

Οι απόψεις των δασκάλων για τη συνύπαρξη γονεϊκού και εκπαιδευτικού ρόλου

Γεώργιος Ζέλιος

*Δάσκαλος, Master Κοινωνικής Ψυχιατρικής-Παιδοψυχιατρικής
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Βασιλική Ρότσικα

Λέκτορας Ψυχολογίας, Ιατρικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.

Δημήτριος Αναγνωστόπουλος

*Επίκουρος Καθηγητής Παιδοψυχιατρικής, Ιατρικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.
Κ.Κ.Ψ.Υ. Βύρωνα – Καισαριανής*

1. Εισαγωγή

Αντιμετωπίζοντας αφενός την οικογένεια ως θεσμό που ικανοποιεί βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξή του στα πλαίσια των εκάστοτε κοινωνικών δομών, και αφετέρου το σχολείο ως δομημένη κοινότητα στην οποία εντάσσεται το παιδί για περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση της ταυτότητάς του και εντέλει κοινωνικοποίησης αντιλαμβανόμαστε το «βαρυσήμαντο» ρόλο που διαδραματίζουν οι δύο αυτοί «κόσμοι» στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Κατά συνέπεια, η «γονεϊκή εμπλοκή» ως πλέγμα διαδικασιών, χειρισμών και αλληλεπίδρασης που συντελεί στην ομαλή μετάβαση του ανήλικου παιδιού στο ευρύτερο εξωοικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύεται σε αντικείμενο ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Επιχειρώντας τη διασαφήνιση του όρου «γονεϊκή εμπλοκή», διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για έναν όρο αρκετά ασαφή, γενικό και με ποικίλες κατά περίπτωση εννοιολογικές προεκτάσεις. Ενδεικτικά, οι Hess και συν. (1984) χρησιμοποιώντας τον όρο αυτό εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες. Οι Keith και συν. (1986) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής σχολικής εργασίας του παιδιού.

Για να μην προκύψουν προβλήματα προσαρμογής και μάθησης, κατά τον Τσαρδάκη (1993), θα πρέπει το παιδί να καλύψει σε σύντομο χρονικό διάστημα την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο προστατευτικό πλαίσιο οικογένειας και στην απρόσωπη ομάδα της σχολικής τάξης. Η κάλυψη αυτής της απόστασης αποτελεί συνάρτηση της ευνοϊκής ή δυσμενούς (ψυχικής) διάθεσης των γονέων έναντι του σχολείου και των προβλημάτων του (Πυργιωτάκης, 2000). Η αρμονική συνεργασία οι-

κογένειας και σχολείου επιδιώκεται προκειμένου η παιδαγωγική επίδραση της οικογένειας να μην έρχεται σε αντίθεση με αυτή του σχολείου, αποδυναμώνοντας το μορφωτικό του έργο (Μετοχιανάκης, 2000).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν αναπόφευκτα σε ένα επιμέρους αλλά υπαρκτό ερώτημα: «Τι γίνεται όταν η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο λαμβάνει χώρα σε επίπεδο ταύτισης των δύο ρόλων, γονιού και δασκάλου, στο ίδιο πρόσωπο;». Πράγματι ο δάσκαλος ως γονέας στο σπίτι διαβάζει, καθοδηγεί και ενισχύει το ενδιαφέρον του παιδιού του για μάθηση. Είναι όμως ικανός να αποστασιοποιηθεί από το ρόλο του «δασκάλου»; Αντίστροφα, ως δάσκαλος στο σχολείο μπορεί να αποσυνδεθεί από το ρόλο του «γονέα»; Κατά τον ίδιο τρόπο, το παιδί είναι ικανό να διαχωρίσει τους δύο παράλληλους ρόλους του γονέα του; Μήπως απορρίπτει τον έναν ή τον άλλο ρόλο; Σε αυτή την περίπτωση, τόσο για το δάσκαλο όσο και για το παιδί-μαθητή, ποιος ρόλος υπερισχύει τελικά και ποιες είναι οι συνέπειες, θετικές ή αρνητικές, αυτής της υπερίσχυσης;

Η απουσία σχετικών ερευνητικών δεδομένων και η εμπειρία μας στο ΚΚΨΥ Βύρωνα-Καισαριανής με περιπτώσεις παιδιών και με γονείς-δασκάλους που βίωσαν θετικά ή αρνητικά τη συνύπαρξη των δύο ρόλων συνέβαλαν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος για μια πρώτη προσέγγιση του θέματος.

Ως μελλοντική πρόθεση τίθεται η διερεύνηση των βιωμάτων και των αντιλήψεων των ίδιων των παιδιών που είχαν δασκάλους τους γονείς τους.

2. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Ελλείψει εξειδικευμένων ερευνών επιχειρείται η παράθεση ερευνητικών αναφορών για τη «γονεϊκή εμπλοκή» προκειμένου να αναδειχτεί επιστημονικά ο καταλυτικός ρόλος των γονέων στην εξέλιξη του παιδιού σε σχέση με τη σχολική του επίδοση.

Ο Georgiou (1997) αναφέρει ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της γονεϊκής προσπάθειας για εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι και για ανάπτυξη ενδιαφερόντων του παιδιού πέρα από τα σχολικά δρώμενα, με τη σχολική επίδοση. Κατά τον ίδιο, παρατηρείται ασάφεια στο αν η γονεϊκή βοήθεια είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα της χαμηλής επίδοσης στο σχολείο, τονίζεται η αρνητική συνάφεια επίδοσης και συναισθηματικής πίεσης του παιδιού για καλύτερα αποτελέσματα, καθώς επίσης επισημαίνεται ότι η «πίεση για καλύτερα αποτελέσματα» παρέχει σαφή μηνύματα αποτυχίας στο παιδί.

Οι Fehrmann και συν. (1987) διαπιστώνουν ότι η «αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή» συμβάλλει στη βελτίωση των βαθμών του μαθητή στα σχολικά μαθήματα. Ως εμπλοκή, όμως, ορίζουν την εποπτεία των καθημερινών δραστηριοτήτων και το συστηματικό έλεγχο της επίδοσης του παιδιού. Οι Campbell και Mandel (1990) αναφέρουν ότι ενέργειες των γονέων που εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, ενώ άλλες ενέργειες, που εκλαμβάνονται ως έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, μπορεί να έχουν αντίθετα

αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τη γονεϊκή συμπεριφορά ως προς τη σχολική εργασία του παιδιού, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει ένα συνεχές. Στο ένα άκρο βρίσκονται οι αδιάφοροι γονείς και στο άλλο οι υπερπροστατευτικοί, που αφαιρούν όλη την ευθύνη από το παιδί για να την επωμιστούν οι ίδιοι. Και τα δύο άκρα είναι εξίσου αρνητικά. Φαίνεται ότι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης είναι η «εποπτευόμενη αυτονομία» (Γεωργίου, 2000).

3. Σκοποί

Σκοποί της έρευνας ήταν: α) η διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με την ταύτιση γονεϊκού και εκπαιδευτικού ρόλου, β) η επισημάνση των παραγόντων που οδηγούν τους δασκάλους-γονείς να επιλέγουν ή όχι τα παιδιά τους ως μαθητές, και γ) η καταγραφή των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της απόφασής τους.

4. Μέθοδος

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας περιλάμβανε τα παρακάτω στάδια:

- **στάδιο προέρευνας** (ημιδομημένες συνεντεύξεις ανοιχτών ερωτήσεων)·
- **στάδιο κυρίως έρευνας** (κατασκευή ερωτηματολογίων, έρευνα πιλότος – εφαρμογή των ερωτηματολογίων – δείγμα – τύπος και χρόνος εφαρμογής – αποτελέσματα της έρευνας).

5. Υλικό

Από τους ερευνητές κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια (ένα για την ομάδα των δασκάλων που επέλεξαν να έχουν το παιδί τους μαθητή και ένα αντίστοιχο για την ομάδα των δασκάλων που δεν είχαν ποτέ το παιδί τους μαθητή), που περιείχαν ερωτήσεις «κλειστού τύπου» διαβαθμισμένης επιλογής βασισμένες στα θέματα και τις θεματικές ενότητες του «χάρτη» των απόψεων των δασκάλων-γονέων, όπως προέκυψαν από την προέρευνα. Η πιλοτική εφαρμογή τους εφαρμόστηκε σε δείγμα 10 δασκάλων και επέτρεψε να διαπιστωθεί ότι: α) η αναγνωσιμότητά τους ήταν σε πολύ καλό επίπεδο· β) η συμπλήρωσή τους έγινε πρόθυμα από τους δασκάλους-γονείς· γ) ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής τους ήταν 15-20 λεπτά.

6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2004 διανεμήθηκαν προσωπικά από τον ένα ερευνητή 140 ερωτηματολόγια σε δασκάλους-γονείς οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της περιοχής ευθύνης του ΚΚΨΥ Βύρωνα-Καισαριανής (Βύρωνας-Καισαριανή, Ζωγράφου-Ηλιούπολη) και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις για το σκοπό της έρευνας και τη συμπλήρωσή τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγι-

νε από τον κάθε δάσκαλο ατομικά στο δικό του χώρο. Κατά την επίδοση των ερωτηματολογίων στην περιοχή Βύρωνα-Καισαριανής και μόνο, διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των 104 δασκάλων που είχαν παιδιά ηλικίας άνω των 6 ετών (σχολικής ηλικίας), οι 56 (54%) ανέλαβαν τα παιδιά τους ως μαθητές, ενώ οι υπόλοιποι 48 (46%) δεν είχαν προβεί έως εκείνη τη στιγμή σε ανάλογη επιλογή. Διακρίνεται, δηλαδή, μια ελαφρώς αυξημένη τάση των δασκάλων αυτής της περιοχής να επιλέγουν ως μαθητές τα παιδιά τους.

7. Δείγμα

Το τελικό δείγμα αποτελείται από 102 ερωτηματολόγια, καθώς τα υπόλοιπα ή δεν επιστράφηκαν ή δεν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και αποκλείστηκαν από την τελική επεξεργασία. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες ως εξής:

Ομάδα Α: 51 δάσκαλοι που έχουν ή είχαν αναλάβει στο παρελθόν τα παιδιά τους ως μαθητές. **Ομάδα Β: 51** δάσκαλοι που ποτέ ως τώρα δεν είχαν αναλάβει τα παιδιά τους ως μαθητές.

Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε η στατιστική εφαρμογή SPSS Version 10. Με το Chi-square Test (χ^2) ελέγχθηκε η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες μελέτης.

8. Ερευνητικά ερωτήματα

- Επιλέγουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο τα παιδιά τους ως μαθητές;
- Επηρεάζει η ηλικία των εκπαιδευτικών την απόφασή τους;
- Καθορίζουν και πόσο την επιλογή τους παράγοντες όπως η διάθεση «προσφοράς» στους τομείς της σχολικής επίδοσης, κοινωνικοποίησης και συμπεριφοράς;
- Είναι αποφασιστική για την επιλογή τους η γνώμη των «άλλων» και πόσο καταλυτική είναι η επίδραση των προσωπικών τους αναπαραστάσεων για τους δύο ρόλους;
- Νιώθουν ή όχι δικαιωμένοι από την απόφασή τους;

9. Αποτελέσματα

9.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 27 (26.5%) άνδρες και 75 (73.5%) γυναίκες, μοιρασμένους εξίσου και στις 2 ομάδες. Από αυτούς το 96.1% είναι έγγαμοι και το 33.3% έχουν επιλέξει ως σύζυγο εκπαιδευτικό. Οι δύο ομάδες είναι ομοιογενείς ως προς την περιοχή καταγωγής και τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια. Σχετικά δε με την ηλικία, οι δάσκαλοι ηλικίας 31-40 ετών αποτελούν το 51% της ομάδας Β (που δεν έχουν το παιδί τους μαθητή) σε αντίθεση με την ομάδα Α (που έχουν το παιδί τους μαθητή), όπου το 66% είναι ηλικίας 41 ετών και άνω.

Πίνακας 1. Επίπεδο εκπαίδευσης

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα Β N (%)	Σύνολο N (%)
Παιδαγωγική Ακαδημία	17 (33,3)	28 (54,9)	45 (44,1)
A. E. I.	18 (35,3)	8 (15,7)	26 (25,5)
Μετεκπαίδευση - Master - Διδακτορικό	16 (31,4)	15 (29,4)	31 (30,4)
Σύνολο	51 (100,0)	51 (100,0)	102 (100,0)

$p = 0,037$ (Chi-square Test)

Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (πτυχία), 55,9% έναντι 44,1%, τείνουν να επιλέγουν τα παιδιά τους ως μαθητές στην τάξη τους. Η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ($p = 0,037$). Πιθανόν να ωθούνται προς αυτή την επιλογή εξαιτίας της αυξημένης «εργασιακής αυτοεκτίμησης» και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους που αποκτούν μέσα από τις ανώτερες σπουδές (εξομοίωση, μετεκπαίδευση, Master-Διδακτορικό).

Πίνακας 2. Ηλικία απόκτησης πρώτου παιδιού

Ηλικία απόκτησης πρώτου παιδιού	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα Β N (%)	Σύνολο N (%)
Έως 27	25 (49,0)	14 (27,5)	39 (38,2)
>28	26 (51,0)	37 (72,5)	63 (61,8)
Σύνολο	51 (100,0)	51 (100,0)	102 (100,0)

$p = 0,020$ (Chi-square Test with Yate's Correction)

Η «ηλικία απόκτησης πρώτου παιδιού» φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή του δασκάλου-γονέα. Η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ($p = 0,020$). Οι δάσκαλοι που απέκτησαν το πρώτο τους παιδί σε ηλικία ≥ 28 ετών δεν επιλέγουν να το έχουν μαθητή ($B = 72,5\%$ έναντι $A = 51\%$), σε αντίθεση με εκείνους που το έχουν αποκτήσει σε ηλικία ≤ 27 ετών (ποσοστό $A = 49\%$ έναντι $B = 27,5\%$). Προφανώς, η διαφορετική «θέαση των πραγμάτων» λόγω ηλικίας απόκτησης, του παιδιού και εμπειριών ζωής αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στη διαμόρφωση της επιλογής τους.

9.2. Το «προφίλ» των παιδιών των δασκάλων της Ομάδας Α'

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα/ευρήματα που αφορούσαν το προφίλ των παιδιών που οι γονείς τους-δάσκαλοι τα είχαν και μαθητές τους, διαπιστώθηκε ότι οι δά-

σκαλοι αναλαμβάνουν συνήθως το πρώτο τους παιδί ως μαθητή (ποσοστό 80,4%), στην Α' (=39,9%) ή Β' (=19,6%) τάξη και συνήθως διατηρούν αυτή τη σχέση δύο (2) ή τρεις (3) χρονιές τουλάχιστον (45,1% και 29,4% αντίστοιχα). Πρόκειται, προφανώς, για μια «υπερπροστατευτική διάθεση» των δασκάλων-γονέων, που εκδηλώνεται με περισσότερη ένταση στο πρώτο παιδί και αφορά την πρώτη του επαφή με το σχολείο.

9.3. Λόγοι απόφασης

Πίνακας 3. Αιτίες που συντέλεσαν ή θα συντελούσαν στη λήψη της απόφασης

Αιτία	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα Β N (%)
Σχολική επίδοση	38 (74,5)	31 (60,8)
Κοινωνικοποίηση	35 (68,6)	31 (60,8)
Συμπεριφορά	28 (54,9)	27 (52,9)

p= 0,020 (Chi-square Test with Yate's Correction)

Οι δάσκαλοι της Ομάδας Α' προβάλλουν ως σημαντικό παράγοντα της επιλογής τους τη μεγιστοποίηση της σχολικής επίδοσης του παιδιού τους και σε ένα μικρότερο ποσοστό την κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά του. Θεωρούν, δηλαδή, ότι μπορούν να επιδράσουν θετικά στο παιδί τους σε πολλούς τομείς. Το αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δάσκαλοι της ομάδας Β βρίσκουν ότι θα μπορούσαν να έχουν θετική επίδραση σε πολλούς τομείς που αφορούν το παιδί τους, αλλά δεν το παίρνουν μαθητή τους. Στην απόφασή τους σχετικά με αυτό το θέμα η μεγάλη πλειονότητα (90%) και των δύο ομάδων δηλώνουν ότι δεν επηρεάστηκαν από τα στελέχη της εκπαίδευσης, ενώ περίπου οι μισοί (47%) δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν από τη γνώμη των συναδέλφων τους.

Πίνακας 4. Απόψεις των δασκάλων σχετικά με τη συνύπαρξη των ρόλων

Συνύπαρξη των ρόλων με αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί τους	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα Β N (%)	Σύνολο N (%)
Καθόλου	32 (62,7)	4 (7,8)	36 (35,3)
Λίγο - πάρα πολύ	19 (37,3)	47 (92,2)	66 (64,7)
Σύνολο	51 (100,0)	51 (100,0)	102 (100,0)

p=0,000 (Chi-square Test with Yate's Correction)

Οι δάσκαλοι της ομάδας Α σε ποσοστό 62,7% θεωρούν ότι η «συνύπαρξη» αυτή δεν είχε «καθόλου» αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά τους. Αντίθετα, οι δάσκαλοι της ομάδας Β σε ποσοστό 92,2% πιστεύουν ότι θα είχε «αρνητικές» επιπτώσεις

στα παιδιά τους και προφανώς αυτό ήταν ένας λόγος για την επιλογή που έκαναν. Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι 37,3% της ομάδας Α, οι οποίοι έχουν την εμπειρία, εκτιμούν ότι η συνύπαρξη των ρόλων είχε αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά τους. Η διαφορά των απόψεων μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ($p=0,000$).

Πίνακας 5. Απόψεις των δασκάλων σχετικά με τον περιορισμό του εκπαιδευτικού από το γονεϊκό ρόλο

Περιορισμός εκπ/κού ρόλου	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα N (%)	Σύνολο N (%)
Καθόλου	46 (90,2)	24 (47,1)	70 (68,6)
Λίγο- πάρα πολύ	5 (9,8)	27 (52,9)	32 (31,4)
Σύνολο	51 (100,0)	51 (100,0)	102 (100,0)

$p=0,000$ (Chi-square Test with Yate's Correction)

Οι δάσκαλοι της ομάδας Α σε ποσοστό 90,2% θεωρούν ότι δεν περιορίστηκε «καθόλου» ο εκπαιδευτικός τους ρόλος από το γονεϊκό, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει και η γνώμη πολλών (47,1%) της ομάδας Β, που συμφωνούν με την ομάδα Α, θεωρώντας ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος δεν θα περιοριζόταν από το γονεϊκό αν και οι ίδιοι είχαν μαθητή το παιδί τους. Η διαφορά των απόψεων μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ($p=0,000$). Στο σύνολο του δείγματος οι περισσότεροι δάσκαλοι ($M.O=68,6\%$) υποστηρίζουν ότι δεν υφίσταται περιορισμός του εκπαιδευτικού ρόλου.

Πίνακας 6. Απόψεις των δασκάλων σχετικά σχετικά με το διαρκή συγχρωτισμό γονέα/δασκάλου-παιδιού

«Όλη μέρα μαζί»: Αρνητικός παράγοντας	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα Β N (%)	Σύνολο N (%)
Καθόλου	30 (58,8)	8 (15,7)	38 (37,3)
Λίγο- πάρα πολύ	21 (41,2)	43 (84,3)	64 (62,7)
Σύνολο	51 (100,0)	51 (100,0)	102 (100,0)

$p=0,000$ (Chi-square Test with Yate's Correction)

Ένα μεγάλο ποσοστό (41,2%) των δασκάλων της Α, που έχουν την αντίστοιχη εμπειρία, καθώς και (84,3%) της Β (που δεν την έχουν) συμφωνούν ότι αυτό είναι «αρνητικός παράγοντας». Η διαφορά των απόψεων μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ($p=0,000$). Φαίνεται πως η πλειονότητα των δασκάλων του δείγματος ($M.O=62,7\%$) ταυτίζεται με την άποψη του Ζωρζ Μοκό (1997), ότι

«Η μητέρα που δε βοηθά το παιδί να απελευθερωθεί απ' αυτήν, κάνει αντι-αγωγή, γιατί μεγαλώνω ένα παιδί σημαίνει ότι το συνηθίζω σταδιακά να ζήσει χωρίς εμένα».

Πίνακας 7. Εκπαιδευτική στάση προς τα παιδιά-μαθητές

Αυστηρότητα	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα Β N (%)	Σύνολο N (%)
Καθόλου	7 (13,7)	8 (15,7)	15 (14,7)
Λίγο- πάρα πολύ	44 (86,3)	43 (84,3)	87 (85,3)
Σύνολο	51 (100,0)	51 (100,0)	102 (100,0)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι και των δύο ομάδων σε υψηλά ποσοστά (86,3% της Α, και 84,3% της Β, Μ.Ο=85,3%), θεωρούν ότι *ήταν ή θα ήταν αυστηροί* με τα παιδιά τους αν τα είχαν μαθητές. Κατ' αυτό τον τρόπο δηλώνεται σαφέστατα η ύπαρξη περιορισμού του γονεϊκού ρόλου – ρόλου αγάπης και επιείκειας, από τον εκπαιδευτικό (ρόλο). Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από τις απόψεις της πλειονότητας του δείγματος ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος δεν περιορίζεται από τον γονεϊκό. Ενδεχομένως η «αυστηρότητα» να εκπορεύεται από τις υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και από την «πίεση» που ασκούν επιπροσθέτως και άλλοι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άλλοι δάσκαλοι, γονείς, μαθητές κ.τ.λ.).

Πίνακας 8. Εκτίμηση της επαγγελματικής ικανότητας του δασκάλου του παιδιού τους

Εκτίμηση της επαγγελματικής ικανότητας	Ομάδα Α N (%)	Ομάδα Β N (%)	Σύνολο N (%)
Θετική	35 (68,6)	36 (70,6)	71 (69,6)
Ούτε θετική ούτε αρνητική	11 (21,6)	14 (27,5)	25 (24,5)
Μάλλον αρνητική	5 (9,8)	1 (2,0)	6 (5,9)
Σύνολο	51 (100,0)	51 (100,0)	102 (100,0)

Στον Πίνακα 8 αποτυπώνεται η γνώμη του δείγματος «για τις επαγγελματικές ικανότητες των δασκάλων του παιδιού τους». Η πλειονότητα των δασκάλων και των δύο ομάδων (Α=68,6% και Β=70,6%, Μ.Ο. 69,6%) τοποθετείται θετικά. Ούτε θετική ούτε αρνητική άποψη έχουν το 21,6% της Α και το 27,5% της Β. Υπάρχουν όμως και έξι (6) αναφορές, ποσοστό 5,9% (οι πέντε στην ομάδα Α), οι οποίες διατυπώνουν ξεκάθαρα αρνητική άποψη για τους δασκάλους του παιδιού τους. Από την πλειονότητα των αναφορών (69,6%) καθίσταται σαφές ότι οι δάσκαλοι αναφέρονται θετικά για τους συναδέλφους τους. Η αμφιλεγόμενη (ούτε θετική ούτε αρνητική) θέση (Μ.Ο. 24,5%) που υποδηλώνει δυσπιστία, σε συνάρτηση με την αρνητική εκτίμηση (Μ.Ο. 5,9%), οδηγεί σε θεαματική αύξηση του ποσοστού των δασκάλων

που εκφράζονται με επιφυλακτικότητα απέναντι στις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων τους (Μ.Ο. δείγματος: 30,4%).

Τέλος, παρουσιάζοντας τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι της ομάδας Α κατά την εφαρμογή της απόφασής τους, αναφέρονται στα «υπόλοιπα παιδιά της τάξης». Συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι οι συμμαθητές βλέπουν «με κακό μάτι» (ποσοστό 25,5%) το παιδί που ο γονιός του είναι και δάσκαλός του και «έχουν την εντύπωση ότι αδικούνται από το δάσκαλο-γονέα κάποιοι άλλοι μαθητές» σε ποσοστό 15,7% αντίστοιχα.

Από τις απαντήσεις αυτές γίνεται φανερό ότι τα όποια προβλήματα προκύπτουν σχετίζονται με τη κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση του παιδιού στην ομάδα των συμμαθητών και τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα σε αυτή. Εμφανίζεται, επομένως, δυσλειτουργία στην ομάδα που η Μπεράτη (1987) θεωρεί χώρο μεταβατικό και ενδιάμεσο στην πορεία από την οικογένεια στην κοινωνία υποστηρίζοντας το παιδί στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του ή κρατώντας το απομονωμένο και προσκολλημένο στην οικογένεια.

Την παραπάνω δυσλειτουργία καταδεικνύουν και οι δάσκαλοι της ομάδας Β' σε υψηλά ποσοστά (86,3%) εκφράζοντας φόβους που ίσως να αποτέλεσαν και τους ισχυρούς λόγους αποφυγής της διπλής αυτής σχέσης με τα παιδιά τους.

Τέλος, οι δάσκαλοι και των δύο ομάδων, σε υψηλά ποσοστά (90,2% για την Α' ομάδα και 98% για τη Β' ομάδα, Μ.Ο.: 94,1%), θεωρούν ότι έχουν «δικαιωθεί» από την επιλογή τους. Από την ομάδα Α' έξι (6) δάσκαλοι (9,8%) δηλώνουν ότι δεν δικαιώθηκαν, ενώ μόνο ένας (1) της Β' πιστεύει το αντίθετο για την επιλογή του.

10. Συζήτηση - τελικές παρατηρήσεις

Η απουσία σχετικών ερευνών τόσο στην ελληνική όσο και στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν μας δίνει τη δυνατότητα να αντιπαραβάλουμε τα ευρήματά μας με αυτά συναφών ερευνών. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ήταν σαφές ότι η ορθότερη στάση του γονέα ως προς τη σχολική μάθηση είναι αυτή της εποπτευόμενης αυτονομίας (Γεωργίου, 2000). Στην περίπτωση που ο γονέας είναι συγχρόνως και δάσκαλος του παιδιού, η εμπλοκή του είναι ιδιαίτερα έντονη και καθημερινή, αφού καλείται καθημερινά να ελέγξει τη σχολική επίδοση και να αξιολογήσει το παιδί του ως μαθητή.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας καταδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας (66%) και με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (56%) επιλέγουν να έχουν το παιδί τους μαθητή, εύρημα που συνάδει και με την επιθυμία της πλειονότητας των μελών αυτού του δείγματος για μεγιστοποίηση της σχολικής επίδοσης και για προσφορά στο παιδί τους σε άλλους τομείς (κοινωνικοποίηση, συμπεριφορά). Επίσης, η ηλικία απόκτησης του πρώτου παιδιού επηρεάζει καθοριστικά την επιλογή τους.

Οι δάσκαλοι δεν επηρεάζονται τόσο από στελέχη εκπαίδευσης όσο από τους συναδέλφους τους (47%) για τη διαμόρφωση της δική τους στάσης.

Το 64,7% των δασκάλων βρίσκουν ότι η συνύπαρξη των ρόλων είναι λίγο ως πο-

λύ αρνητική επηρεάζοντας προς αυτή την κατεύθυνση την εξέλιξη του παιδιού και αποτελεί βασικό προβληματισμό τους και κριτήριο για την απόφασή τους.

Το 37,3% του δείγματος θεωρούν ότι ο διαρκής συγχρωτισμός δεν είναι αρνητικός. Διαπιστώνεται ότι πάνω από 30 δάσκαλοι (1/3 δείγματος) απαντούν με σταθερότητα ότι η συνύπαρξη των ρόλων και ο διαρκής συγχρωτισμός με το παιδί τους δεν έχουν αρνητικές διαστάσεις. Από την άλλη, στην πλειονότητά τους (85%) οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι είναι ή θα ήταν αυστηροί με τα παιδιά τους-μαθητές, εύρημα που καταδεικνύει ότι τα μέλη του δείγματος έχουν επίγνωση του ότι υπό την πίεση του διπλού ρόλου η στάση τους θα άλλαζε και επομένως ο γονεϊκός ρόλος θα υποχωρούσε προς όφελος του εκπαιδευτικού. Επισημαίνουν, έστω και περιφερειακά, κάποιες επιπτώσεις της συνύπαρξης των ρόλων, παρόλο που δεν αποδέχονται, σε ποσοστό 68%, την ύπαρξη περιορισμού του εκπαιδευτικού ρόλου.

Σχετικά με τις «επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων τους» παρατηρείται ότι αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιλογής, που επηρεάζει ένα ποσοστό δασκάλων (30%) να πάρουν το παιδί τους στην τάξη τους. Παρ' όλα αυτά, πιστεύουμε ότι το παραπάνω ποσοστό είναι μεγαλύτερο και ότι κάποιοι απάντησαν με το «πολιτικός ορθός» μη θέλοντας να εκθέσουν συναδέλφους, ενώ η άποψή τους ήταν διαφορετική.

Το 25,5% των δασκάλων που επέλεξαν το διπλό ρόλο αναγνωρίζουν ότι τα όποια προβλήματα αντιμετώπισαν εντοπίζονται στην αρνητική στάση των υπόλοιπων παιδιών της τάξης απέναντι στο δικό τους.

Τέλος, οι δάσκαλοι και των δύο ομάδων αισθάνονται στην πλειονότητά τους (94%) δικαιωμένοι από την απόφασή τους, γνωρίζοντας οι περισσότεροι την κατοπινή εξέλιξη των παιδιών τους.

Τα παραπάνω ευρήματα-αποτελέσματα της έρευνας είναι χαρακτηριστικά της πολυπλοκότητας του θέματος και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις και τα βιώματα των δασκάλων-γονέων για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Απόψεις όπως του Α. Δελμούζου (1926), «βγαίνοντας στην κοινωνία δεν θα έχουμε πάντα κάποιον κοντά μας που να μας παραστέκει και να μας οδηγεί, μα θα χρειαστεί μόνοι μας να κυβερνούμε τον εαυτό μας», ενδεχομένως φωτίζουν περισσότερο το παραπάνω ζήτημα.

Κλείνοντας, θα θεωρούσαμε παράλειψη να μην αναφερθούμε στο γεγονός ότι ο προβληματισμός επί του θέματος παραμένει ανοιχτός εξαιτίας της απουσίας ερευνητικών δεδομένων για τα βιώματα των ίδιων των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Campbell, J. – Mandel, F. (1990), Connecting math achievement to paternal influences, *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-65.
- Fehrmann, P. – Keith, T. – Reimers, T. (1987), Home influence on school learning: Direct and indirect effects of paternal involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80 (6), 330-337.
- Georgiou, St. (1997), Parental involvement: Definition and outcomes, *Social Psychology of Education*, 1 (3), 189-209.
- Hess, R. – Holloway, S. – Dickson, W. – Price, G. (1984), Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 16th grade, *Child Development*, 55, 1901-1912.
- Keith, T. – Reimers, T. – Fehrmann, P. – Pottebaum, S. – Aubey, L. (1986), Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Γεωργίου, Στ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 109-121.
- Δελμούζος, Α.Π. (1926), *Δημοτικισμός και Παιδεία*, στη σειρά «Σχολείο και Ζωή» Βιβλιοθήκη για δασκάλους και γονείς (αρ. 18), εκδ. οίκος Α. Ι. Ράλλη και ΣΙΑ, Αθήνα, 110-111.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Γενική θεώρηση*, αυτοέκδοση, Ηράκλειο, 375-376.
- Μοκό, Ζωρζ (1997), *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 66-69.
- Μπερράτη, Σ. (1987), «Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη της λανθάνουσας περιόδου», στο: Τσιάντη, Ι. – Μανωλόπουλου, Σ. (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Α' τόμος, Καστανιώτης, Αθήνα, 31-41.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 214-215.
- Τσαρδάκης, Δ. (1993), *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου (διαδικασίες κοινωνικοποίησης)*, Παπαζήσης, Αθήνα, 87-88.