνουν έλλειψη από φίλους και συνεργάτες. Βέβαια όσον αφορά στην έκτη περίπτωση σήμερα εξελίσσεται σε διεθνές επίπεδο η συζήτηση και η έρευνα σχετικά με το συμβιβασμό (reconciliation) της σταδιοδρομίας και της οικογένειας, γιατί λόγω των ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων παρατηρείται ότι συνεχώς αυξάνει ο αριθμός των γυναικών που εισέρχονται στο χώρο της εργασίας (Cook, 1993).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η γέννηση του πρώτου παιδιού έχει συνδεθεί με το φαινόμενο της «έμφασης στους παραδοσιακούς ρόλους», καθώς οι απαιτήσεις και η άσκηση του ρόλου τείνουν να ακολουθούν παραδοσιακές αναπαραστάσεις για την κατά φύλο κατανομή των γονικών ρόλων: Ο νέος πατέρας είναι υπεύθυνος για την εργασία και το εισόδημα της οικογένειας, ενώ η μητέρα φροντίζει το παιδί και το σπίτι. Ενώ η προσαρμογή των μητέρων και η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του ρόλου έχει μελετηθεί διεξοδικά, προσαρμογή των πατέρων δεν έχει γίνει μέχρι τώρα αντικείμενο θεωρητικού και ερευνητικού προβληματισμού. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα επικεντρώνονται στην προσαρμογή των πατέρων σε συγκεκριμένα θέματα, όπως είναι ο βαθμός συμμετοχής στη φροντίδα του παιδιού και τις δουλειές του σπιτιού, οι παράγοντες που προσδιορίζουν το ρόλο των γονέων, οι συνέπειες της εμπλοκής των πατέρων στην ανάπτυξη του παιδιού και η ποιότητα της συζυγικής σχέσης. Λίγες μελέτες έχουν λάβει υπόψη τους τις αλλαγές στην υποκειμενική ευημερία και την ικανοποίηση, την οποία αντλούν από τη ζωή οι πατέρες ως ένδειξη προσαρμογής στο γονικό ρόλο. Επίσης δεδομένα σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των πατέρων φαίνεται ότι συμφωνούν ότι δεν παρατηρείται αλλαγή σημαντική στη διάθεσή τους μετά τη μετάβασή τους στο γονικό ρόλο.

Πάνω στα δεδομένα των παραπάνω αναφερόμενων ερευνών θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

1. Η εμφανιζόμενη στις έρευνες θετικότερη και εντατικότερη προσαρμογή των γυναικών στο γονικό ρόλο της μητέρας προφανώς συνδέεται με τις βιολογικές τις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες του θηλυκού φύλου. Ο βαθμός έντασης αυτής της προσαρμογής και η αυτονόητη παράσταση σε κοινωνικό επίπεδο των ρόλων και των υποχρεώσεων της γυναίκας, η οποία μέσα από το γάμο μετατρέπεται σε μητέρα δεν είναι απλά ψυχοβιολογική δηλ. εγγενές και κληρονομούμενο χαρακτηριστικό των γυναικών. Κυρίως αποτελεί έκφραση της αντίληψης που έχουμε για το βιολογικό φύλο (sex) και το γένος (gender). Το τελευταίο υποδηλώνει ένα επίκτητο μόρφωμα κοινωνικοψυχολογικού χαρακτήρα, το οποίο υποδηλώνει οτιδήποτε προγράφεται στο βιολογικό φύλο κοινωνικά και πολιτισμικά. Πρόκειται δηλαδή για κοινωνικές φαντασιακές σημασίες όσον αφορά στη πραγματικότητα της γυναίκας μέσα από τις έντονες λειτουργίες των φαντασιακών θεσμοθετήσεων της κοινωνίας. Με βάση αυτές τις προσγραφές και τις κοινωνικές θεσμοθετήσεις διαμορφώνονται και εγκαθιδρύονται καθημερινές διαδικασίες ζωής, οι οποίες συνδέονται με το βιολογικό φύλο και το μετατρέπουν σε γένος μέσα από πολιτιστικές προδιαγραφές, κανόνες και αξιολογικού κώδικες, κοινωνικό συμβολισμό, κοινωνικούς διακανονισμούς και διαμεσολαβήσεις (Καστοριάδης, 1981, Friedan, 1997).

2. Σήμερα αναγνωρίζεται ως αναγκαία η παρουσία του πατέρα στις εσωοικογενειακές διαδικασίες και η σχετική με το συμβιβασμό πατέρα και εργαζόμενου συζήτηση και έρευνα γίνεται σε εντονότερο και απαιτητικότερο επίπεδο σχετικά με τη μητέρα. Στο πλαίσιο της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων εντοπίζεται ένας ικανοποιητικός βαθμός εργασιών με θέμα “ Men’s reconciliation of work and family life (Ο συμβιβασμός του άνδρα με την εργασία και την οικογένεια), combining work and family (συνδέοντας εργασία και οικογένεια , που αφορά και τις γυναίκες) για ένα θέμα που είναι τουλάχιστον στον ευρωπαϊκό χώρο πολύ καινούργιο.

Τέλος, έρευνα σχετικά με τη μετάβαση στον γονικό ρόλο, την οποία παρουσιάζει στην εργασία της η Παππά βρέθηκε ότι οι εμπειρίες των γονέων κατά την παιδική ηλικία, καθώς και η γονική συμπεριφορά κατά την ανατροφή των παιδιών, όπως και η ποιότητα των σχέσεων συζυγικού – γονικού υποσυστήματος αποτελούν τους πιο καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του παιδιού ως ενήλικα, ως προς τις δικές του διαπροσωπικές σχέσεις. Η μελέτη διερεύνησε τη σχέση μεταξύ τύπου των γονέων ενός ατόμου και των αλλαγών στο γάμο, οι οποίες ακολούθησαν μετά την απόκτηση του πρώτου παιδιού διαχρονικά μεταξύ του πρώτου τριμήνου της ζωής του παιδιού μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σύζυγοι, που γίνονται για πρώτη φορά γονείς, οι οποίοι ανακαλούσαν τον τύπο των γονέων τους ως απορριπτικό, άκαμπτο, αυστηρό και συναισθηματικά ψυχρό παρουσίασαν μια μεγαλύτερη μείωση στην ποιότητα του γάμου. Ιδιαίτερα οι αναμνήσεις των γυναικών, λόγω θα λέγαμε πιθανώς των προγραφών που γίνονται στο γένος αποδείχτηκαν ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της εξέλιξης της συζυγικής σχέσης.

2. Οι σχολές γονέων ως υποστηρικτικός θεσμός του γονικού ρόλου

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να δείξουμε την αναγκαιότητα εγκαθίδρυσης ενός θεσμού υποστηρικτικού του γονικού ρόλου, ο οποίος ακούει στο όνομα Σχολές Γονέων. Θα αναφερθούμε δι’ ολίγον στην αναγκαιότητα ύπαρξής του, στην εξιστόρηση της ανάπτυξής του στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, στη φιλοσοφία του και στην οργάνωσή, τη λειτουργία και τη μεθοδολογία του.

2.1. Η αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού: Σχολή Γονέων.

Οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις μετά το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου είχαν σημαντικές επιδράσεις πέρα από άλλους τομείς του κοινωνικού ιστού και στην οικογένεια.. Με βάση τα πορίσματα της κοινωνικής και της εξελικτικής ψυχολογίας, οι οποίες αφιερώνουν μεγάλο μέρος του επιστημονικού τους εύρους στο ιδιαίτερα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα οικογένεια, άρχισε μεταπολεμικά να απασχολεί η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού και η φροντίδα διατήρησης της καλής ψυχικής υγείας του πλέον όχι μόνο τους καθ’ αυλή αρμόδιους, δηλ. ψυχολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους και ψυχιάτρους, αλλά με βάση τα ερευνητικά ευρήματα των επιστημόνων, οι οποίοι αναφερθήκαν παραπάνω, και τους γονείς, οι οποίοι για να υλοποιήσουν το γονικό τους ρόλο σωστά έπρεπε να εκπαιδευτούν (Σταυρού, 1987).

Η εκπαιδευτική αυτή προσπάθεια ήταν φυσικό να πάρει διάφορες μορφές και σχήματα ανάλογα με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες κάθε χώρας. Στο δυτικό ευρωπαϊκό χώρο συναντούμε το σχήμα των Σχολών Γονέων, ενώ

στον Ανατολικό, του υπαρκτού σοσιαλισμού, μαζί με τις Σχολές λειτουργούν πολλά πανεπιστήμια νέων. Στις υπόλοιπες χώρες του λεγόμενου τρίτου κόσμου υπάρχουν Ινστιτούτα για γονείς, συμβουλευτικά κέντρα γάμου και οικογένειας και Ακαδημίες με σχετικό περιεχόμενο.

Στον έντονο τούτο κοινωνικο-παιδαγωγικό προβληματισμό της μεγάλης κοινωνικής ομάδας των γονέων, διάχυτο στην εποχή μας είναι σ' όλες τις χώρες, σε διάφορες ποικιλίες και διαφορετικές ανάλογα με τις συνθήκες τους, έρχεται η επιστήμη ν' αναλάβει τον τομέα της ευθύνης της. Η κοινωνική ψυχολογία, η οποία μελετά την οικογένεια ως ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα, η ψυχολογία και η παιδοψυχιατρική, που μελετούν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, τις αντιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και τις αναδυόμενες διαταραχές, βοηθούν με τη Συμβουλευτική τόσο τους γονείς όσο και τα παιδιά στην προσωπική τους ανάπτυξη και ωρίμανση. Αυτό πραγματοποιείται με το θεσμό των Σχολών Γονέων, Είναι αυτονόητο ότι η εκπαίδευση των γονέων στηρίζεται στα δεδομένα κυρίως της εξελικτικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, οι οποίες στην περίπτωση αυτή επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διαμόρφωση της ψυχικής υγείας διαμέσου της οικογένειας. (Σταυρού, 1987, Τσίφας, 1997).

Οι παραπάνω αναφερόμενοι επιστημονικοί κλάδοι επισημαίνουν την αποφασιστικής σημασίας επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Η κατανόηση των συναισθηματικών, αλλά και των αναπτυξιακών αναγκών του παιδιού μέσα σε ένα θετικό κλίμα γονικών και συζυγικών σχέσεων επηρεάζουν και διαμορφώνουν θετικά τη ψυχική υγεία του (Μπεχράκη, 2002). Παρ' όλες αυτές τις διαπιστώσεις η ψυχική υγεία του παιδιού παραμένει για το σύγχρονο γονέα ακόμη μια έννοια ασαφής και αόριστη, το περιεχόμενο της οποίας αναζητά, όταν το ψυχικό σύμπτωμα ελαφρύ ή βαρύτερο σωματοποιείται, όταν οι σχέσεις μεταξύ του γονικού υποσυστήματος και του υποσυστήματος του παιδιού διαταράσσονται, όταν νοιώθει την απειλή βιωμάτων φυγής του παιδιού προς τα ναρκωτικά ή άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες.

Συγχρόνως δημιουργείται έντονη ανασφάλεια από τη δυσλειτουργία των συζυγικών σχέσεων. Η ελλιπής επικοινωνία και οι αντικρουόμενες προσδοκίες προκαλούν στο ζευγάρι ματαίωση, εχθρότητα, αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων και αποξένωση. Ενεργοποιείται ακόμη ο μηχανισμός της αντιπαλότητας, όπου μέσω διαδικασιών τριγωνισμού (triangulation) και συναισθηματικής προσκόλλησης εμπλέκεται και το παιδί, το οποίο προσκαλείται να συμμαχήσει με ένα από τους δύο γονείς, για να καλύψει ο γονιός αυτός μέσω της συμμαχίας το συναισθηματικό του κενό. Συνήθως στις περιπτώσεις αυτές το παιδί βιώνει από το σύμμαχο- γονέα διαφόρου τύπων εκδηλώσεων, όπως π.χ. υπερπροστασία, απόρριψη, αυταρχισμό, ανάπτυξη ψευδο-εαυτού. Η τελευταία κατάσταση αναδύεται μέσα στο διαταραγμένο σχεσιακό κλίμα της οικογένειας, όπου το παιδί δεν λειτουργεί υπό το σχήμα δίνω – παίρνω αγάπη, προσοχή και αποδοχή, διατρέχοντας συγχρόνως τον κίνδυνο να αναπτύξει ψυχοδυναμικούς μηχανισμούς, όπως είναι η ενούρηση, η παλινδρόμηση, μέσω της οποίας το παιδί παραμένει καθηλωμένο ή γυρνά σε προηγούμενο στάδιο της ανάπτυξης (Bowen, 1996, Τσιάντης κα, 2001, Μπεχράκη, 2002).

Το ρόλο του γονέα καθιστούν δυσκολότερο και άλλοι εξωοικογενειακοί παράγοντες (εργασιακό burn- out, πιεστικό ωράριο, οικονομικό άγχος, δύσκολες διανθρώπινες σχέσεις καθώς και η κρίση των αξιών στο πλαίσιο μιας κοινωνίας της κατανάλωσης και της επικινδυνότητας, που αποδυναμώνουν την παιδαγωγική αξία των οικογενειακών σχέσεων. Βιώνοντας ο γονέας την επιρροή όλων αυτών των στοιχείων στο οικογενειακό σύστημα αξιών προσπαθεί, κατευθυνόμενος από το ένστικτο, την

αγάπη και κάποιες ασύνδετες και πολλές φορές ακατανόητες γι' αυτόν ψυχολογικές και παιδαγωγικές γνώσεις, τις οποίες αποκτά από συζητήσεις με φίλους, από ενημερωτικές εκπομπές, και διαλέξεις αυτοσχεδιάζοντας και πειραματιζόμενος , χωρίς βεβαία να γνωρίσει το περιεχόμενο και την ουσία του πειράματος, που επιχειρεί, να υλοποιήσει το γονικό του ρόλο αναμένοντας με αμηχανία και αγωνία το αποτέλεσμα. Η επιτυχία όμως του πειράματος στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού θα φανεί πολλά χρόνια αργότερα, δεδομένου ότι η ψυχική υγεία εξαρτάται από την ωριμότητα, τον αυτοέλεγχο και την αυτοεκτίμηση του ενήλικα πια παιδιού .

Ως εκτούτου ο γονέας αισθάνεται ανέτοιμος να χειριστεί χωρίς αισθήματα ανασφάλειας τον παιδαγωγικό του ρόλο. Η επαγγελματική του ακόμη καταξίωση δεν του προσφέρει τα εφόδια για να προβάλλει και να κατανοήσει τις προσωπικές του ανάγκες, τις συγκρούσεις και τις προσδοκίες του ούτε το συναισθηματικό και βιωματικό επίπεδο, ώστε να εντοπίσει τις ανάγκες και προσδοκίες του/της συντρόφου του και του παιδιού, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να επικοινωνήσει δημιουργικά μαζί τους (Μπεχράκη, 2002).

Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που οι διαφυλικές σχέσεις αναπροσαρμόζονται, που εγκαταλείπεται ως αναποτελεσματικό μέσο η αυστηρή πειθαρχία και αυστηρός έλεγχος, που οι συναισθηματικές ανάγκες ζητούν ικανοποίηση και ο σεβασμός τσων ανθρωπίνων δικαιωμάτων τυγχάνει μελέτης και αποδοχής, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών δεν είναι μόνο θέμα τύχης και ενστίκτου αλλά και επιστημονικής θεμελίωσης και ευθύνης.

Η κατανομή των ρόλων βασίζεται στη συνεργασία και τη συμμετρική επικοινωνία και προϋποθέτει αισθήματα αποδοχής και αμοιβαία στήριξη και ενθάρρυνση. Επιπλέον, η επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων στο πλαίσιο του γονικού υποσυστήματος της οικογένειας απαιτεί αμοιβαίο ενδιαφέρον και επιδέξιους χειρισμούς επικοινωνίας, για βρεθούν λειτουργικές λύσεις και για τις δύο πλευρές. Βεβαία, είναι πια αναμφισβήτητο ότι όλες αυτές οι διαδικασίες που αφορούν στις διανθρώπινες σχέσεις χρειάζονται αγάπη, φαντασία και συγκεκριμένες επικοινωνιακού τύπου δεξιότητες.

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τη μια μεριά πρέπει να έχει ως βάση το διάλογο, την επεξεργασία παραδειγμάτων και εμπειριών με κατάθεση επιχειρημάτων. Από την άλλη μεριά θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει την άποψή του και τη γνώμη του. Πρόκειται, ως ετούτου για μια πολυεπίπεδη αγωγή , όπως παρατηρεί η Μπεχράκη, η οποία σκοπεύει στην ωρίμανση και τη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του ατόμου, και η οποία επιτρ'πει το αρμονικό ξεδίπλωμα των δυνατοτήτων που κληρονόμησε , τις οποίες προσπαθεί να τις μετατρέψει σε ιδιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Για την ικανοποίηση αυτής της κοινωνικής ανάγκης, για την εκπαίδευση των γονέων ιδρύθηκε ο θεσμός της Σχολής Γονέων με σκοπό:

- Να βοηθήσει τους γονείς να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το/τη σύντροφό τους
- Να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και ενσυναίσθησης να αποδεχθούν τις δυνατότητές του
- Να διαμορφώσουν ένα τέτοιο ενδοοικογενειακό κλίμα, , το οποίο θα συμβάλλει στην προοδευτική ανεξαρτητοποίησή του και την ομαλή του προσαρμογή στην κοινωνία προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις πραγματικές του ανάγκες και όχι εκείνες που έμμεσα επιβάλλει το κοινωνικοοικονομικό σύστημα.
- Να κατανοήσουν την ανάγκη προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού

- Να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία του γονικού ρόλου, τα οποία έχουν δύο βασικές διαστάσεις. Η μια ορίζεται από κυρίως από τη συναισθηματική στάση προς τα παιδιά, της οποίας τα δυο άκρα είναι η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού, και η άλλη από τον τρόπο άσκησης της πειθαρχίας (Μπεχράκη, 2002; Gronenmeyer, 1988; Woodworth et al., 1996).

Με βάση, λοιπόν, τα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα και τις προκλήσεις, τις οποίες αντιμετωπίζει τόσο η συζυγική δυνάδα, όσο και ο κάθε σύζυγος κατά τη μετάβασή του στη κατάσταση του γονέα, οι μελετητές της οικογένειας και των σχέσεων των οικογενειακών υποσυστημάτων και μελών προτείνουν τη συμμετοχή των συζύγων σε ομάδες υποψηφίων γονέων, όπου οι μελλοντικοί γονείς μπορούν να βρουν την αναγκαία υποστήριξη και συμβουλευτική παρέμβαση για μια πιο ομαλή μετάβαση στο γονικό τους ρόλο.

Προγράμματα παροχής ομαδικής συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για μελλοντικούς γονείς έχουν αναπτυχθεί στο διεθνή χώρο πολλά. Σύμφωνα με την Παπά τα πιο γνωστά και συγχρόνως πιο αποτελεσματικά προγράμματα είναι τα ακόλουθα:

- Becoming a Family project
- Becoming parents
- Parenting together program
- Polomeno Family Intervention Framework for Perinatal Education

Από το γερμανικό χώρο αναφέρουμε δύο από τα σημαντικότερα προγράμματα:

- APOMA
- Pro- Familie
- Das Muencher Trainingsmodell

Τα πρώτα τρία προγράμματα επικεντρώνονται στην ενδυνάμωση των σχέσεων του ζεύγους κατά την περίοδο της μετάβασης στο γονικό ρόλο. Το τέταρτο επιχειρεί μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση και εξετάζει θέματα που άπτονται του γονικού ρόλου αλλά και σε θέματα σχέσεων στο συζυγικό υποσύστημα. Το πρώτο από τα γερμανικά προγράμματα αφορά τις σχέσεις γονέων και παιδιών στο πλαίσιο της οικογενειακής επιχείρησης. Το δεύτερο αναφέρεται καλύπτει όλο το εύρος της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας και σχέσης, το τρίτο είναι ένα πρόγραμμα διαρθρωμένο κατά θεματικές ενότητες (modules), έχει ολιστικό χαρακτήρα και πραγματοποιεί συμβουλευτική παρέμβαση και θεραπεία γονέων και παιδιών συνδέοντας τους δύο βασικούς φυσικούς χώρους λειτουργίας και των δυο: Οικογένεια και Σχολείο.

2.2. Η ανάπτυξη του θεσμού Σχολές Γονέων στο εξωτερικό και στη Ελλάδα : Ιστορική προσέγγιση

Η πρώτη Σχολή Γονέων ιδρύθηκε στο Παρίσι το 1928 καθώς και άλλοι οργανισμοί, οι οποίοι είχαν ως σκοπό την παροχή βοήθειας στους γονείς για την υλοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου τους στην οικογένεια. Γρήγορα πολλαπλασιάστηκαν σε όλη τη Γαλλία. Ανάλογοι θεσμοί σιγά-σιγά ιδρύθηκαν και σε άλλες χώρες του κόσμου.

Στις 24 Απριλίου 1964, ο Andre' Isambert, ο Andre' Berge' και ο καθηγητής Kineberg ίδρυσαν στη Γαλλία τη Διεθνή Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation International pour l' Education des Parents – F.I.E.P.). Η ανάπτυξη της ομοσπονδίας αυτής, οι δραστηριότητές της και η αναγνωσιμότητά της

διεθνώς συνέβαλαν στην ευρύτερη αναγνώριση του θεσμού (Μπεχράκη, 2002, Παππά, 2006).

Στην Ελλάδα η συστηματική εργασία με τους γονείς ως βασικός θεσμός στήριξης της οικογένειας και της προστασίας της ψυχικής υγείας όλων των μελών του ψυχοκοινωνικού συστήματος οικογένεια άρχισε με τη λειτουργία της Σχολής Γονέων της Αθήνας το 1962 με πρωτοβουλία της Μαρίας Χουρδάκη, η οποία ήταν η πρώτη, που εισήγαγε το θεσμό αυτό στην Ελλάδα και αφιέρωσε τον περισσότερο χρόνο της ζωής της για την εδραίωση και επιτυχία του θεσμού. Από τότε μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν πολλές Σχολές Γονέων σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας με πρωτοβουλίες διαφόρων φορέων (τοπική αυτοδιοίκηση, κινήσεις ενεργών πολιτών, ενώσεις γυναικών, σωματεία ανθρωπιστικού περιεχομένου, το ΙΔΕΚΕ, η Εκκλησία κα.) και με ποικίλη θεματολογία. Τον Οκτώβριο του 1999 για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η σημασία του θεσμού, αλλά και η ανάγκη έρευνας θεμάτων, τα οποία εμπίπτουν στο εύρος της θεματολογίας του από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, με τη συνεργασία του οποίου συντίθεται Επιστημονική Επιτροπή Σχολών Γονέων αποτελούμενη από τους: Κ. Μπεχράκη, τον καθηγητή Παιδαγωγικής Γ. Κρουσταλλάκη και τον καθηγητή Ψυχολογίας Η. Μπεξεβέγκη, και η οποία οργάνωσε ένα από τα μεγαλύτερα συνέδρια αφιερωμένο στη Μ. Χουρδάκη με τίτλο : «Σχολές Γονέων: επιστημονική παρέμβαση στις προκλήσεις της σύγχρονης οικογένειας. Εμπειρίες- Προοπτικές» (Σταυρού, 1987, Μπεχράκη, 2002, Παππα, 2006).

Από τότε μέχρι σήμερα οι Σχολές Γονέων ανά την Ελλάδα έχουν επιτελέσει και επιτελούν ένα έργο σημαντικής σπουδαιότητας στο χώρο της πρωτογενούς πρόληψης σε θέματα, τα οποία αφορούν την οικογένεια. Οι Σχολές γονέων απευθύνονται σε όλους τους γονείς και συντελούν ουσιαστικά τόσο στην εκπαίδευση των γονέων, όσο και στη ψυχολογική τους υποστήριξη σε σχέση με την άσκηση του δύσκολου ψυχοκοινωνικού και παιδαγωγικού έργου τους.

2.3. Η φιλοσοφία του θεσμού Σχολή Γονέων

Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα ξεκίνησαν να κινούνται με ορισμένο πλαίσιο φιλοσοφίας, η οποία αποτελεί τη βάση της αντίληψης για το θεσμό και συνακόλουθα την εργασία της Μ. Χουρδάκη.

Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι : α. Η στήριξη του θεσμού της οικογένειας, β. η πρόληψη της ψυχικής υγείας του παιδιού, αλλά και όλων των άλλων μελών της οικογενειακής ομάδας .Πιο συγκεκριμένα, το έργο τους εντάσσεται στο πλαίσιο της μη ειδικής πρωτογενούς πρόληψης (Παππά, 2006)., β. Η ενημέρωση των γονέων με βάση τα σύγχρονα ευρήματα της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Οικογένειας, γ. Η διαμόρφωση – διαφοροποίηση της στάσης και της συμπεριφοράς των γονέων, αλλά και όλων των μελών της οικογένειας .

Ακριβώς λόγω αυτής της σκοποθεσίας οι Σχολές Γονέων διαφέρουν από τις θεραπευτικές ομάδες, όπου το αίτημα είναι η επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων και η επίτευξη της αυτογνωσίας. Ο κεντρικός άξονας των Σχολών Γονέων είναι η πρόληψη, η ενημέρωση και η προετοιμασία για μια δια βίου ανάπτυξη και αυτογνωσία (Μπεχράκη, 2002). Ο σκοπός των Σχολών Γονέων βασίζεται στη φιλοσοφία τους οι αρχές της οποίας είναι οι εξής:

- Η πρώτη άποψη είναι η ανθρωποκεντρική θεώρηση του κοινωνικού βίου. Ο άνθρωπος θεωρείται ότι είναι η ύψιστη αξία της ζωής και το μέτρο της ιστορικής και κοινωνικής προόδου κρίνεται σε αναφορά με οτιδήποτε τον υπηρετεί. Όλα τα γύρω στοιχεία, τα οποία είναι άλλωστε δημιουργήματά του,

η τεχνολογία, η οικολογία, οι οικονομικές και οι ανθρώπινες σχέσεις κα. Προσφέρονται ως θετικοί παράγοντες, ενισχυτικοί στην πολυεπίπεδη και πολύπλευρη προσπάθεια καταξίωσης της ζωής.

- Γύρω από τον ανθρωπιστικό άξονα τοποθετούνται τα ιδανικά της ισότητας, της δικαιοσύνης, της αξιοπρέπειας, του σεβασμού της ζωής, του αλτρουισμού κα. Την αξία του ανθρώπου και των ιδανικών του γίνεται προσπάθεια να μεταβιβαστούν στο νέο άνθρωπο μέσα από την οικογένεια.
- Ο σύγχρονος άνθρωπος, ζώντας σε πολυσύνθετο κοινωνικό χώρο, αναλαμβάνει την ευθύνη πολλαπλών ρόλων. Για την πραγμάτωση αυτών των ρόλων έχει το δικαίωμα να επικαλείται βοήθεια σχετικά με τις γνώσεις και τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν αυτούς τους ρόλους. Αυτό σημαίνει ότι τα στοιχεία της κάθε επιστήμης πρέπει να του γίνονται κατανοητά, ότι οι επιστήμονες χρειάζονται να έρχονται κοντά του. Ιδιαίτερα οι κοινωνικοί επιστήμονες και ακόμη πιο πολύ οι ψυχολόγοι. Σ' οτιδήποτε αφορά την οικογενειακή ομάδα, είναι αδιανόητο η επιστήμη να υπογραμμίζει τις ευθύνες του ρόλου των γονέων και την ίδια ώρα να τους αφήνει αβοήθητους.
- Η ενημέρωση από την επιστήμη της ψυχολογίας είναι μια διαρκής διαδικασία. Δεν γίνεται ούτε ευκαιριακά, ούτε αποσπασματικά. Αυτό σημαίνει ότι πέρα από τις γνώσεις, αξιοποιούμε τη δυνατότητα που υπάρχει σε κάθε άτομο ν' ανανεώνεται, να ωριμάζει, να προετοιμάζεται για αναπροσαρμογές και ανακατατάξεις. Ιδιαίτερα ο γονέας αναγνωρίζοντας την ευελιξία του ρόλου του, είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ότι οι σχέσεις με τα παιδιά του χρειάζονται διαρκή ανανέωση. Η ανανέωση αυτή, αυτονόητα, πρέπει ν' αγγίζει κάθε γονέα στην πόλη, στην επαρχία, στο χωριό.
- Πολύτιμο στοιχείο για τη διαδικασία της ωρίμανσης του ατόμου είναι η ψυχική υγεία. Κάθε ένα άτομο έχει την ανάγκη και το δικαίωμα να γνωρίζει τη σημασία αυτής της αξίας. Ιδιαίτερα ο γονέας πρέπει να μάθει ότι είναι μια χρήσιμη, δυναμική διαδικασία, που αφορά τον ίδιο και τα παιδιά του, τα οποία δεν έχει το δικαίωμα να τα εγκαταλείψει στο έλεος της τύχης από τη στιγμή που θα γεννηθούν, θα εισέλθουν στον επόμενο κοινωνικοπολιτικό θεσμό, το σχολείο μέχρι να ενηλικιωθούν.. Αντίθετα πρέπει να αντιληφθεί τα στοιχεία, τα οποία συγκροτούν αυτή τη διαδικασία αυτή τη διαδικασία, να την τα οποία συγκροτούν αυτή τη διαδικασία, να την επιδιώξει και να την εξασφάλιση τόσο στον ενδοοικογενειακό χώρο, όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.
- Η αξία της πρόληψης είναι μοναδική και η αντίληψη του «προλαβαίνω» «αντί του «θεραπεύω» «είναι σίγουρα αποδεκτή από όλο το κοινωνικό σύνολο. Οι Σχολές Γονέων προσφέρουν πολύτιμη υπηρεσία στον τομέα της πρόληψης σε θέματα ψυχικής υγείας των ίδιων των γονέων, αλλά περισσότερο των παιδιών, γιατί η λιγότερο ή περισσότερο διαταραγμένη ψυχική υγεία του παιδιού εμποδίζουν το παιδί να εισέλθει σε άλλα εξωοικογενειακά κοινωνικά μορφώματα, όπως η ομάδα των συνομηλίκων ισοδύναμα και υγιώς. Πέρα από αυτά η διαταραγμένη ψυχική υγεία καθιστά την παρουσία του παιδιού σε κοινωνικούς θεσμούς όπως το σχολείο επισφαλής και με αποκλίσεις όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη του παιδιού, την αντίληψή του για το σχολείο αλλά και τη δυνατότητά του να έχει μια επαρκή και ικανοποιητική επίδοση εντός του κοινωνικού αυτού θεσμού.. Είναι μια σοβαρή υπηρεσία στον κοινωνικό και επιστημονικό χώρο.
- 7. «Κληρονομικότητα» και «Περιβάλλον» (φυσικό και ανθρωπογενές) είναι δύο έννοιες πολυσυζητημένες μεταξύ των κοινωνικών επιστημών. Όμως για

πολλούς από τους γονείς είναι ακόμη ασαφείς. Οι γονείς, ιδιαίτερα της επαρχίας και του χωριού, εξακολουθούν να πιστεύουν στην πρωταρχική, συχνά απόλυτη επίδραση ενδογενών κληρονομικών στοιχείων, αφού κανείς δεν τους ανέλυσε τις επιδράσεις του παράγοντα «περιβάλλον». Αλλά και οι γονείς στις μεγαλουπόλεις, παρ' ότι έχουν σε μεγάλο αριθμό γνώση των επιδράσεων και των δύο παραγόντων, ερμηνεύουν - όχι πάντοτε - ασυνείδητα τα προβλήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών αποδίδοντας κυρίως στην κληρονομικότητα την εμφάνιση αυτών των συμπεριφορών και προβλημάτων και μάλιστα πάνω σε μια νομοτελειακή βάση. Η φαινοτυπική συμπεριφορά του ανθρώπου, δηλ. η συμπεριφορά που συνδέεται με τον φαινότυπό του, ο οποίος συγκροτείται από τα μεταβαλλόμενα και παρατήρημα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, τα οποία αποτελούν την εξωτερική, σωματική έκφραση της γενετικής σύστασής του, δεν μπορεί να εξηγηθεί επαρκώς αποκλειστικά με τους κληρονομικούς παράγοντες. Και αν ακόμη υποθέσουμε ότι οι κληρονομικές καταβολές επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας ιδιότητας ή ικανότητας του ανθρώπου, π.χ. το δείκτη νοημοσύνης, σίγουρα δεν προκαθορίζουν το βαθμό εξέλιξης των ιδιοτήτων αυτών. Η συμπεριφορά, και στην προκειμένη, περίπτωση εξηγείται επαρκέστερα μέσω της αλληλεπίδρασης κληρονομικών προδιαγραφών και περιβάλλοντος. (Σταυρού, 1987, Καΐλα, 1998, Γρίβας, 2002). Μια διαφορετική ερμηνεία της παιδικής συμπεριφοράς, η οποία στο ερμηνευτικό μοντέλο της συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνει και τις επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων, τους τρομάζει και την απωθούν, γιατί ακριβώς δεν γνωρίζουν και δεν έχουν αποδεχθεί την δυνατότητα, που έχουν οι παράγοντες αυτοί. Αν αποδεχθούν και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, κάτι τέτοιο θα σήμαινε αλλαγή νοοτροπίας, υιοθέτηση άλλων τρόπων διαπαιδαγώγησης των παιδιών, πράγμα για το οποίο πολλοί γονείς δεν αισθάνονται έτοιμοι. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να περάσουν στους γονείς μεθοδικά τα πορίσματα της επιστήμης, τα οποία προβάλλουν τη σημαντικότητα και συνεμπλοκή του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση και έκφραση της παιδικής συμπεριφοράς. Και μάλιστα την ίδια ώρα, κατά την οποία οι επιστήμονες ευρίσκονται κοντά τους, για να τους βοηθήσουν στην ανανέωση και προσαρμογή σε νέους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς.

- Κάθε πλησίασμα του ανθρώπου χρειάζεται να διαποτίζεται από το πνεύμα ελπίδας και αισιοδοξίας για τα ανθρώπινα ζητήματα. Όχι γιατί η ζωή δεν έχει δυσκολίες, ματαιώσεις και απογοητεύσεις ή γιατί πρέπει να προκαλείται ένα πνεύμα ανεδαφικού οπτιμισμού, αλλά γιατί πλησιάζοντας τον άνθρωπο, είναι ανάγκη να πιστεύουμε σ' αυτόν στις δημιουργικές του δυνατότητες και ικανότητες και στην τελική επικράτηση του καλού. Ιδιαίτερα η αισιοδοξία στην εργασία με τους γονείς, ανοίγοντας ορίζοντες και δρόμους πορείας, ενισχύει την εμπιστοσύνη του γονέα στις δυνάμεις του, ενεργοποιεί τη σκέψη και τη δράση του και του περνά το πνεύμα της ενεργητικής συμμετοχής στα προβλήματα και την ευθύνη για τη λύση τους.

2. 4. Οργάνωση – Λειτουργία – Μεθοδολογία των δραστηριοτήτων των Σχολών γονέων

Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα λειτουργούν σύμφωνα με το «Εξελικτικό Σύστημα» της Μ. Χουρδάκη, το οποίο βασίζεται στις αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων, και το οποίο ονομάστηκε Εξελικτικό για δύο λόγους : α.

Στο γνωστικό επίπεδο γίνεται αναφορά στα ευρήματα της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Δυναμικής των Ομάδων από τη βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση και τη ψυχολογία των ενηλίκων, και β. Στοχεύει στην εξελικτική, σταδιακή διαφοροποίηση της ψυχολογίας όλων των μελών του ψυχοκοινωνικού συστήματος οικογένεια με αναφορά στις νέες ενδοοικογενειακές σχέσεις, που διαμορφώνονται μετά την έλευση του πρώτου παιδιού και στη συνέχεια των άλλων παιδιών.

Διαφοροποιούνται σύμφωνα με το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών σε τρεις κατηγορίες: 1. Σχολή Γονέων Βρεφικής- Νηπιακής ηλικίας, 2. Σχολή Γονέων Σχολικής ηλικίας και 3. Σχολή Γονέων Εφηβικής ηλικίας.

Οι Σχολές Γονέων λειτουργούν με ομάδες των 12-15 ατόμων, τις οποίες συντονίζει ειδικός ψυχικής υγείας και μέσα από την εργασία με ομάδες, την οποία ακολουθούν, οδηγούνται οι γονείς προς τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους και σταδιακά και προοδευτικά προς τη διαφοροποίησή τους. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται εβδομαδιαίως ή ανά δεκαπενθήμερο και διαρκούν μιάμιση ώρα. Κάθε συνάντηση έχει ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο προέρχεται από σχετική εκτίμηση της αναγκαιότητας κάποιων θεμάτων, τα οποία απασχολούν την ομάδα ή την ενδιαφέρουν με βάση τα σχετικά αιτήματα των συμμετεχόντων.

Εκτός από τις ομάδες ατόμων, τα οποία είναι ήδη γονείς, συγκροτούνται και Σχολές Υποψηφίων Γονέων, στις οποίες συμμετέχουν άτομα, που δεν είναι ακόμη γονείς, αλλά επιθυμούν να προετοιμαστούν κατάλληλα (γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά), πριν να αρχίσουν να υλοποιούν το γονικό τους ρόλο.

Οι υποψήφιοι γονείς διαμορφώνουν το γονικό τους τύπο σύμφωνα με τον παράγοντα αυτογνωσία. Η διαδικασία της αυτογνωσίας είναι ο πιο σημαντικός βοηθός του μελλοντικού γονέα ή του νέου γονέα στο απαιτητικό έργο, το οποίο θα αναλάβει (Παππά, 2006). Αν ο γονέας έχει διερωτηθεί και απαντήσει σε ερωτήματα του τύπου: «Ποιος είμαι;», «ποια στοιχεία συγκροτούν την προσωπικότητά μου;», «ποια βιώματα της παιδικής μου ηλικίας παραμένουν ανεπεξέργαστα;», «πώς αισθάνομαι τη συμβίωση με το άλλο φύλο;», «γιατί θέλω ουσιαστικά και κατά βάθος να γίνω γονέας;», τότε θα συνειδητοποιήσει τις απόψεις, τον αξιολογικό του κώδικα και τις αντιλήψεις του, θα διαμορφώσει συνειδητά ένα γονικό τύπο, στον οποίο θα γίνονται εμφανείς οι απόψεις του όσον αφορά στην ανατροφή, τη σχέση και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

Στη Σχολή Γονέων η έτσι και αλλιώς δύσκολη και πολλές φορές επώδυνη διαδικασία της αυτογνωσίας ως σημαντικού δομικού στοιχείου της προσωπικότητας μπορεί να διευκολυνθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Με τη συμμετοχή σε μια ομάδα προετοιμασίας για τον γονικό ρόλο οι μελλοντικοί γονείς δεν απαντούν μόνο στα παραπάνω αναφερόμενα ερωτήματα, τα οποία έχουν υψηλό βαθμό δυσκολίας, αλλά πέρα από αυτά α. αποκτούν θεμελιώδεις γνώσεις αναφερόμενες στη ψυχολογία της ανάπτυξης του παιδιού και β. καθοδηγούνται στη διαφοροποίηση στάσεων και συμπεριφορών, η οποία θα τους καταστήσει ικανούς να συμβάλλουν στη θετική εξέλιξη του ή των παιδιών τους (Παππά, 2006).

Οι Σχολές Υποψηφίων Γονέων επιδιώκουν τους παρακάτω στόχους:

- Παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση στους γονείς
- Διαμορφώνουν πρότυπα γονικών ρόλων
- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μελλοντικών γονέων τονίζοντας και αποκαλύπτοντας τα θετικά και όχι τα αρνητικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους
- Συμβάλλουν στην διαμόρφωση των δεξιοτήτων των υποψηφίων γονέων
- Συντελούν στη βελτίωση των συζυγικών σχέσεων

- Παρέχουν στους υποψήφους γονείς τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να είναι ικανοί να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους
- Βοηθούν τους γονείς να προσαρμοστούν στην νέα πραγματικότητα και να διαχειριστούν ή να αποφύγουν την γονική εξουθένωση.

Οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα υποψηφίων γονέων προφανώς διαφέρουν ως προς την κοινωνικοποίηση τους, τις εμπειρίες ζωής (life experiences) τις γνώσεις και τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την κοσμοαντίληψη. Κύριος στόχος των ομάδων αυτών είναι να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις, τις αποκτημένες δεξιότητες και ικανότητες των μελών κάθε ομάδας, προσφέροντας βοήθεια στα μέλη της ομάδας όσον αφορά στη διαχείριση του άγχους, που συνήθως βιώνουν τα άτομα λίγο χρόνο πριν από τη μετάβασή τους στο γονικό ρόλο (Ζάππα, 2006).

Προφανώς ο τρόπος αντίδρασης των συζύγων στον ερχομό του παιδιού είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων:

- Της μορφής και έντασης των σχέσεων στο συζυγικό υποσύστημα
- Των σχέσεων με τους δικούς τους γονείς
- Το βαθμό της ψυχοκοινωνικής ωριμότητας του ζευγαριού
- Ο βαθμός στον οποίο είναι η εγκυμοσύνη επιθυμητή και αναμενόμενη
- Ο βαθμός συναισθηματικής προσέγγισης των συζύγων
- Η εκτίμηση ποιος από τα μέλη της δυάδας έχει συναισθήματα, υποκειμενικές εμπειρίες και συναισθηματικές ανάγκες σημαντικότερες από τον άλλο κα (Napier, 1997, Παππά, 2006).

Ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί σύζυγοι, ενώ έχουν αποφασίσει συνειδητά να φέρουν ένα παιδί στον κόσμο, νιώθουν μερικές φορές απογοητευμένοι, όταν η επιθυμία τους πραγματοποιείται και αντίστροφα, ζευγάρια, τα οποία δεν επιθυμούσαν τον ερχομό ενός παιδιού στη ζωή τους και έχουν να αντιμετωπίσουν μια μη αναμενόμενη εγκυμοσύνη, όταν έρχεται στη ζωή τους το παιδί, το αποδέχονται από το βάθος της ψυχής τους και είναι γι' αυτό το γεγονός πολύ ενθουσιασμένοι. Αυτό συμβαίνει, γιατί η αντίδραση του ζευγαριού στην έλευση ενός παιδιού, όπως εύστοχα με βάση τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρεί η Παππά, δεν μπορεί να προβλεφθεί εύκολα. Είναι μια αντίδραση συναισθηματική – εξωλογική. Όσον αφορά τις ανησυχίες και τα θέματα που απασχολούν τους γονείς οι ασχολούμενοι με το θέμα εντοπίζουν τα εξής:

- Ο συμβιβασμός γονικού ρόλου και εργασιακής απασχόλησης και των δύο γονέων
- Ο διαθέσιμος χρόνος για το/τη σύντροφο, τα άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, τους φίλους και τον εαυτό
- Η συμμετρική επικοινωνία με το/τη σύντροφο
- Η διαμόρφωση συναπόφασης όσον αφορά στην ανατροφή του παιδιού.

Παρότι η συμμετοχή και των δύο γονέων στις Σχολές Γονέων είναι επιθυμητή, γενικά δεν θεωρείται αναγκαία. Στις Σχολές Υποψηφίων Γονέων όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμμετέχουν και οι δύο γονείς, ώστε να έχουν κοινές εμπειρίες και βιώματα και να ενισχυθούν στη διαμόρφωση κοινής αντίληψης για την άσκηση του γονικού ρόλου τους.

Οι ομάδες υποψηφίων γονέων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ομαλή μετάβασή τους στην νέα πραγματικότητα, την οποία θα βιώσουν με τον ερχομό του παιδιού τους.

Προετοιμάζουν τους γονείς ψυχολογικά και συναισθηματικά για τις αλλαγές, οι οποίες θα ανακλύψουν στη ζωή τους και τους καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίσουν τους κραδασμούς, που πιθανό βιώσει το συζυγικό υποσύστημα αποκτώντας μια νέα ιδιότητα: εκείνη του γονικού υποσυστήματος. Ακόμη τους παρέχουν γνώσεις σχετικά με τις εξελικτικές βαθμίδες της ανάπτυξης του παιδιού και δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες και ανεπανάληπτες εμπειρίες. Τελικά, παρέχουν στους μελλοντικούς γονείς ένα πλαίσιο κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η οποία προσφέρεται τόσο από το συντονιστή της ομάδας όσο και από τις δυναμικές, οι οποίες αναπτύσσονται στην ομαδική συμβίωσή τους με άλλους γονείς (Μπεχράκη, 2002, Παππά, 2006)

3. Τα ΜΜΕ ως φορέας διαπαιδαγώγησης των γονέων

Πριν εξετάσουμε τη δυνατότητα των ΜΜΕ στην διαπαιδαγώγηση των γονέων όσον αφορά σε θέματα κοσμοαντίληψεων, ιδεολογιών, εγκυρότητας της πληροφορίας, εξειδικευμένων παιδαγωγικών και ψυχολογικών θεμάτων, ζητήματα, τα οποία υπεισέρχονται κατά την υλοποίηση του γονικού ρόλου, εκτιμούμε ότι πρέπει να εξετάσουμε το βασικό προϊόν των ΜΜΕ, δηλαδή την πληροφορία, την οποία προσφέρουν και η οποία τελικά είναι μια μορφή επικοινωνίας

Η ανάπτυξη των ΜΜΕ τα τελευταία χρόνια έχει οπωσδήποτε θετικές επιπτώσεις στη ζωή μας. Και τούτο γιατί οι ειδήσεις και οι πληροφορίες μεταδίδονται πολύ πιο γρήγορα σε σύγκριση με το παρελθόν και δίνουν τη δυνατότητα σε πολύ περισσότερους ανθρώπους να ενημερωθούν σχετικά με όσα συμβαίνουν σε διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς φορείς σε όλο τον κόσμο. Η προσφορά αυτή πληροφορίας έχει, εκτός από τη δυνατότητα ενημέρωσης, και ένα παιδαγωγικό ρόλο. Και εάν δεχθούμε ότι η αγωγή είναι μια σκόπιμη παρέμβαση στη διαμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπου, κατανοεί κανείς εύκολα αυτόν το παιδαγωγικό και κοινωνικοποιείο ρόλο των ΜΜΕ.

Η ενημέρωση που προσφέρουν τα ΜΜΕ είναι δυνατόν να βοηθήσει το άτομο να προγραμματίσει καλύτερα τη ζωή του, να διευρύνει πολυεπίπεδα και ταχέως το γνωστικό του εφοδιασμό, πράγμα που καθορίζει και διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Στην εποχή της πληροφορίας και της γνώσης που ζούμε, η πληροφορία είναι δύναμη, αφού μπορεί να διαφοροποιήσει τις επιλογές μας και γενικότερα τη ζωή μας. Η στέρηση της πληροφορίας αντίθετα, οδηγεί στην αποδυνάμωση και περιθωριοποίηση τα άτομα, γιατί δεν μπορούν να ενημερωθούν για τα κοινωνικά δρώμενα ούτε του συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού, εντός του οποίου διαβιώνουν, ούτε βέβαια άλλων απομακρυσμένων κοινωνικών σχηματισμών (Κοσμίδου, 1996). Παρ' όλα αυτά στη σύγχρονη εποχή των κοινωνικο-οικονομικών ραγδαίων εξελίξεων, της έκρηξης και συγχρόνως της ταχείας παλαίωσης της πληροφορίας, ενώ η πληροφόρηση γίνεται όλο και περισσότερο αναγκαία, μετατρέπεται συγχρόνως και σε δύσκολη υπόθεση. Από τη μια μεριά έχουμε ένα πλήθος πληροφοριών, με τις οποίες μας βομβαρδίζουν καθημερινά τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, δηλαδή έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση, από την άλλη μεριά προκύπτει η αδυναμία του αναγνώστη, ακροατή ή θεατή να αφομοιώσει και να κατανοήσει το πλήθος των πληροφοριών και συνακόλουθη ανάγκη να κάνει επιλογή των πληροφοριών, τις οποίες τελικά θα αφομοιώσει και θα αξιοποιήσει.

Μπροστά σ' αυτή τη κατάσταση υπάρχει ο κίνδυνος να μετατραπεί ο χρήστης των ΜΜΕ σε παθητικό αποδέκτη των προσφερόμενων με ελκυστικό μάλιστα τρόπο του όγκου των πληροφοριών. Εδώ ανακύπτουν μερικά ερωτήματα:

- Ποιος άνθρωπος ή ποιοι μηχανισμοί θα διαβεβαιώσουν το άτομο – δέκτη της πληροφορίας, ότι η επιλεγμένη από αυτόν έτσι και αλλιώς πληροφορία είναι έγκυρη και επίκαιρη;
- Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο πληροφορείται το άτομο;
- Έχει τη δυνατότητα ο σύγχρονος χρήστης των ΜΜΕ να έχει πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων σχετικά με το ποια πληροφορία θα δημοσιοποιηθεί και με ποιο τρόπο;
- Μήπως τα ΜΜΕ και ιδιαίτερα η τηλεόραση, που διαθέτει μαζί με το λόγο και εικόνα, παρουσιάζοντας θέματα από την πραγματικότητα, τελικά παρουσιάζει την πραγματικότητα ως ένα διαμεσιακό προϊόν μετατρέποντας το χρήστη του μέσου αυτού επικοινωνίας σε ένα παθητικό αποδέκτη μιας προ- και ετεροκατασκευασμένης πραγματικότητας;
- Πληροφορείται ο δέκτης γι' αυτά που πραγματικά ισχύουν για ένα θέμα ή μήπως έχει την ψευδαίσθηση ότι πληροφορείται εφησυχασμένος μάλιστα με την πεποίθηση αυτή και παραδίδοντας την ελευθερία του στα χέρια του τομπού της πληροφορία;

Όλα αυτά τα ερωτήματα και ίσως και άλλα ανακύπτουν γιατί είναι γνωστή η εξουσία που ασκείται στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες τόσο σε ολοκληρωτικά καθεστώτα όσο και σε φιλελεύθερα και δημοκρατικά καθεστώτα. Και τα δύο έχουν μια κοινή διάσταση στην προσφορά χαλκιδευμένης και προκατασκευασμένης πληροφορίας. Στα μεν πρώτα η πληροφορία ελέγχεται και φαλκιδεύεται από μια μικρή μειοψηφία, η οποία ευρίσκεται και λειτουργεί εντός του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος και της ομάδας που κατέχει την εξουσία σε πολιτικό επίπεδο. Στα δεύτερα διατρέχουμε πάλι τον ίδιο κίνδυνο μιας προκατασκευασμένης πληροφορίας, μόνο που στη περίπτωση αυτή ο έλεγχος και χάλκευση της πληροφορίας δεν παρέρχεται από μία πολιτική μειοψηφία, αλλά από τον ιδιοκτήτη του μέσου μαζικής επικοινωνίας. Και οι δύο περιπτώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πληροφορία σήμερα έχει χάσει τον κοινωνικό της χαρακτήρα, το περιεχόμενό της καθορίζεται από τον ιδιοκτήτη του μέσου και η πληροφορία καθαυτή έχει μετατραπεί σε εμπόρευμα, το οποίο παράγεται για να πουληθεί και το οποίο λανσάρεται με ελκυστικούς τρόπους. Διερωτάται ακόμα κανείς: τι είναι αληθινό και τι πλασματικό από τις πληροφορίες που δέχομαι από την τηλεόραση; Εάν μεταδίδεται κάτι από την τηλεόραση και λέγεται ότι είναι αληθινό, τότε επιβάλλεται ως αληθινό, ακόμη και αν είναι πλασματικό, μάλιστα με ένα τρόπο «τυραννικό» όπως παρατηρεί ο Ιγνασιο Ραμονε στο ομότιτλο βιβλίο του. Ο παραλήπτης της πληροφορίας δεν έχει άλλα κριτήρια για να κρίνει, αφού δεν έχει γνώση του αντικειμένου, εκτός αν ο ίδιος είναι εξειδικευμένος στο θέμα που αναφέρεται η πληροφορία, ούτε έχει συγκεκριμένη εμπειρία του γεγονότος που παρουσιάζεται (Μονέ, 1999). Ως εκ τούτου δεν έχει άλλα σημεία αναφοράς εκτός από τη σύγκριση διαφόρων μέσων μεταξύ τους. Και αν όλα λένε το ίδιο πράγμα, είναι υποχρεωμένος να δεχθεί ότι αυτή είναι η σωστή εκδοχή, η νέα «επίσημη αλήθεια», ενώ πρόκειται για μια *invented reality*, δηλαδή για μια πραγματικότητα, που εφευρέθηκε, όπως γράφει στο ομότιτλο βιβλίο του ο Watzlawick (Watzlawick, 1984).

Ο Goffmann, ο οποίος είναι ο πρώτος που ασχολήθηκε με τα προβαλλόμενα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης πλαίσια απεικονίσεων σε σχέση με τη δόμηση της πραγματικότητας υποστηρίζει ότι τα προβαλλόμενα κατ' επανάληψη θέματα στα ΜΜΕ και ιδιαίτερα στην τηλεόραση δημιουργούν κάποια γνωστικά φίλτρα, κάποια πλαίσια στον θεατή μέσω των οποίων ο θεατής θεωρεί τις διάφορες τυποποιήσεις που εμφανίσει η τηλεόραση ως την αληθινή πραγματικότητα. Ερευνητές και μετά τον Goffmann υποστηρίζουν ότι τα πλαίσια απεικονίσεων (*frames*), που προβάλλονται

στην τηλεόραση λόγω της επανάληψης και της σύγχρονης χρήσης λόγου και εικόνας επηρεάζουν το θεατή όσον αφορά στον καθορισμό προβλημάτων, τη διάγνωση αιτιών και τη διαμόρφωση κρίσης (Κρίβας κα., 1998).

Την παραπλανητική επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης τονίζει και ο Ν. Τσόμσκι, ο οποίος στην οπισθοσελίδα σχετικού πονήματός του γράφει: «Όσοι έχουν πρόσβαση στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των περιοδικών των διανοούμενων και ελέγχουν το μηχανισμό της εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να αναφερθούν ως μια τάξη «κομισάριων». Ιδού η βασική λειτουργία τους : Να σχεδιάσουν, διαδώσουν και δημιουργήσουν ένα σύστημα δογμάτων και πεποιθήσεων, τα οποία θα υπονομεύουν την ανεξάρτητη σκέψη και θα εμποδίζουν την κατανόηση και ανάλυση των καταστάσεων και των συνεπειών τους (Τσόμσκι, 1997).

Αν λάβουμε υπόψη μας τους παραπάνω προβληματισμούς, τότε μπορούμε να κατανοήσουμε ότι στην εποχή μας το θέμα της πληροφόρησης από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είναι περίπλοκο και άδρω πολιτικό «Και αν είναι έτσι, παρατηρεί η Κοσμίδου, άραγε μπορούμε σήμερα να περιμένουμε με ασφάλεια να μας πληροφορήσουν οι άλλοι» (Κοσμίδου, 1996, σελ. 59). Προφσνώς όχι. Γιατί στο πλαίσιο του γραμμικού-μαθηματικού μοντέλου με το οποίο λειτουργούν τα ΜΜΕ φαίνεται να παραβλέπονται θέματα και προβληματισμοί, στους οποίους ανφερθήκαμε παραπάνω, να χαλκεύονται και να υπεραπλουστεύονται με τρόπο επικύνδυνο οι διαδικασίες αλλά και το περιεχόμενο της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, ενώ συγχρόνως επικρατεί ο πληροφορούμενος «του καναπέ» ως παθητικός παραλήπτης της πληροφορίας.

Θεωρούμε ότι στην εποχή της έκρηξης της γνώσης και της πληροφορίας θα πρέπει τόσο οι πομποί όσο και οι δέκτες της πληροφορίας να διαφοροποιήσουν την αντίληψή τους αποδεχόμενοι ένα κριτικό μοντέλο αποστολής και αποδοχής της πληροφορίας. Οι μεν πρώτοι πέρα από την αντικειμενικότητα και επικαιρότητα της πληροφορίας δεν πρέπει να είναι απλώς καλοί τεχνοκράτες και να λειτουργούν στο πλαίσιο μιας καθαρά εμπορευματικής και τεχνοκρατικής αντίληψης κατασκευασμένων μηνυμάτων, αλλά επειδή γνωρίζουν καλά ότι ασκούν αγωγή να παρέχουν αληθινή πληροφόρηση, γιατί η αληθινή πληροφορία μέσα από τα μηνύματα είναι μια κοινωνική συνδιαλλαγή όπως παρατηρεί μέσα από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας η Κοσμίδου. Βέβαια κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο, γιατί η χαλκευτή πληροφορία μπορεί να αντιστρατεύεται τα συμφέροντα του ιδιοκτήτη του μέσου ενημέρωσης, ο οποίος θέλει μέσω της πληροφορίας συνήθως να ικανοποιήσει 'αλλους σκοπούς, πάντως δεν στοχεύει στην ολόπλευρη πληροφόρηση του αποδέκτη της πληροφορίας.

Οι δε αποδέκτες να συνηθίσουν να δίνουν έμφαση στο κείμενο, στην πληροφορία και στον τρόπο που διαβάζεται το κείμενο αυτό και όχι στον πομπό. Πολύ εύστοχα παρατηρεί η Κοσμίδου ότι «το μήνυμα ή η πληροφορία είναι μια δέσμη σημάτων, το νόημα των οποίων παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση όχι του δέκτη πλέον, αλλά του ενεργού αναγνώστη με το πληροφοριακό κείμενο. Το περιεχόμενο του μηνύματος δεν προεξοφλείτε λοιπόν από τον πομπό και δεν είναι απλά και μόνο κάτι που ο Α «πακετάρει «και στέλνει στον Β. Είναι μάλλον ένα στοιχείο σε μια δομημένη σχέση της οποίας τα άλλα στοιχεία είναι: α. η εξωτερική πραγματικότητα, δηλαδή το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι επικοινωνιακές διαδικασίες και, β. ο αναγνώστης – παραγωγός μηνυμάτων ». Το τελευταίο σημαίνει ότι και ο δέκτης της πληροφορίας ή του μηνύματος μπορεί και πρέπει να διατυπώνει μια ερμηνεία του μηνύματος που έλαβε, η οποία πιθανώς να διαφέρει από εκείνη του πομπού. Και αν ακόμη είναι λάθος η ερμηνεία του, η δραστηριότητά του αυτή είναι ένδειξη ότι δεν είναι παθητικός δέκτης που επηρεάζεται άνευ όρων και ελέγχου από το μήνυμα.

Με τους παραπάνω διαλογισμούς, τους οποίους παραθέσαμε, δεν προτιθέμεθα να αμφισβητήσουμε την κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική δυνατότητα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Οπωσδήποτε ενημερωτικές εκπομπές ή έντυπα ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα μπορούν να ενημερώσουν και να διαπαιδαγωγήσουν τον γονέα, που επιθυμεί να παρακολουθήσει τη σειρά των εκπομπών. Αυτό το θεωρούμε αναγκαίο και ενισχυτικό για την υλοποίηση του γονικού του ρόλου. Άλλωστε είναι αναμφισβήτητη η διαμορφωτική δύναμη της οικογένειας όσον αφορά το χαρακτήρα και την ανάπτυξη των παιδιών. Παράγοντες όπως το είδος της μόρφωσης και ενημέρωσης των γονέων, οι κοινωνικές τους αξίες και αντιλήψεις και τα προσφέρομε γονικά πρότυπα στο παιδί μας πληροφορούν και μας επιβεβαιώνουν για τη δυναμική επίδραση της οικογένειας στη ζωή, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Αυτή την διαπαιδαγώγηση μπορεί να την πάρει ο γονείς εκτός από τις Σχολές Γονέων και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρκεί τα τελευταία να προσφέρουν έγκυρη, επίκαιρη και συστηματικά δομημένη πληροφορία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

- Bowl by, J. (1988). *A secure base*. N.York : Basic Books
- Bowen, M. (1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gronemeyer, M. (1988). *Die Macht der Beduerfnisse*. Reinbek bei Hamburg: Rororo Verlag.
- Καίλα, Μ. (1998). *Η σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου, Χ. (1996). Αγωγή στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ.36-37, σς. 56-71.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ κα.(1998). Οι επιδράσεις των απεικονίσεων από την τηλεοραση της εργασίας και της οικογενειακής ζωής και τα στερεότυπα των φύλων: Ερευνητική προσέγγιση, στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, τ. 44-45, σελ. 69-80.
- Μπεχράκη, Μ.(2002).*Σχολές Γονέων. Εμπειρίες- Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Narier, A. (1997). *Το Ζευγάρι. Ένας Εύθραυστος Δεσμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα γονέας*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.
- Παππά,Β. (2006). Η μετάβαση στο γονικό ρόλο. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*,τ. 76-77, σς. 108-117.
- Ραμονέ, Ι. (1999). *Η τυραννία των ΜΜΕ*. Αθήνα: Εκδ. ΠΟΛΙΣ
- Σταυρού, Μ. (1987). Η συμβουλευτική στην οικογενειακή ομάδα. Ο θεσμός των Σχολών Γονέων, στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*,τ. 5-6 σς. 75-80.
- Τσιάντης, Γ.κα. (2001). *Ψυχοσωματικά προβλήματα των παιδιών*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.
- Τσίφας, Α. (1997). Οι σύλλογοι και οι σχολές γονέων, στο: *Σχολείο του μέλλοντος*, τ.20, σ.15.
- Τσόμσκι Ν. (1997). *Τα ΜΜΕ ως όργανο κοινωνικού ελέγχου και επιβολής*, Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Χουρδάκη, Μ. κα. (1989). *Θέματα Προετοιμασίας για Γάμο- Συμβίωση και Σχέσεις στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Watzlawick, P. (1984). *The Invented Reality. How do we know What we believe we know? Contributions to Constructivism*, N. York : Norton Company.

Θεματική ενότητα Α΄
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 20)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της θεματικής αυτής ενότητας είναι να καταστεί σαφές ότι η οικογένεια στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών εξελίξεων και ριζικών αλλαγών στις κοινωνικές δομές υπέστη και αυτή σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, οι οποίες αφορούν τη διαφορετική δομή και τις διαφορετικές λειτουργίες σε σχέση με το παρελθόν, δεν ακυρώνουν το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού γενικότερα και ειδικότερα στη μαθησιακή ικανότητά του και τη σχολική επίδοση. Πρέπει δηλαδή να γίνει αντιληπτό ότι οι ριζικές αλλαγές αυτές δεν άφησαν αλώβητη την οικογένεια, η οποία ως ένα βασικό ψυχοκοινωνικό υποσύστημα και μέσα από την ποικιλία των εσωοικογενειακών επιδράσεων μπορεί να προκαλέσει ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες στην ανάπτυξη των παιδιών, μετατρέπόμενη σε έναν παθογόνο παράγοντα ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται ο μορφωσιογόνος χαρακτήρας της, γιατί παρά τη κρίση στην οποία βρίσκεται, έχει αποδειχθεί ότι είναι ο καταλληλότερος χώρος για να επιβιώσει το άτομο σε μια ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία. Επιπλέον, οι γονείς αισθάνονται και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους όσον αφορά την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, δυσκολεύονται να βρουν το μέτρο και αισθάνονται ένοχοι και ανίσχυροι να αντεπεξέλθουν και να εκπληρώσουν το γονεϊκό τους ρόλο επιτυχώς. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία σήμερα και αδιαμφισβήτητη την εκπαίδευσή τους και τη συμβουλευτική τους στήριξη είτε στο πλαίσιο των Σχολών Γονέων, που θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για το σκοπό αυτό, είτε μέσω προγραμμάτων από τα ΜΜΕ, είτε μέσω άλλων φορέων όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση και η εκκλησία. Και ενώ οι γονείς αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους σοβαρά προβλήματα και πιέσεις, τα οποία τους εμποδίζουν όλο και περισσότερο να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και τη ζωή των παιδιών τους, από την άλλη μεριά υπάρχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ να εμπλακούν σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών τους. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας με το σχολείο.

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η θεματική ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Δομή-μορφή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Παθογόνος-μορφωσιογόνος οικογένεια (5 διδακτικές ώρες)
- Αγωγή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος (5 διδακτικές ώρες)

Τέταρτη διδακτική ενότητα **ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ-ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι να αναδειχθεί η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή για τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα την κοινωνία. Η συνεργασία αυτή αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια. Συνεπώς, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Με βάση το σκοπό αυτό προτιθέμεθα να αναπτύξουμε την ενότητα αυτή στα ακόλουθα κεφάλαια.

- 1) Η σημασία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας για την ομαλή ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση του παιδιού.
- 2) Μέθοδοι και πρακτικές υλοποίησης και ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας.
- 3) Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.
- 4) Αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορούν να ανακύψουν κατά τη συνεργασία σχολείου .- οικογένειας.

Κείμενα δ΄ διδακτικής ενότητας
ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ-ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Το παιδί αποτελεί το μέλλον κάθε κοινωνίας. Το δύσκολο και σύνθετο έργο της σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξής του το αναλαμβάνουν δύο υποσυστήματα της κοινωνίας μας, δύο θεσμοί: η οικογένεια και το σχολείο.

Η οικογένεια είναι η πρώτη μορφή κοινωνίας που το παιδί γνωρίζει. Τα μέλη της, συνήθως οι γονείς, οι παππούδες με τις γιαγιάδες και ιδίως τα αδέρφια, αν θέλουμε να αναφερθούμε στη διευρυμένη οικογένεια, παίζουν καθοριστικούς ρόλους. Το παιδί διαμορφώνει τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και αναπτύσσεται σωματικά, συναισθηματικά και νοητικά στο οικογενειακό περιβάλλον στο επίκεντρο του οποίου ανακαλύπτει τον εαυτό του και ικανοποιεί τις ανάγκες του. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο, ιδιαίτερα σήμερα, οφείλει να αποτελεί έναν από τους βασικούς και θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς. Μετά την οικογένεια και ίσως πιο πολύ είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για κάθε παιδί μια μικρή κοινωνία, μέσα στην οποία εντάσσεται και στους κόλπους της οποίας καλείται να μάθει κάποιους ρόλους και να αναλάβει συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Γι' αυτό επιβάλλεται να βοηθηθεί κατάλληλα, ώστε να καλλιεργήσει κάποιες ικανότητές του και να ερευνήσει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, προκειμένου να ολοκληρώσει κατά το δυνατό την προσωπική και την κοινωνική ταυτότητά του.

Η συνεργασία των θεσμών αυτών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών είναι η ουσιαστική λειτουργία τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Συνεπώς, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς, ως φυσικοί παιδαγωγοί, και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία των δύο φορέων διαπαιδαγώγησης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Μας χωρίζουν, συνεπώς, πολλές δεκαετίες από την αντίληψη ότι οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας στην εκπαίδευση είναι διακριτοί και ανεξάρτητοι. Σήμερα, όλο και περισσότεροι είναι αυτοί που τονίζουν την ανάγκη στενής, ειλικρινούς όμως, συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, τα τελευταία χρόνια, η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια βρίσκεται στο επίκεντρο προβληματισμού και συζήτησης ψυχολόγων, παιδαγωγών κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων. Μερικά από τα ερωτήματα που απασχολούν αυτούς τους ερευνητές αφορούν: Σε τι ακριβώς συνίσταται η γονεϊκή εμπλοκή; Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτής της σχέσης στη σχολική επίδοση και γενικότερα στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού; Ποιες αρχές πρέπει να διέπουν αυτή τη σχέση; Επιθυμούν οι γονείς να

λειτουργήσουν ως συνεργάτες του σχολείου; Έχουν όλοι οι γονείς ίσες ευκαιρίες για συνεργασία με το σχολείο;

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει τις πολλαπλές διαστάσεις και εκφάνσεις της σχέσης σχολείου-οικογένειας, τις επιπτώσεις που αυτή έχει στη σχολική επίδοση αλλά και στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση γενικότερα, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας, και, τέλος, τις πρωτοβουλίες και δράσεις που προφανώς συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνεργασίας.

2. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας για την ομαλή ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση του παιδιού

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση – Μοντέλα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Οι γονείς αναγνωρίζονταν ανέκαθεν από την κοινωνία ότι καταλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες, η κοινωνία γενικά, και οι ερευνητές της εκπαίδευσης ειδικότερα, μελετούν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (π.χ., Christenson, Rounds, & Gorney, 1992. Epstein, 1991). Η αντίληψη ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση είναι τόσο ελκυστική που φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, διοικητικό προσωπικό σχολείων, εκπαιδευτικοί, γονείς και ακόμη και οι ίδιοι οι μαθητές συμφωνούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ως συνέπεια, έχει συσσωρευτεί μια ογκώδης βιβλιογραφία για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Ο ορισμός της έννοιας ‘γονεϊκή εμπλοκή’ (που αλλιώς ονομάζεται και ‘γονεϊκή συμμετοχή’, ‘συνεργασία σχολείου-οικογένειας’ ή ‘συνεταιρισμός’) αποτελεί πρόκληση για πολλούς ερευνητές. Παρότι έχει αναγνωριστεί από όλους η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών, όπως διαπιστώνεται από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της (Γεωργίου, 2000. Gestwicki, 2000. Fan, 2001). Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης. Η εποπτεία των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών, η παροχή βοήθειας εκ μέρους των γονέων στη διεκπεραίωση των κατ’ οίκον εργασιών των παιδιών και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο είναι μερικές από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και στη διοίκηση του σχολείου (σύλλογο γονέων και κηδεμόνων) είναι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Catsambis, 1998. Epstein, 2001). Ωστόσο, κοινός άξονας των διαφορετικών ορισμών είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή αφορά ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης (Greenwood & Hickaman, 1991). Υπάρχουν διάφορα στοιχεία που είναι κοινά στους ορισμούς, θεωρίες και εμπειρικές μελέτες. Αυτά τα κοινά στοιχεία, που παρατίθενται παρακάτω, χρησιμεύουν ως μία βάση για την κατανόηση της γονεϊκής εμπλοκής.

1. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια σύνθετη έννοια με πολλαπλές διαστάσεις που περιλαμβάνουν συμπεριφορές των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο.

2. Η γονεϊκή εμπλοκή υπάρχει σε ένα συνεχές από τις σχολείο-κεντρικές δραστηριότητες έως τις οικογενειο-κεντρικές δραστηριότητες.
3. Η φιλοσοφία της συμμετοχής γονέων συνεπάγεται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα εργάζονται προς τον κοινό στόχο της βέλτιστης εκπαίδευσης και ανάπτυξης των μαθητών με κοινή ευθύνη για το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Joyce Epstein (2001), μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής και των επιδράσεών της στην επίδοση των μαθητών, στη στάση των γονέων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, προσδιόρισε έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

1. *Ενημέρωση των γονέων.* Το σχολείο μπορεί να βοηθά τις οικογένειες να δημιουργούν ένα περιβάλλον στο σπίτι, το οποίο να στηρίζει τα παιδιά ως μαθητές με:
 - Σεμινάρια εκπαίδευσης / επιμόρφωσης των γονέων.
 - Ενημέρωση των γονέων σε θέματα υγείας, ασφάλειας και σωστής ανάπτυξης των παιδιών.
 - Επισκέψεις των δασκάλων στο σπίτι των γονέων σε κρίσιμες περιόδους μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στη σχολική ηλικία.
2. *Επικοινωνία.* Το σχολείο να αναλάβει την οργάνωση αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα:
 - Συναντήσεις με κάθε γονέα ξεχωριστά.
 - Ένα τακτικό πρόγραμμα που να περιλαμβάνει σημειώσεις ή γραπτές ενημερώσεις για τους γονείς, τηλεφωνήματα και άλλες μορφές γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας.
3. *Εθελοντική εργασία.* Το σχολείο να επιστρατεύει τους γονείς και να οργανώνει τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου. Αυτό μπορεί να γίνει με:
 - Δημιουργία εθελοντικού προγράμματος για τους γονείς σε κάθε τάξη, το οποίο να αναφέρει τις αρμοδιότητες των γονέων.
 - Εξασφάλιση χώρου στους γονείς, ώστε να μπορούν να συνεδριάζουν και να προσφέρουν εθελοντική εργασία.
4. *Μάθηση στο σπίτι.* Να δοθούν στους γονείς πληροφορίες και ιδέες για το πώς να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και την επίβλεψη δραστηριοτήτων που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Αναλυτικότερα:
 - Πληροφορίες για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για κάθε σχολική βαθμίδα.
 - Πληροφορίες για το πώς πρέπει να συζητείται και να ελέγχεται η εργασία στο σπίτι.
 - Παρότρυνση των γονέων να θέτουν στόχους για τα παιδιά τους, να σκέφτονται για το μέλλον τους, τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.
5. *Λήψη αποφάσεων.* Το σχολείο οφείλει να φροντίζει ώστε όλοι οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με:
 - Σύσταση συλλόγων γονέων για καθημερινά θέματα του σχολείου.
 - Σύσταση ομοσπονδιών γονέων που να φροντίζουν για την ανανέωση και βελτίωση του σχολείου.
6. *Συνεργασία με την κοινότητα.* Το σχολείο να διευκολύνει τις οικογένειες να έρθουν σε επαφή με πηγές πληροφόρησης και ανάλογες υπηρεσίες διαθέσιμες στην τοπική κοινωνία, ώστε να αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο τα σχολεία. Δηλαδή:

➤ Να παρέχονται πληροφορίες στις οικογένειες και τους μαθητές αναφορικά με τα μέτρα που λαμβάνονται για την υγεία, την πολιτισμική και κοινωνική υποστήριξη κ.ά.

➤ Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες που διοργανώνονται από την κοινότητα και οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορούν να παρακολουθούν τα παιδιά.

Καθώς η γονεϊκή εμπλοκή κινείται από τον τύπο 1 προς τον τύπο 6, η έμφαση μετατοπίζεται από τις σχέσεις επικοινωνίας στο σπίτι στις σχέσεις που αντανακλούν διάφορες μορφές συνεργασίες μεταξύ γονέων, σχολείου και κοινότητας. Ομοίως, ο ρόλος της επικοινωνίας αλλάζει από την εστίαση στην πειθώ (δηλ., γονείς που παρακινούν τα παιδιά, τύπος 1) και στη σαφή ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των γονέων και του σχολείου (τύπος 2) στην αναγνώριση της σημασίας της κοινότητας (Τύπος 6).

Ως προς τη σχέση σχολείου – οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Η Epstein (1992, βλ. επίσης Γεωργίου, 2000. Textor, 1997) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το οργανισμικό μοντέλο, το σταδιακό μοντέλο, το οικοσυστημικό μοντέλο και το σφαιρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η οποία απορρέει από τις θεωρίες κοινωνιολόγων όπως των Weber και Parsons, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο ανεξάρτητους θεσμούς, οι οποίοι επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η μεταξύ τους επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη μόνο για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Διαφορετικά, είναι καλό να αποφεύγεται η παρέμβαση της οικογένειας στο σχολείο και αντίστροφα.

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης θεώρησης, του σταδιακού μοντέλου, επικαλούμενοι τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, προτείνουν η οικογένεια και το σχολείο να επιμελούνται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο σχολείο. Εκείνο έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει το άτομο ώστε ν' αναλάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του. Όπως στο οργανισμικό μοντέλο έτσι και στο σταδιακό ούτε προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση σχολείου και οικογένειας.

Σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, το παιδί 'ανήκει' ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Η τέταρτη θεώρηση, μία ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες προσεγγίσεις, τόσο το οικοσυστημικό όσο και το σφαιρικό μοντέλο θεωρούν ότι μία στενή σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποβαίνουν προς όφελος του παιδιού.

Οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής έχουν υιοθετήσει τα δύο τελευταία μοντέλα, τα οποία προτείνονται και από τους περισσότερους ειδήμονες (Γεωργίου, 2000. Keck & Kirk, 2001. Textor, 1994). Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Γκότοβος, 1990. Μπούζος, 1998. Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

2.2 Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής

Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συναντώνται για πρώτη φορά, επικρατεί και στις δύο πλευρές ένταση και αγωνία. “Τι είδους εκπαιδευτικό θα έχει το παιδί μου”; σκέφτονται οι γονείς. “Τι προβλήματα θα αντιμετωπίσω με τους γονείς των μαθητών μου”; αναρωτιούνται οι εκπαιδευτικοί. Η αγωνία είναι εύλογη, καθώς νέες καταστάσεις προκαλούν ανασφάλεια και φόβους.

Οι εκατέρωθεν προκαταλήψεις για την άλλη πλευρά επηρεάζουν τη σχέση γονέων - εκπαιδευτικών (βλ. Keck & Kirk, 2001, σ. 73 κ.ε.). Οι γονείς έχουν συχνά αρνητική αντίληψη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για εικόνα που απορρέει εν μέρει από τις προσωπικές, επιλεκτικές, αρνητικές αναμνήσεις τους από τη σχολική ζωή. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται από τις, επίσης, επιλεκτικές αφηγήσεις των παιδιών τους αναφορικά με τη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, η αρνητική αντίληψη ενισχύεται από την εικόνα για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζει ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, και που είναι συνήθως αρνητική. Αποτέλεσμα των παραπάνω διεργασιών είναι να μειώνεται το κύρος των εκπαιδευτικών στην αντίληψη πολλών γονέων. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται όσο θα έπρεπε για τα παιδιά τους. Πιστεύουν, επίσης, ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους, και θεωρούν τους εαυτούς τους, λόγω επαγγέλματος και κατάρτισης, αρμοδιότερους. Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν πολλές απαιτήσεις οι μεν από τους δε. Επειδή ούτε οι εκπαιδευτικοί μπορούν ν’ αλλάξουν τους γονείς, ούτε και οι γονείς να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται αντιπαράθεση που οδηγεί πολλές φορές σε αδιέξοδο.

Το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο είναι τόσο παλιό όσο και η ύπαρξη της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Πρωτοεμφανίστηκε στην Ευρώπη το 18ο και 19ο αιώνα, όταν καθιερώθηκε η δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αντίσταση πολλών γονέων ενάντια στην εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε από την πολιτεία ως πρόσχημα να θεωρεί την εκπαίδευση ως αποκλειστική υπόθεση του κράτους, το οποίο στοχεύει στη μόρφωση και διαφώτιση των πολιτών του και ενδιαφέρεται παράλληλα για το κοινό καλό. Οι γονείς θεωρούνται αμαθείς, οπισθοδρομικοί και εγωιστές, προσηλωμένοι στα δικά τους κοντόφθαλμα ενδιαφέροντα (Krumm, 1991, σ. 893).

Η αντιμετώπιση της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης από την πολιτεία ως αποκλειστικής υπόθεσης του κράτους απέσπασε σύντομα την προσοχή των φιλελεύθερων στοχαστών της εποχής, οι οποίοι άσκησαν δριμεία κριτική στο κράτος πάνω σ’ αυτό το θέμα. Κατηγόρησαν μάλιστα το κράτος ότι δεν ενδιαφέρεται για το καλό των παιδιών, αλλά επιδιώκει να ικανοποιήσει τα δικά του ενδιαφέροντα μέσα από το σχολείο (Krumm, 1991, σ. 893).

Στη συνέχεια, παιδαγωγοί όπως ο Humbolt, ο Schleiermacher, ο Pestalozzi κ.ά. τόνισαν τη σημασία του ρόλου της οικογένειας για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και κατέστησαν σαφή την αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Οι παιδαγωγοί του προοδευτικού μεταρρυθμιστικού κινήματος (Reformpädagogik) αξίωσαν εντατική συνεργασία σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα στους δύο θεσμούς που ασκούν αγωγή. Οι παιδαγωγικές απόψεις τους υιοθετήθηκαν στη συνέχεια από πολλούς παιδαγωγούς, ώστε σήμερα η συνεργασία αυτή να θεωρείται - τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο - αυτονόητη και απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά με το νόμο 1566/ 1985, κεφ. ΙΕ', Άρθρο 53 θεσμοθετήθηκε η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η συμμετοχή των εκπροσώπων των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε συλλογικά όργανα και η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων μέσα σ' αυτά - ρόλος της πολιτείας, του εκπαιδευτικού, του μαθητή, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των επιστημονικών, κοινωνικών και παραγωγικών φορέων - θεωρείται μεταξύ άλλων ως βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του «Νέου Σχολείου» (βλ. Τρίτσης, 1987, σ. 8 κ.ε.). Έτσι, προβλέπεται η συγκρότηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο, η ένωση γονέων για το δήμο ή την κοινότητα, η ομοσπονδία γονέων για το νομό και η συνομοσπονδία γονέων για όλη τη χώρα. Οι εκπρόσωποι των συλλογικών αυτών οργάνων συμμετέχουν αντίστοιχα στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Οι φορείς των οργάνων αυτών εξετάζουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και γίνονται εισηγήσεις προς τον Υπουργό Παιδείας (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας) ή εξετάζονται επίσης και αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου, όπως, για παράδειγμα, οργάνωση βιβλιοθηκών, σεμιναρίων για γονείς και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων, διαχείριση των πιστώσεων για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, εξασφάλιση υγιεινού και δημιουργικού περιβάλλοντος κ.λπ. (Ν. 1566/ 85, Κεφ. ΙΔ', Άρθρα 48-52).

Για την προώθηση αυτής της συνεργασίας σύμφωνα με τα Π.Δ. 390/90, άρθρο 13, Π.Δ. 462/91, άρθρα 1 και 2, Π.Δ. /95, άρθρα 3 και 5 και Π.Δ. 201/98, άρθρο 11 ορίζονται τα εξής

- Οι γονείς των μαθητών ενημερώνονται κατά το μήνα Σεπτέμβριο από το δάσκαλο της τάξης ή και από το διευθυντή για το ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και για κάθε θέμα που αφορά τη λειτουργία του σχολείου, τη διδακτική πράξη, τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, την οργάνωση της τάξης, τις απαιτήσεις του σχολείου, τις προσδοκίες των γονέων και άλλα συναφή θέματα.
- Κάθε εκπαιδευτικός ορίζει ημέρα και ώρα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών μία φορά το μήνα. Οι γονείς μπορούν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς κάθε φορά που προκύπτουν προβλήματα και να ενημερώνονται: (1) για τη σχολική εργασία και την πρόοδο των παιδιών τους, και (2) για γενικότερα θέματα αγωγής και επιμόρφωσης γονέων.
- Ο εκπαιδευτικός της τάξης, σε συνεννόηση με το Διευθυντή του σχολείου καλεί κάθε τρίμηνο τους γονείς των μαθητών της τάξης του για να τους ενημερώσει για την πρόοδο τους. Η ενημέρωση γίνεται ομαδικά, όταν πρόκειται για γενικά εκπαιδευτικά θέματα και προσωπικά, όταν πρόκειται για θέματα που αφορούν συγκεκριμένο μαθητή.
- Το Σχολικό Συμβούλιο διοργανώνει και ο Διευθυντής του σχολείου συντονίζει συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων, τουλάχιστον μια φορά το τρίμηνο. Οι συγκεντρώσεις αυτές πραγματοποιούνται προκειμένου οι γονείς: (1) να ενημερωθούν σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, και (2) να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης.
- Για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο και ασφαλώς με τους ενδιαφερόμενους γονείς, οι οποίοι μπορούν ακόμη να καλούνται και μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος όταν ο εκπαιδευτικός το κρίνει απαραίτητο.

Είναι αναγκαίο να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα: σε επίπεδο χώρας, νομαρχίας, δήμου ή κοινότητας, σχολείου και τάξης. Χωρίς την ενεργό συμμετοχή των γονέων στα παραπάνω επίπεδα δεν είναι δυνατός ο εκδημοκρατισμός του σχολείου. Στο επίπεδο της χώρας, μέσω μιας στενότερης συνεργασίας ανάμεσα στους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργάνων της συνομοσπονδίας γονέων και στους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, ο καλύτερος εξοπλισμός των σχολείων, ο διορισμός περισσότερων εκπαιδευτικών, η μείωση των μαθητών στην τάξη, η καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κ.ο.κ. Στο επίπεδο του δήμου ή της κοινότητας η συνεργασία αυτή θα συνέβαλε σημαντικά στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της τάξης θα μπορούσε να αποφευχθεί η δημιουργία πολλών προβλημάτων και δυσλειτουργιών και να αντιμετωπιστούν τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο αυτό.

Οι παραπάνω θεσμοθετημένες δραστηριότητες των γονέων λαμβάνουν χώρα σε συλλογικό επίπεδο και στοχεύουν στην παροχή ευκαιριών συμμετοχής των γονέων μέσα από τα συλλογικά τους όργανα σε θέματα παιδείας. Έτσι εκπληρώνεται η πολιτική και συνταγματική επιταγή για δικαίωμα συναπόφασης. Από παιδαγωγικής σκοπιάς είναι εξίσου σημαντική και η μη θεσμοθετημένη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια.

Πέρα από τη θεσμικά κατοχυρωμένη επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών υπάρχει και η άτυπη, μη θεσμοθετημένη μορφή συνεργασίας. Δεν υπάρχει, για παράδειγμα, νόμος – και ούτε άλλωστε θα μπορούσε – που να καθορίζει απόλυτα τον τρόπο και τις συνθήκες επικοινωνίας, τη στάση των μετεχόντων σ' αυτήν και το είδος κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων. Αυτή η μορφή επικοινωνίας καθορίζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και γονείς) και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως την ετοιμότητα των μετεχόντων για επικοινωνία, το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό και μορφωτικό τους επίπεδο, τις αντιλήψεις τους, τις προσδοκίες, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που, βέβαια, ελλοχεύουν στη μεταξύ τους σχέση (Μπρούζος, 2002, σ. 128 κ.ε.). Ωστόσο, είναι εφικτό, όπως εξάλλου προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Macbeth, 1989, σ. 19-22), να σχεδιαστούν εξειδικευμένα προγράμματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας που να περιλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες διαδικασίες και ενέργειες, προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων και να ενισχυθεί η ενεργός εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο κ.λπ.) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα σήμερα επειδή η αγωγή, σύμφωνα με την κοινή ομολογία των φυσικών και των επαγγελματιών παιδαγωγών, δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθίσταται επιτακτική η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αφού και οι δύο καλούνται ν' αντιμετωπίσουν έναν τρίτο ισχυρό πόλο διαπαιδαγώγησης: Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Στόχος αυτών είναι, κυρίως, να εισάγουν το παιδί στον κόσμο της κατανάλωσης, εφόσον κατευθύνονται από τη

λεγόμενη ακροαματικότητα – τηλεθέαση, και υπόκεινται ως επί το πλείστον, στους νόμους της αγοράς.

Εκτός τούτου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα όπως (βλ. Miller, 1986, σ. 82):

- Απώλεια ενιαίων αντιλήψεων και μεθόδων αγωγής, ως αποτέλεσμα των διάφορων επιδράσεων που δέχεται το παιδί από διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως π.χ. από τα Μ.Μ.Ε., τους φίλους, την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς κ.λπ.
- Αβεβαιότητα λόγω των πολύμορφων επιδράσεων που ασκούνται στα παιδιά.
- Διαταραχές των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου.
- Διαταραχές των σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα οικογενειακά προβλήματα.
- Αδυναμία αντιμετώπισης παιδαγωγικών προβλημάτων.
- Απελπισία λόγω των επαγγελματικών αδιεξόδων των νέων που διαφαίνονται στο μέλλον.

Η αποδοχή των διαφορετικών παιδαγωγικών απόψεων και συμπεριφορών, και η αναζήτηση σημείων επαφής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, είναι βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Στόχος της συνεργασίας αυτής αντενδείκνυται να είναι ο συντονισμός για πιο αποτελεσματικό «δάμασμα» των παιδιών, αλλά η ένωση των δυνάμεων μέσω της κοινής δράσης, έτσι ώστε τα παιδιά να βοηθούνται να ξεπερνούν τα προβλήματά τους και να αποφεύγεται η πρόκληση αβεβαιότητας λόγω των διαφορετικών απόψεων:

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών εξυπηρετεί τους παρακάτω στόχους:

- Οι γονείς πληροφορούνται εκτενώς για τους εκπαιδευτικούς στόχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος και τις μεθόδους υλοποίησης αυτών.
- Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς και να συζητούν για τα κοινά προβλήματα, όπως, για παράδειγμα, σχολικές εργασίες, σχολικό άγχος κ.ο.κ.
- Οι γονείς αποκτούν, μέσω της επαφής τους με τους εκπαιδευτικούς, νέες δυνατότητες παιδαγωγικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και νέους, πιο ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών τους.
- Προτάσεις και σκέψεις των γονέων μπορούν να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής αλλά και του μαθήματος ακόμη.
- Οι γονείς μπορούν να αξιοποιούνται σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, όπως π.χ. σχολική υγιεινή, χειρωνακτική εργασία, διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου κ.λπ.
- Αναζήτηση λύσεων για διάφορα σχολικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.
- Στήριξη των γονέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι.
- Μείωση των προκαταλήψεων τόσο των γονέων για τους εκπαιδευτικούς όσο και των εκπαιδευτικών για τους γονείς, ώστε η προσέγγισή τους να καθίσταται ευκολότερη.
- Μέσω της διαρκούς συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρεται η δυνατότητα στο σχολείο να εγκαταλείψει την πρακτική «εσωστρέφειας» και να ανοίξει τις πύλες του προς τα έξω, δηλαδή προς την κοινότητα, το περιβάλλον και άλλους τομείς, υλοποιώντας έτσι τη μακρόχρονη απαίτηση του κινήματος της προοδευτικής αγωγής.

Σχετικά με την ετοιμότητα των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ο Sustek (1985, σ. 591κ.ε.) διακρίνει τρεις ομάδες γονέων:

1. Στην πρώτη ομάδα κατατάσσει ο συγγραφέας εκείνους τους γονείς οι οποίοι θεωρούν το σχολείο ως έναν κρατικό και απρόσωπο γραφειοκρατικό οργανισμό, τον οποίο θα έπρεπε κανείς να αποφεύγει. Γι' το λόγο αυτό, οι γονείς αυτοί σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο για να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους. Όταν τους καλεί ο εκπαιδευτικός για να τους ενημερώσει για κάποια συμπεριφορά ή πράξη, τότε εμφανίζονται στο σχολείο διστακτικοί (δειλία, ντροπαλότητα, απόρριψη), αβοήθητοι, ή ακόμη σε στάση άμυνας ή επίθεσης. Οι γονείς αυτοί συνήθως προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι περισσότερο απασχολημένοι με τα επαγγελματικά και οικογενειακά τους προβλήματα, ώστε να μην μπορούν να διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο, το οποίο ενδεχομένως θα τους δημιουργήσει επιπρόσθετες έγνοιες.

2. Η δεύτερη ομάδα γονέων, η οποία προέρχεται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, θεωρεί το σχολείο ως ένα ίδρυμα προώθησης της κοινωνικής ανέλιξης των παιδιών τους. Εν μέρει χρησιμοποίησαν και αξιοποίησαν οι ίδιοι το σχολείο ως εφελτήριο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης, αποκτώντας έτσι την εμπειρία ότι αξίζει τον κόπο να εργάζεται κανείς σκληρά για την απόκτηση τίτλων σπουδών. Την αντίληψη αυτή οι παραπάνω γονείς επιδιώκουν να τη μεταβιβάσουν και στα παιδιά τους. Βέβαια, στην Ελλάδα υπάρχουν και γονείς από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι διακατέχονται από τη στάση αυτή, όπως προκύπτει από τα πορίσματα ερευνών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των γονέων και των μαθητών (βλ. Karmas, Dragonas, & Kostakis, 1987. Kelpanides, 1983. Papas & Psacharopoulos, 1987. Steinert, 1991). Οι γονείς, όμως, που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες δυνατότητες πρόσβασης στο σχολείο και προσέγγισης των εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, τόσο τα περιεχόμενα μάθησης, όσο και οι τρόποι συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική κοινότητα, προσανατολίζονται στους κανόνες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Με γνώμονα τους κανόνες αυτούς αξιολογείται τόσο η συμπεριφορά των γονέων όσο και των παιδιών τους, με αποτέλεσμα τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να έχουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα. Σε αντίθεση με την ομάδα αυτή, τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα αξιοποιούν τις δυνατότητες πρόσβασης που τους παρέχονται από το υπαρκτό σχολείο, για να προωθήσουν τους στόχους των παιδιών τους.

3. Η τρίτη ομάδα, στην οποία συγκαταλέγονται γονείς που στην πλειονότητά τους επίσης προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, δεν ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την προώθηση των ενδιαφερόντων και στόχων των παιδιών της. Παράλληλα, επιδιώκει μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, με τα συλλογικά όργανα των γονέων αλλά και άλλων φορέων, τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και διαβίωσης στο σχολείο.

Ανεξάρτητα από τις δικαιολογημένες ίσως αντιρρήσεις τις οποίες μπορεί κανείς να προτάξει σχετικά με το κατά πόσον η παραπάνω τυποποίηση των γονέων σε κατηγορίες ανταποκρίνεται και στην ελληνική πραγματικότητα, είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι μόνο ένα μέρος των γονέων συνεργάζεται, έστω και σε υποτυπώδες επίπεδο, με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Ένα άλλο μέρος συμβιβάζεται με την κατάσταση αυτή, δηλαδή την άγνοια των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το γεγονός ότι γνωρίζουν πολύ λίγα σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Έτσι, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια μη ολοκληρωμένη εικόνα για

το παιδί (το μαθητή), γεγονός που δυσχεραίνει την επιτυχή διαπαιδαγώγηση. Οι γονείς οι οποίοι γνωρίζουν τη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους και προσπαθούν να την κατανοήσουν, είναι σε θέση να κατανοούν και τα παιδιά τους και να δημιουργούν γνήσιες σχέσεις μ' αυτά. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, όταν γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, μπορούν να τους κατανοούν και να γίνονται έτσι καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Η καθιέρωση, λοιπόν, του γνήσιου διαλόγου ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς αναδεικνύει μια δυναμική σχέσεων με πολλά και αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματα, αν συγκριθεί με την κατάσταση της αμοιβαίας δυσπιστίας, στην οποία η μια μεριά κατηγορεί την άλλη για όλες τις δυσλειτουργίες και τα «κακώς κείμενα». Επιβάλλεται τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι η πρακτική απόδοση ευθυνών στη μια ή στην άλλη ομάδα δε βοηθά καμία πλευρά, και για το λόγο αυτό είναι ωφέλιμο να αντικατασταθεί από την αμοιβαία στήριξη και παροχή βοήθειας.

2.3 Οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής

Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών έχει θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη αφορούν πρωτίστως τους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή πολιτισμικού περιβάλλοντος (Diamond, 2000. Ho-Sui-Chi & Willms, 1996. McNeal, 1999, 2001), και κατ' επέκταση τους ίδιους τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 1998).

Ένα από τα συχνότερα ευρήματα των ερευνών που μελετούν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο είναι ότι η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης (βλ. μετα-αναλύσεις των Crimm, 1992. Fan & Chen, 2001. Jeynes, 2005. Rosenzweig, 2000) και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Henderson & Berla, 1994. Trusty, 1996). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης (Epstein, Clark, Salinas, & Sanders, 1997. Gettinger & Guetschow, 1998. Simon, 2000) και μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Drake, 1995. Horn & West, 1992. Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990. McNeal, 1999). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι, όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί, τόσο περιορίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο (McNeal, 2001. Trusty, 1996) και αυξάνονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις και στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Eccles & Harold, 1996). Οι Henderson και Berla (1994), αναφέρουν χαρακτηριστικά: «όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, τα παιδιά επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους» (σ. 1).

Εκτός όμως από τους μαθητές, οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκομίζουν και οι ίδιοι οι γονείς. Ασχολούμενοι περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα και κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση τους με αυτά (Epstein, 1992). Επιπλέον, οι γονείς, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο τους (Epstein & Dauber, 1991). Τέλος, βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο (Davies, 1988).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, όσο καλύτερα γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση γι' αυτούς και τις οικογένειές τους, τονώνεται το ηθικό τους και γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Desimone, Finn-Stevenson, & Henrich, 2000. Garcia, 2004. Haynes & Comer, 1996). Έτσι, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το 'παιδί-μαθητή', γεγονός που βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό, ωστόσο, το θετικό αποτέλεσμα δεν επιτυγχάνεται πάντοτε.

3. Μέθοδοι και πρακτικές υλοποίησης και ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Sustek, 1985. Krumm, 1991, Κρίβας, 1988. Μπρούζος, 1998 κ.ά.), προσφέρονται, ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετούν αυτές, διάφορες μέθοδοι και μορφές συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι κυριότερες απ' αυτές είναι η συγκέντρωση γονέων, η συνάντηση με μεμονωμένους γονείς σε τακτή ημέρα και ώρα, η έγγραφη επικοινωνία, η τηλεφωνική επικοινωνία και η επίσκεψη στο σπίτι. Αναλυτικότερα:

Η συγκέντρωση γονέων είναι η πιο συχνή μορφή επαφής και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς των μαθητών και στους εκπαιδευτικούς. Διακρίνουμε τη συγκέντρωση γονέων όλων των μαθητών ενός σχολείου και τη συγκέντρωση γονέων των μαθητών μιας τάξης. Αν προσκληθούν όλοι οι γονείς των μαθητών ενός σχολείου, δημιουργείται μια σχετικά μεγάλη ομάδα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διεξαγωγή μιας γνήσιας συζήτησης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Συνήθως, σε τέτοιου είδους συγκεντρώσεις γίνεται μια εισήγηση πάνω σε ένα θέμα και ακολουθεί συζήτηση. Βέβαια, η μορφή αυτή συνάντησης δε συμβάλλει στην επίτευξη γνήσιας επικοινωνίας, αφού ο μεγάλος αριθμός των μετεχόντων δεν ευνοεί τη συμμετοχή όλων των γονέων στη συζήτηση. Πέραν τούτου, ο εισηγητής δεν είναι σε θέση να συμπεριλάβει στην εισήγηση όλα τα θέματα που απασχολούν τους γονείς αφενός, και αφετέρου πολλοί άνθρωποι δεν εκφράζονται ελεύθερα σε μεγάλο ακροατήριο για ενδεχόμενα προσωπικά προβλήματα διαπαιδαγώγησης που αντιμετωπίζουν. Αν προστεθεί στα παραπάνω και το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών ενός σχολείου αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα λόγω της διαφορετικής ηλικίας των παιδιών τους, τότε καθίσταται σαφές ότι η συζήτηση θα διεξαχθεί σε ένα πολύ γενικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους γονείς στο να συμμετέχουν σε μελλοντικές συγκεντρώσεις, εφόσον τους δημιουργείται η αίσθηση ότι αυτές είναι ατελέσφορες. Για τους λόγους αυτούς θα ήταν προτιμότερο να γίνονται συγκεντρώσεις γονέων των μαθητών μιας τάξης, και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις να απευθύνονται οι συναντήσεις σε όλους τους γονείς των μαθητών ενός σχολείου. Έτσι, για παράδειγμα, μέσω της εισήγησης σε μια συγκέντρωση γονέων των μαθητών ενός σχολείου παρέχεται η δυνατότητα μετάδοσης πολλών πληροφοριών σε πολλά άτομα ταυτόχρονα για θέματα γενικού ενδιαφέροντος (π.χ. η σημασία και οι τρόποι αξιολόγησης, καταπολέμησης ναρκωτικών, ο ρόλος του άντρα και της γυναίκας στην οικογένεια, ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς κ.ά.). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της μη συμμετοχής πολλών ατόμων στη συζήτηση, καλό θα ήταν μετά την εισήγηση να χωρίζεται το ακροατήριο σε ομάδες 15 περίπου ατόμων (ίσως με τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε κάθε ομάδα). Στις ομάδες παρέχεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη να θέτουν τυχόν ερωτήματα και απορίες και στη συνέχεια, εφόσον αυτά δεν μπόρεσαν να απαντηθούν και να διευκρινιστούν, παρουσιάζονται εκ νέου στον εισηγητή από έναν εκπρόσωπο της ομάδας.

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους θα έπρεπε να γίνεται οπωσδήποτε μια συγκέντρωση γονέων των μαθητών μιας τάξης. Μ' αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η ευκαιρία αλληλογνωριμίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, αλλά και μεταξύ γονέων. Έτσι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς αρχίζει πριν ακόμη εμφανιστούν κάποιες δυσκολίες. Στόχος της πρώτης συνάντησης είναι, εκτός από την αλληλογνωριμία, ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός και η διατήρηση μιας συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, προκειμένου να αντιμετωπίζονται από κοινού τα διάφορα μελλοντικά προβλήματα που ενδεχομένως θα προκύψουν στο χώρο του σχολείου. Εάν η πρώτη συνάντηση γίνει μόλις εμφανιστούν κάποια προβλήματα, ελλοχεύει ο κίνδυνος η συνάντηση αυτή να ναυαγήσει λόγω αλληλοκατηγοριών και απόδοσης ευθυνών εκατέρωθεν. Έτσι δημιουργούνται δύο «μέτωπα», με αποτέλεσμα η αλληλοκατανόηση και η κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων να εκτοπιστούν από μη δημιουργικές μορφές συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, άμυνα κ.ά.

Η πρώτη συνάντηση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν πρόκειται για συγκέντρωση γονέων της Α' τάξης της εκάστοτε βαθμίδας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους γονείς βασικές πληροφορίες για το σχολείο και το μάθημα (π.χ. διαμόρφωση της σχολικής ζωής, οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, μορφές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, κατ' οίκον εργασίες, περιεχόμενα διδασκαλίας κ.ο.κ.) και απαντούν σε ενδεχόμενα ερωτήματα των γονέων (π.χ. ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση, με την επίδραση της οικογενειακής αγωγής στη σχολική επίδοση κ.ο.κ.). Εκτός τούτου, πρέπει να καταστεί συνειδητό στους γονείς ότι αρχίζει μια νέα περίοδος στη ζωή των παιδιών τους, η οποία αποκλίνει από τις μέχρι τότε εμπειρίες τους. Οι πληροφορίες αυτές αποσκοπούν στο να κατανοήσουν οι γονείς ενδεχόμενες αλλαγές συμπεριφοράς των παιδιών τους που σχετίζονται με τη νέα κατάσταση και να δείξουν ετοιμότητα στήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Ιδιαίτερα οι γονείς των μαθητών της Α' τάξης δημοτικού σχολείου οφείλουν να κατανοήσουν ότι με την είσοδο του παιδιού τους στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ένα μέρος της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους. Συχνά, επικρατεί διάσταση στις μορφές αγωγής των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επιβάλλεται, όμως, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να συντονίσουν τις προσπάθειες διαπαιδαγώγησης των παιδιών, για να αποφευχθεί η δημιουργία αβεβαιότητας στο παιδί. Εάν το παιδί τιμωρείται στο σπίτι για αυτό που βιώνει στο σχολείο ως αμοιβή, και αντίστροφα, δεν είναι σε θέση να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα, με αποτέλεσμα να αντιδρά με διαταραγμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως π.χ. με απάθεια, με ανταρσία κ.ο.κ. Είναι επιτακτική, λοιπόν, η έγκαιρη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη συνάντηση είναι μια ευκαιρία να συζητήσουν τα εμπλεκόμενα μέρη και να συμφωνήσουν σε μια κοινή γραμμή αγωγής. Βέβαια, οι εκδηλώσεις αυτές θεωρείται αναγκαίο να διατηρηθούν, να δομηθούν, να συνεχιστούν και να λαμβάνουν χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα, ίσως μια φορά το μήνα.

Προκειμένου να αυξηθούν τα κίνητρα των γονέων για συμμετοχή στην εκδήλωση αυτή και να επιτευχθεί ικανοποιητική προσέλευση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να οργανώσει και να προετοιμάσει καλά την πρώτη συνάντηση. Η έγκαιρη έγγραφη γνωστοποίηση της ημερομηνίας, της ώρας, του χώρου διεξαγωγής και του θέματος της εκδήλωσης επιτρέπει στους γονείς να συμπεριλάβουν στον προγραμματισμό τους και τη συμμετοχή τους στην εκδήλωση αυτή. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διερευνήσει ποια μέρα και ώρα μπορεί να προσέλθει στο χώρο της συνάντησης η πλειονότητα των γονέων, θα μπορούσε να στείλει στους γονείς ένα

ερωτηματολόγιο με εναλλακτικές προτάσεις, να συμπληρωθεί το έγγραφο αυτό από τους γονείς και να επιστραφεί στον εκπαιδευτικό. Αξιολογώντας ο τελευταίος τις απαντήσεις των γονέων, μπορεί να καθορίσει την ημερομηνία και ώρα της εκδήλωσης. Η προσωπική υπενθύμιση (ταχυδρομικώς ή και τηλεφωνικώς, εφόσον είναι δυνατόν) λίγες μέρες πριν από την εκδήλωση συμβάλλει στη δημιουργία της αίσθησης του πόσο σημαντικό και αναγκαίο είναι να συμμετέχει ο κάθε γονέας στη συγκέντρωση αυτή. Οι μαθητές απαιτείται να ενημερώνονται κι αυτοί, όχι μόνο για την ημέρα, την ώρα και το χώρο διεξαγωγής της εκδήλωσης αλλά και για τη σπουδαιότητα συμμετοχής των γονέων τους, ώστε κι αυτοί να ασκούν πίεση στους γονείς τους, προκειμένου να παραβρεθούν στη συγκέντρωση γονέων.

Η αύξηση των κινήτρων προς τους γονείς, ώστε να συμμετάσχουν στην προγραμματισμένη συνάντηση, εξαρτάται και από το θέμα ή τα θέματα της εκδήλωσης. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του θέματος ή των θεμάτων. Καλό πάντως είναι τα θέματα να είναι γενικού ενδιαφέροντος, ώστε να αφορούν όλους τους γονείς και οι πληροφορίες που παρέχονται μέσα από τη διαπραγματεύσή τους να έχουν πρακτική αξία. Στο χώρο της εκπαίδευσης προσφέρονται μια σειρά τέτοιων θεμάτων, όπως, για παράδειγμα, «Τρόποι βελτίωσης της σχολικής επίδοσης», «Μέθοδοι μελέτης στο σπίτι», «Η χρησιμότητα της κατ' οίκον εργασίας και ο ρόλος των γονέων» κ.ο.κ. Στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός θα επέλεγε το τελευταίο από τα παραπάνω ως θέμα συνάντησης, καλό θα ήταν στην επιστολή γνωστοποίησης της εκδήλωσης να αναφερθεί επιγραμματικά και στο περιεχόμενο (π.χ. η αξία και η σημασία που προσδίδει αυτός στην κατ' οίκον εργασία, οδηγίες σχετικά με ποιον τρόπο μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των εργασιών αυτών, η δυνατότητα παρουσίασης εκ μέρους των γονέων των αντιλήψεων και των προβλημάτων σχετικά με την κατ' οίκον εργασία κ.ο.κ.).

Τα θέματα των επόμενων συναντήσεων καλό είναι να καθορίζονται από κοινού με τους γονείς, ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι γνωρίζει ποιες είναι οι ανάγκες ενημέρωσης των γονέων. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να καταρτίσει έναν ανοιχτό κατάλογο θεμάτων, για να χρησιμοποιηθεί από τους γονείς ως άξονας προσανατολισμού. Αυτός δε, μπορεί, μετά από σχετικές προτάσεις των γονέων, να τροποποιηθεί και να εμπλουτιστεί με νέα θέματα. Ένας τέτοιος κατάλογος μπορεί να συμπεριλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

- Γενικές πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία (διδακτέα ύλη των επόμενων μηνών, μέθοδος διδασκαλίας, αξιολόγηση κ.λπ.).
- Θέματα που σχετίζονται με την αγωγή, όπως, για παράδειγμα, η χρήση της τηλεόρασης, η ποινή, το ψέμα, το παιγνίδι, οι φόβοι του παιδιού, ο έπαινος κ.ά.
- Κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την αγωγή, όπως, για παράδειγμα, ο ρόλος της γυναίκας και του άντρα στην οικογένεια και η επίδρασή τους στην εξέλιξη του παιδιού, η θέση και ο ρόλος του παιδιού στην οικογένεια, η σημασία της σειράς γέννησης, ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς κ.ά.
- Θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού και πιθανές διαταραχές, όπως η ψυχική, η διανοητική και η σεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού, πιθανές αιτίες για την εμφάνιση διαταραγμένης συμπεριφοράς και μάθησης, οι πιθανές επιδράσεις συγκεκριμένων οικογενειακών καταστάσεων στην ανάπτυξη του παιδιού κ.ο.κ.

Ο εκπαιδευτικός, φυσικά, δεν είναι δυνατόν να παρουσιάσει ο ίδιος όλα αυτά τα θέματα. Μπορεί, όμως, να συμπεριλάβει στο σχεδιασμό παρουσίασης των θεμάτων

ενδεχομένως και τους γονείς (ίσως κάποιοι απ' αυτούς είναι σε θέση μεμονωμένα ή σε ομάδες να επεξεργαστούν και να παρουσιάσουν ένα θέμα) αλλά και να καλέσει και ειδήμονες στο σχολείο.

Η δημιουργία ευνοϊκών εξωτερικών συνθηκών είναι ένας περαιτέρω παράγοντας που συμβάλλει αποτελεσματικά στην επιτυχία των συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ο χώρος διεξαγωγής της εκδήλωσης καλό είναι να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι γονείς να μην αισθάνονται ότι υποδύονται εκ νέου το ρόλο του μαθητή. Για το λόγο αυτό, δε θα έπρεπε ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς να παρεμβάλλεται ένα γραφείο, το οποίο δημιουργεί απόσταση ανάμεσα στα δύο μέρη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει μεν να συντονίζει τη συζήτηση, αλλά αυτό δεν τον εμποδίζει να ενσωματώνεται στην ομάδα των γονέων, π.χ. σε μια διάταξη των καθισμάτων σε σχήμα Π ή ενός κύκλου. Καλό επίσης είναι ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να «δασκαλεύει» τους γονείς στη συνάντησή του μαζί τους, και να τους αντιμετωπίζει ως ισότιμους συνομιλητές, ως εταίρους για κοινό προγραμματισμό και κοινή δράση. Επειδή συνήθως η συγκέντρωση των γονέων λαμβάνει χώρα σε μια αίθουσα του σχολείου, στο οποίο, ενδεχομένως, οι ίδιοι οι γονείς φοίτησαν κάποτε, δημιουργείται εύκολα στους γονείς το αίσθημα ότι καλούνται να επαναλάβουν το ρόλο του μαθητή. Αναβιώνοντας τις εμπειρίες ενδέχεται να εμφανιστεί, ανάλογα με τα βιώματά τους, θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και, κατ' επέκταση, στην εκδήλωση που διεξάγεται στο χώρο του σχολείου. Για το λόγο αυτό ασκήθηκε πολλαπλή κριτική στην πρακτική να διεξάγονται οι συναντήσεις γονέων στο χώρο του σχολείου (βλ. Du Bois-Reymond, 1977, σ. 128). Αντ' αυτού προτείνεται η μεταφορά των συγκεντρώσεων γονέων σε ένα εξωσχολικό χώρο, όπως π.χ. σε μια ταβέρνα (βλ. Speichert, 1976). Ο εξωσχολικός χώρος παρεμποδίζει την ανάπτυξη κλίματος μαθητή-δασκάλου ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς και προωθεί τη δημιουργία μιας χαλαρής ατμόσφαιρας επικοινωνίας, όπου κάθε μέλος μπορεί να εκφραστεί σχετικά άνετα. Όπως προκύπτει από τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Krumm, 1991) υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι υλοποιούν την παραπάνω αξίωση, και μάλιστα με επιτυχία, και διοργανώνουν συγκεντρώσεις γονέων σε εξωσχολικούς χώρους. Άλλοι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν με τους γονείς «κοινά Σαββατοκύριακα» με στόχο να αλληλογνωριστούν, να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και τους φόβους και να πετύχουν μια καλύτερη επικοινωνία (βλ. Klinger, 1978. Sustek, 1979). Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης ότι πολλά σχολεία στις Η.Π.Α. έχουν έναν ιδιαίτερα διαμορφωμένο χώρο για τους γονείς, όπου αυτοί μπορούν να συναντιούνται και να συζητούν. Με τη διάθεση του χώρου αυτού και την καθιέρωση του θεσμού του «συντονιστή γονέων», ο οποίος στελεγχώνεται από ένα μέλος του σχολείου που είναι υπεύθυνο για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, επιδιώκεται η ενίσχυση των κινήτρων των γονέων για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (βλ. Keensling & Ellaragno, 1983). Οι κτιριακές συνθήκες των περισσότερων ελληνικών σχολείων δεν επιτρέπουν, τουλάχιστον σήμερα, τη διάθεση ενός τέτοιου χώρου για τον παραπάνω σκοπό. Θα μπορούσε ωστόσο και στην Ελλάδα, αφού οι εμπειρίες από το διεθνή χώρο είναι ενθαρρυντικές, οι συναντήσεις γονέων να γίνονται σε κάποιον εξωσχολικό χώρο, ο οποίος θα καθορίζεται κάθε φορά σε συνεννόηση με τους γονείς.

Στόχος των παραπάνω αναφερθέντων δραστηριοτήτων είναι, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της ενότητας αυτής, η δημιουργία μιας χαλαρής και απαλλαγμένης από άγχος και αναστολές ατμόσφαιρας, προκειμένου να επιτευχθεί αφενός αύξηση της προσέλευσης των γονέων στις συναντήσεις και αφετέρου συμμετοχή όλων των μελών στη συζήτηση. Η δημιουργία δε μιας τέτοιας ατμόσφαιρας διαπροσωπικών σχέσεων είναι βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση

της συνεχούς συμμετοχής των γονέων στις εκδηλώσεις αυτές. Ως δείκτης πραγμάτωσης του στόχου αυτού μπορεί να χρησιμεύσει η μέτρηση του ποσοστού των παρισταμένων γονέων που λαμβάνουν ενεργά μέρος στη συζήτηση. Εάν ένα άτομο πάρει μια φορά το λόγο και αισθανθεί ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας το ακούν, τότε ταυτίζεται ευκολότερα με τα περιεχόμενα της συζήτησης και αναλαμβάνει την ευθύνη για τις κοινές αποφάσεις. Εκτός τούτου, μέσω της ακρόασης και της αποδοχής των απόψεων και σκέψεων, ενισχύεται η αυτοεικόνα του, ώστε να αυξάνεται παράλληλα και η πιθανότητα για ενεργό συμμετοχή σε συζητήσεις στο μέλλον. Εδώ έγκειται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή της συζήτησης, ο οποίος συνίσταται στην προώθηση της συμμετοχής όλων των γονέων στη συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους ακούει προσεκτικά και ενεργά, να μην απορρίπτει τις απόψεις τους, ανεξάρτητα αν τις ασπάζεται ή όχι, και να επιδιώκει να βρίσκει σε κάθε άποψη κάτι το θετικό. Τέλος, θεωρείται ως ευνοϊκός παράγοντας για αύξηση των κινήτρων για συμμετοχή σε μελλοντικές εκδηλώσεις, όταν μια συνάντηση καταλήγει σε πορίσματα και αποτελέσματα πρακτικά εφαρμόσιμα και κάποια μέλη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να προετοιμάσουν μελλοντικές δραστηριότητες. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθεί η αίσθηση στους μη παρευρισκόμενους γονείς ότι κάτι έχασαν (βλ. Sustek, 1985, σ. 593).

Εκτός από τις κοινές δραστηριότητες με τους γονείς των μαθητών μιας τάξης, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με μεμονωμένους γονείς αποτελεί μια περαιτέρω μορφή συνεργασίας ανάμεσα στα δύο μέρη. Συνήθως η αφορμή προσωπικής επικοινωνίας με ένα συγκεκριμένο γονέα είναι είτε η χαμηλή σχολική επίδοση είτε «ανάρμοστες» μορφές συμπεριφοράς ενός μαθητή, και δευτερευόντως η επιθυμία των γονέων να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς.

Όταν ένας εκπαιδευτικός καλέσει κάποιον γονέα στο σχολείο, αυτόματα δημιουργείται στον τελευταίο η αίσθηση ότι «κάτι δεν πάει καλά». Σε τέτοιες περιπτώσεις, συνήθως, οι γονείς συναντούν τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους διακατεχόμενοι από άγχος, επιφυλακτικότητα, πρόθεση για μομφή και καταλογισμό ευθυνών κ.ά. Έτσι, η συνάντηση και η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα επισκιάζεται από την καχυποψία ότι θα ασκηθεί μομφή και καταλογισμός ευθυνών. Η καχυποψία αυτή αυξάνεται όσο πιο σπάνια συναντιούνται οι γονείς και ο εκπαιδευτικός.

Προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία τέτοιων καταστάσεων, καλό είναι το έδαφος της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών να προετοιμάζεται εγκαίρως. Για το λόγο αυτό, η προσωπική και φιλική επικοινωνία ανάμεσα στα παραπάνω μέλη οφείλει να αρχίζει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και εφεξής να διατηρείται, να δομείται, να συστηματοποιείται και να εντατικοποιείται. Είναι λάθος να περιμένει κανείς τη μεγάλη ευκαιρία, κάποια αφορμή για να προκύψει μια συνάντηση. Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για επιτυχή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι τα δύο μέρη να βρίσκονται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία. Μόνο τότε είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τυχόν δυσκολίες, χωρίς να επιδίδονται στον αλληλοκαταλογισμό ευθυνών. Έτσι αποφεύγεται και η δημιουργία δύο μετώπων, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα εναλλάσσονταν στο ρόλο του κατηγορού και της υπεράσπισης. Αντ' αυτού, μέσω της επαφής και της επικοινωνίας, προωθείται η συνεργασία και η κοινή ανάληψη ευθυνών για την πραγμάτωση της κοινής υποχρέωσης, της αγωγής των παιδιών. Βέβαια, το βάρος της ευθύνης για την αγωγή των παιδιών δε βαραίνει εξίσου και τα δύο μέρη. Οι γονείς είναι αυτοί που φέρουν την κύρια ευθύνη για την υλοποίηση του έργου αυτού, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο επικουρικός. Αυτή η στάση επιβάλλεται να μεταδοθεί από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς, ώστε να καταστεί στους

τελευταίους συνειδητό ότι στόχος της παρέμβασης του εκπαιδευτικού είναι να τους βοηθήσει να κατανοήσουν το παιδί τους καλύτερα, και όχι να τους «δασκαλέψει» ή να ασκηθεί επιρροή στη συμπεριφορά και στη δράση τους.

Απαιτείται, λοιπόν, από τον εκπαιδευτικό μια ανθρώπινη στάση που συμβάλλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, όπου ο γονέας αισθάνεται ασφάλεια να εκφραστεί. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλό θα είναι να αποφεύγει την υιοθέτηση υπεροπτικής στάσης απέναντι στους γονείς ή να τους επιπλήττει και να τους νουθετεί. Ακόμη και όταν είναι πεπεισμένος ότι η συμπεριφορά ενός γονέα όχι μόνο είναι λαθεμένη αλλά και επιδρά αρνητικά στην εξέλιξη του παιδιού, αντενδείκνυται να αντιμετωπίζει τον συγκεκριμένο γονέα με τους παραπάνω τρόπους. Στην περίπτωση που θα καταδίκασε τη συμπεριφορά του γονέα, τότε θα προέκυπτε ο κίνδυνος να διακοπεί κάθε διάλογος επικοινωνίας και συνεπώς θα χάνονταν οι ευκαιρίες για αλλαγή συμπεριφοράς.

Η κατανόηση της αναγκαιότητας επικοινωνίας με τους γονείς και η δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μπορούν να υλοποιηθούν, αν υπάρχει η ετοιμότητα εκ μέρους των γονέων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Η ετοιμότητα αυτή ποικίλλει από γονείς σε γονείς και εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από τις προεμπειρίες και τα βιώματα που είχαν ως μαθητές και αργότερα ως γονείς. Όταν η προθυμία για συνεργασία δεν υπάρχει, τότε αυτή πρέπει να αποκτηθεί. Η ανάγκη των γονέων για συνάντηση με τον εκπαιδευτικό είναι η καλύτερη προϋπόθεση για την προώθηση της ετοιμότητας συνεργασίας. Στην αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να επιδιώκει τη βαθμιαία αφύπνιση της ανάγκης αυτής με διακριτικό τρόπο. Η εμφάνιση ετοιμότητας συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται και με τις ικανότητες, δεξιότητες και την προθυμία των τελευταίων να ενασχοληθούν και να ενδιαφερθούν για την επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να αρχίσει, να διατηρηθεί και να αποπερατωθεί με επιτυχία ένας διάλογος με αυτούς. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το Miller (1986, σ. 74 κ.ε.), μπορεί να διευκολυνθεί κατά τη δόμηση και τη διεξαγωγή του διαλόγου με τους γονείς, αν ακολουθηθεί η παρακάτω διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επιτύχει με αποτελεσματικότητα τη σύναψη σχέσεων με τους γονείς και θα μπορέσει να επικοινωνήσει μ' αυτούς, αν η συμπεριφορά του απέναντί τους διέπεται από μια θετική στάση, όπως την περιγράφει ο C. Rogers (βλ. Μπρούζος, 2004). Το πρώτο βήμα του εκπαιδευτικού έγκειται, λοιπόν, στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίας εκτίμησης, αποδοχής και εμπιστοσύνης, μέσω της γνήσιας προσπάθειάς του να διεισδύσει στον υποκειμενικό φαινομενολογικό κόσμο του γονέα, να κατανοήσει αυτόν και να κοινοποιήσει στο γονέα αυτά που αντιλαμβάνεται και νιώθει. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, επιδιώκει να αντιληφθεί, να νιώσει και να κατανοήσει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις πράξεις και γενικά όλη την κατάσταση (οικονομική, οικογενειακή κ.λπ.) στην οποία βρίσκεται ο γονέας, χωρίς παράλληλα να ταυτιστεί μ' αυτή. Πρόκειται, λοιπόν, για την ικανότητα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού (για εκτενέστερη πληροφόρηση βλ. τη σχετική ενότητα στο επόμενο κεφάλαιο), όπου ο εκπαιδευτικός, ευρισκόμενος ο ίδιος σε κατάσταση συμφωνίας και γνησιότητας με τον εαυτό του (κατάσταση κατά την οποία επικρατεί εσωτερική ακολουθία και υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στις πεποιθήσεις του, στα συναισθήματά του, στις σκέψεις του και στις ενέργειές του), επιχειρεί κατά το δυνατό να αντιληφθεί, να νιώσει και να κατανοήσει το συνομιλητή του, όπως ακριβώς νιώθει ο ίδιος τον εαυτό του. Μ' αυτό τον τρόπο προσεγγίζει τον άλλον και μπορεί να δει τα προβλήματά του με τα δικά του μάτια. Η εμπειρία του γονέα ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση και έχει τη διάθεση να τον κατανοήσει είναι βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη συνέχεια του

διαλόγου. Στο στάδιο αυτό αποφασίζεται κατά πόσον ο διάλογος θα συνεχιστεί ή θα διακοπεί.

Το να κατανοείς τον άλλον δε σημαίνει να αποκρύπτεις τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις σου. Η γνωστοποίηση των προσωπικών απόψεων του εκπαιδευτικού σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα μπορεί να γίνει στο δεύτερο στάδιο του διαλόγου, εφόσον ήδη έχει εγκαθιδρυθεί η απαιτούμενη σχέση με τους γονείς. Η διασαφήνιση και η κοινοποίηση των προσωπικών αντιλήψεων αποτελεί ταυτόχρονα και την ανατροφοδότηση και τη διαμύηση του εκπαιδευτικού προς το γονέα, ώστε ο τελευταίος αφενός να αισθάνεται ότι δεν είναι μόνος του και αφετέρου να γνωρίζει την επίδραση που ασκούν οι απόψεις και οι ενέργειές του στο συνομιλητή του. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να είναι γνήσια και να μην εμπεριέχει κάποια άδηλα μηνύματα ή μομφές.

Ο διάλογος μπορεί να συνεχιστεί στο επόμενο στάδιο εποικοδομητικά, μόνο όταν τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν αποδεχθεί ο ένας τον άλλον και επικοινωνούν χωρίς να κάνουν χρήση κάποιων κωδικοποιημένων μηνυμάτων. Εφόσον πληρείται η προϋπόθεση αυτή, ο διάλογος μπορεί να συνεχιστεί στο τρίτο στάδιο με την υποβολή προτάσεων και την από κοινού αναζήτηση μιας λύσης. Ενώ στα δύο προηγούμενα στάδια δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην καθιέρωση μιας εγκάρδιας και διαποτισμένης από αμοιβαίο σεβασμό και αμοιβαία αποδοχή ατμόσφαιρας, στο τρίτο στάδιο κυριαρχεί η αντικειμενική αντιμετώπιση του θέματος του διαλόγου.

Στο τέταρτο στάδιο δοκιμάζονται οι από κοινού προταθείσες λύσεις στην πράξη, ενώ ο εκπαιδευτικός και ο γονέας παραμένουν σε συνεχή επαφή και ανταλλάσσουν απόψεις για τις εμπειρίες τους. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο, μετά την ανατροφοδότηση, αξιολογείται η επιτυχία των προτάσεων και ενδεχομένως γίνονται κάποιες αλλαγές και νέες προτάσεις.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε αναγκαίο να επισημάνουμε ότι υπάρχουν γονείς που ελπίζουν η συνάντησή τους με τον εκπαιδευτικό να τους απαλλάξει από τη λήψη αποφάσεων σχετικά με ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν με το παιδί τους. Πηγαίνουν να συναντήσουν τον εκπαιδευτικό όπως πηγαίνουν στο γιατρό, για να τους «γράψει μια συνταγή» για την επίλυση του προβλήματός τους. Με τον τρόπο αυτό εναποθέτουν τις ελπίδες τους, αλλά και την ελευθερία για λήψη αποφάσεων και την ευθύνη στον εκπαιδευτικό. Αυτός δε οφείλει να είναι προσεκτικός στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων και να μην ενδίδει στην πίεση των γονέων για παροχή συμβουλών σε μορφή συνταγογραφίας, ακόμη και αν διαπιστώνει ότι πρόκειται για άτομα τα οποία δεν μπορούν να λάβουν αποφάσεις. Στην περίπτωση που θα ενέδιδε στις πιέσεις παρέχοντας συμβουλές, θα έπρεπε αφενός να αναλάβει την ευθύνη για την έκβαση αυτών και αφετέρου θα καθιστούσε τους γονείς εξαρτώμενους από τον ίδιο. Με τον τρόπο αυτό δεν θα προωθούσε τη συνεργασία με τους γονείς σε ισότιμο επίπεδο, αλλά θα αναβίωνε στους γονείς μια σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Στόχος, όμως, της συμβουλευτικής των γονέων, όπως και κάθε συμβουλευτικής διεργασίας, είναι η απόκτηση της αυτονομίας και της ικανότητας λήψης αποφάσεων μέσω του διαλόγου, προκειμένου να είναι σε θέση μόνοι τους να επιλύουν κάποια προβλήματα, να ξεπερνούν τυχόν δυσκολίες, να λαμβάνουν αποφάσεις και να αντιμετωπίζουν σημαντικές προσωπικές καταστάσεις. Έτσι, βαθμιαία ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου των γονέων καθίσταται περιττός.

Οι γονείς, συχνά, διακατέχονται από φόβους για την εξέλιξη του παιδιού τους. Ανησυχούν, αν το παιδί τους έχει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου. Αναρωτιούνται κατά πόσο το παιδί τους υποφέρει από την πίεση του σχολείου, αλλά και τη δική τους, για την εκπλήρωση των προσδοκιών που θέτουν σ'

αυτό. Οι φόβοι αυτοί πηγάζουν από το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική σταδιοδρομία και αργότερα για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. Οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών είναι ένας περαιτέρω παράγοντας που συμβάλλει στην εμφάνιση τέτοιων συναισθημάτων. Οι προσδοκίες αυτές ενδέχεται να έχουν τις ρίζες τους, όπως προκύπτει από τις εμπειριστατωμένες έρευνες του Richter (1969) για το ρόλο του παιδιού στην οικογένεια, και στις δικές τους ανεκπλήρωτες επιθυμίες, τις οποίες το παιδί τους καλείται τώρα να εκπληρώσει. Έτσι, ανατίθεται στο παιδί, συνήθως ασυνείδητα, να εκπληρώσει μια συγκεκριμένη αποστολή, προκειμένου να ανακουφιστούν οι ίδιοι οι γονείς από τις προσωπικές συγκρούσεις τους, που είναι αποτέλεσμα των ανεκπλήρωτων επιθυμιών τους. Παράλληλα, το άγχος για την εξέλιξη του παιδιού τους εντείνεται όταν υπεισέρχεται και ο παράγοντας «ανταγωνισμός». Συχνά οι γονείς συγκρίνουν τις επιδόσεις των παιδιών τους με τις επιδόσεις των παιδιών των γειτόνων ή των συναδέλφων, με αποτέλεσμα να ανησυχούν κατά πόσο αυτές θα είναι καλύτερες ή χειρότερες. Τέλος, οι γονείς διακατέχονται από άγχος να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς, γιατί ίσως οι ίδιοι ως μαθητές φοβόντουσαν τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, στη συνάντησή τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αναβιώνει το άγχος αυτό και φοβούνται, μήπως η συμπεριφορά τους απέναντι σ' αυτούς - οι ανησυχίες τους ή ενδεχομένως ακόμη και η κριτική στο έργο των εκπαιδευτικών - επηρεάσει αρνητικά τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση των παιδιών τους (βλ. Singer, 1980, σ. 80). Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την ύπαρξη των συναισθημάτων αυτών, καθώς επίσης και το γεγονός ότι αυτά ενδεχομένως αφυπνίζονται και αναβιώνουν στη συνάντησή του με τους γονείς, και να τους αντιμετωπίζει χωρίς να τους καταδικάζει. Βέβαια, δεν προσδοκάται από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει το ρόλο του θεραπευτή - ούτε είναι δυνατό, αλλά ούτε σκόπιμο και αποτελεσματικό - , που ίσως απαιτούν κάποιες ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των γονέων. Άλλωστε, λίγες είναι εκείνες οι περιπτώσεις που απαιτούν μια τέτοια αντιμετώπιση. Αν παρουσιαστεί, βέβαια, μια τέτοια περίπτωση, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη βάσιμη υπόνοια ότι οι δυσκολίες ενός παιδιού ανάγονται σε ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των γονέων, καλό είναι να μην επέμβει. Δεν έχει δεχθεί ούτε την κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά ούτε διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία για να αντιμετωπίζει τέτοιου είδους διαταραχές. Ωστόσο, είναι ορθό, ότι όσο καιρό παραμένουν άλυτα τα προβλήματα των γονέων, δεν είναι δυνατόν να επέλθουν θεαματικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στη στάση των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή, όμως, δε δικαιολογεί την καλώς νοούμενη επέμβαση του εκπαιδευτικού, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος, αντί να βοηθήσει τους γονείς και κατ' επέκταση τα παιδιά τους, να προκαλέσει μεγαλύτερες βλάβες. Για το λόγο αυτό, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να προτείνει στον συγκεκριμένο γονέα, με έναν διακριτικό τρόπο, την αναζήτηση ψυχολογικής στήριξης σε έναν ειδήμονα.

Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται συνάντηση των εκπαιδευτικών με κάποιους γονείς, στα πλαίσια των δύο παραπάνω μορφών συνεργασίας. Προκειμένου να επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός και μ' αυτούς τους γονείς, προσφέρεται η δυνατότητα της *επίσκεψης των γονέων στο σπίτι* (βλ. Du Bois-Reymond, 1977, σ. 231 κ.ε.). Η δυνατότητα αυτή, όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, σπάνια αξιοποιείται στην πράξη. Πέραν της επιπρόσθετης επιβάρυνσης που συνεπάγεται η επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι κάποιου γονέα, εγκυμονεί ο κίνδυνος είτε να θεωρηθεί η πράξη αυτή από τον επισκεπτόμενο γονέα ως υπερβολική περιέργεια του εκπαιδευτικού, είτε να ερμηνευθεί η ενέργεια αυτή από άλλους γονείς και μαθητές ως ευνοϊκή μεταχείριση του μαθητή των συγκεκριμένων γονέων. Σε περίπτωση, όμως, που κρίνεται αναγκαίο η ανάληψη μιας

τέτοιας πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό, καλό είναι η επίσκεψη αυτή να μη γίνει για να εκφράσει ο εκπαιδευτικός τη δυσαρέσκεία του σχετικά με την επίδοση ή την ανάρμοστη συμπεριφορά του μαθητή του, αλλά ούτε για να επιπλήξει τους γονείς λόγω της έλλειψης ετοιμότητας για συνεργασία μ' αυτόν και της υποτιθέμενης αδιαφορίας για την σχολική εξέλιξη των παιδιών τους.

Μια ευκαιρία για επίσκεψη των γονέων στο σπίτι προσφέρεται, όταν ο εκπαιδευτικός έχει να δώσει κάποιες πληροφορίες για την εξέλιξη των παιδιών τους. Η πρόθεση επίσκεψης επιβάλλεται να γνωστοποιείται στους γονείς γραπτώς ή τηλεφωνικώς με αβροφροσύνη, διακριτικότητα και προσωπικό τρόπο και να αναφέρονται οι λόγοι της επίσκεψης. Εφόσον πραγματοποιηθεί η συνάντηση αυτή, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποκομίσει πολύτιμες πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση, να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την αγωγή των παιδιών τους, καθώς επίσης τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες σχετικά με τη σχολική σταδιοδρομία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους. Πάνω απ' όλα, όμως, προσφέρεται η ύστατη ευκαιρία να γνωρίσει τους γονείς και να αποκτήσει την εμπιστοσύνη τους, προκειμένου να καταστεί δυνατή η συνεργασία στο μέλλον και στα άλλα δύο προαναφερθέντα επίπεδα.

Παράλληλα με τις παραπάνω σχετικά επίσημες συναντήσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, σημαντικές είναι και οι άτυπες, ευκαιριακές συναντήσεις στο σχολείο ή σε κάποιους εξωσχολικούς χώρους (καταστήματα, κέντρα κ.λπ.). Αυτές οι άτυπες συναντήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία έστω και μιας επιφανειακής σχέσης και να καταστούν πρόδρομος επόμενων συναντήσεων.

Μελετώντας τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζουμε και άλλους όχι τόσο διαδεδομένους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Έτσι αναφέρεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούν τους γονείς να παρακολουθούν το μάθημά τους και να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτό (βλ. Böttcher, 1981). Ο Wiater (1979) περιγράφει εκτενώς δυνατότητες και τρόπους συμμετοχής των γονέων στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή του μαθήματος. Αναφέρονται επίσης παραδείγματα έγγραφης επικοινωνίας, όπου ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα σχετικά με τα όσα συμβαίνουν στην τάξη, με τον προγραμματισμό του, με τις προθέσεις και επιδιώξεις του κ.ο.κ. (βλ. Hülshope, 1979, σ. 75. ILF 1981, σ. 23). Άλλοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να προσεγγίσουν τους γονείς των μαθητών τους μέσω της συστηματικής και τακτικής τηλεφωνικής επικοινωνίας (βλ. Shea & Baker, 1985, σ. 139). Η διοργάνωση ενός συστήματος συστηματικής και τακτικής ανατροφοδότησης των γονέων αναφέρεται ως μια περαιτέρω μορφή συνεργασίας με τους γονείς (βλ. Giannangelo, 1975).

4. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια γίνονται συστηματικές προσπάθειες διεθνώς για τη στήριξη και προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής εντός και εκτός σχολείου. Το εγχείρημα αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο, διότι μια σειρά παραγόντων παρεμβάλλουν εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολλά με τελικούς αποδέκτες όχι μόνον τους μαθητές και τους γονείς, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο δεν είναι πάντα απρόσκοπτη. Εμπόδια στη συνεργασία γονέων-σχολείου προξενούν διάφοροι παράγοντες, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και στην εμπλοκή των τελευταίων στο σχολείο, οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο καθώς και στην εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά

και άλλοι, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, οι διαφορές ανάμεσα στο πολιτισμικό ή στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των δύο πλευρών, καθώς και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, καθοριστικός είναι ο ρόλος που παίζει στη γονεϊκή εμπλοκή η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς (Epstein, 1988. Fine, 1993). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι, σε πολλές περιπτώσεις, η γονεϊκή εμπλοκή αποθαρρύνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Crozier, 1999). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνει το παιδαγωγικό του έργο (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) και επιθυμούν να διατηρούν τη θέση ισχύος που κατέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής (Coleman, 1991). Τέλος, κάποιοι είναι απρόθυμοι να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς (Gestwicki, 2000) ή θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στο έργο τους (Epstein & Becker, 1982).

Εμπόδιο, πάντως, για τη γονεϊκή εμπλοκή δεν αποτελούν μόνον οι λανθασμένες στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο. Κατ' αρχάς, οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι γονείς κατά τη διάρκεια της δικής τους φοίτησης στο σχολείο ενδέχεται να αποθαρρύνουν την εμπλοκή τους. Μια σειρά ερευνών (π.χ., Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005. Kaplan, Liu, & Kaplan, 2000. Sheldon, 2002. βλ. επίσης Μπρούζος, 1998) έχει δείξει ότι οι γονείς που ως μαθητές είχαν αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευσή τους και τους εκπαιδευτικούς, διατηρούν, συνήθως, επιφυλακτική στάση απέναντι στο σχολείο και συμμετέχουν ελάχιστα στις σχολικές δραστηριότητες ή απέχουν εντελώς.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι επίσης μία παράμετρος που επηρεάζει τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς που ανήκουν στα ανώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ μεταξύ των γονέων που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού (Lareau, 1987, 1989, 1996). Πέραν τούτου, ορισμένοι γονείς αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση των σχολικών τους εργασιών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995). Αυτές οι αντιλήψεις και στάσεις έχει βρεθεί ότι επιδρούν αρνητικά στις προσπάθειες των γονέων να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996. Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997).

Εκτός από τους ψυχολογικούς παράγοντες για τους οποίους έγινε λόγος παραπάνω, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους δυσχεραίνεται και από αντικειμενικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στις οικογένειες με βιοποριστικά προβλήματα (Griffith, 1998. Grolnick et al., 1997) και στις μονογονεϊκές οικογένειες (Epstein, 1987) δεν παρέχεται ευχέρεια να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έπειτα, ορισμένες διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση. Χαρακτηριστικά, έχει βρεθεί ότι διαφορές στο γλωσσικό επίπεδο των δύο πλευρών περιορίζουν τη δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων για την εκπαίδευση του παιδιού (Commins, 1992. Constantino, Cui, & Faltis, 1995. Dyson, 2001). Επίσης και κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση (π.χ., Desimone, 1999. Griffith, 1998. Grolnick et al., 1997). Συγκρούσεις ή προβλήματα επικοινωνίας

μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρατηρούνται συχνά σε σχολεία που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.

Τέλος, καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών παίζουν και χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα (Feuerstein, 2000) καθώς, επίσης, και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Henderson, 1988).

Μια τρίτη ομάδα παραγόντων που συνδέονται με εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σειρά ερευνών έχει μελετήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (π.χ., Clarke & Williams 1992. Dunlap & Alva, 1999. Epstein & Dauber, 1988. Lawson, 2003. Shunow & Harris, 2000). Ωστόσο, μέχρι σήμερα, πολύ λίγες έρευνες διερεύνησαν ποιους παράγοντες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εμπόδια στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους (Carey, Lewis, Farris, & Burns, 1998. Gettinger & Guetschow, 1998). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η προετοιμασία και ο συντονισμός δραστηριοτήτων γονεϊκής εμπλοκής απαιτεί πολύ χρόνο, που δεν είναι διαθέσιμος σε όλες τις περιπτώσεις (Cameron & Lee, 1997). Εξάλλου, και οι Gettinger και Guetschow (1998), σε μια έρευνα με 142 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες ως σημαντικότερα εμπόδια αντιλαμβάνονταν πρώτα την έλλειψη χρόνου των γονέων και των εκπαιδευτικών, έπειτα την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των γονέων σχετικά με το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, και τέλος την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι Carey, Lewis, Farris και Burns (1998) βρήκαν ότι από τους 900 διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων που εξέτασαν, ως σημαντικότερα εμπόδια η πλειονότητα αντιλαμβανόταν τους εξής παράγοντες από την πλευρά των εκπαιδευτικών: την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών (56%) και την ανεπαρκή κατάρτισή τους πάνω στις τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής (48%). Συγκριτικά, έκριναν λιγότερο σημαντικούς τους παρακάτω παράγοντες: έλλειψη επαρκούς μόρφωσης από την πλευρά των γονέων για βοήθεια των παιδιών στις κατ' οίκον εργασίες (38%), στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο (23%), και γλωσσικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (12%).

5. Αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορούν να ανακύψουν κατά τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Μερικές φορές κατά την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων προκύπτουν προβλήματα και δημιουργούνται παρεξηγήσεις, γεγονός που δυσχεραίνει τη συνεργασία τους. Έτσι, ένας από τους δύο συνομιλητές δεν είναι ικανοποιημένος από την έκβαση της συνομιλίας ή από τον τρόπο διεξαγωγής του διαλόγου. Οι παράγοντες που ενδεχομένως συμβάλλουν στη δημιουργία τέτοιων καταστάσεων, μεταξύ άλλων, είναι και οι εξής:

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

➤ Μολονότι οι γονείς είναι οι επίσημα αναγνωρισμένοι συνομιλητές του εκπαιδευτικού, μερικές φορές οι τελευταίοι θεωρούν αυτούς ως άτομα τα οποία δεν έχουν άποψη για το σχολείο γενικά και για το μάθημα ειδικότερα, επιφυλάσσοντάς τους την ανάλογη αντιμετώπιση. Γενικεύοντας τις εμπειρίες τους από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, όπου προφανώς κάποιοι γονείς δεν έδειξαν το κατάλληλο ενδιαφέρον για την αγωγή των παιδιών τους, αποκομίζουν την εντύπωση ότι οι γονείς

δεν ενδιαφέρονται για την αγωγή των παιδιών τους όσο θα έπρεπε. Μεταβιβάζουν δε αυτή την πεποίθηση στους γονείς μέσω μιας στάσης μομφής προς αυτούς. Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί διαπράττουν σφάλμα: Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς αγαπούν τα παιδιά τους και ενδιαφέρονται ποικιλοτρόπως γι' αυτά. Επιδιώκουν μάλιστα να τους εξασφαλίσουν μια ευκολότερη και καλύτερη ζωή από τη δική τους. Αν σκεφτεί κανείς μόνο τα ποσά που διαθέτουν οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών τους (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, εκμάθηση μουσικών οργάνων κ.λπ.) και τις στερήσεις και επιβαρύνσεις που συνεπάγεται η διάθεση των ποσών αυτών για το γονέα (μερικοί γονείς, αγχωμένοι, προσπαθούν με επιπλέον εργασίες να εξασφαλίσουν τα προς το ζην, αφού το εισόδημά τους αρκεί μόνο για να καλύψει τα έξοδα των φροντιστηρίων), τότε καθίσταται εμφανές το ενδιαφέρον τους για το παιδί τους. Η έγνοια και η προσπάθειά τους επικεντρώνονται στη διασφάλιση ενός ασφαλούς μέλλοντος. Βέβαια, η καλή θέληση και η προσπάθεια δεν αρκούν για την πραγμάτωση σωστής αγωγής και δράσης. Συχνά καλοπροαίρετες πράξεις και προθέσεις των γονέων καταλήγουν σε σφάλματα και λήψη λαθεμένων μέτρων, (π.χ. υποτίμηση των επιθυμιών του παιδιού, προβολή των γονέων μέσω των επιδόσεων του παιδιού κ.λπ.). Γι' αυτό το λόγο οι γονείς χρειάζονται βοήθεια και πάνω απ' όλα κατανόηση.

➤ Επικρατεί συχνά η τάση, οι εκπαιδευτικοί να ανάγουν τις καλές επιδόσεις των μαθητών τους στην καλή ποιότητα του μαθήματός τους, ενώ για τις κακές να καθιστούν υπεύθυνους είτε τους γονείς είτε τις ανεπαρκείς ικανότητες των μαθητών. Η τάση αυτή δημιουργεί προβλήματα και διαταραχές στην επικοινωνία με τους γονείς. Οι τελευταίοι, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Keck (1979), συχνά αποφεύγουν την αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς, γιατί φοβούνται ότι αυτό θα έθετε σε κίνδυνο τη βαθμολογία των παιδιών τους. Αντιδρούν, όμως, με παθητική αντίσταση, αρνούμενοι, για παράδειγμα, τη γνήσια συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

➤ Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και στον εκπαιδευτικό είναι η τεχνοκρατική θεώρηση και προσέγγιση της εκπαιδευτικής αποστολής από τον τελευταίο. Μια τέτοια προσέγγιση της εργασίας του εκπαιδευτικού περιορίζει το ρόλο του στην προετοιμασία του μαθήματος, στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και των εξετάσεων, καθώς επίσης και στην αξιολόγηση των μαθητών. Τα «προσωπικά» προβλήματα των μαθητών και των γονέων εκλαμβάνονται ως προσωπική υπόθεση αυτών και η ενασχόληση των εκπαιδευτικών μ' αυτά δε θεωρείται υποχρέωσή τους. Ο εκπαιδευτικός που διέπεται από την αντίληψη αυτή, δε θα καταφέρει να συνεργαστεί εποικοδομητικά με τους γονείς.

Οι παρακάτω συμπεριφορές, στάσεις και προσδοκίες των γονέων μπορούν να επιφέρουν διαταραχές στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς:

➤ Οι γονείς, συχνά, ανάγουν τις καλές επιδόσεις των παιδιών τους στην επιρροή τους ή στις πνευματικές ικανότητες των παιδιών τους, ενώ οι δυσκολίες μάθησης και οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών τους καταλογίζονται στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό. Οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις των γονέων εμφανίζονται με μεγαλύτερη ένταση, όταν διαφαίνεται ότι οι χαμηλές επιδόσεις θέτουν σε κίνδυνο τις σχολικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών. Στην περίπτωση αυτή αμφισβητούνται έντονα οι ικανότητες διδασκαλίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

➤ Πολλές φορές οι γονείς θέτουν υπερβολικές απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς. Για πολλούς γονείς ισχύει η αρχή: Ένας καλός εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση κρίνεται σκόπιμο να είναι σε θέση να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη μόνος του. Αν ένας εκπαιδευτικός σε

συναντήσεις με τους γονείς παραδέχεται ότι αντιμετωπίζει προβλήματα με τους μαθητές, τότε επιβεβαιώνεται η παραπάνω άποψη. Έτσι ο εκπαιδευτικός αυτός θεωρείται ανεπαρκής, γεγονός που παρεμποδίζει τη δημιουργική συνεργασία ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη.

➤ Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι νέοι, έχουν και αυτοί την ανάγκη ακρόασης, κατανόησης και επιβεβαίωσης εκ μέρους των γονέων. Η ανάγκη αυτή δεν ικανοποιείται επαρκώς στις συναντήσεις τους με τους γονείς. Οι τελευταίοι βλέπουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού μόνο το δάσκαλο των παιδιών τους και δεν ενδιαφέρονται να μάθουν για το πρόσωπο που βρίσκεται πίσω από αυτό το ρόλο.

Οι παραπάνω αντιλήψεις, προσδοκίες και εμπειρίες τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών επιβάλλεται να συνειδητοποιηθούν, ώστε να αντιμετωπίζονται ανάλογα. Η θετική αντιμετώπισή τους δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω αντικειμενικής επιχειρηματολογίας. Είναι ανάγκη και η συμπεριφορά των γονέων και των εκπαιδευτικών να διέπεται από κάποιες συγκεκριμένες στάσεις. Έτσι, για παράδειγμα, οι προκαταλήψεις των γονέων ενδείκνυται να αντιμετωπισθούν, σύμφωνα με το Miller (1986, σ. 69), μέσω

➤ της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών και όχι με την αντιλογία,
➤ της διαμήνυσης κατανόησης των γονέων μέσω της αντίληψης των πραγματικών προβλημάτων τους και
➤ της διασαφήνισης των αντιλήψεων και των προθέσεων του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια οι υπέρμετρες προσδοκίες των γονέων μπορούν να προσγειωθούν στην πραγματικότητα, όταν κατανοήσουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει να ενασχοληθεί μόνο με το παιδί τους αλλά με μια ομάδα παιδιών. Η ιδανική εικόνα που φέρουν για τον εκπαιδευτικό μπορεί να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα, αν οι γονείς κατανοήσουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι κι αυτός άνθρωπος, και ως εκ τούτου δεν είναι αλάνθαστος.

Σύμφωνα με το Miller (ό.π.), οι στερεότυπες αντιλήψεις και οι καχυποψίες των γονέων μειώνονται βαθμιαία, όταν αυτοί διαπιστώνουν ότι

- τα παιδιά τους πηγαίνουν ευχάριστα στο σχολείο,
- επικρατεί ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη,
- τα παιδιά τους προοδεύουν και
- οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι προκαταλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών εκμηδενίζονται ή μειώνονται, όταν υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ τους. Αυτή η συνεργασία επιβάλλεται να στηρίζεται σε βάση συμμετρικής επικοινωνίας μεταξύ των επικοινωνούντων προσώπων, δηλαδή οι μετέχοντες στη συνεργασία είναι σωστό να θεωρούνται ως ισότιμοι εταίροι. Πρόκειται, λοιπόν, και στην περίπτωση αυτή για μια μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας, η οποία, όπως και κάθε μορφή επικοινωνίας, διέπεται από κάποιους συγκεκριμένους νόμους. Έτσι, κατά τη συνάντησή τους οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσονται στο ρόλο του πομπού και του δέκτη. Ανάλογα με τον ρόλο τον οποίο υποδύονται στέλνουν ή δέχονται άμεσα ή έμμεσα μηνύματα. Κατά τη διεργασία μεταβίβασης λεκτικών μηνυμάτων χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις ως διάυλος επικοινωνίας. Οι λέξεις και οι προτάσεις αυτές δεν έχουν πάντα την ίδια σημασία και για τα δύο μετέχοντα μέλη. Η σημασία αυτών σχετίζεται με τις προεμπειρίες ενός ατόμου. Για το λόγο αυτό η ερμηνεία της ίδιας λέξης ή φράσης ποικίλλει απ' άνθρωπο σε άνθρωπο, ώστε συχνά ο δέκτης να παραλαμβάνει άλλο μήνυμα από αυτό που ο πομπός επιθυμεί να μεταβιβάσει. Συνεπώς η επικοινωνία διαταράσσεται και δημιουργούνται παρεξηγήσεις. Έτσι, για παράδειγμα, όταν ένας γονέας στη συνάντησή του με έναν εκπαιδευτικό χρησιμοποιεί τη λέξη «αντιπαιδαγωγικό» για να χαρακτηρίσει ένα κατά

την άποψη του ακατάλληλο παιδαγωγικό μέτρο, η λέξη αυτή ενδέχεται να ερμηνευθεί από τον εκπαιδευτικό ως μια ευρεία κριτική που αφορά όλη την παιδαγωγική του κατάρτιση (βλ. Kaiser & Kaiser, 1984, σ. 217).

Η επικοινωνία ανάμεσα στα μετέχοντα μέλη δεν επηρεάζεται μόνο από τη διαφορετική ερμηνεία των λέξεων και των φράσεων, αλλά εξαρτάται και από το πώς τα μετέχοντα μέλη αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση και την αναγνώριση της προσωπικότητάς τους από το συνομιλητή, αφενός και από το πώς αυτοπαρουσιάζονται αφετέρου. Με άλλα λόγια: Η επικοινωνία επηρεάζεται από την αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη ενός ατόμου. Κάθε άνθρωπος, κατά την επικοινωνία με τους συνανθρώπους του, επιθυμεί να παρουσιάσει τον εαυτό του έτσι όπως αυτός τον αντιλαμβάνεται και όπως αυτός επιθυμεί να τον αντιληφθεί ο συνομιλητής του.

Η κατανόηση των στοιχείων που πλαισιώνουν την κατάσταση επικοινωνίας είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την έκβαση της συνομιλίας (βλ. Kaiser & Kaiser, 1984, σ. 218). Η κατάσταση επικοινωνίας γίνεται αντιληπτή από τους μετέχοντες με ένα διττό τρόπο: Τα επικοινωνούντα άτομα επιδιώκουν να ορίσουν και να καθορίσουν το γενικό πλαίσιο της επικοινωνιακής κατάστασης, λαμβάνοντας υπόψη σε ποιο ίδρυμα και σε ποιο χώρο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, ποια είναι τα μετέχοντα άτομα, σε ποιους ρόλους εμφανίζονται, ποια είναι η προσωπική θέση στη συνάντηση αυτή κ.ο.κ. Με τη διεργασία αυτή καθορίζεται το γενικό πλαίσιο της κατάστασης, το οποίο με τη σειρά του προσδιορίζει και τον τρόπο εμφάνισης των μετεχόντων, όπως, για παράδειγμα, την ένδυση, τον τρόπο που θα χαιρετήσει και θα προσφωνήσει κανείς τους άλλους μετέχοντες κ.ο.κ.

Εφόσον διαλευκανθεί το γενικό πλαίσιο της επικοινωνίας, επιχειρείται από τους μετέχοντες ο προσδιορισμός της ειδικής κατάστασης. Αυτή δε αναφέρεται στην αποσαφήνιση των ικανοτήτων, του χαρακτήρα, της προσωπικότητας και άλλων χαρακτηριστικών του συνομιλητή, αλλά και τη διευκρίνιση των στάσεων και απόψεών του απέναντι στο ίδιο.

Η πρώτη επαφή θεωρείται το κρίσιμο και καθοριστικό σημείο για την εξέλιξη κάθε επικοινωνίας. Οι μετέχοντες προσπαθούν όσο το δυνατό γρηγορότερα να καθορίσουν το ειδικό πλαίσιο αυτής. Μέσω του προσδιορισμού του ειδικού πλαισίου αποκτά κανείς την απαραίτητη σιγουριά, προκειμένου να μετέχει ενεργά στην επικοινωνία και να παρουσιάζει τις απόψεις του, προωθώντας έτσι τα ενδιαφέροντά του. Αρχικά, εφόσον κάποιος έχει γνωρίσει επιφανειακά το συνομιλητή του, η επικοινωνία διαδραματίζεται σε ένα γενικό επίπεδο. Σταδιακά, αφού συγκεντρωθούν περισσότερα στοιχεία για τον απέναντι, η συνομιλία προχωρεί σε βάθος. Αυτή η διεργασία χαρακτηρίζεται ως τυποποίηση της έναρξης του διαλόγου. Η πρώτη αυθόρμητη τυποποίηση μεταβάλλεται και βαθμιαία, με την πρόοδο της γνωριμίας και την απόκτηση εμπιστοσύνης, παρέχει τη θέση της σε νέα.

Σε περίπτωση που εμφανιστούν κάποιες διαταραχές στην επικοινωνία, αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους μετέχοντες, ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία (βλ. Miller, 1986, σ. 329 κ.ε.):

➤ *Αντίληψη της διαταραχής:* Η διαταραχή είναι υποκειμενική αντίληψη μιας κατάστασης. Μια κατάσταση που βιώνεται από ένα άτομο ως διαταραχή, ενδέχεται να θεωρείται από ένα άλλο άτομο ως κάτι το φυσιολογικό. Ως εκ τούτου, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενική αντίληψη. Βέβαια, κάθε αντίληψη αποτελεί μόνο ένα μέρος της πραγματικότητας. Αυτό δε οφείλεται στην επιλεκτική τάση του ατόμου να αντιλαμβάνεται αυτά τα οποία θέλει να αντιληφθεί και είναι σημαντικά γι' αυτό. Οι άλλοι, όμως, αντιλαμβάνονται την ίδια κατάσταση διαφορετικά. Συνεπώς, οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί με την γενίκευση των απόψεών μας και να

γνωρίζουμε ότι η αντίληψή μας επηρεάζεται από τις προεμπειρίες. Αυτές δε δρουν ανασταλτικά στην ενσωμάτωση νέων στοιχείων στη συμπεριφορά μας.

➤ *Αποδεκτή κοινοποίηση της διαταραχής:* Καλόν είναι, όταν μας ενοχλεί κάτι στη συμπεριφορά, στις στάσεις, στις αντιλήψεις κ.ο.κ. του συνομιλητή μας, η γνωστοποίηση της ενόχλησης αυτής να μην εμπεριέχει επιπλήξεις, αξιολόγηση της συμπεριφοράς του απέναντί μας ή ακόμη και καταλογισμό ευθυνών σ' αυτόν. Αν η κοινοποίηση των ενοχλητικών παραγόντων εμπεριέχει τα παραπάνω στοιχεία, τότε αναγκάζουμε το συνομιλητή μας να αμυνθεί και με τον τρόπο αυτό μειώνουμε την ετοιμότητά του για συνεργασία και για ανεύρεση κοινά αποδεκτής λύσης.

➤ *Διεργασία κατανόησης:* Τα αίτια μιας διαταραχής θα έπρεπε αρχικά να αναζητούνται στον εαυτό μας. Αν όλοι οι μετέχοντες στην επικοινωνία εφαρμόσουν αυτή την αρχή, τότε καθίσταται περιττή πλέον η αναζήτηση των αιτιών μιας διαταραχής στους άλλους. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται ο κίνδυνος εμφάνισης της στρατηγικής άμυνας στο συνομιλητή μας, ενώ ταυτόχρονα εδραιώνεται η σχέση και προωθείται η κοινή αναζήτηση των αιτιών της διαταραχής.

➤ *Επεξεργασία λύσεων:* Στο στάδιο αυτό καλό είναι να αποφεύγεται η επιβολή λύσεων. Στις διαπροσωπικές σχέσεις που αποφεύγεται η επιβολή απόψεων, δεν εμφανίζεται η αναγκαιότητα αμυντικής στάσης. Το κέντρο βάρους της επικοινωνίας στη φάση αυτή βρίσκεται στη διασαφήνιση και παρουσίαση των απόψεων, των προτάσεων και των δυνατοτήτων δράσης. Η επίδραση που ασκούν οι προτάσεις στους μετέχοντες, είναι βασικό να γίνεται γνωστή μέσω της ανατροφοδότησης, προκειμένου οι συνομιλητές να γνωρίζουν πώς αξιολογούνται αυτές από τον άλλον. Τέλος, είναι σωστό να γνωστοποιείται η αποδοχή ή η απόρριψη αυτών, για να καθίσταται σαφής η έκβαση των συνομιλιών.

➤ *Αποδοχή της αδυναμίας ανεύρεσης κοινά αποδεκτής λύσης:* Όλα τα προβλήματα δεν μπορούν πάντα να επιλυθούν, τουλάχιστον σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Καλό είναι οι μετέχοντες να γνωρίζουν τι σημαίνει για τον άλλον η κατάσταση αυτή και ποια επιβάρυνση συνεπάγεται γι' αυτόν η μη επίλυση των προβλημάτων. Οι ευκαιρίες, όμως, για μελλοντική διευθέτηση των προβλημάτων είναι καλό να παραμένουν ανοιχτές. Αυτό το οποίο δεν μπορεί να επιλυθεί σήμερα, ενδέχεται στο μέλλον, εφόσον αλλάξουν κάποιες συνθήκες, να διευθετηθεί.

Αν οι μετέχοντες σε μια διαπροσωπική σχέση προσανατολίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις παραπάνω προτάσεις, τότε οι πιθανές διαταραχές θα τους επιβαρύνουν σε λιγότερο βαθμό. Θεωρώντας τις διαταραχές και τα διαπροσωπικά προβλήματα ως κάτι το φυσιολογικό και αναπόσπαστο μέρος των διαπροσωπικών συγκρούσεων, η επίλυση αυτών καθίσταται πιο εύκολη και πιο γρήγορη.

Οι Strother και Jacobs (1986) προτείνουν την ακόλουθη βήμα προς βήμα διαδικασία για την αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τους, η οποία στηρίζεται στο διάλογο.

1. *Αρχική επαφή:* Ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να κρατήσει θετική στάση απέναντι στους γονείς και να τους κάνει να νιώσουν άνετα. Είναι απαραίτητο να μεταδώσει ένα μήνυμα συνεργασίας και να δείξει στους γονείς ότι η παρουσία τους είναι σημαντική. Δηλώσεις όπως «χρειαζόμαστε τη γνώμη σας» ή «οι πληροφορίες που θα μπορούσατε να μας δώσετε θα είναι χρήσιμες», εκφράζουν ένα πνεύμα ισότητας και δεκτικότητας.

2. *Έλεγχος των στάσεων:* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τα αρχικά συναισθήματα των γονέων για την επίσκεψή τους στο σχολείο και να τους δεσμεύσει σε ένα διάλογο που περιλαμβάνει έμμεσα ερωτήσεις του τύπου: «Υπήρξε προηγούμενη

επαφή των γονέων με το σχολείο;», «Η επαφή αυτή ήταν θετική ή αρνητική;», «Οι γονείς κατανοούν το ρόλο του δασκάλου ως συμβούλου;» «Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο;» κ.λπ.

3. *Μετάδοση πληροφοριών*: Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεταδίδει με σαφήνεια τις πληροφορίες που αφορούν το μαθητή, εστιάζοντας στο επίπεδο που αφορά την ενημέρωση (σχολική πρόοδο, κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά, στάσεις κ.λπ.). Η ενημέρωση πρέπει να είναι σύντομη, πλήρης και ειλικρινής.

4. *Έλεγχος αποδοχής*: Ανταπόκριση στα συναισθήματα, την αντίληψη και τις αντιδράσεις των γονέων μέσα από ερωτήσεις του τύπου: «Πώς νιώθετε για όσα σας έχουν αναφερθεί;» ή «Συμφωνείτε με τα προαναφερόμενα;». Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του εναλλακτικές μεθόδους παρουσίασης των πληροφοριών, επειδή οι γονείς μεταξύ τους έχουν διαφορετικό επίπεδο γνώσεων και κατανόησης, καθώς επίσης και διαφορετικές σχολικές εμπειρίες.

5. *Αξιολόγηση της δυναμικής της οικογένειας*: Προτείνεται, ο εκπαιδευτικός να εξερευνήσει τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια με διακριτικό και μη απειλητικό τρόπο, προκειμένου να αξιολογήσει αν οι γονείς είναι σε θέση να φέρουν σε πέρας τις προτεινόμενες στρατηγικές. Για παράδειγμα, μπορεί να υποβάλει ερωτήσεις όπως: «Υπάρχουν κάποια άλλα προβλήματα στην οικογένεια που αφορούν τα υπόλοιπα παιδιά;», «Η οικογενειακή ατμόσφαιρα είναι τεταμένη ή ήρεμη;», «Η επιτήρηση των παιδιών είναι συστηματική και αξιόλογη;».

6. *Εισαγωγή στρατηγικής*: Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό πρέπει να αξιολογήσει κατά πόσο οι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, για να βοηθήσουν το παιδί. Δέχεται εισηγήσεις από τους γονείς αναφορικά με στρατηγικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Συζητούνται οι πιθανές λύσεις και λαμβάνονται αποφάσεις.

7. *Περίληψη, επιβεβαίωση*: Ο εκπαιδευτικός προτείνεται να επαναλάβει περιληπτικά τις εισηγήσεις που συζητήθηκαν και τις στρατηγικές που θα εφαρμοστούν για να βοηθηθεί το παιδί. Ακόμη, θα πρέπει να επαναληφθούν τα καθήκοντα του δασκάλου και του γονέα, ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή πρόοδος.

8. *Εφαρμογή στην πράξη*: Στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας γίνεται εφαρμογή των στρατηγικών που προγραμματίστηκαν, τόσο την από πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των γονέων.

6. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή επισημαίνεται ότι η εντατική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποσκοπεί στη μείωση του αυστηρού διαχωρισμού μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής ζωής. Η συνεργασία αυτή πραγματώνεται με επιτυχία σε εναλλακτικά σχολεία που υπάρχουν στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. (όπως τα σχολεία Jena-Plan και Waldorf στη Γερμανία, τα ελεύθερα σχολεία (Free School) στις Η.Π.Α. και στο Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και σε δημόσια σχολεία στη Δανία· για περισσότερες πληροφορίες στα ελληνικά σχετικά με τα σχολεία αυτά βλ. Κρίβας, 2002). Τα σχολεία αυτά θεωρούν τη συνεργασία με τους γονείς ως ακρογωνιαίο λίθο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων τους. Τονίζεται επίσης ότι η πρωτοβουλία συνεργασίας κρίνεται σκόπιμο να αναλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό. Βέβαια, η εκπαίδευση που δέχθηκαν οι εν ενεργεία Έλληνες εκπαιδευτικοί, αλλά και αυτή που δέχονται οι σημερινοί φοιτητές των σχετικών τμημάτων και αυριανοί εκπαιδευτικοί, δεν επαρκεί στο βαθμό που απαιτείται, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας συνεργασίας. Εκτός τούτου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται σ' ένα στάδιο κατά το οποίο οι γνώσεις που αποκομίζουν δεν είναι δυνατόν να

αφομοιωθούν, γιατί τους λείπουν οι εμπειρίες της πράξης. Από εδώ πηγάζει η αναγκαιότητα και η βάσιμη απαίτηση για συνεχή και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, των γονέων, υπό τις σημερινές συνθήκες (συνθήκες εργασίας, έλλειψη ετοιμότητας για συνεργασία, μόρφωση κ.ο.κ.), δεν μπορούμε να αναμένουμε ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων τους. Οι διεθνείς εμπειρίες, όμως, επιβεβαιώνουν την άποψη, ότι ο εκπαιδευτικός καλό είναι να αναζητεί συνεχώς νέους τρόπους προσέγγισης των γονέων. Η επιμόρφωση των γονέων αποτελεί μια καλή προϋπόθεση για την αύξηση της ετοιμότητας αυτών για συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς. Εδώ, λοιπόν, καλούνται οι Σχολές Γονέων να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση των γονέων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (1988). Η επικοινωνία δασκάλων-γονέων: Πραγματικότητες και δυνατότητες. *Συνάντηση*, τ. 2.
- Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης (2η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Γσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

Ξενόγλωσση

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Böttcher, J. (1981). *Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule*. Hamburg: Amt für Schule.
- Cameron, C. A., & Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *Journal of Educational Research*, 90(3), 182-190
- Carey, N., Lewis, L., Farris, E., & Burns, S. (1998). *Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools* (Report No. 98-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education--Effects on high school academic success* (CRESPAR Tech. Rep. No. 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Retrieved [06.01.06] from www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.

- Clarke, R., & Williams, B. (1992). *The importance of parental involvement as perceived by beginning teachers vs. experienced teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347129)
- Coleman, J. S. (1991). *Parental involvement in education. Policy perspective series* (Report No. PIP-91-983). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Commins, N. L. (1992). Parents and public schools. *Equity and Choice*, 8(2), 40-45.
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 46-50.
- Crimm, J. A. (1992). Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA, USA.
- Crozier, G. (1999) Is it a case of 'We know when we're not wanted?' The parents' perception of parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole school reform in a low-income African-American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents, and students. *Urban Education*, 35(3), 269-323.
- Diamond, J. B. (2000). Beyond social class: Cultural resources and educational participation among low-income black parents. *Berkeley Journal of Sociology*, 44, 15-54.
- Drake, D. D. (1995). Using the Comer model for home-school connections. *The Clearing House*, 68(5), 313-317.
- Dubois-Reymond, M. (1977). *Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dunlap, C. Z., & Alva, S. A. (1999). Redefining school and community relations: Teachers' perceptions of parents as participants and stakeholders. *Teacher Education Quarterly*, 26(4), 123-133.
- Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 455-476.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family Involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/ language research, Volume 5: Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships* (Report No 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hopkins University.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L., Clark, L., Salinas, K. C., & Sanders, M. G. (1997, March). *Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and*

- attendance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, USA.
- Fan, X. (2001). The effect of parental involvement on high school students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-22.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Fine, M. (1993). [Ap]parent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record*, 94(4), 682-710.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- [Gestwicki, C.](#) (2000). *Home, school, and community relations: A guide to working with families* (4th ed.). Albany, NY: [Delmar](#).
- Gettinger, M., & Guetschow, K. W. (1998). Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and development in Education*, 32(1), 38-52.
- Giannangelo, D.M.M. (1975). Make report cards meaningful. *The Educational Forum*, 409-415.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship between Parental involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Haynes, N. M., & Comer J. P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program. *School Psychology Review*, 25(4), 501-506.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Horn, L., & West, J. (1992). *National education longitudinal study of 1988: A profile of parents of eighth graders*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ho-Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hülshoff, R. (1979). *Eltern und Lehrer*. Paderborn.
- Institut Für Lehrerfort- und -Weiterbildung - ILF (Hrsg.) (1981). *Kooperation zwischen Schule und Eltern in der Hauptschule*. Mainz.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Kaiser, R., & Kaiser, A. (1984). *Schule: Elternsache*. Königstein/Ts: Athenäum.

- Kaplan, D. S., Liu, X. R., & Kaplan, H. B. (2000). Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *Journal of Educational Research*, 93(4), 235-244.
- Karmas, K., Kostakis, A., & Dragonas, T. (1987). *Occupational and Educational Demand of Lyceum Students. Development over Time*. Athen: Center of Planning and Economic.
- Keck, R. W., & Kirk, S. (Hrsg.) (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Keck, R.W. (1991). Erziehen und Unterrichten als Beruf. In L. ROTH (Hrsg.), *Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis* (958-927). München: Ehrenwirth.
- Keensling, J.W., Elaragno, R.J. (1983). Parent Participation in Federal Education Programs. In R. Haskins (Ed.), *Parent Education and Public Policy* (. 230-256). Norwood.
- Kelpanides, M. (1983). *Gesellschaftsentwicklung und Reform des Sekundarschulwesens in Griechenland. Forschungsbericht*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klinger, J. (1978). Der Blick durch die Augen des Fremden oder: Eltern und Lehrer sehen einander im Spiegel. In: M. Machold et al. (Hrsg.), *österreichische Beiträge zur Bildungsforschung* (289-308). Wien.
- Krumm, V. (1991): Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: L. ROTH (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (. 893-905). München: Ehrenwirth.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 80, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- MacBeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford, UK: Heinemann Educational.
- McNeal, R. B. J. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- McNeal, R. B. J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.
- Papas, G., Psacharopoulos, G. (1987). The Transition from School to the University under Restricted Entry: A Greek Tracer Study. *Higher Education*, 16, 481-501.
- Richter, H.E. (1969). *Eltern, Kind und Neurose-Die Rolle des Kindes in der Familie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Rosenzweig, C. J. (2000). A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance. *Dissertation Abstracts International*, 61, 1636A.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., & Ritter, P. L. (1990). Family influences on dropout behaviour in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Shea, T.M., & Baker, A.M. (1985). *Parents and Teachers of Exceptional Students*. Boston.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Shunow, L., & Harris, W. (2000). Teachers thinking about home-school relations in low income urban communities. *The School Community Journal*, 10(1), 9-24.
- Simon, B. S. (2000). *Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success*. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, USA.
- Singer, K. (1981). *Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstoffreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht*. Fischer: Frankfurt/ Main.

- Speichert, H. (1976). *Umgang mit der Schule. Ein Elternhandbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Steinert, B. (1991). *Bildung und Regionalentwicklung in Griechenland - Eine Untersuchung über die regionalstrukturellen Wirkungen der griechischen Bildungspolitik*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Strother, J., & Jacobs, E. (1986). Parent consultation: A practical approach. *School Counselor*, 33, 292-296.
- Sustek, H. (1979). *Eltern und Lehrer als Erziehungspartner*. Essen.
- Sustek, H. (1985). Begründung, Formen und Ergebnisse der Kooperation von Lehrern und Eltern. In: W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch: Schule und Unterricht*, Bd. 7.1 (586-598). Düsseldorf: Schwann.
- Textor, M. R. (1997). Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. *Unsere Jugend*, 49, 113-119.
- Textor, M. R. (Hrsg.) (1994). *Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis*. Freiburg: Herder.
- Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 317-323.
- Wiater (1979). Die didaktische Mitwirkung der Eltern in der Schule mit Hinsicht auf Schulstufen und -formen. In: R. W. Keck (Hrsg.), *Kooperation Elternhaus - Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde* (101-125). Bad Heilbrunn.

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dowling, E., & Osborne, E. (Επιμ.) (2001). *Η Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μισαηλίδη, Π., Μπούζος, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (2007, υπό έκδοση). *Παιδί, γονείς και εκπαιδευτική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος.
- Μπούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (2007, υπό έκδοση). *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

