



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Μεταπτυχιακή εργασία
με θέμα:*

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Εισηγήτρια: Πιστοφίδου Φωτεινή



Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2009

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Α' ΜΕΡΟΣ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	7
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	7
1.1. Ενήλικος – ενηλικιότητα	9
1.2. Ο θεσμός της οικογένειας	10
1.3. Ο ρόλος του γονέα	12
2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	15
2.1. Αποσαφήνιση της ορολογίας	17
2.2. Ιστορικό πλαίσιο της εκπαίδευσης γονέων	20
2.3. Οι κυριότεροι θεωρητικοί στην φύση, την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού	23
3. ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	31
3.1. Η αντλεριανή προσέγγιση	31
3.2. Η ανθρωπιστική προσέγγιση – η προσέγγιση της διαπροσωπικής επικοινωνίας του Gordon	33
3.3. Η αναπτυξιακή προσέγγιση	35
3.4. Η μιχεβιοριστική προσέγγιση	35
3.5. Κριτική των διάφορων προσεγγίσεων	36
Β' ΜΕΡΟΣ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ	39
1. Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	39
1.1. Ιστορικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και των Σχολών Γονέων	39
1.2. Ορισμός των Σχολών Γονέων	42
2. ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ - Ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΣΧΟΛΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	44
2.1. Η Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων	44
2.2. Σκοπός και θεματολογία των Σχολών Γονέων του Συνδέσμου	45
2.3. Το εξελικτικό σύστημα	46
3. ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΚΡΑΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ - ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (ΙΔΕΚΕ)	47
3.1. Νομοθετικό πλαίσιο των Σχολών Γονέων	47
3.2. Η πρώτη περίοδος υλοποίησης Σχολών Γονέων. 1998-2002 - Πριν το ΙΔΕΚΕ	49
3.3. Η δεύτερη περίοδος των Σχολών Γονέων υπό την αιγίδα του ΙΔΕΚΕ	50
3.4. Στελέχωση και άξονες δραστηριοποίησης	50
3.5. Προγράμματα των Σχολών Γονέων	52
3.6. Αποτελέσματα Σχολών Γονέων	55
4. ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΤΗΣ ΑΡΧΙΕΠΙΣΚΟΠΗΣ	61

Γ' ΜΕΡΟΣ ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	64
ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	64
1. ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	66
1.1 Οι νέες μορφές οικογένειας – Οικογένειες σε κίνδυνο	66
1.2 Ανάπτυξη – εξέλιξη παιδιού και εφήβου στο πλαίσιο της οικογένειας	70
1.3 Ενίσχυση του ρόλου της μητέρας και του ρόλου του πατέρα	72
2. ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	74
2.1 Το σχολείο ως φορέας μάθησης, ανάπτυξης και προσαρμογής του παιδιού.....	74
2.2 Οικογένεια και σχολείο. Γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού.....	75
3. ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	79
3.1 Οι σχολές γονέων ως μηχανισμός προσαρμογής της μεταναστευτικής οικογένειας στην ελληνική πραγματικότητα	79
3.2 Η σχολές γονέων σε ομάδες με διαφορετικό φυλετικό ή θρησκευτικό προσανατολισμό.	81
4. ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΕΛΗΣΗΣ	83
4.1 Η παιδική κακοποίηση στην Ελλάδα - Μορφές παιδικής κακοποίησης	83
4.2. Οι Σχολές Γονέων ως μέσο πρόληψης της παιδικής κακοποίησης	85
ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89
Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	89
Β. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	93

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο πρώτος ρόλος που κλήθηκε ο άνθρωπος να παίξει από τα πρώτα του κιόλας βήματα στην γη είναι αυτός του γονέα. Η αναπαραγωγή και στη συνέχεια η προστασία των νέων μελών εξασφαλίζουν την επιβίωση όλων των ζωντανών οργανισμών συμπεριλαμβανομένου φυσικά και του ανθρώπου. Η πλειοψηφία των ανθρώπων θα γίνουν γονείς, αναλαμβάνοντας το γονεϊκό ρόλο για όλη τους τη ζωή¹.

Ποιος μαθαίνει, όμως, στους γονείς να είναι γονείς; Εδώ και αιώνες οι γονείς μεγαλώνουν τα παιδιά τους με βάση τις αντιλήψεις και τα πολιτισμικά δεδομένα της εποχής τους. Οι γονείς γίνονται γονείς αυτόματα την στιγμή που γεννιέται το παιδί τους, ωστόσο προετοιμάζονται για αυτόν τον ρόλο όλη τους τη ζωή, καθώς ως παιδιά παρακολουθούν τον τρόπο που οι δικοί τους γονείς αλλά και όλος ο κοινωνικός τους περίγυρος ασκούσαν τον γονεϊκό ρόλο. Τα κοριτσάκια προετοιμάζονται να γίνουν μητέρες από μικρές καθώς αυτό είναι από τα πιο συνηθισμένα παιχνίδια που παίζουν².

Στο παρελθόν, οι περισσότερες γυναίκες ανυπομονούσαν να γίνουν μητέρες καθώς η μητρότητα τους προσέδιδε σεβασμό και κοινωνική αποδοχή σε αντίθεση με την απόρριψη που δεχόταν μια άτεκνη γυναίκα. Έβλεπαν η μία την άλλη να λειτουργούν ως μητέρες και εξοικειωνόταν από νωρίς με αυτόν τον ρόλο. Στις εκτεταμένες οικογένειες, η μεταβίβαση της μητρότητας γινόταν άτυπα και χωρίς λόγια σε αντίθεση με την πυρηνική οικογένεια που τα παιδιά μεγαλώνουν μόνο με τους γονείς τους και δεν έχουν παρόμοιες παραστάσεις.

Αντίστοιχα, η δημιουργία οικογένειας και η απόκτηση παιδιών προσέδιδε κύρος και στον άντρα. Η πατρότητα σήμαινε την ολοκλήρωσή του και την αποδοχή από τον κοινωνικό του περίγυρο καθώς και της συζύγου του. Η προτεραιότητά του, όμως, ήταν ο επαγγελματικός του ρόλος καθώς από εκεί αντλούσε το σεβασμό των γύρω του. Σήμερα, τα δεδομένα

¹ Σύμφωνα με τον Gruenberg (1931), 'η σημασία της εκπαίδευσης γονέων ως ζωτικό μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων έγκειται όχι τόσο στην ανακάλυψή μας ότι οι γονείς είναι άνθρωποι, αλλά στην πρόσφατη γενική αναγνώριση του γεγονότος ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι γονείς (η απόδοση στα ελληνικά είναι δική μου), αναφορά στο Johnson Debora C., Harrison Betty C., Burnett Michael E., Emerson Peter (2003), σ. 404

² Τσουλάνε καροτσάκια με κούκλες-μωρά, τα ταΐζουν, τα αλλάζουν και τους μιλάνε χρησιμοποιώντας εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι γονείς τους όταν τους απευθύνονται. Χαρακτηριστικό της πολιτισμικής επιρροής είναι ότι σε κοινωνίες που οι μητέρες θηλάζουν, κοριτσάκια και αγοράκια βάζουν τις κούκλες-μωρά στις θηλές τους (Στάντλεν Ναόμι, 2006:39) ενώ σε κοινωνίες που οι μητέρες ως επί το πλείστον χρησιμοποιούν μπιμπερό τα παιδιά ταΐζουν τα μωρά-κούκλες με το μπουκάλι.

αλλάζουν. Οι άντρες αρχίζουν να συμμετέχουν ενεργά στην ανατροφή του παιδιού και απομακρύνονται από τον ρόλο του «κουβαλητή» της οικογένειας που προκαλεί φόβο στα παιδιά.

Σε καμία άλλη εποχή, η μητρότητα και η πατρότητα δεν μεταβιβαζόταν με τα λόγια όπως σήμερα. Οι νέοι γονείς αναζητούν βοήθεια αρχικά από τους δικούς τους γονείς και στη συνέχεια στο κοντινό τους περιβάλλον, σε βιβλία, στο Διαδίκτυο, σε περιοδικά. Υπάρχει μια πληθώρα πληροφοριών και ο νέος γονιός προσπαθεί να τις προσαρμόσει στην δική του ζωή. Αρκεί, όμως, η απλή συσσώρευση γνώσεων για να ασκήσει κάθε γονέας με σιγουριά και αυτοπεποίθηση το ρόλο του; Πώς μπορεί ένας γονέας να χειριστεί αντιφατικές πληροφορίες και συμβουλές που όλοι είναι πρόθυμοι να του δώσουν; Πόσα παιδιά θα μεγάλωναν καλύτερα εάν οι γονείς τους είχαν «εκπαιδευτεί» να είναι γονείς;

Σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω έρχεται να απαντήσει η εκπαίδευση γονέων, θεσμός αρκετά παλαιός αλλά ελάχιστα διαδεδομένος, τουλάχιστον στην Ελλάδα. Τι σημαίνει, όμως, «εκπαίδευση γονέων»; Ποιο είναι το περιεχόμενό της; Σε ποιους απευθύνεται; Ποιοι έχουν πρόσβαση; Αυτά είναι κάποια από τα θέματα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Όπως αναφέρει ο Rogers, το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης του ανθρώπου είναι ακούσιο (Rogers A, 1999: 118). Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που οι άνθρωποι συμμετέχουν σε μια πιο σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα για να ανταπεξέλθουν στις εκάστοτε συνθήκες της ζωής τους, είτε με κάποια τυπική μέθοδο μάθησης είτε πιο άτυπα. Ο Rogers αναφέρεται σε αυτές τις περιπτώσεις ως «μαθησιακά επεισόδια», τα οποία αποτελούν «επιδιωκόμενες και σκόπιμες μαθησιακές δραστηριότητες» (Rogers A., 1999: 119).

Οι νέοι γονείς, λοιπόν, εμπλέκονται σε μια διαδικασία μάθησης του νέου τους ρόλου, η οποία αρχικά περιλαμβάνει κυρίως θέματα πρακτικής φύσεως. Μαθαίνουν, δηλαδή, να αναγνωρίζουν τις πρακτικές ανάγκες του βρέφους, τις ανάγκες δηλαδή για τροφή, ένδυση, καθαριότητα και ασφάλεια. Καθώς το βρέφος μεγαλώνει οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος ζητημάτων. Αναρωτιούνται τότε θα μιλήσει, τότε θα περπατήσει, εάν η προσκόλληση είναι καλό ή κακό φαινόμενο. Καταπιάνονται, δηλαδή, με αναπτυξιακά ζητήματα του παιδιού. Τους απασχολούν, επίσης, τα θέματα συμπεριφοράς του παιδιού, τα οποία είναι και αυτά συνυφασμένα με τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού.

Στο Α' μέρος της εργασίας γίνεται αρχικά η αποσαφήνιση των όρων «εκπαίδευση γονέων» και «συμβουλευτική γονέων». Γίνεται ο διαχωρισμός μεταξύ των ψυχολογικών και παιδαγωγικών χρωματισμών που παίρνουν αυτές οι έννοιες ανάλογα με τον τρόπο και το περιεχόμενο που

χρησιμοποιούνται³. Κάνουμε μία ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης γονέων και αναφέρουμε τους κυριότερους θεωρητικούς που επηρέασαν ή διαμόρφωσαν τις επικρατούσες απόψεις για την αγωγή των παιδιών. Τέλος, αναλύουμε τις κυριότερες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση γονέων.

Στο Β' μέρος της εργασίας εξετάζουμε την εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα κάνοντας πρώτα μία ιστορική αναδρομή και έπειτα παρουσιάζοντας τις Σχολές Γονέων και τους φορείς που φιλοξενούν Σχολές Γονέων στους κόλπους τους.

Στο Γ' μέρος της εργασίας, αντιμετωπίζουμε τον θεσμό των Σχολών Γονέων με κριτική ματιά. Ανταποκρίνεται άραγε στην αναγκαιότητα για εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα;

³ Η εκπαίδευση γονέων, εδώ, παρουσιάζεται και εξετάζεται υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διαβίου μάθησης. Δεν εξετάζουμε το θεραπευτικό ρόλο που μπορεί να παίξει η εκπαίδευση των γονέων, καθώς κάτι τέτοιο αφορά στην επιστήμη της Ψυχολογίας και όχι της Εκπαίδευσης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

1. Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση γονέων

Σε κάθε κοινωνία οι άνθρωποι αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους, σε σχέση με τους οποίους χρειάζεται να μάθουν. Οι τρεις βασικοί ρόλοι του ατόμου είναι ο επαγγελματικός ρόλος, ο ρόλος του οικογενειάρχη⁴ και ο ρόλος του γονέα. Για καθέναν από αυτούς υπάρχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις ανάλογα με τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, ωστόσο η έννοιά τους αναθεωρείται διαρκώς (Rogers 1999: 65). Για τον λόγο αυτό, οι άνθρωποι χρειάζεται συχνά να ανανεώνουν τις γνώσεις τους. Αυτή η άτυπη μάθηση, που αφορά στην ανανέωση κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων, συνιστά την πρώτη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ωστόσο, η ανάγκη για τυπική εκπαίδευση ενηλίκων δημιουργήθηκε σχετικά πρόσφατα. Στην προβιομηχανική εποχή της Ευρώπης, οι κοινωνίες χαρακτηριζόταν από πολύ αργούς ρυθμούς κοινωνικής αλλαγής, έτσι ώστε ήταν δυνατόν κάποιος να αποκτήσει κατά την παιδική του ηλικία όλη την πολιτιστική γνώση που χρειαζόταν για να αναλάβει τη θέση του ως ενήλικας (Jarvis 1988: 4) χωρίς να χρειαστεί να την ανανεώσει. Με την βιομηχανική επανάσταση η κοινωνική κατάσταση αλλάζει. Οι λειτουργικές απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής κοινωνίας δημιούργησαν τα κίνητρα και την αναγκαιότητα για συνεχή μάθηση καθώς οι γνώσεις ανανεώνονταν συνεχώς (Κελπανίδης Μ., Βρυνιώτη Κ. 2004: 15-16).

Στην Ευρώπη η εκπαιδευτική εξέλιξη καθορίστηκε από θρησκευτικούς, δηλαδή πολιτιστικούς παράγοντες και από τη συγκρότηση εθνικών κρατών, δηλαδή από πολιτικούς παράγοντες (Κελπανίδης Μ., Βρυνιώτη Κ. 2004: 81). Τα μεγάλα πνευματικά, πολιτικά και κοινωνικά κινήματα δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για μαζική εκπαίδευση ενηλίκων (Κελπανίδης Μ., Βρυνιώτη Κ. 2004: 84).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα δημιουργούνται οι πρώτοι φορείς παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την ίδρυση της Παγκόσμιας Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (World Association for Adult Education) στο Λονδίνο το 1918-1919⁵.

⁴ Ανεξάρτητα με την εκάστοτε μορφή της οικογένειας, όλοι οι άνθρωποι παίρνουν ένα ρόλο σε αυτήν.

⁵ Εκεί εντοπίζουμε και τις ρίζες του σημερινού Εθνικού Ινστιτούτου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)).

Τι συνιστά, όμως, εκπαίδευση ενηλίκων; Ορισμοί έχουν δοθεί πολλοί⁶. Ίσως ο μεγαλύτερος και πιο πλήρης ορισμός είναι αυτός που έχει δοθεί το 1970 από το πρώην Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (National Institute of Adult Education (NIAE))⁷ (αναφορά στο Rogers 1996: 56). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά

‘οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που έχουν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους κοινών ενδιαφερόντων’.

Η ιστορία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ουσιαστικά είναι και η ιστορία της εκπαίδευσης γονέων καθώς ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η εκπαίδευση γονέων έχει αναγνωριστεί ως ξεχωριστός τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη. Στην Ελλάδα, δυστυχώς, χρειάστηκε να φτάσουμε στο τέλος του 20^{ου} αιώνα για να ασχοληθεί το κράτος με τους γονείς. Μέχρι τότε, οι γονείς ‘εκπαιδεύονταν’ από τις προηγούμενες γενεές, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή με δικές τους πρωτοβουλίες (σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, σύλλογοι γυναικών κ.λπ.).

Η εκπαίδευση γονέων απευθύνεται στην πραγματική ζωή, σε προβλήματα ή απορίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες καθημερινά. Καθήκον της είναι, όπως σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, να εντοπίζει τις πραγματικές ανάγκες και εάν αυτές ικανοποιηθούν τότε τα άτομα θα γίνουν πιο ολοκληρωμένοι ενήλικοι (Brookfield 1986: 124).

⁶ Αναλυτική αναφορά στους ορισμούς κάνει ο Rogers (1996), σελ. 53-60.

⁷ σήμερα National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) (βλ. υποσημείωση 5).

1.1. Ενήλικος – ενηλικιότητα

Η ενηλικιότητα συνήθως έρχεται σε αντιδιαστολή με την παιδικότητα. Παρόλο που οι περισσότεροι άνθρωποι συνδέουν την ενηλικιότητα με την ηλικία, δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη ηλικία που να προσδιορίζει τον ενήλικο σε όλες τις κοινωνίες. Όμως, ακόμα και στην ίδια κοινωνία διάφορα νομικά δικαιώματα αποκτώνται σε διαφορετικές ηλικίες (Rogers A. 1999: 60). Η ενηλικιότητα επιτυγχάνεται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και όταν το ίδιο θεωρεί τον εαυτό του κοινωνικά ώριμο (Jarvis 2004: 67, η απόδοση στα ελληνικά δική μου). Το 1976 η Unesco προσδιόρισε ότι 'ενήλικοι είναι εκείνοι που η κοινωνία στην οποία ζουν τους θεωρεί ενήλικους' (Rogers A. 1999: 60).

Η μετάβαση στην ενηλικιότητα χαρακτηρίζεται από την μετακίνηση από τους εφηβικούς ή παιδικούς ρόλους σε ενήλικους ρόλους. Στο ερευνητικό πεδίο η είσοδος στην ενηλικιότητα προσδιορίζεται βάσει των παρακάτω εξωτερικών παραγόντων (α) εγκατάλειψη πατρικού σπιτιού, (β) γάμος ή συγκατοίκηση, (γ) γέννηση παιδιού και γονεϊκότητα, (δ) ολοκλήρωση σχολικών σπουδών και (ε) εισαγωγή στο εργατικό δυναμικό με εργασία πλήρους απασχόλησης (Fadjukoff P., Kokko K., Pulkkinen L. 2007: 506).

Πέρα όμως από τα εξωτερικά γνωρίσματα του ενήλικου ατόμου, έμφαση δίνεται συνήθως στα εσωτερικά γνωρίσματα. Σχεδόν σε όλες τις κοινωνίες, τρία είναι τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον ενήλικο από τον μη-ενήλικο (Rogers A. 1999: 61-63):

α. η πλήρης ανάπτυξη. Από τους ενήλικους περιμένουμε να συμπεριφερθούν ώριμα, να αναπτύξουν όλες τις ικανότητές τους.

β. η αίσθηση προοπτικής. Οι εμπειρίες οδηγούν τους ενήλικους σε σωστές κρίσεις αναφορικά με τον εαυτό τους και τους άλλους. Όταν δεν υπάρχει προοπτική το άτομο οδηγείται σε εσφαλμένες κρίσεις είτε υπερεκτιμώντας, είτε υποτιμώντας την αξία του εαυτού.

γ. η αυτονομία. Η έννοια του ενήλικου είναι άμεσα συνυφασμένη με την υπευθυνότητα. Από τον ενήλικο περιμένουμε να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις και να είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του.

Σύμφωνα με τον Arnett η αύξηση της ηλικίας γάμου και απόκτησης παιδιού, η επιμήκυνση της ανώτερης εκπαίδευσης και η παρατεταμένη εργασιακή αστάθεια αντικατοπτρίζουν την ανάπτυξη μίας νέας περιόδου ζωής για τους νέους ανθρώπους, που απαντάται για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία. Την περίοδο αυτήν την ονομάζει 'αναδυόμενη ενηλικιότητα' (emerging adulthood) (Arnett J.J. 2004: 4), απορρίπτοντας τους

όρους 'παρατεταμένη εφηβεία' (extended adolescence) και 'νεαρή ενηλικιότητα' (young adulthood)⁸.

Σήμερα πλέον οι διαθέσιμες επιλογές τρόπου ζωής που ανοίγονται στους νέους έχουν πολλαπλασιαστεί και, επομένως, η μετάβαση σε ενήλικους ρόλους καθυστερεί (Fadjukoff P., Kokko K., Pulkkinen L., 2007: 505). Τις τελευταίες δεκαετίες με την αύξηση των χρόνων φοίτησης, οι νέοι καθυστερούν τόσο να αποκτήσουν ένα σταθερό επάγγελμα, όσο και να γίνουν γονείς.

Ιστορικά, η βασική μετάβαση που συνδεόταν με την είσοδο στην ενηλικιότητα υπήρξε ο γάμος και η απόκτηση παιδιού⁹ (Arnett J.J. 2004: 4). Από έναν γονέα αξιώνεται ωριμότητα, σωστή κρίση και υπευθυνότητα ανεξαρτήτως της ηλικίας του. Ωστόσο, η κατάκτηση της ενηλικιότητας είναι μια συνεχής διαδικασία καθώς τα άτομα προσπαθούν διαρκώς να γίνουν πιο ώριμα, πιο ισορροπημένα και πιο υπεύθυνα (Rogers A. 1999: 62).

1.2 Ο θεσμός της οικογένειας

Μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που αναφέρθηκαν νωρίτερα και ο θεσμός της οικογένειας έχει υποστεί μεγάλες αλλαγές στην δομή και την λειτουργία του. Πριν την Βιομηχανική Επανάσταση οι παραδοσιακές κοινωνίες ήταν στατικές και οι αξίες μεταβιβαζόταν από την μία γενιά στην άλλη χωρίς να αμφισβητούνται (Πυργιωτάκης 1999: 168).

Η εκτεταμένη οικογένεια λειτουργούσε ως μονάδα παραγωγής, ένα κλειστό οικονομικό σύστημα που κύριο χαρακτηριστικό της ήταν η αυτάρκεια. Αποτελούσε την βασική κοινωνική μονάδα για την ανατροφή των παιδιών και την φροντίδα της υγείας τους. Τα άτομα γεννιόταν και προετοιμαζόταν για τον αυριανό τους ρόλο με φυσικό τρόπο καθώς η κοινή συμβίωση έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να παρατηρήσουν πως συμπεριφέρονται τα μεγαλύτερα άτομα του ίδιου φύλου (Πυργιωτάκης 1999: 169-170)¹⁰.

Στην πατριαρχική οικογένεια υπήρχαν ορισμένα σημεία σταθερότητας που επέτρεψαν τη διατήρησή της μέσα στους αιώνες. Τα στοιχεία αυτά ήταν (Φίλιας 1988: 116-117): α. Υπήρχε σαφής κατανομή λειτουργικών ρόλων (τα εκτός σπιτιού υπόθεση του άντρα, τα εντός της γυναίκας), β. Υπήρχε σαφής κατανομή συναισθηματικών ρόλων (ο άντρας

⁸ Η απόδοση των όρων στα ελληνικά είναι δική μου.

⁹ Η αντίληψη αυτή ισχύει μέχρι σήμερα. Η απόκτηση παιδιού σηματοδοτεί το τέλος της παιδικής ηλικίας και την ανάληψη ενήλικων ρόλων σε όλες τις κοινωνίες.

¹⁰ Για παράδειγμα, η κόρη έβλεπε την μεγαλύτερη αδερφή, τη μάνα, τη γιαγιά και μάθαινε και η ίδια τι αναμένεται από τον κάθε ρόλο που θα αναλάμβανε αργότερα.

ήταν ο ισχυρός και η γυναίκα ο φορέας της στοργής), γ. Υπήρχε σαφής διαμόρφωση των περιουσιακών στοιχείων (η περιουσία και η διαχείρισή της ανήκε στον άντρα) και δ. Υπήρχε σαφές σύστημα ιεραρχίας και ηγεσίας (ο άντρας η κεφαλή της οικογένειας). Τα στοιχεία αυτά δεν επηρέαζαν, φυσικά, μόνο την σχέση των συζύγων αλλά και τις σχέσεις γονέων και παιδιών, προωθώντας ένα αυταρχικό μοντέλο στη διαμόρφωση των ανθρωπινων σχέσεων.

Με την Βιομηχανική Επανάσταση και την δημιουργία εργοστασίων, ξεκίνησε η εσωτερική μετανάστευση με αποτέλεσμα τον σχηματισμό μεγαλουπόλεων και η εξωτερική με αποτέλεσμα την ανάμειξη πληθυσμών και πολιτιστικών αξιών (Πυργιωτάκης 1999: 172). Δημιουργείται έτσι μια νέα μορφή οικογένειας, η πυρηνική (ή παιδοκεντρική κατά την Κατάκη 1984: 63)).

Στην Ελλάδα, η μετάβαση από την εκτεταμένη στην πυρηνική οικογένεια έγινε γρήγορα. Η Κατάκη αναφέρει «Μέσα σε δύο τρεις δεκαετίες ο τόπος μας περνάει αστραπιαία από τον παραδοσιακό, αγροτικό τρόπο ζωής στο μεταβιομηχανικό στάδιο της εξέλιξης των ανθρώπινων κοινωνιών, στο στάδιο που ονομάστηκε εποχή της πληροφορικής. Οικονομικοπολιτικές, κοινωνικοπολιτιστικές και ψυχοκοινωνικές διεργασίες, που συνδέονται με τις τρεις διαδοχικές περιόδους – αγροτική, βιομηχανική και μεταβιομηχανική – διάρκεσαν στις δυτικές χώρες εκατόν πενήντα χρόνια. Στην Ελλάδα αναπτύχθηκαν σε χρόνο ρεκόρ (Κατάκη 1984: 17)».

Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν η απομόνωση της πυρηνικής οικογένειας σε τέτοιο σημείο, ώστε οι ενδοοικογενειακές σχέσεις να έχουν καθοριστική σημασία για την ψυχοκοινωνική λειτουργία των μελών της (Κατάκη 1984: 30). Η παιδοκεντρική αντίληψη του γάμου και της οικογένειας εξυπηρετεί τη βασική ανάγκη για τη σταθεροποίηση της οικογενειακής ενότητας (ο.π. 63).

Οι λειτουργίες που επιτελεί η σύγχρονη οικογένεια δεν φαίνεται να έχουν αλλάξει σημαντικά από την εκτεταμένη της μορφή. Σύμφωνα με την Μουσούρου (1998: 19), αυτές συνοψίζονται στις εξής: 1. αναπαραγωγικές, 2. οικονομικές, 3. εκπαιδευτικές (οι εκπαιδευτικές εμπεριέχουν α) τις λειτουργίες που αποβλέπουν στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων και β) τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης) και 4. ψυχολογικές (ασφάλεια και στοργή).

Αυτό που φαίνεται να έχει αλλάξει είναι ο τρόπος που λειτουργεί η οικογένεια. Θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι η σημαντικότερη αλλαγή είναι ότι ενώ στο παρελθόν το παιδί μάθαινε παρατηρώντας, σήμερα μαθαίνει ακούγοντας. Όσο απλοϊκό και αν φαίνεται αυτό, στην πραγματικότητα έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς

συμπεριφέρονται. Λογικό, λοιπόν, είναι τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας να δυσκολεύονται περισσότερο από ποτέ στην άσκηση του ρόλου τους.

Αντίθετα με το παρελθόν τα παιδιά σήμερα περνάνε ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους εκτός σπιτιού. Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις¹¹ αναγνωρίζουν την οικογένεια ως τον σπουδαιότερο καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Παρασκευόπουλος, Τόμος 2, σελ. 144) και δίνουν έμφαση στα πρώτα χρόνια της ζωής, τα χρόνια δηλαδή που τα παιδιά περνάνε τον περισσότερο χρόνο στο σπίτι¹².

Όλες αυτές οι αλλαγές τόσο στα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν προκαλέσει σύγχυση αλλά και μεγάλα προβλήματα όπως φτώχεια, απομόνωση, έλλειψη στήριξης, εγκατάλειψη κ.λπ. Οι οικογένειες χρειάζονται όσο ποτέ είτε θεραπευτική είτε εκπαιδευτική στήριξη.

1.3. Ο ρόλος του γονέα

«Γονικότητα¹³» είναι η διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής της γνώσης και των δεξιοτήτων που είναι κατάλληλες για τη δημιουργία, τη γέννηση, την ανατροφή και/ή την παροχή φροντίδας στο παιδί/ παιδιά. Η γονικότητα ή «άσκηση του γονικού ρόλου» είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα που περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές γονέων, οι οποίες επιδρούν μεμονωμένα αλλά και ταυτόχρονα και οι οποίες διαμορφώνουν την συμπεριφορά των παιδιών (Darling & Steinberg, 1993, αναφορά στο Παππά Β. 2006: 54)

Γιατί, όμως, γίνεται κάποιος γονιός; Όπως λέει η Chiland (1994: 19-20) «αποκτά κάποιος παιδί για να κάνει ό,τι κάνουν οι άλλοι, για να νιώσει ενήλικος, ολοκληρωμένος, για να αποκτήσει αξία στα μάτια των άλλων, για να επιβεβαιώσει τη σεξουαλική του ταυτότητα, για να νιώσει ανεξάρτητος, για να καλύψει κάποιο κενό. Για να εισπράξει τα οικογενειακά επιδόματα, για να σταματήσει να εργάζεται (αν είναι γυναίκα).. Για να έχει εργατικά χέρια (στις φτωχότερες τάξεις), για να έχει παιδιά που θα τον φροντίζουν στα γεράτια του... Για να στεριώσει η αγάπη του ζευγαριού, για να σωθεί το ζευγάρι.. Και πολύ συχνή περίπτωση, εκ παραδρομής..». Τα κίνητρα, λοιπόν, για την απόκτηση παιδιού διαφοροποιούνται από άνθρωπο σε άνθρωπο.

¹¹ Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις αναλύονται παρακάτω στην παρούσα εργασία καθώς αποτελούν τις ρίζες της εκπαίδευσης γονέων.

¹² Σήμερα, με την εργασία της μητέρας πολλά παιδιά τοποθετούνται από πολύ τρυφερή ηλικία σε βρεφονηπιακούς σταθμούς. Θα αναφερθούμε στο φαινόμενο αυτό στο Γ' Μέρος της εργασίας.

¹³ Η Παππά επιλέγει τον όρο 'γονικότητα'. Εδώ έχουμε επιλέξει να χρησιμοποιεί τον όρο 'γονεϊκότητα'.

Ακόμα και οι γονείς που επιλέγουν συνειδητά να κάνουν παιδί βρίσκουν μεγάλη δυσκολία στην άσκηση του γονεϊκού ρόλου καθώς αυτός μπορεί μεν να είναι σταθερός, η φύση του όμως είναι εξελικτική αφού αλλάζει με βάση το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Καθώς το παιδί περνά στο επόμενο στάδιο, ο γονέας αναπτύσσεται μαζί του (Παπαδιώτη 2000: 178). Οι δύο βασικές διαστάσεις του γονεϊκού ρόλου είναι η συναισθηματική στάση και ο τρόπος άσκησης της πειθαρχίας (Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. 2001: 70) οι οποίες όμως αλλάζουν με βάσει το στάδιο του παιδιού.

Ο τρόπος που επιλέγει ο κάθε γονιός να ασκήσει το ρόλο του αποτελεί την γονεϊκή του στάση. Η σπουδαιότητα των γονεϊκών στάσεων στην ανάπτυξη προσωπικής και κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί μία από τις βασικές αρχές στον τομέα της ανάπτυξης του παιδιού και στον τομέα της εκπαίδευσης γονέων (Holden George W. 1995: 360). Οι γονεϊκές στάσεις επηρεάζονται από τον γονεϊκό τύπο που έχει υιοθετήσει ο κάθε γονέας. Οι γονεϊκοί τύποι έχουν μελετηθεί διεθνώς και η πιο γνωστή διάκρισή τους έχει γίνει από την Diana Baumrind στις Η.Π.Α. Η Baumrind διέκρινε αρχικά τρεις τύπους γονέων (Παππά 2006: 58, Fine & Henry 1989: 4-5): τον αυταρχικό (authoritarian), τον ανεκτικό (permissive) και τον δημοκρατικό (authoritative) γονέα. Οι τρεις αυτοί τύποι διαφέρουν στο βαθμό της στοργής και στον βαθμό του ελέγχου που ασκούν (Παππά 2006: 58).

Ο αυταρχικός γονέας είναι ιδιαίτερα ελεγκτικός, τιμωρητικός και όχι στοργικός (Fine & Henry 1989: 4). Στο ακριβώς αντίθετο άκρο είναι ο ανεκτικός γονέας είναι ο μη τιμωρητικός γονέας που δεν ασκεί έλεγχο, δεν ασκεί κριτική και αφήνει το παιδί να ρυθμίζει μόνο του, ανάλογα με τις επιθυμίες του, τις δραστηριότητές του (Παππά 2006: 59). Ο δημοκρατικός γονέας είναι αυτός που συνδυάζει αρμονικά τον γονεϊκό έλεγχο και την στοργή.

Ο δημοκρατικός τύπος γονέα είναι και αυτός που προωθούν αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα για γονείς και μπορεί να λειτουργήσει ως δείκτης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (Fine & Henry 1989: 5). Ο αυταρχικός γονέας προωθείται από τα προγράμματα μπιχεβιοριστικής προσέγγισης καθώς το μπιχεβιοριστικό μοντέλο αναγνωρίζει την απόλυτη εξουσία στο γονέα να αποφασίζει τι είναι σωστό και τι όχι.

1.3.1. Ο ρόλος της μητέρας και ο ρόλος του πατέρα

Παλαιότερα, η μητρότητα θεωρούνταν δεδομένο και αναπόσπαστο κομμάτι της γυναικείας ταυτότητας. Η γέννηση ενός παιδιού ήταν εκείνο το γεγονός που αναδείκνυε μία γυναίκα σε ενήλικα, σε υπεύθυνο άνθρωπο, που εδραίωνε την θέση της στην οικογένεια (Κωνσταντινίδου Ε. 2007: 105).

Ο μητρικός ρόλος έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές καθώς οι γυναίκες αναλαμβάνουν όλο και πιο ενεργά επαγγελματικούς ρόλους. Σήμερα, η γέννηση ενός παιδιού αποτελεί επιλογή. Έτσι, βλέπουμε τις γυναίκες από την μία να καθυστερούν να κάνουν παιδιά και από την άλλη να κάνουν λίγα παιδιά.

Παράλληλα, τα νέα δεδομένα στην εξελικτική ψυχολογία τονίζουν την σημαντικότητα της ποιότητας της σχέσης μητέρας – παιδιού για το χτίσιμο της εικόνας του εαυτού τους και για την μετέπειτα ψυχική υγεία των ατόμων. Έτσι, ενώ οι γυναίκες παλαιότερα ένιωθαν πίεση να γίνουν μητέρες, σήμερα νιώθουν την πίεση να γίνουν καλές μητέρες (Schenk 2003, αναφορά στο Κωνσταντινίδου 2007: 106).

Μητέρα γίνεται αυτόματα μία γυναίκα όταν αποκτά παιδί. Ωστόσο, η μετάβαση στην μητρότητα ξεκινάει από την εγκυμοσύνη και ολοκληρώνεται αφού έχει γεννηθεί το παιδί. Κάποιοι θεωρούν ότι η γέννηση ενός παιδιού αντιπροσωπεύει μία θετική εκπλήρωση των αναπτυξιακών και ψυχικών αναγκών της γυναίκας και άλλοι ότι η εγκυμοσύνη και η μετάβαση στην μητρότητα είναι μία περίοδος κρίσης (Heinicke C. 1995: 277). Ο Mercer (1985) όρισε την κατάκτηση του μητρικού ρόλου ως εκείνη η διαδικασία κατά την οποία η μητέρα επιτυγχάνει επιδεξιότητα στον ρόλο της και ενσωματώνει μητρικές συμπεριφορές στο σύνολο των ήδη εγκαθιδρυμένων ρόλων, έτσι ώστε να νιώθει άνετα στην ταυτότητά της ως μητέρας (Barnard K. E., Martell L. K. 1995: 7, η απόδοση στα ελληνικά δική μου).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι για τις γυναίκες που νιώθουν άνετα στον μητρικό τους ρόλο –με ότι αυτό συνεπάγεται- η γέννηση του παιδιού είναι θετική ενώ για τις γυναίκες που δεν νιώθουν άνετα στον ρόλο τους η γέννηση του παιδιού είναι περίοδος κρίσης.

Παράλληλα με την γυναίκα που αποκτά μία νέα ταυτότητα ως μητέρα και ο άντρας αποκτά μία νέα ταυτότητα ως πατέρα. Ο αυστηρός 'πάτερ φαμίλιας' της πατριαρχικής οικογένειας δίνει την θέση του σε έναν στοργικό και παρών στην ανατροφή του παιδιού του πατέρα. Οι νέοι πατέρες ασχολούνται με τα παιδιά όχι μόνο γιατί εξαναγκάζονται λόγω της εργασίας της γυναίκας αλλά και γιατί το επιθυμούν και το επιλέγουν (Chiland 1994: 125).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, μεγάλο ποσοστό οικογενειών ακολουθούν ακόμα τα παραδοσιακά πρότυπα και ενώ η γυναίκα εργάζεται ασχολείται η ίδια με το σπίτι. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι αλλαγές στην δομή της οικογένειας έγιναν στην χώρα μας πολύ γρήγορα, όπως αναφέραμε παραπάνω. Οι άντρες πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την ανατροφή των παιδιών (Μαλικιώση-Λοϊζου 2007: 40).

Οι νέοι ρόλοι των δύο φύλων οδηγούν σε αλλαγές στις σχέσεις γονέων και παιδιών, οι οποίες τείνουν προς μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και την διεκδίκηση περισσότερων δικαιωμάτων.

2. Η εκπαίδευση γονέων

Οι μεγάλες κοινωνικές αλλαγές οδήγησαν στην κατάργηση των πολιτιστικών παραδόσεων και την δημιουργία νέων. Η γυναίκα κέρδισε σταδιακά την αυτονομία της, τα νέα ζευγάρια διαμένουν συνήθως ξεχωριστά από τους γονείς τους και οι κοινωνίες χρωματίζονται από τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα και την επικείμενη γνωριμία και συναναστροφή διαφόρων και διαφορετικών λαών και παραδόσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχουν από την μία πλευρά γονείς που δεν ικανοποιούνται με τις γνώσεις τους για την αγωγή των παιδιών και αναζητούν νέες και από την άλλη γονείς που δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητά τους έχοντας ελλείψεις τόσο πρακτικές όσο και όσο και συναισθηματικές.

Ορισμοί στην εκπαίδευση γονέων έχουν δοθεί πολλοί. Παρακάτω αναφέρουμε μερικούς με σκοπό να δούμε τι είναι η εκπαίδευση γονέων και ποιους σκοπούς επιτελεί.

Η εκπαίδευση γονέων αφορά «δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τις γνώσεις των γονέων για την ανάπτυξη του παιδιού, βοηθούν στην απόκτηση γονικών δεξιοτήτων έτσι ώστε να ενδυναμωθούν οι σχέσεις γονέων και παιδιών και προωθούν τις κατάλληλες για κάθε ηλικία, φροντίδα και δραστηριότητες για την προώθηση της υγείας, της ανάπτυξης και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού» (Hepburn Kathy Seitzinger (2004), *Families as Primary Partners in their Child's Development and School Readiness*, The Annie E. Casey Foundation, Baltimore, σ. 9, η μετάφραση δική μου).

Στο 'International Dictionary of Adult and Continuing Education'¹⁴, ο Jarvis ορίζει την εκπαίδευση γονέων ως: «συστηματική ανάπτυξη της γνώσης, των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανατροφή παιδιών, τις οικογενειακές σχέσεις και την άσκηση του γονεϊκού ρόλου στην οικογένεια και την κοινωνία» (Jarvis 2002: 138).

Το Εθνικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Γονέων (The National Parenting Education Network (NPEN)¹⁵ έχει αναπτύξει τον παρακάτω ορισμό (1999): "η εκπαίδευση γονέων αποτελεί μία διαδικασία που περιλαμβάνει την

¹⁴ Διεθνές Λεξικό για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων, η μετάφραση δική μου.

¹⁵ Το δίκτυο εδρεύει στο Illinois των Η.Π.Α. Πληροφορίες για το δίκτυο μπορεί κάποιος να αντλήσει από την ιστοσελίδα του: <http://npn.org>

διεύρυνση των ενοράσεων, της κατανόησης και των στάσεων καθώς και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανάπτυξη τόσο των γονέων όσο και των παιδιών καθώς και της μεταξύ τους σχέσης (η μετάφραση δική μου) (Campbell D., Palm G. 2004: 17-18).

Οι Harman και Brim αναφέρουν ότι «η εκπαίδευση γονέων είναι μία οργανωμένη προσπάθεια με ξεκάθαρο περιεχόμενο, απευθύνεται σε συγκεκριμένο πληθυσμό και στοχεύει στην ενδυνάμωση ή την αλλαγή της άσκησης του γονεϊκού ρόλου (Harman and Brim, 1980, η απόδοση στα ελληνικά δική μου)¹⁶. Η εκπαίδευση γονέων μπορεί επίσης να οριστεί ως «μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές για να προκαλέσει αλλαγές στην άσκηση του γονεϊκού ρόλου» (Brim 1959: 20).

Τέλος, το 1929 η επιτροπή της Εθνικής Εταιρείας για την Μελέτη της Εκπαίδευσης (National Society for the Study of Education), αφιερώνει την ετήσια έκδοσή της στην προσχολική και την γονεϊκή εκπαίδευση. Δίνει στην εκπαίδευση γονέων έναν διττό ορισμό: «είναι μία συνειδητή προσπάθεια από την πλευρά των γονέων να αποκτήσουν μία κατανοητική στάση προς τα παιδιά τους ως αναπτυσσόμενες προσωπικότητες» και «είναι μια συνειδητή προσπάθεια από την πλευρά των οργανισμών και των φορέων που υπηρετούν τα παιδιά να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των γονέων για την νέα γνώση της ζωής των παιδιών, προς όφελος του παιδιού στο σπίτι αλλά και στο σχολείο και την κοινότητα» (Whipple G. M. (ed.) 1929: 275).

Όλοι οι ορισμοί συμφωνούν ότι η εκπαίδευση γονέων στοχεύει στην βελτίωση της ζωής τόσο των παιδιών όσο και των γονέων. Στα πρώτα βήματά της μάλιστα κάποιοι θεωρητικοί ήταν τόσο ενθουσιώδεις που πίστεψαν ότι η εκπαίδευση γονέων μπορεί να αλλάξει τον κόσμο. Θεώρησαν ότι μέσω της εκπαίδευσης γονέων πολλά από τα βάσανα της κουλτούρας μας μπορούν να μειωθούν και ακόμα και οι σχέσεις των εθνών ενδέχεται να επαναπροσδιοριστούν σε μια πιο ειρηνική, συνεργατική και παραγωγική βάση (Brim 1959: 18).

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης γονέων καλύπτει ένα ευρύ φάσμα των πτυχών της γονεϊκότητας. Υπάρχουν προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν γενικά την άσκηση του γονεϊκού ρόλου, τα οποία συνήθως τα παρακολουθούν γονείς που αναζητούν επιπλέον γνώσεις και οι σχέσεις τους με τα παιδιά τους είναι λειτουργικές και ομαλές¹⁷. Άλλα προγράμματα επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα θέματα όπως η πρόληψη χρήσης τοξικών ουσιών, η αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών κ.λπ.

¹⁶αναφορά στο Bornstein Marc H (2002)., *Handbook of Parenting: Social conditions and applied parenting*, τόμος 4, σελ.389

¹⁷ Όπως θα δούμε στην συνέχεια οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα έχουν ως επί το πλείστον σήμερα αυτόν τον ρόλο.

Στη συνέχεια συναντάμε προγράμματα που η ομάδα στόχος είναι οι οικογένειες υψηλού κινδύνου (high-risk families), δηλαδή μονογονεϊκές οικογένειες, γονείς με χαμηλά εισοδήματα κ.λπ. Τέλος, υπάρχουν προγράμματα που στοχεύουν σε συγκεκριμένους πληθυσμούς παιδιών, όπως παιδιά με ειδικές ανάγκες (αυτιστικά, κωφάλαλα κ.λπ.).

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1, υπάρχουν πολλά προγράμματα που απευθύνονται σε γονείς. Ο πίνακας, βέβαια, αφορά στις Ηνωμένες Πολιτείες, ωστόσο είναι χρήσιμος για να δούμε ποιους αφορά η εκπαίδευση γονέων, τι στόχους θέτει, που και πώς λαμβάνει χώρα, ποια εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιούνται και με ποιον τρόπο αξιολογείται. Η τελευταία στήλη αποτελεί μία σύνοψη των μεγάλων προγραμμάτων που έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ.

Πίνακας 1

Ομάδα στόχος	Στόχοι προγράμματος	Τρόπος διεξαγωγής/τόπος	Εργαλεία	Μέθοδοι αξιολόγησης	Αριθμοί
Όλοι οι γονείς Νέοι γονείς Γονείς 'σε κίνδυνο' Χαμηλού εισοδήματος Χαμηλού μορφωτικού επιπέδου Γονείς που κακοποιούν & παραμελούν (αποφυγή βίας) Παιδιά με ειδικές ανάγκες Έφηβοι	Προγράμματα που εστιάζουν στο γονέα Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες του γονέα Ακαδημαϊκοί στόχοι Οικονομική ανεξαρτησία Διαπροσωπικοί στόχοι Οικογενειακός σχεδιασμός Προγράμματα που εστιάζουν στην υγεία του παιδιού Συμπεριφοράς Κοινωνικο-συναισθηματικοί Γνωστικοί Η ποιότητα αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού Οικονομική λειτουργία της οικογένειας	Ομαδικές συναντήσεις Επισκέψεις κατ'οίκον Μαθήματα παιδικής ανάπτυξης Σχολείο Ειδικό σχολείο Συνδυασμός των ανωτέρω	Συγκεκριμένο περιεχόμενο Περιεχόμενο που διαμορφώνεται ανάλογα με την ομάδα Βίντεο Εγχειρίδια Τηλεόραση Ακουστικό υλικό Βιβλία για γονείς Περιοδικά για γονείς Τοποθεσίες στο διαδίκτυο	Πειραματικές Ημί-πειραματικές Αξιολόγηση διαδικασίας Ανάλυση κόστους Ικανοποίηση συμμετεχόντων Έρευνα Συνέντευξη στο τέλος Ποσοστά (π.χ. αποφοίτηση, νέα εγκυμοσύνη)	MELD 30.000 γονείς PAT: 1450 προγράμματα SCFE 398 σχολικά συγκροτήματα, 230.000 οικογένειες Even Start: 732 τοποθεσίες Head Start: 793.809 παιδιά HIPPY 120 τοποθεσίες 15.000 οικογένειες

Προσαρμογή σε, Smith C. Perou R. Lesesne C. 2002: 392

2.1 Αποσαφήνιση της ορολογίας

Ένα από τα πρώτα ζητήματα που παρατηρεί κανείς όταν καταπιάνεται με την εκπαίδευση γονέων είναι μία σύγχυση στην ορολογία που χρησιμοποιείται. Κρίθηκε σκόπιμο, λοιπόν, να γίνει μια σύντομη αναφορά στους όρους του πεδίου.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες όπου ο κλάδος έχει γνωρίσει την μεγαλύτερη θεωρητική και πρακτική άνθηση απαντάται ο όρος 'εκπαίδευση γονέων' (parent education), ο οποίος αφορά σε όλες τις ενέργειες που στοχεύουν στην ενημέρωση των γονέων και την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων τους. Υπάρχει και ο όρος 'εκπαίδευση στην οικογενειακή ζωή' (family life education) που χρησιμοποιείται κάποιες φορές με ακριβώς την ίδια έννοια με την εκπαίδευση γονέων, άλλες για να δηλώσει αποκλειστικά τις σχέσεις των συζύγων, ενώ συνήθως χρησιμοποιείται κυρίως από την εκκλησία και κοινωνικές οργανισμούς για να δηλώσει οποιοδήποτε πρόγραμμα καταπιάνεται με τα οικογενειακά προβλήματα (Lyle 1989: 479-480)¹⁸.

Στην Αγγλία παράλληλα με τον όρο εκπαίδευση γονέων χρησιμοποιούνται, επίσης, οι όροι 'εκπαίδευση στην γονεϊκότητα' (parenthood education¹⁹), επιμόρφωση γονέων (parent training) και 'εκπαίδευση οικογένειας' (family education) και 'μάθηση οικογένειας' (family learning). Η τελευταία αφορά σε προγράμματα που συμμετέχει όλη η οικογένεια και συνήθως έχουν ως βάση τα σχολεία. Βρίσκουμε, επίσης, τον όρο 'parental support' που απαντάται και στα ελληνικά ως 'υποστήριξη γονέων'.

Στην ελληνική γλώσσα ο όρος εκπαίδευση γονέων δεν χρησιμοποιείται ευρέως²⁰. Βρίσκουμε τους όρους «εκπαίδευση οικογένειας» και «επιμόρφωση γονέων» (Μπεχράκη 2002: 13) χωρίς όμως και αυτοί να χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα. Συνήθως, όποιο πρόγραμμα προσφέρει εκπαίδευση γονέων ονομάζεται 'Σχολή Γονέων'²¹ ανεξάρτητα από τον φορέα παροχής του. Ένα μεγάλο μέρος των Σχολών Γονέων είναι η «συμβουλευτική γονέων», όρος που έχει επικρατήσει και συμπεριλαμβάνει όλες τις ενέργειες είτε εκπαιδευτικές είτε θεραπευτικές. Η Συμβουλευτική, όμως, αποτελεί

¹⁸ Άλλοι συνώνυμοι όροι που χρησιμοποιούνται είναι 'adult homemaking education', 'education for home living' και 'home and family life education' (Lyle 1989: 479).

¹⁹ Διαφοροποιείται από την εκπαίδευση γονέων καθώς η εκπαίδευση στην γονεϊκότητα σημαίνει «παροχή γνώσεων και γενική προετοιμασία των νέων ανθρώπων στην τέχνη της γονεϊκότητας» (Jarvis 2002: 138). Έχει δηλαδή την έννοια της προετοιμασίας για την ανάληψη του ρόλου

²⁰ Φυσικά χρησιμοποιείται η έκφραση 'εκπαίδευση γονέων' αλλά χωρίς συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο.

²¹ Ο όρος «Σχολές Γονέων» αποτελεί μετάφραση του γαλλικού "Ecole de parents". Στο Β' μέρος της εργασίας θα δούμε την ιστορία των Σχολών Γονέων.

ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο που διαχωρίζεται τόσο από την Ψυχολογία όσο και από την Εκπαίδευση²². Η Παππά²³ (2006: 141) αναφέρει ότι η Συμβουλευτική που ασκείται μέσα από τις Σχολές Γονέων αποτελεί κλάδο της Ομαδικής Συμβουλευτικής και εντάσσεται στα πλαίσια της Προληπτικής Συμβουλευτικής.

Πριν προχωρήσουμε στην διερεύνηση αυτής της παρανόησης θα παρουσιάσουμε την ερμηνεία της Συμβουλευτικής. Συμβουλευτική, λοιπόν, είναι «μια διαδικασία αλληλο-επικοινωνίας κατά την οποία συνήθως παρέχεται βοήθεια σε άτομα που έχουν ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία συχνά έχουν σχέση με κάποια δυσλειτουργία του ατόμου, όσον αφορά στις διαπροσωπικές του σχέσεις, της σχέσης του με τον ίδιο τον εαυτό του, την εσωτερική του ισορροπία, την προσαρμοστικότητα του στο κοινωνικό περιβάλλον, τον τρόπο αντιμετώπισης των εσωτερικών του συγκρούσεων και των αντικειμενικών αντιξοοτήτων της ζωής (Κοσμίδου & Γαλανουδάκη – Ράπτη Α., 1996:6). Ωστόσο, ο ορισμός παραπέμπει στην Συμβουλευτική Ψυχολογία. Ένας άλλος ορισμός δόθηκε από τον Beck: ‘η βοήθεια που προσφέρει το ένα άτομο στο άλλο, η μια ομάδα στα μέλη της, στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης ως προς την επιβίωση του ατόμου και της ομάδας’ (ο.π. σ 7).

Ο δεύτερος αυτός ορισμός βρίσκεται πιο κοντά στον τρόπο λειτουργίας των Σχολών Γονέων που ξεκίνησαν στην χώρα μας με ιδιωτική πρωτοβουλία το 1962 από την ψυχολόγο Μ. Χουρδάκη. Μόλις την δεκαετία του 1990 άρχισαν να λειτουργούν οι πρώτες Σχολές Γονέων με πρωτοβουλία διάφορων κρατικών φορέων, και μόλις στις αρχές του 2000 συγκροτείται το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) που αναλαμβάνει την οργάνωση Σχολών Γονέων. Οι νέες Σχολές Γονέων χρησιμοποίησαν το ήδη υπάρχον υλικό από τις Σχολές Γονέων της Μ. Χουρδάκη. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι παρόλο που το ΙΔΕΚΕ οργανώνει Σχολές Γονέων στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεματολογία τους είχε επηρεαστεί από τις Σχολές Γονέων που έχουν συμβουλευτική δράση και συντονίζονται από ειδικούς ψυχικής υγείας, κυρίως ψυχολόγους. Στα τρέχοντα προγράμματα του ΙΔΕΚΕ ο όρος «Συμβουλευτική γονέων» έχει καταργηθεί.

²² Στην αγγλική γλώσσα απαντάται ο όρος ‘parent counseling’ ο οποίος αφορά σε συμβουλευτικές ενέργειες σε γονείς παιδιών είτε με ειδικές είτε με συναισθηματικές ανάγκες. Επικρατέστεροι είναι οι όροι είναι “marriage counseling” και “family counseling”. Στην Αμερική, μάλιστα, δημιουργήθηκε το 1989 ο Διεθνής Οργανισμός Συμβουλευτικής Γάμου και Οικογένειας (International Association of Marriage and Family Counseling (IAMFC)) ως παράρτημα της Αμερικάνικης Ένωσης Συμβουλευτικής (Southern Steven, 2006:114).

²³ Η Β. Παππά είναι πρόεδρος και επιστημονική υπεύθυνη του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων, βλ. Μέρος Β’.

Σύμφωνα με τις Smith, Perou και Lesesne, Η εκπαίδευση γονέων διαχωρίζεται από κλινικές ή συμβουλευτικές προσεγγίσεις υποστήριξης γονέων καθώς επικεντρώνεται στο χτίσιμο ενισχύσεων σε οικογένειες ώστε να προλάβει επικείμενα προβλήματα. Η εκπαίδευση γονέων και οι κλινικές προσεγγίσεις μπορεί να χρησιμοποιούν παρόμοιες τεχνικές και τύπους προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα η μπιχεβιοριστική εκπαίδευση γονέων (Smith, Perou, Lesesne 2002: 391).

Η εκπαίδευση γονέων όμως δεν σημαίνει θεραπεία. Το θέμα της διαφοροποίησης της εκπαίδευσης από την θεραπεία έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτές γονέων εδώ και πολύ καιρό. Το 1935 οι Lindeman και Thurston τόνισαν ότι «οι εκπαιδευτές γονέων ψάχνουν αυτήν την νέα γραμμή διαχωρισμού που να αποκαλύπτει που εγκαταλείπεται η εκπαίδευση και που αρχίζει η ψυχοθεραπεία» (Brim, 1959: 20). Ο Brim το 1959 σχολιάζει ότι «20 χρόνια μετά ακόμα το ψάχνουν» (ο.π. 20). Εμείς θα μπορούσαμε να πούμε ότι και 50 χρόνια μετά, ακόμα ψάχνουν, καθώς η διαχωριστική γραμμή δεν έχει χαραχτεί ακόμα, τουλάχιστον στην χώρα μας.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι εκείνες που απευθύνονται στις συνειδητές πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου σε αντίθεση με τις θεραπευτικές τεχνικές που απευθύνονται σε ασυνείδητα κίνητρα, προσδοκίες και στάσεις. (Brim, 1959: 21). Ο Brim (1959:20) αναφέρει ότι ο διαχωρισμός μεταξύ εκπαίδευσης και θεραπείας είναι πολύ δύσκολος και εντοπίζει τις βασικές διαφοροποιήσεις στα εξής σημεία: Πρώτον, η εκπαίδευση δεν εξετάζει την παθολογία των ατόμων, δεν πιέζει δηλαδή εκεί που το άτομο αντιστέκεται. Επίσης η εκπαίδευση μπορεί να ασχολείται με τις αιτίες για τα συναισθήματα των ατόμων, αλλά μόνο όταν αυτές οι αιτίες είναι συνειδητές. Τρίτον, συνάγεται ότι οι αλλαγές στον χαρακτήρα των γονέων θα είναι μηδαμινές με την εκπαίδευση ενώ με την θεραπεία επιδιώκεται ολόκληρη ανακατανομή της προσωπικότητας.

Όποιος όρος και ορισμός και εάν επιλέγεται, στην παρούσα εργασία μελετάμε την εκπαιδευτική λειτουργία της 'εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης/ συμβουλευτικής γονέων/ οικογένειας.

2. 2. Ιστορικό πλαίσιο της εκπαίδευσης γονέων

Η εκπαίδευση γονέων δεν είναι καινούρια έννοια. Τις ρίζες της τις εντοπίζουμε πάνω από δύο χιλιάδες χρόνια πριν στον Πλάτωνα²⁴, τον

24 Στο βιβλίο 6 στην Πολιτεία ο Πλάτωνας οραματιζόταν ότι τα παιδιά θα μεγαλώνουν εσωτερικεύοντας τις συλλογικές αρχές και τα ιδανικά που χρειάζονται για την κοινωνική ευημερία.

Αριστοτέλη²⁵ και τον Πλούταρχο²⁶ που έδιναν οδηγίες στους γονείς για την ανατροφή των παιδιών. Με την διάδοση της τυπογραφίας γύρω στα 1400, οι πληροφορίες για την άσκηση της γονεϊκότητας ήταν από τα πρώτα θέματα που εκδόθηκαν (Polster & Dangel 1984: 3).

Έντυπες προτάσεις για την ανατροφή των παιδιών χρονολογούνται περισσότερο από 2000 χρόνια πίσω (Polster & Dangel, 1984: 3). Κατά τον Μεσαίωνα, η εγκυκλοπαίδεια του Franciscan Bartholomew της Αγγλίας *De proprietatibus rerum* ('Βιβλίο για τη φύση των πραγμάτων') που εμφανίστηκε γύρω στο 1230 αποτελεί ίσως την πιο γνωστή πηγή συστάσεων για την κατάλληλη φροντίδα των παιδιών²⁷ (Goodlich, 1975 αναφορά στο Baumrind D., Thompson R.A. 2002: 150). Στην Αναγέννηση, βρίσκουμε τα Δοκίμια του Michel de Montaigne (1593-1592) ο οποίος στο δεύτερο βιβλίο²⁸ γραμμένο το 1570, συμπεριλαμβάνει ένα κεφάλαιο 'Περί της στοργής των πατεράδων προς τα παιδιά', στο οποίο δίνει συμβουλές στους πατεράδες ν' αγαπάνε τα παιδιά τους αληθινά και να μην αποτελούν απόμακρες φιγούρες για αυτά. Τέλος, εγχειρίδια για τους γονείς εμφανίστηκαν ήδη από το 1633 (Fein, 1980).

Από την αρχή του πολιτισμού οι γονείς «εκπαιδεύονται» με τον ένα ή τον άλλο τρόπο για να αποδεχτούν κάποιες αρχές για την ανατροφή των παιδιών. Σε κάθε ιστορική περίοδο συναντάμε απόψεις για τα παιδιά και πως οι γονείς μπορούν να τα πειθαρχήσουν και να τα προετοιμάσουν ώστε να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία στην οποία ζούνε (Kagan, Powell, Weissbourd and Zigler, 1987). Τις τελευταίες δεκαετίες, οι πρακτικές

²⁵ Ο Αριστοτέλης, στα *Πολιτικά* συνιστά την έγκαιρη οικογενειακή αγωγή η οποία θα διδάξει την διάκριση καλού και κακού και θα εθίσει τα παιδιά στην αυθόρμητη προτίμηση του καλού. Από την πρώιμη παιδική ηλικία τα παιδιά πρέπει να προετοιμάζονται και να προσανατολίζονται ψυχοφυσικά προς το συνειδητό ηθικό βίο. Οικογενειακή αγωγή και φρόνηση αναδεικνύουν «το ἥθος τό στέργον τό ἀγαθόν καί δυσχεραῖνον τό φαῦλο». (*Πολιτικά* Θ, 1337α, 17. αναφορά στο Νικηταρά Χ. (2001): 111). Στο 7^ο βιβλίο των *Πολιτικών* στο κεφάλαιο 16 θέτει τους κανόνες του σωστού γάμου, της αναπαραγωγής και της οικογενειακής ευημερίας γενικά (Νικηταρά 2001: 112)

²⁶ Οι απόψεις του Πλούταρχου παρουσιάζονται στο σύγγραμμα «Περί παίδων αγωγή», το οποίο, όμως, θεωρείται σήμερα ότι δεν ανήκει στον ίδιο αλλά σε κάποιον μαθητή του ή λόγιο στην σχολή του. Ωστόσο, το έργο θεωρείται σημαντικό και οι απόψεις που εκφράζει αποδίδονται στον Πλούταρχο, βλ. σχετικά Τριλιανός Αθανάσιος (2004), Πλούταρχος ο Χαίρωνεύς: Οι περί αγωγής των νέων απόψεις του, στο Τριλιανός Α. – Καράμηνas Ι. (επ.) (2004), *Συμβουλευτική γονέων*, σελ. 15-16

²⁷ Περιείχε συμβουλές για την ασφάλεια των βρεφών, όπως το να αποφεύγουν το πολύ φως για να μην καταστρέψουν τα μάτια τους. Ο Bartholomew συνιστούσε, επίσης, την σωματική τιμωρία που, κατά την γνώμη του ήταν απαραίτητη για την επιτυχή ανατροφή των παιδιών

²⁸ Το βιβλίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά: Μισέλ ντε Μονταίνι, *Δοκίμια*, Βιβλίο Δεύτερο, Εστία, Αθήνα, 2005

ανατροφής των παιδιών βασίστηκαν σε ηθικές αρχές θρησκευτικών πιστεύω, με την εκκλησία να παίζει έναν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση γονέων.

Σύμφωνα με τους Croake και Glover η εκπαίδευση γονέων στην Αμερική ξεκινάει σχεδόν από την δημιουργία των Ηνωμένων Πολιτειών. Πριν το 1800 οι μητέρες λάμβαναν πληροφορίες για την φροντίδα των παιδιών από τους Ευρωπαίους μετανάστες. Τις πρώτες ομάδες γονέων τις συναντάμε σε Συλλόγους Μητέρων από το 1815 (Croake James W., Glover Kenneth E. 1977: 151). Ξεκίνησαν στο Portland, Maine, και είχαν ως στόχο να ανακαλύψουν την πιο αποτελεσματική μέθοδο «να κάμψουν την θέληση του παιδιού» (Schlossman, 1983)²⁹. Η εκπαίδευση στην γονεϊκότητα ήταν άτυπη και λάμβανε χώρα μεταξύ γονέων. Ρόλο εκπαιδευτή έπαιρνε όποιος είχε την ικανότητα να «είναι καλός γονιός».

Η εκπαίδευση γονέων, ως ξεχωριστό πεδίο μελέτης ξεκίνησε την δεκαετία του 1910 σε διάφορες περιοχές στην Αμερική. Η νέα γνώση για την ανάπτυξη του παιδιού και τους τρόπους άσκησης της γονεϊκότητας χρησιμοποιούνταν από νοσοκόμες, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και άλλους λειτουργούς της ψυχικής υγείας για να παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης γονέων σε διαφορετικούς πληθυσμούς γονέων (Campell D., Palm G.F., 2004: σελ. 14-15). Τη δεκαετία του 1930 χιλιάδες ενήλικοι συμμετείχαν σε ομάδες γονέων και παρουσιάστηκαν πολλά ερευνητικά δεδομένα για το πεδίο (Fine & Henry 1989: 3).

Στην Ευρώπη, το ίδιο διάστημα, οι πρώτες ομάδες γονέων που συναντάμε είναι στην Βιέννη και διοργανώνονται από τον Alfred Adler. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση γονέων ακολουθεί τις εκάστοτε κοινωνικές τάσεις και διαμορφώνεται από τις απόψεις για την φύση και την ανατροφή του παιδιού.

Υπάρχει άμεση σχέση των ιστορικών συνθηκών και των κοινωνικών πεποιθήσεων με τις επικρατούσες απόψεις για την ανατροφή των παιδιών. Για παράδειγμα, οι απόψεις για την πειθαρχία έχουν επηρεαστεί από τις αντίστοιχες φιλελεύθερες ή συντηρητικές κοινωνικές συνθήκες³⁰.

²⁹αναφορά στο Bornstein Marc H (2002)., *Handbook of Parenting: Social conditions and applied parenting*, τόμος 4, σελ.393

³⁰ Ο Beekman δίνει ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον παράδειγμα αυτής της αντιστοιχίας αναφέροντας τις απόψεις για την σωματική τιμωρία στα βιβλία για την φροντίδα του παιδιού του Benjamin Spock. Το 1946, ο Spock αναφέρεται στην σωματική τιμωρία ως κάτι που μια 'ελάχιστη μειοψηφία γονέων θα χρησιμοποιούσαν', στα πλαίσια του φιλελεύθερου κλίματος που επικρατούσε στις Ηνωμένες Πολιτείες ως απάντηση στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, στο ναζισμό και τον φασισμό (αναφορά στο Polster R.A., Dangel R.F., 1984: 3). Μια δεκαετία αργότερα, το 1957, υπό συντηρητικές κοινωνικές συνθήκες σε μια νέα έκδοση ο Spock αναφέρει ότι 'η φυσική τιμωρία μπορεί να βοηθήσει να ξεκαθαριστούν οι σχέσεις

Η ραγδαία εξάπλωση της εκπαίδευσης γονέων έλαβε χώρα από την δεκαετία του '60 και μετά. Οι κοινωνικές συνθήκες που έστρεψαν έντονο ενδιαφέρον στους γονείς ήταν: 1. οι γονείς είχαν σταδιακά θεωρηθεί ως η πιο σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών, 2. θεωρήθηκε ότι το σχολείο δεν ήταν τόσο αποτελεσματικό στο να αλλάξει τα παιδιά, 3. οι οικογένειες διακατέχονταν από μεγαλύτερο κοινωνικό άγχος, 4. υπήρχαν στοιχεία ότι πολλοί γονείς δεν ήταν αποτελεσματικοί και 5. η νέα επιστημονική γνώση για την ανατροφή των παιδιών ήταν διαθέσιμη (Clarke-Stewart 1981, αναφορά στο Fine M.J, Henry S.A. 1989: 3).

Όπως θα δούμε παρακάτω αυτήν είναι η εποχή που δημιουργούνται τα βασικά μοντέλα εκπαίδευσης γονέων, τα οποία επικρατούν έως σήμερα.

2.3. Οι κυριότεροι θεωρητικοί στην φύση, την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού³¹

Ιστορικά, οι αντιλήψεις για τα τη φύση των παιδιών ποικίλουν σημαντικά ανάλογα με το πολιτιστικό και θρησκευτικό περιβάλλον. Μια ευρέως διαδεδομένη άποψη είναι αυτήν που διατύπωσε ο ιστορικός Ariès ³² ότι πριν το 17^ο αιώνα το παιδί θεωρούνταν 'ενήλικος σε μικρογραφία'. Από τον 17^ο αιώνα και μετά παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή στις αντιλήψεις για τη φύση και την αγωγή του παιδιού.

Πρώτος ο Βρετανός φιλόσοφος John Locke, στο έργο του 'Some thoughts concerning education (1693) (Μερικές σκέψεις για την εκπαίδευση) διατύπωσε την άποψη ότι τα παιδιά είναι διαφορετικά από τους ενήλικες και αναγνώρισε την σημαντικότητα των πρώτων εμπειριών. Τόνισε ότι «οι μικρές και σχεδόν ασυνείδητες εντυπώσεις των τρυφερών βρεφικών χρόνων, έχουν πολύ σημαντικές και μακροπρόθεσμες συνέπειες» (Hwang C. P., Lamb M. E., Sigel I. E. 1996: 101, η μετάφραση δική μου). Ο Locke θέσπισε ως ιδεώδες της αγωγής το λογικοκρατούμενο άνθρωπο (Παρασκευόπουλος, τόμος 1, σελ. 22) πιστεύοντας ότι στα παιδιά άρεσε να τους φέρονται ως λογικά όντα (Teti D. M., Candelaria M.A. 2002: 152). Μιλώντας για λογική ο Locke δεν εννοούσε την λογική των ενηλίκων, αλλά τη λογική που μπορούν να

μεταξύ γονέων και παιδιών και μπορεί να είναι καλύτερη από μια μακρά περίοδο μη αποδοχής'.

³¹ Οι θεωρητικοί που αναφέρονται σε αυτό το κεφάλαιο είναι αυτοί που οι απόψεις τους επηρέασαν την εκπαίδευση γονέων.

³² Η άποψη ότι κατά τον Μεσαίωνα το παιδί θεωρούνταν μικρογραφία του ενήλικα διατυπώθηκε από τον Ariès στο βιβλίο του *Centuries of Childhood* (1962). Ωστόσο, η άποψη αυτήν έχει αμφισβητηθεί καθώς διάφοροι ερευνητές θεωρούν ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι δεν αντιμετώπιζαν όλοι οι γονείς τα παιδιά τους το ίδιο και στην πραγματικότητα ανάλογα με το πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον πολλοί γονείς ξεχώριζαν τα παιδιά από τους ενήλικες (βλ. σχετικά (Hwang C. P., Lamb M. E., Sigel I. E. 1996: 100-102).

κατανοήσουν τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους. Σε αντίθεση με την άποψη που υποστήριζαν κάποιοι συντηρητικοί θεολόγοι ότι το παιδί γεννιέται κακό³³ και την πεποίθηση ότι το παιδί δεν γεννιέται ούτε κακό ούτε καλό αλλά *tabula rasa*, προέτρεπε τους γονείς να εξασφαλίσουν στο παιδί κατάλληλες εμπειρίες από την κούνια ακόμη (Παρασκευόπουλος, ο.π. σ. 22). Οι εμπειρίες του παιδιού από τον κόσμο είναι αυτές που το παιδί αποκομίζει μέσω των αισθήσεών του από το περιβάλλον και δεν προέρχονται από το ίδιο το παιδί (Grieshaber Susan 2004: 22). Όλες οι εσωτερικές διεργασίες είναι μη παρατηρήσιμες και επομένως χωρίς σημασία, καθώς το μόνο υπαρκτό είναι οι αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα (Hayes N. 1998: 16). Οι εμπειριοκρατικές αυτές απόψεις του Locke αποτέλεσαν την αφετηρία του μπιχεβιορισμού (Watson, Skinner) (Παρασκευόπουλος, ο.π. σ. 22).

Έναν αιώνα αργότερα ο Γάλλος φιλόσοφος Jean Jacques Rousseau δημοσίευσε την μελέτη του *Αιμίλιος* (1762) υποστηρίζοντας την άποψη ότι το παιδί είναι 'φύσει καλό'. Πίστευε ότι υπάρχει μια εγγενής κινητήρια δύναμη στα παιδιά που τα οδηγεί να κάνουν σοφές επιλογές όταν οι ενήλικοι δεν παρεμβαίνουν (αναφορά στο Grieshaber Susan 2004: 24). Η συνεισφορά του Rousseau στην αναπτυξιακή θεωρία είναι πολύ σημαντική καθώς υποστήριξε ότι (α) η ανάπτυξη προχωρά βάσει ενός εσωτερικού, βιολογικού προγράμματος, (β) υπάρχουν πέντε στάδια ανάπτυξης – η βρεφική ηλικία, η παιδική ηλικία, η προ-εφηβεία, η εφηβεία και η ενηλικίωση – εκ των οποίων τα τέσσερα αφορούν τα παιδιά (Teti D. M., Candelaria M.A. 2002: 153) και (γ) η εκπαίδευση θα πρέπει να ακολουθεί το συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης του παιδιού (στο Grieshaber Susan 2004: 24). Επίσης ο Rousseau πρέσβευε την άποψη ότι η αγωγή του παιδιού αρχίζει από την πρώτη μέρα που θα γεννηθεί (Χουρδάκη, 1982: 13) Οι φυσιοκρατικές απόψεις του Rousseau αποτέλεσαν το προοίμιο των γενετικών θεωριών (Gesell, Piaget) (Παρασκευόπουλος, ο.π. σ. 22).

Μετά τον Rousseau, που βάσισε τις θεωρίες του στην παρατήρηση ενός παιδιού, οι παιδικές βιογραφίες, γραμμένες από επιστήμονες γονείς που παρατηρούσαν την ανάπτυξη και την ωρίμανση των παιδιών τους, αποτέλεσαν την πρώτη εμπειρική μελέτη των παιδιών³⁴. Τα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα υπήρξε η περίοδος που αναγνωρίστηκαν ευρέως τα

³³ Ακόμα και στις μέρες μας οι Ευαγγελιστές θεωρούν ότι το παιδί είναι φύσει κακό και οι γονείς πρέπει με τη φυσική τιμωρία να βγάλουν το κακό από μέσα του.

³⁴ Π.χ. Ο Ελβετός Pestalozzi, παρατηρώντας το παιδί του για 3 ½ χρόνια δημοσίευσε το 1774 τη μελέτη *Οι σκέψεις των παιδιών σχολικής ηλικίας*. Επίσης, ο Δαρβίνος βάσισε το έργο του *Η εξέλιξη των ειδών* (1859) σε παρατηρήσεις που είχε κάνει τους πρώτους μήνες της ζωής του γιου του, τις οποίες και δημοσίευσε ξεχωριστά με τον τίτλο *Biographical Sketch of an Infant* (Bornstein 2002: 6). Ο πιο γνωστός βιογράφος ήταν ο Piaget που βάσισε την προσέγγισή του σε παρατηρήσεις των δικών του παιδιών.

δικαιώματα του παιδιού και η σύνδεση της σχέσης μεταξύ των εμπειριών της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής (Teti D. M., Candelaria M.A. 2002: 154). Αυτή είναι και οι εποχή που αναπτύσσονται και οι βασικότερες θεωρητικές συλλήψεις που επηρέασαν και κατηύθυναν την εκπαίδευση γονέων: η ψυχανάλυση (Freud), η ατομική ψυχολογία του Adler, ο συμπεριφορισμός/μπιχεβιορισμός (εξαρτημένη αντανάκλαστική μάθηση (Watson), συντελεστική μάθηση (Skinner) και κοινωνική μάθηση (Bandura), η βιοκοινωνική μάθηση του Eric Erikson, η γνωστική – γενετική κατεύθυνση με κύριο εκπρόσωπο τον Piaget, η ανθρωπιστική προσέγγιση του Carl Rogers³⁵.

Ο Freud (1856-1939)³⁶, ο ιδρυτής της ψυχανάλυσης, πρώτος τόνισε την σημασία των πρώτων εμπειριών. Σύμφωνα με τον Freud η ανάπτυξη του παιδιού καθορίζεται από την προσπάθεια για ικανοποίηση των βιολογικών ορμών. Η ανάπτυξη ακολουθεί μία σειρά από προκαθορισμένα στάδια και είναι φυσιολογική όταν το παιδί κατορθώνει να εξασφαλίσει επαρκή ικανοποίηση της βιολογικής του ορμής, χωρίς να συγκρούεται με τον κοινωνικό περίγυρο. Οι ψυχαναλυτές θεωρούν ότι το περιβάλλον επηρεάζει το παιδί μόνο όσον αφορά στα σημαντικά πρόσωπα τα οποία είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την ικανοποίηση των βιολογικών ορμών. Για αυτόν το λόγο μεγάλη έμφαση δίνεται στην σχέση γονέων και παιδιών και ιδιαίτερα στην σχέση μητέρας – παιδιού³⁷.

Συνήθως η ψυχανάλυση είναι συνδεδεμένη με παθολογικές συμπεριφορές και χρησιμοποιείται για θεραπεία και όχι για εκπαίδευση. Η προσφορά της, όμως, στον κλάδο της παιδικής ψυχολογίας και κατ'επέκταση στην εκπαίδευση γονέων είναι μεγάλη καθώς τόνισε την σημαντικότητα της σχέσης μητέρας – παιδιού, την σπουδαιότητα των πρώτων μηνών της ζωής και την σπουδαιότητα της μητρικής φροντίδας, της ποιότητας και της συνοχής της (Chiland C 1994: 44). Επίσης, η επιρροή του Freud μπορεί να ανιχνευθεί σε πρακτικές ανατροφής των παιδιών (Watson R., Lindgren H. 1979:17), στην έρευνα για τις γονεϊκές στάσεις και σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων³⁸.

³⁵ Αυτήν την εποχή γεννιούνται και άλλες θεωρίες ωστόσο εδώ θα αναφερθούμε μόνο σε αυτές που έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση γονέων.

³⁶ Τα στοιχεία για την ψυχανάλυση έχουν αντληθεί από Παρασκευόπουλος, τόμος 1, σελ. 49-52).

³⁷ Σήμερα θεωρούμε δεδομένη τη σημασία της μητέρας στην ζωή του παιδιού. Ωστόσο, μόλις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα άρχισε να γίνεται σαφές ότι το παιδί δεν πρέπει να αποχωρίζεται την μητέρα του. Μέχρι τότε τα παιδιά απομακρύνονταν πολύ συχνά από την οικογένεια και δίνονταν σε τροφούς ή πήγαιναν να μαθητεύσουν.

³⁸ Όπως θα δούμε στο Β' Μέρος, στην Ελλάδα οι περισσότεροι συντονιστές Σχολών Γονέων είναι ψυχολόγοι και η ψυχαναλυτική προσέγγιση επηρεάζει τον συντονισμό των ομάδων. Προφανώς ο όρος 'συμβουλευτική γονέων' δεν είναι τυχαίος. Επίσης, συγκεκριμένες

Σε αντίθεση με τον Freud που ασχολούνταν με την παθολογία των ενηλίκων, ο σύγχρονός του και επίσης γιατρός Alfred Adler (1870-1937) ασχολήθηκε με την υγεία των παιδιών³⁹. Ο Adler εξέδωσε το 1904 το άρθρο "The Physician as Educator" στο οποίο παρουσιάζει τις απόψεις του για την ψυχολογική ανατροφή των παιδιών. Στο άρθρο αυτό εξέφρασε την άποψη ότι οι γιατροί θα πρέπει να γίνουν εκπαιδευτικοί και να διδάξουν στους δασκάλους και τους γονείς πως να αποτρέψουν την δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων στα παιδιά (Hoffman E., Wesley A. 1996:50) . Θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι με το άρθρο αυτό ο Adler έθεσε τις βάσεις για την μετέπειτα Ατομική Ψυχολογία.

Ο Adler ερμηνεύει τελολογικά την συμπεριφορά, θεωρεί δηλαδή ότι όλες οι ενέργειες του ατόμου έχουν κάποιον σκοπό (Παρασκευόπουλος, τόμος 1: 53). Πίστευε «τα βρέφη και τα μικρά παιδιά παρακολουθούν και μαθαίνουν από την στιγμή της γέννησής τους. Προσπαθούν να κατανοήσουν ποια είναι, πώς λειτουργεί ο κόσμος και πώς αυτά ταιριάζουν μέσα σ' αυτόν» (Davis P., 2009:6). Ο Adler πίστευε ότι «τα άτομα έχουν επιλογές και δεν είναι αβοήθητα θύματα εσωτερικών παρορμήσεων» (Smith C. Perou R. Lesesne C. 2002: 392).

Ο Adler θεωρείται από πολλούς ο θεμελιωτής της εκπαίδευσης γονέων καθώς ίδρυσε πολλές άτυπες 'κλινικές' καθοδήγησης παιδιών στη Βιέννη κατά τα έτη 1919 – 1920, στις οποίες οι δάσκαλοι μάθαιναν πώς να διαχειρίζονται τους μαθητές τους. Οι συναντήσεις ήταν δημόσιες και δωρεάν με αποτέλεσμα να εκδηλωθεί ενδιαφέρον από πολλούς γονείς. Το 1922, με την καθοδήγηση του Adler είχαν δημιουργηθεί πολλές ομάδες γονέων που συντονίζονταν από κάποιον ψυχολόγο ή ψυχίατρο. Ο Adler και οι συνεργάτες του έδιναν επίσης διαλέξεις σε συλλόγους γονέων (Hoffman E., Wesley A. 1996: 128)

Σύγχρονος του Freud και του Adler ήταν και ο Αμερικανός ψυχολόγος John Watson (1878-1958). Ο Watson καθιέρωσε τον συμπεριφορισμό ή μπιχεβιορισμό, κεντρική ιδέα του οποίου είναι ότι η συμπεριφορά είναι κατά βάση επίκτητη (Παρασκευόπουλος, Τ.1: 42-43). Ο Watson συνιστούσε στους ψυχολόγους να σταματήσουν να ασχολούνται με το μυαλό και της νοητικές διεργασίες και να επικεντρωθούν μόνο στις παρατηρήσιμες και μετρήσιμες

ενέργειες των γονέων που σχετίζονται άμεσα με τα στάδια του Freud όπως ο θηλασμός και ο αποθηλασμός, ο τρόπος άσκησης του παιδιού στον έλεγχο των σφιγκτήρων, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης (Παρασκευόπουλος 1985, Τόμος 2: 149).

³⁹ Ο Adler ενώ αρχικά ήταν μέλος και διατέλεσε πρόεδρος της 'Viennese Psychoanalytic Society', το 1911 παραιτήθηκε για να δημιουργήσει την 'Society for Free Psychoanalysis'. Ωστόσο, ένα χρόνο μετά το 1912 αποφάσισε να διαχωρίσει τελείως την θέση του από την ψυχανάλυση και ίδρυσε την Σχολή Ατομικής Ψυχολογίας (Society for Individual Psychology) (Hoffman E., Wesley A. 1996: 82-87).

μορφές συμπεριφοράς (Watson R.I., Lindgren H.C. 1979: 16). Πίστευε ότι η ανατροφή του παιδιού δεν θα πρέπει να διέπεται από την μητρική αγάπη καθώς αυτήν προκαλεί τα περισσότερα προβλήματα αλλά να είναι μια επιστημονική και αντικειμενική υπόθεση (Grieshaber S. 2004: 22)⁴⁰. Ο συμπεριφορισμός εκκινεί την άποψη ότι όλη η ψυχική ζωή του ανθρώπου, ακόμη και τα συναισθήματα και οι σκέψεις, είναι αντιδράσεις του οργανισμού σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα ερεθίσματα κατά τον τύπο Ερέθισμα -> Αντίδραση (Stimulus -> Response, S->R) (Παρασκευόπουλος 1985, Τόμος 1: 44).

Η κλασσική εξαρτημένη μάθηση αποδεικνύεται ανεπαρκής να ερμηνεύσει την συμπεριφορά στο σύνολό της καθώς δεν αναγνωρίζει την απόκτηση νέων συμπεριφορών αλλά μιλάει για συνεχή χρήση παλαιών μαθημένων συμπεριφορών. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει ο Αμερικάνος B.F. Skinner (1904-1990). Ο Skinner εισήγαγε την συντελεστική μάθηση, την μάθηση δηλαδή που λαμβάνει χώρα όταν τόσο το περιβάλλον επιδρά στο άτομο όσο και το άτομο επιδρά στο περιβάλλον του.

Κατά τον Skinner, η συμπεριφορά του παιδιού ερμηνεύεται ως ένα σύστημα ενισχυτικών γεγονότων (Παρασκευόπουλος 1985, Τόμος 1: 47). Όταν το παιδί, δηλαδή, επιδεικνύει μία συμπεριφορά και αυτή η συμπεριφορά ενισχύεται θετικά με διάφορες υλικές και ηθικές αμοιβές αυξάνεται η πιθανότητα να επαναληφθεί η συμπεριφορά αυτή. Εάν η συμπεριφορά ενισχυθεί αρνητικά με τιμωρία τότε μειώνονται οι πιθανότητες επανάληψής της (η ενίσχυση ή τιμωρία πρέπει να ακολουθούν άμεσα την συμπεριφορά).

Ο ψυχαναλυτής Eric Erikson (1902-1994) ανέπτυξε την 'βιοκοινωνική θεωρία' σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αναπτύσσονται και εξελίσσονται σε όλη την διάρκεια της ζωής τους. Κάθε άτομο βιώνει οκτώ αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ, των οποίων η επιτυχής επίλυση συντελεί στην ψυχολογική του ανάπτυξη. Το άτομο αναδιαμορφώνει τις αντιλήψεις του για τον εαυτό του και τους γύρω του καθώς σε κάθε στάδιο η κρίση επιλύεται είτε θετικά είτε αρνητικά⁴¹.

Αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ (αναπτυξιακά στάδια):

➤ εμπιστοσύνη – δυσπιστία (βρεφική ηλικία, εάν οι ανάγκες του βρέφους ικανοποιούνται και οι γονείς του το περιβάλλουν με αγάπη και φροντίδα τότε αναπτύσσει το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Αντίθετα, εάν το βρέφος νιώθει ότι παραμελείται, τότε αναπτύσσει το συναίσθημα της δυσπιστίας)

⁴⁰ Οι απόψεις του Watson είναι ιδιαίτερα ακραίες. Έρχονται σε απόλυτη αντίθεση με την ψυχαναλυτική θεωρία. Ο Watson απορρίπτει την ιδέα ότι τα ταλέντα, οι κλίσεις ή ο ψυχισμός παίζουν κάποιον ρόλο στην συμπεριφορά του παιδιού.

⁴¹ Τα στοιχεία που παρουσιάζονται εδώ για τον E. Erikson έχουν αντληθεί από: α. Hays N., Τόμος Β', 1998: 24-26) και β.. Παρασκευόπουλος, Τόμος 1, 1985: 54-56

- αυτονομία – αμφιβολία (προνηπιακή ηλικία, 2-3 ετών, η παρότρυνση και αναγνώριση της αυτενέργειας του παιδιού από την πλευρά των γονέων του δημιουργεί το συναίσθημα της αυτονομίας ενώ η υπερπροστασία του δημιουργεί συναισθήματα αμφιβολίας και ντροπής)
- πρωτοβουλία – ενοχή (νηπιακή ηλικία, 3 – 6 ετών, το παιδί έχει αναπτυχθεί κινητικά και νοητικά και εάν οι γονείς του το ενθαρρύνουν να εξασκεί αυτόβουλα αυτές τις λειτουργίες του τότε αναπτύσσει το συναίσθημα της πρωτοβουλίας ενώ εάν το αποθαρρύνουν αναπτύσσει συναισθήματα ενοχής.
- φιλοπονία – κατωτερότητα (6-11 ετών, σχολική ηλικία, το παιδί πρέπει να μάθει να συνεργάζεται και να αναλαμβάνει ευθύνες. Εάν οι γονείς του το ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν την προσπάθειά του, τότε το παιδί θα αναπτύξει την εργατικότητα. Εάν, όμως, οι γονείς του μειώνουν τις προσπάθειές του τότε αναπτύσσει συναισθήματα κατωτερότητας.
- ταυτότητα – σύγχυση ρόλων (12-20 ετών, εφηβική ηλικία. Το άτομο έχει την ικανότητα της αφηρημένης συλλογιστικής και εάν καταφέρει να λύσει τις συγκρούσεις υγιώς θα οικοδομήσει μια ικανοποιητική ταυτότητα ενώ εάν δεν κατορθώσει να διαμορφώσει μια σαφή εικόνα για το Εγώ, θα βιώσει κρίση ταυτότητας (όρος που επινοήθηκε από τον Erikson).
- οικειότητα – απομόνωση (νεανική ηλικία, αναφέρεται στην δημιουργία ή μη στοργικών ανθρώπινων σχέσεων)
- πανανθρώπινο ενδιαφέρον – αυτοαπορρόφηση (μέση ώριμη ηλικία, κάποια άτομα αφού έχουν σταθεροποιήσει τους οικογενειακούς και επαγγελματικούς ρόλους τους δείχνουν ενδιαφέρον για το κοινωνικό σύνολο ενώ κάποια άλλα ασχολούνται μόνο με τις δικές τους ανάγκες)
- καταξίωση – απόγνωση (ύστερη ώριμη ηλικία, αναφέρεται στα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για το πως έζησαν την ζωή τους. Η θετική αποτίμηση δημιουργεί αισθήματα καταξίωσης ενώ η αρνητική αισθήματα απόγνωσης).

Τα αναπτυξιακά στάδια του E. Erikson, σε συνδυασμό με την γνωστική αναπτυξιακή προσέγγιση του Jean Piaget, βρίσκονται πίσω από κάθε πρόγραμμα, που οργανώνεται με βάση την αναπτυξιακή προσέγγιση. Τα στάδια του Erikson αφορούν την συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών ενώ του Piaget αφορούν την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Piaget (1896-1980) επιχείρησε να περιγράψει την ανάπτυξη της λογικής και της σκέψης από την βρεφική έως την εφηβική ηλικία και να καθορίσει τις γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί το παιδί για να γνωρίσει το περιβάλλον του στις διάφορες αναπτυξιακές φάσεις (Hays N., Τόμος Β', 1998:

91). Ο Piaget⁴² πιστεύει ότι η μάθηση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που ερμηνεύεται ως αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του (Ζαρίφης 2003: 54). Θεώρησε ότι, αντίθετα με τους συμπεριφοριστές που πίστευαν ότι κάθε νέα κατάκτηση του παιδιού αποτελεί απλή ανταπόκριση σε εξωτερικούς ερεθισμούς, κάθε νέος συνειρμός εντάσσεται σε έναν προηγούμενο σχηματισμό ή μία προηγούμενη δομή εισάγοντας έτσι την έννοια της αφομοιωτικής λειτουργίας (Piaget & Inhelder 1990: 11). Επομένως, το σχήμα *Ερέθισμα* $\rightarrow$ *Αντίδραση* (*Stimulus* $\rightarrow$ *Response*, *S* $\rightarrow$ *R*), είναι κατά τον Piaget *Ερέθισμα* $\leftrightarrow$ *Αντίδραση* (*Stimulus* $\leftrightarrow$ *Response*, *S* $\leftrightarrow$ *R*) προϋποθέτοντας μία αμοιβαιότητα ή όταν προϋποθέτουμε την επέμβαση των δραστηριοτήτων του παιδιού ή των δραστηριοτήτων του οργανισμού (Οργ.) το σχήμα παίρνει την εξής μορφή: *E* $\rightarrow$ (Οργ.) $\rightarrow$ *A* (*S* $\rightarrow$ (Οργ.) $\rightarrow$ *R*) (ο.π. 11).

Τέλος, ο Carl Rogers (1902-1987) είναι ένας από τους θεμελιωτές της ανθρωπιστικής προσέγγισης, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως η 'τρίτη δύναμη' στην ψυχολογία, προσφέροντας μία εναλλακτική στις κυρίαρχες προσεγγίσεις του συμπεριφορισμού και της ψυχανάλυσης (Ποταμιανός Γ. & συνεργάτες 1997: 280).

Ο Rogers πίστευε ότι όλα τα άτομα βρίσκονται στο κέντρο ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου εμπειριών. Η φύση του ανθρώπου είναι θετική και εάν κάποιος αφεθεί ελεύθερος μπορεί να πραγματώσει την ουσία του ως παραγωγικού και κοινωνικού όντος (ο.π. 283). Τα άτομα γεννιούνται ικανά και αποτελεσματικά και η συμπεριφορά τους δεν συνιστά παθητική ανταπόκριση στο εξωτερικό περιβάλλον ή σε εσωτερικές τους επιθυμίες, αντίθετα ο ανθρώπινος οργανισμός διέπεται από την θεμελιακή τάση για βελτίωση με απώτερο σκοπό την αυτοπραγμάτωση (ο.π. 288).

Ωστόσο, οι άνθρωποι στην εξέλιξη τους αυτήν χαρακτηρίζονται από την ανάγκη για αποδοχή και θετική εκτίμηση (σεβασμό, συμπάθεια και θαλπωρή). Όσον αφορά τα παιδιά δύο σημεία που τονίζει ο Rogers είναι σημαντικά: 1. καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και μεγαλώνουν, μαθαίνουν να αξιολογούν μόνα τους την συμπεριφορά τους και 2. εάν το παιδί έχει γίνει στο παρελθόν αποδεκτό χωρίς όρους, η αποδοχή αυτήν έχει εσωτερικευτεί και το άτομο μαθαίνει να συσχετίζει την κάθε εμπειρία με την αντίληψη του Εαυτού του με θετικό τρόπο (ο.π. 289). Οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν να διαχωρίζουν τις πράξεις των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά, δηλώνοντάς τους ότι αυτό που δεν αποδέχονται είναι η πράξη και όχι το παιδί. Δημιουργώντας

⁴² Σύμφωνα με τον Piaget υπάρχουν τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης: 1. αισθησιο-κινητικό στάδιο (0-2 ετών), 2. προ-λογικό στάδιο (2-6 ετών), 3. στάδιο συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-11 ετών) και 4. στάδιο τυπικών λογικών λειτουργιών (12-15 ετών) (Ζαρίφης 2003: 55).

ένα τέτοιο κλίμα αποδοχής μέσα στην οικογένεια το παιδί θα μάθει να ανοίγεται σε νέες εμπειρίες χωρίς να φοβάται (ο.π. 295).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση γονέων που θα περιγράψουμε παρακάτω βασίστηκαν στο έργο των παραπάνω θεωρητικών για την φύση και την ανάπτυξη του παιδιού και του ανθρώπου.

3. Οι κυριότερες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση γονέων

Από την δεκαετία του 1960 και μετά παρατηρείται μια άνθηση της εκπαίδευσης γονέων και γεννιούνται οι πρώτες 'σχολές' που παράγουν τα πρώτα εκπαιδευτικά μοντέλα. Τα διάφορα μοντέλα ποικίλουν στον ορισμό των στόχων και των αξιών στην γονεϊκότητα.

Ίσως η πιο γνωστή, με τις περισσότερες δημοσιεύσεις σχολή είναι η αντλεριανή που βασίστηκε στην φιλοσοφία του Adler. Η αντλεριανή προσέγγιση προωθεί μία δημοκρατική στάση των γονέων, με κύριο χαρακτηριστικό της την ενθάρρυνση των παιδιών⁴³. Η ανθρωπιστική προσέγγιση εστιάζει στην συναισθηματική ωριμότητα, την υπευθυνότητα, την αποδοχή του άλλου και του εαυτού. Το αναπτυξιακό μοντέλο είναι παιδοκεντρικό και τονίζει την κατανόηση των αναγκών και των ικανοτήτων του παιδιού (Goddard et al, 2004: 460). Κάποια (αυστηρά) μπιχεβιοριστικά μοντέλα εστιάζονται στην πειθαρχία, την τάξη, την ιεραρχία στην οικογένεια, ενώ άλλα (πιο ευέλικτα) τονίζουν μεθόδους κοινωνικής μάθησης όπως η θετική προσοχή και ειδικά συστήματα κινήτρων. Παρακάτω θα δούμε αναλυτικά τις κυριότερες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση γονέων.

3.1. Η αντλεριανή προσέγγιση

Η αντλεριανή προσέγγιση βασίζεται στην φιλοσοφία του Alfred Adler, όπως αυτή παρουσιάστηκε νωρίτερα. Πρώτος ο Dreikurs (μαθητής του Adler) και μετά ο Dinkmeyer (μαθητής του Dreikurs) δημιούργησαν προγράμματα εφαρμόζοντας τις αντλεριανές απόψεις για την ανατροφή των παιδιών. Ο Dreikurs και οι συνεργάτες του πίστευαν ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί μία νέα παράδοση από τους γονείς και τους δασκάλους βασισμένη στην δημοκρατία και τον διάλογο σε αντιδιαστολή με την αυταρχική παράδοση Ντραϊκωρς, Κασέλ 1979: 13).

Οι πέντε θεμελιακές αρχές που διατυπώθηκαν από τον Άντλερ, στις οποίες στηρίζεται η αντλεριανή προσέγγιση είναι οι εξής (Ντραϊκωρς, Κασέλ 1979: 14-15):

1. Ο άνθρωπος είναι μια κοινωνική οντότητα κι η πρωταρχική επιδίωξή του είναι ν' ανήκει.
2. Κάθε συμπεριφορά είναι σκόπιμη.

⁴³ Στην Ελλάδα ιδρύθηκε το 1969 η Ελληνική Εταιρεία Αντλεριανής Ψυχολογίας ως μη κυβερνητικός, μη κερδοσκοπικός οργανισμός. <http://www.adlerian.gr/portal/>

3. Ο άνθρωπος είναι ένας οργανισμός που παίρνει αποφάσεις. Αποφασίζει τι πραγματικά θέλει να κάνει, συχνά, χωρίς να το γνωρίζει⁴⁴.
4. Ο άνθρωπος είναι μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα που δεν μπορεί να γίνει κατανοητή από μερικά επί μέρους χαρακτηριστικά. Το όλο είναι σημαντικότερο από το σύνολο των μερών.
5. Ο άνθρωπος δεν αντιμετωπίζει την αλήθεια όπως είναι, αλλά όπως αυτός την αντιλαμβάνεται, και μια τέτοια αντίληψη σαν αυτή μπορεί να είναι εσφαλμένη ή μεροληπτική.

Ο Άντλερ θεωρούσε ότι όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές είναι σκόπιμες. Επομένως, όλες οι συμπεριφορές του παιδιού είναι σκόπιμες. Το παιδί πασχίζει για μια θέση στην οικογένεια και στην προσπάθειά του αυτή πολλές φορές παρεκτρέπεται. Οι εσφαλμένες επιδιώξεις/σκοποί του παρεκτρεπόμενου παιδιού είναι μόνο τέσσερις: 1. η άτοπη προσοχή, 2. επίδειξη δύναμης, 3. τιμωρία ή εκδίκηση, 4. επίδειξη ανικανότητας (Ντινκμέγιερ, Μακ-Κέι 2007:16) και για το λόγο αυτόν η διάγνωση και η θεραπεία είναι απλή (Ντραϊκωρς Ρ., Κασέλ Π. 1979:21).

Όλα σχεδόν τα παιδιά επιδιώκουν να τραβήξουν την προσοχή των μεγαλύτερων, αλλά προτιμούν να το κάνουν με θετικό τρόπο. Ωστόσο, εάν δεν το πετύχουν θα χρησιμοποιήσουν αρνητικό τρόπο. Οι γονείς δεν πρέπει να τους δίνουν προσοχή ούτε στις θετικές ούτε στις αρνητικές πράξεις. Θα πρέπει να τονίζουν τα θετικά όταν το παιδί, δεν το περιμένει, έτσι ώστε να του ενισχύσουν την ανάγκη να προσφέρει στο σύνολο (Ντινκμέγιερ, Μακ-Κέι, 2007: 16). Οι βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία θετικών σχέσεων είναι: 1. αμοιβαίος σεβασμός, 2. χρόνος για διασκέδαση, 3. ενθάρρυνση, 4. το μήνυμα της αγάπης. Το παιδί δεν πρέπει να τιμωρείται αλλά να υπόκειται τις φυσικές και λογικές συνέπειες των πράξεων του⁴⁵.

Το 1976 οι Dinkmeyer McKay αναπτύσσουν το πρόγραμμα Systematic Training for Effective Parenting (S.T.E.P.) (Συστηματική εκπαίδευση αποτελεσματικού γονέα). Με το STEP εισήχθη και η ακραία άποψη ότι άτομα χωρίς τυπική εκπαίδευση θα μπορούσαν να συντονίσουν ομάδες (Fine & Henry 1989: 17). Αυτός υπήρξε και ένας από τους βασικούς λόγους

⁴⁴ Δεν αποτελεί μηχανιστικό προϊόν μήτε της γενετικής του προικοδότησης μήτε του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά μέσα από την δοκιμή και πλάνη και τις προσωπικές του παρατηρήσεις σχηματίζει τα δικά του συμπεράσματα για τη ζωή και τη θέση του μέσα σ' αυτή (Ντάικωρς Ρ., Γκούντ Σ., Κορσίνι Ρ. Τζ. 1974: 9-10).

⁴⁵ Με τον όρο φυσική συνέπεια εννοείται το φυσικό επακόλουθο μίας πράξης του παιδιού π.χ. εάν δεν φάει θα πεινάσει, και λογική συνέπεια είναι αυτήν που ταιριάζει λογικά με τη συμπεριφορά του, είναι δηλαδή αποτέλεσμα της δικής του συγκεκριμένης συμπεριφοράς, π.χ. εάν το παιδί χαλάσει κάτι που δεν επιτρεπόταν να έχει το ρωτάμε με ποιον τρόπο σκοπεύει να το αντικαταστήσει (Ντινκμέγιερ & Μακ-Κέι 2007: 86).

εξάπλωσης των αντλεριανών προγραμμάτων, ότι δηλαδή εκπαιδεύει συντονιστές ομάδων. Οι συντονιστές αυτοί δεν είναι απαραίτητο να έχουν κάποια προηγούμενη θεωρητική κατάρτιση, αρκεί να συμφωνούν με την αντλεριανή θεωρία έτσι όπως αυτή έχει εφαρμοστεί στο μοντέλο.

Στο αντλεριανό μοντέλο⁴⁶ εντάσσεται και το πρόγραμμα 'Active Parenting' που δημιουργήθηκε από τον M. Popkin και αποτελεί το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε βίντεο. Σύμφωνα με τον Popkin⁴⁷, όταν το 1970 ο Thomas Gordon ανέπτυξε τις επικοινωνιακές δεξιότητες για το πρόγραμμα Parent Effectiveness Training (P.E.T.) δημιούργησε το τέλειο συμπλήρωμα για τις τεχνικές πειθαρχίας και καθοδήγησης του Dreikurs. Μαζί, αποτελούν τη βάση για το περιεχόμενο της πλειοψηφίας των ομάδων γονέων και επομένως, κατά την γνώμη του, το ζήτημα στην εκπαίδευση γονέων δεν είναι το «τι» θα διδαχθεί αλλά το «πώς» (Popkin 1989: 78). Έτσι ο ίδιος αποφάσισε να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα στο οποίο θα έχει πρόσβαση ένας μεγάλος αριθμός γονέων.

Η αντλεριανή εκπαίδευση γονέων προωθεί τον δημοκρατικού τύπου γονέα και οι αρχές της εντοπίζονται πίσω από πολλά προγράμματα εκπαίδευσης τόσο γονέων όσο και μαθητών. Στην Ελλάδα τα βιβλία του Dreikurs μεταφράστηκαν εδώ και αρκετές δεκαετίες και έχουν επηρεάσει αρκετούς γονείς και εκπαιδευτικούς.

3.2 Η ανθρωπιστική προσέγγιση – η προσέγγιση της διαπροσωπικής επικοινωνίας του Gordon

Η ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση γονέων έχει ως βάση της τις αρχές της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, κύριοι εκπρόσωποι της οποίας υπήρξαν ο Carl Rogers και ο Abraham Maslow. Βασικές αρχές του ανθρωπισμού είναι⁴⁸: α. Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός, β. Ο άνθρωπος είναι ελεύθερος και οι αποφάσεις του είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής (ελευθερία και αυτονομία), γ. Ο άνθρωπος είναι μοναδικός και έχει απεριόριστο δυναμικό (ατομικότητα και δυναμικότητα), δ. Η εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) καθορίζει την συμπεριφορά του και την ικανότητά του να αναπτύσσεται, ε. Ο άνθρωπος πρέπει να διαπιστώσει τις δυνατότητές του και να αυτοενεργοποιηθεί (αυτοενεργοποίηση, διαπίστωση του δυναμικού), στ. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα υποκειμενικά (αντίληψη ή

⁴⁶ www.activeparenting.com

⁴⁷ Όπως είδαμε νωρίτερα, ο Popkin είναι ο δημιουργός του Active Parenting

⁴⁸ Οι αρχές αυτές έχουν αντληθεί από τις σημειώσεις του 5^{ου} σεμιναρίου του μαθήματος «Θεωρίες Μάθησης και Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων», με τίτλο 'Ανθρωπιστικές Προσεγγίσεις στη μάθηση ενηλίκων' με διδάσκοντα τον Ζαρίφη Γεώργιο (2004-2005).

διαίσθηση). Η προσωπική αντίληψη παράγει συναισθήματα, αξίες και πιστεύω και ζ. Όσο πιο υπεύθυνος γίνεται ο άνθρωπος τόσο περισσότερο συμβάλει στο σύνολο και όσο βελτιώνεται ηθικά τόσο συμβάλει στην βελτίωση της ανθρωπότητας (υπευθυνότητα και ανθρωπιά).

Τις αρχές του ανθρωπισμού χρησιμοποιούν πολλά προγράμματα. Το πιο γνωστό αναπτύχθηκε από τον Thomas Gordon, μαθητή του C. Rogers, την δεκαετία του 1960, το Parent Effectiveness Training (P.E.T.) ή Σεμινάριο Εκπαίδευσης Αποτελεσματικού Γονέα⁴⁹, το οποίο, μέχρι το 1976, είχε ήδη εκπαιδεύσει 250.000 γονείς και είχε επίσημα καταρτίσει 8000 εκπαιδευτές (Fine M.J, Henry S.A. 1989: 3). Το πρόγραμμα αυτό ονομάστηκε και προσέγγιση της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Ο Gordon προτείνει τη λιγότερη δυνατή χρήση της γονεϊκής εξουσίας και πιστεύει ότι οι γονείς θα πρέπει να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τα παιδιά τους. Απορρίπτει την κριτική, τις προσταγές, τις απειλές, τα κηρύγματα, τις συμβουλές, τις προειδοποιήσεις και τις διαβεβαιώσεις ως γονεϊκές πρακτικές, συνιστώντας την ενεργητική ακρόαση, τα εγώ-μηνύματα (I-messages)⁵⁰ και την ουσιαστική επικοινωνία (Goddard et al, 2004: 459).

Το πρόγραμμα στηρίζεται στην φιλοσοφία του Carl Rogers ότι ο άνθρωπος λειτουργεί με μια έμφυτη επιθυμία να κάνουν το σωστό. Το σεμινάριο διαρκεί συνολικά 24 με 30 ώρες, ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων και αποτελείται από 8 με 10 τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις.

Τα βιβλία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρονται σε 43 χώρες και αποσκοπούν στα εξής: Η εκπαίδευση βοηθάει τους γονείς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και σίγουροι για τον εαυτό τους, τους βοηθάει να δημιουργήσουν ένα οικογενειακό περιβάλλον που θα μειώνει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες να στραφούν τα παιδιά τους στο αλκοόλ ή τα ναρκωτικά, να εγκαταλείψουν το σχολείο, ή να επιδοθούν σε άλλες επικίνδυνες συμπεριφορές, πιο ικανοποιητική οικογενειακή ζωή θα καθώς θα ανατρέφουν παιδιά χαρούμενα, υπεύθυνα και ικανά να αγαπήσουν, τα μέλη της οικογένειας θα αρχίσουν να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τις ανάγκες του άλλου και τέλος και σημαντικότερο οι γονείς θα μπορέσουν να

⁴⁹ Οι βασικές πληροφορίες για το Σεμινάριο Εκπαίδευσης Αποτελεσματικού Γονέα έχουν ληφθεί από τον ιστότοπο της Gordon Hellas (παράρτημα της Gordon Training International): www.gordonhellas.gr. Το ομώνυμο βιβλίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά με τον τίτλο 'Ο αποτελεσματικός γονέας', εκδ. Κωστέα Γείτονα

⁵⁰ Τα εγώ-μηνύματα είναι τρόπος να εξηγήσουμε στα παιδιά τα αρνητικά αποτελέσματα των πράξεών τους μη επικριτικά. Πρόκειται ουσιαστικά για περιγραφή του αποτελέσματος που έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά στον γονιό και τα συναισθήματά του. Π.χ. «όταν ρίχνεις όλα σου τα παιχνίδια στο πάτωμα, μου παίρνει πολύ ώρα να τα συμμαζέψω».

βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεκτίμησης, αυτοπειθαρχίας και ανεξαρτησίας.

3.3. Η αναπτυξιακή προσέγγιση

Η αναπτυξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης γονέων λαμβάνει το θεωρητικό της υπόβαθρο από την αναπτυξιακή ή εξελικτική ψυχολογία. Αυτός ο κλάδος της ψυχολογίας ασχολείται με τα στάδια ανάπτυξης των ανθρώπων καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους και τις ψυχολογικές απαιτήσεις αυτών των σταδίων. Εξετάζει σχεδόν κάθε πλευρά της γνωστικής, κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης (Hayes N., Τόμος 1, 1998: 31).

Η αναπτυξιακή προσέγγιση επικεντρώνεται στις ηλικίες και τα στάδια των παιδιών. Βασίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση της φυσιολογικής παιδικής ανάπτυξης θα βοηθήσει τον γονέα να προσαρμόσει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών (Myers-Walls J.: 3). Ως στάδια των παιδιών εννοούμε εκείνα που αναπτύχθηκαν από την βιοκοινωνική θεωρία του Erikson και την γνωστική αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, όπως αναλύθηκαν παραπάνω.

Η αναπτυξιακή προσέγγιση δεν επικεντρώνεται στην συμπεριφορά των παιδιών. Υποθέτει ότι εάν αντιμετωπίσουμε το παιδί ανάλογα με την ηλικία του και τις αποκτηθήσες γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητες τότε θα δημιουργήσουμε μια εποικοδομητική σχέση.

Συνήθως, η αναπτυξιακή προσέγγιση χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με κάποια άλλη προσέγγιση είτε την δημοκρατική - αντλεριανή, είτε την ανθρωπιστική. Πολλοί συντονιστές κάνουν χρήση και των τριών προσεγγίσεων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων τους.

3.4 Η μπιχεβιοριστική προσέγγιση

Η μπιχεβιοριστική ή συμπεριφοριστική προσέγγιση στην εκπαίδευση γονέων έχει επηρεαστεί από την συντελεστική μάθηση του Skinner σε μια πληθώρα προγραμμάτων. Η προσέγγισή αυτήν διαχωρίζει απόλυτα την θέση της από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις καθώς ασχολείται μόνο με ότι 'φαίνεται' και όχι με αυτό που υποθέτουμε. Συνήθως, το μοντέλο δεν μιλάει για εκπαίδευση γονέων (parent education) αλλά για κατάρτιση γονέων (parent training).

Το μοντέλο βασίζεται εξ' ολοκλήρου στην 'μετατροπή συμπεριφοράς' (behavior modification). Η μετατροπή συμπεριφοράς χωρίζεται στην μπιχεβιοριστική θεραπεία (που δεν θα μας απασχολήσει εδώ) και την εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (Bijou 1984: 16) Μία από τις υποθέσεις της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς είναι ότι η συμπεριφορά του παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις προγενέστερες αλληλεπιδράσεις του

με άτομα, μέρη και πράγματα και με τις τρέχουσες περιβαλλοντικές του συνθήκες. Μία δεύτερη υπόθεση είναι ότι οι αλλαγές σε λειτουργικές σχέσεις μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων μπορούν να αναγνωριστούν μόνο στον βαθμό που αφορούν σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές (ο.π. σ. 16-17).

Οι μπιχεβιοριστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην υπακοή και τη συμμόρφωση των παιδιών στις γονεϊκές επιθυμίες και προσταγές (Grieshaber S. 2004: 32). Οι μέθοδοι που προτείνουν είναι η θετική ενίσχυση μέσω αμοιβών και επαίνων και η αρνητική ενίσχυση μέσω τιμωριών, της στρατηγική των 'διαλειμμάτων'⁵¹ και της αφαίρεσης προνομίων. Η προσέγγιση αυτήν στηρίζεται στην υπόθεση ότι η συμμόρφωση οδηγεί σε λειτουργικές σχέσεις και όχι ότι οι λειτουργικές σχέσεις οδηγούν στην συμμόρφωση (Grieshaber S. 2004: 34). Οι συμπεριφοριστικές πρακτικές έχουν συνδεθεί με την συμμόρφωση των παιδιών (που συνήθως είναι άτακτα, ανυπάκουα, βίαια κ.λπ.) χωρίς να εξετάζουν τα συναισθήματα αυτών των παιδιών.

Στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν προγράμματα που ασπάζονται την συμπεριφοριστική προσέγγιση. Προβάλλονται τηλεοπτικές εκπομπές και κυκλοφορούν βιβλία με τις μεθόδους του μπιχεβιοριστικού μοντέλου. Η επιτυχία του μπιχεβιοριστικού μοντέλου είναι ότι δίνει άμεσες λύσεις σε προβλήματα που απασχολούν όλους τους γονείς (εκπαίδευση στον έλεγχο των σφιγκτήρων, προβλήματα ύπνου, προβλήματα στο σούπερ μάρκετ κ.λπ.).

3.5 Κριτική των διάφορων προσεγγίσεων

Η βασική κριτική που έχουν λάβει τα προγράμματα S.T.E.P. και P.E.T είναι από τους Doherty και Ryder (1980) (αναφορά σε Noller P., Taylor R. 1989: 196, η απόδοση στα ελληνικά δική μου):

- (α) Οι γονείς δεν θα πρέπει να ενθαρρύνονται να λειτουργούν ως θεραπευτές για τα παιδιά τους,
- (β) τα μαθήματα δημιουργούν την υπεραπλουστευμένη άποψη ότι η εφαρμογή της σωστής τεχνικής σε μία διαπροσωπική κατάσταση θα λύσει πάντα το πρόβλημα
- (γ) οι γονείς μπορεί εξαρτηθούν υπερβολικά σ' αυτές τις τεχνικές μαθαίνοντας έτσι να μην δείχνουν εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες και ένστικτα

⁵¹ Τα γνωστά time-outs. Όταν ένα παιδί δεν συμμορφώνεται με την επιθυμία του γονέα, πηγαίνει τιμωρία σε ένα προκαθορισμένο σημείο που συνήθως ονομάζεται το 'μέρος των άτακτων παιδιών' για τόσα λεπτά όση είναι η ηλικία του. Το παιδί, αφού καθίσει εκεί θα πρέπει να ζητήσει συγγνώμη και τότε ο γονιός θα το αγκαλιάσει.

(δ) η μονόπλευρη αντιμετώπιση της εκπαίδευσης (μόνο την πλευρά των γονιών) υπονοεί ότι οι γονείς είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την συμπεριφορά των παιδιών, αυξάνοντας έτσι την γονεϊκή ενοχή.

Η αντλεριανή προσέγγιση, επίσης, έχει κατακριθεί λόγω της επιμονής της στην εκπαίδευση ατόμων που δεν έχουν κάποια σχετική θεωρητική κατάρτιση στην ανάληψη του ρόλου του συντονιστή (Fine & Henry 1989: 17). Μερικές φορές η μόνη ιδιότητα αυτών των συντονιστών είναι του γονέα που έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα.

Η αντλεριανή προσέγγιση λειτουργεί με κανόνες και συμβουλές⁵². Η διδασκαλία της παίρνει πολλές φορές τη μορφή οδηγιών χρήσης⁵³. Ωστόσο, έτσι παραβλέπονται οι ατομικές διαφορές και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Παραγνωρίζονται τα συναισθήματα και η συμπεριφορά εμφανίζεται μόνο σαν επιδίωξη σκοπών. Ένα παιδί όμως μπορεί να επιδείξει «κακή συμπεριφορά» για διάφορους λόγους, οι οποίοι διαφέρουν από ηλικία σε ηλικία., όχι μόνο για να τραβήξει την προσοχή. Μπορεί να είναι κουρασμένο, να πεινάει κ.λπ.. Βασικές αρχές άσκησης της γονεϊκότητας είναι η δημοκρατία, η επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός, η ισότητα, η υπευθυνότητα, η πειθαρχία.

⁵² Για παράδειγμα για την κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών δίνει μια μακροσκελή λίστα από συμβουλές: 1. για να αποδώσουμε στο ρόλο μας σαν γονιοί, χρειάζεται υπομονή. Προχωρήστε με μικρά βήματα. 2. Η απελευθέρωση που στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές, κάνει όλα τα μέλη της οικογένειας περισσότερο υπεύθυνα και ικανά, 3. Οι δημοκρατικές διαδικασίες βασίζονται στην ισοτιμία και τον αμοιβαίο σεβασμό. 4. Οι δημοκρατικές διαδικασίες παρέχουν το δικαίωμα της εκλογής. 5. Κάθε εκδήλωση της συμπεριφοράς έχει ένα κοινωνικό σκοπό. Οι σκοποί της αρνητικής συμπεριφοράς είναι: άτοπη προσοχή, αγώνας υπεροχής, εκδίκηση και επίδειξη ανικανότητας. 6. Οι αντιδράσεις και τα συναισθήματά σας εξαιτίας της αρνητικής συμπεριφοράς του παιδιού, δείχνουν το σκοπό αυτής της συμπεριφοράς. 7. Ο αποτελεσματικός τρόπος για να επηρεάσουμε την συμπεριφορά του παιδιού, είναι ν' αλλάξουμε την δική μας συμπεριφορά. Τα υπεύθυνα παιδιά διαμορφώνονται από υπεύθυνους γονείς. 8. Όταν το παιδί φέρεται αρνητικά, αντιδράστε με απροσδόκητο τρόπο, δηλ. σκεφτείτε και κάντε ακριβώς το αντίθετο από ό,τι θα κάνατε συνήθως (δηλ. από εκείνο που περίμενε από σας το παιδί). 9. Δείξτε ότι εκτιμάτε τις θετικές εκδηλώσεις του παιδιού, εκτός από τις περιπτώσεις που αποσκοπούν μόνο στο να τραβήξουν την προσοχή σας. 10. Αποσυρθείτε από τον αγώνα υπεροχής. 11. Επειδή η αντεκδίκηση προκαλεί παραπέρα εκδίκηση, μην ανταποδίδετε το χτύπημα στο εκδικητικό παιδί. Δείξτε καλή θέληση για να βελτιώσετε τη σχέση σας. 12. Συγκεντρώστε την προσοχή σας στα θετικά σημεία του παιδιού, αντί να ψάχνετε για λάθη. 13. Δείχνοντας εμπιστοσύνη στο παιδί, θα το βοηθήσετε ν' αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του. 14. Ένα παιδί που επιδιώκει την υπεροχή, έχει συχνά γονείς που θέλουν να είναι αφεντικά. 15. Ένα παιδί που επιδεικνύει ανικανότητα δεν είναι ανίκανο. Το παιδί αυτό δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του.

⁵³ Κάτι που υποστηρίζουν και οι ίδιοι οι εκπρόσωποί της. Στο εξώφυλλο του βιβλίου «Σχολείο για γονείς», κάτω από τον τίτλο αναφέρεται «Οδηγός Δημοκρατικής Γονεϊκής Συμπεριφοράς».

Τα προγράμματα αυτά έχουν κατηγορηθεί ότι δεν δείχνουν ευαισθησία στην δυναμική και τις αξίες των οικογενειών μειονοτήτων και προσπαθούν να εφαρμόσουν σε αυτές τις αρχές της μεσαίας κοινωνικοοικονομικής τάξης (Smith C. Perou R. Lesesne C. 2002: 392).

Την πιο οξεία κριτική έχουν πάντως λάβει οι μπιχεβιοριστικές μέθοδοι στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Ο Alfie Kohn αναφέρει ότι όταν πιέζουμε τα παιδιά να ανταποκριθούν στην δική μας θέληση, αυτό γεννάει θυμό που παρόλο που δεν μπορεί να εκφραστεί εκείνη την στιγμή δεν σημαίνει ότι εξαφανίζεται (Kohn 2005: 55). Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν στο δίκαιο του ισχυρού και το εφαρμόζουν εκτός σπιτιού. Επίσης, όσο πιο περιορισμένα νιώθουν τα παιδιά τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να αποκτήσουν ασταθή εικόνα του εαυτού τους (ο.π. 57). Ο Kohn ασκεί κριτική και στις φυσικές και λογικές συνέπειες της δημοκρατικής προσέγγισης λέγοντας ότι ουσιαστικά αποτελούν 'μεταμφιεσμένη' τιμωρία.

Με την συμπεριφοριστική προσέγγιση κλείνουμε τον κύκλο των προσεγγίσεων για να ανοίξουμε στο Β' Μέρος της εργασίας έναν νέο κύκλο, αυτόν της εκπαίδευσης γονέων στην Ελλάδα.

Β' ΜΕΡΟΣ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ

1. Η γέννηση της εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα

1.1. Ιστορικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και των Σχολών Γονέων

Η ιστορία της εκπαίδευσης γονέων στην νεότερη Ελλάδα ξεκινάει, όπως άλλωστε και σε όλο τον κόσμο, με εκδόσεις συγγραμμάτων σχετικές με την ανατροφή των παιδιών και συνεχίζει με την ίδρυση γυναικείων συλλόγων και την έκδοση φεμινιστικών γυναικείων περιοδικών στα πλαίσια των οποίων διοργανώνονται ομιλίες και δημοσιεύονται άρθρα σχετικά με τη σχέση γονέων-παιδιών. Πέρα από τις γυναικείες οργανώσεις, διαλέξεις και συζητήσεις γινόταν αρχικά σε συλλόγους γονέων⁵⁴ και έπειτα στην νεοιδρυθείσα ΧΕΝ. Με την δικτατορία του Μεταξά και τον επερχόμενο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο οι δράσεις αυτές σταματάνε για να συνεχίσουν μετά τον εμφύλιο (με εξαίρεση την ΧΕΝ που ανασυγκροτείται εν μέσω του εμφυλίου το 1947). Η δικτατορία του Παπαδόπουλου 'πάγωσε' και πάλι την πλειοψηφία των δραστηριοτήτων για να ξεκινήσουν και πάλι την δεκαετία του '80.

Το πρώτο σχετικό σύγγραμμα που καταφέραμε να εντοπίσουμε είναι το 'Ηθική αγωγή των παιδών' (Αγνώστου) το Δεκέμβρη του 1842 (βλ. βιβλιογραφία). Ο/Η συγγραφέας, παραπέμποντας στο 'Εγχειρίδιον της μητρός⁵⁵', συνιστά στους γονείς να λειτουργήσουν ως πρότυπα για το παιδί και στις μητέρες να συγκρατούν την οργή τους και να παραμένουν ήρεμες (...και τώντι ποῖον ὄφελος νά προσμένωμεν, αν συνιστῶμεν με τάς παραγγελίας ὅτι ἀναιρεῖ το παράδειγμα;... (σ. 190)). Οι γονείς θα πρέπει να επιδεικνύουν σταθερότητα στις απόψεις τους και να μην κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους μεταχειριζόμενοι φοβέρες και ποινές. Εάν σφάλει το παιδί θα πρέπει να υποστεί τις φυσικές συνέπειες των πράξεών του και να του

⁵⁴ Πρώτα ιδρύεται ο Σύλλογος Γονέων στην Θεσσαλονίκη και το 1927 ιδρύεται ο Σύλλογος Γονέων Αθηνών που στοχεύει σε (Ανυπόγραφο 1927): 1. Διαλέξεις για τους μορφωμένους γονείς από ειδικούς επιστήμονες γιατρούς και παιδαγωγούς, 2. Διαλέξεις στις συνοικίες προσκαλώντας τις μητέρες των παιδιών του σχολείου, 3. Ανταλλαγή παρατηρήσεων των μορφωμένων γονέων από τις ατομικές τους εντυπώσεις. Διαλέξεις γίνονταν κάθε Παρασκευή στην αίθουσα της Αρχαιολογικής Εταιρείας.

⁵⁵ Με επιφύλαξη εικάζουμε ότι πρόκειται για κάποια προηγούμενη έκδοση του Καλαποθάκη, Δ. Μ., *Εγχειρίδιον της Μητρός ήτοι Επιστολαί προς αδελφὴν περὶ ανατροφῆς τέκνων*, τύποις Λακωνίας, εν Αθήναις 1865 καθώς δεν καταφέραμε να εντοπίσουμε κάτι άλλο.

εξηγήσουμε ακριβώς το σφάλμα του (σ. 191). Όλες αυτές οι συστάσεις μας παραπέμπουν τόσο στην αντλεριανή προσέγγιση (σταθερότητα, χρήση φυσικών συνεπειών, διάλογος) όσο και στην ανθρωπιστική – επικοινωνιακή (οι γονείς ως πρότυπα, σεβασμός στο παιδί) έναν αιώνα πριν την εμφάνισή των τελευταίων.

Το 1884, εκδίδεται το 'Παιδαγωγική Διαιτητική και Παιδαγωγία, ήτοι οικιακός και σχολικός οδηγός προς παιδαγωγήσιν αμφοτέρων των φύλων' του Γ. Μανούσου και το 1889 το βιβλίο Οικιακή Παιδαγωγική⁵⁶ του Αριστείδη Σπαθάκη. Το 1911, η Πηνελόπη Δέλτα εκδίδει την παιδαγωγική της μελέτη «Στοχασμοί περί της ανατροφής των παιδών μας». Η εκπαιδευτικός Ζωή Φράγκου εκδίδει το «Μητέρα και Παιδί» (αναφορά Παντελάκη Ε. 1927: 82)⁵⁷. Η Ζ. Φράγκου γράφει και στο 'Ημερολόγιον της Μεγάλης Ελλάδας' τις εντυπώσεις της για τις συζητήσεις με τις μητέρες για την ανατροφή των κοριτσιών κατά την ετήσια Γενική Συνέλευση του Συλλόγου Γονέων Αθηνών με τίτλο «Τα κορίτσια μας» (Φράγκου 1936: σελ. 59-75). Το 1926, η εκδοτική εταιρεία Ράλλη αρχίζει την έκδοση μίας σειράς παιδαγωγικών βιβλίων με τον τίτλο Σχολείο και Ζωή (Παντελάκη Ε. 1927: 82)⁵⁸.

Το πρώτο γυναικείο περιοδικό φεμινιστικού χαρακτήρα εκδίδεται το 1887 από την Καλλιρρόη Παρρέν και ονομάζεται «Η Εφημερίς των Κυριών»⁵⁹ (Πετρινιώτη Ξανθή 2006). Στο περιοδικό εκδίδονται άρθρα παντός περιεχομένου αλλά και πολλά που δίνουν συμβουλές σε γονείς και συζύγους.

⁵⁶ Ο πλήρης τίτλος είναι 'Οικιακή Παιδαγωγική, η περί της κατ' οίκον αγωγής των παιδων, Προς χρήσιν των τε γονέων, και ιδίως της μητρός, των νηπιαγωγών και των εν τοις Παρθεναγωγείοις εκπαιδευομένων νεανίδων. Μετ' εικόνων',

⁵⁷ Δεν καταφέραμε να βρούμε την χρονολογία έκδοσης του βιβλίου αλλά προφανώς εκδόθηκε πριν το 1927.

⁵⁸ Τα βιβλία που παρατίθενται είναι ενδεικτικά. Άλλα βιβλία είναι: 1. Γ. Οστερμάννος (1881), Παιδαγωγική Ψυχολογία /... μεταφρασθείσα υπό των Γ. Α. Αποστολίδου και Ι. Α. Βαρελά ... Προς χρήσιν των Διδασκαλείων και Γυμνασίων. Εν Αθήναις :Τυπογραφείον Αδελφών Βαρβαρρήγου, 2. Γ. Δ. Κρατερός (1901), Παιδαγωγική Μέλισσα : ή παιδαγωγικά οδηγίαί εφηρμοσμέναι\ηπρος χρήσιν των τε γονέων, ιερέων, διδασκάλων, εφόρων και λογίων, Κωνσταντινούπολη κ.λπ.

⁵⁹ Τεύχη του περιοδικού έχουν ψηφιοποιηθεί και παρατίθενται στην ψηφιοθήκη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: <http://digital.lib.auth.gr/>

Το 1908 ιδρύεται το Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων (ΕΣΕ)⁶⁰. Δύο από τους βασικούς σκοπούς της ΕΣΕ είναι η προώθηση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία, την οικογένεια και την πολιτεία και η προάσπιση των δικαιωμάτων της γυναίκας και του παιδιού. Το 1920, η ΕΣΕ εκδίδει το περιοδικό "Ελληνίς" που αντικατοπτρίζει τους αγώνες και τις διεκδικήσεις των γυναικών κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Το περιοδικό, η έκδοση του οποίου συνεχίστηκε μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, φιλοξενεί πολλά άρθρα για την μητρότητα, την γονεϊκότητα και την παιδική ψυχολογία.

Το 1920⁶¹, ιδρύεται ο Σύνδεσμος για τα Δικαιώματα της Γυναίκας⁶², και τρία χρόνια αργότερα, το 1923, θα κυκλοφορήσει το περιοδικό του Συνδέσμου *Ο Αγώνας της Γυναίκας* το οποίο εκδίδεται έως σήμερα (τρεις φάσεις κυκλοφορίας 1923-1936, 1964-1967 και 1979-σήμερα). Ο Σύνδεσμος οργανώνει ομιλίες και στο περιοδικό υπάρχουν πολλά άρθρα για μητέρες και γονείς.

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικούς τίτλους άρθρων που δημοσιεύονται στο 'Ελληνίς' και στο 'Ο Αγώνας της Γυναίκας' (Α.Γ.): *Ζητήματα αγωγής: Ανατροφή της πρώτης παιδικής ηλικίας* (1927) (βλ. βιβλιογραφία) (Ελληνίς), *Σχολείο και Γονείς* (1929), (Α.Γ.), *Πολιτική μητέρων* (1924), (Α.Γ.) κ.λπ.⁶³

Το 1923, μετά την Μικρασιατική Καταστροφή ιδρύθηκε η Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (ΧΕΝ) στην οποία δίνονται διαλέξεις με θέματα την περιποίηση των βρεφών και την ψυχολογία, την ανατροφή και την υγιεινή των παιδιών.

⁶⁰ Η πρώτη Ομοσπονδία Γυναικείων Οργανώσεων στην Ελλάδα με τη συμμετοχή 50 γυναικείων οργανώσεων της Ελλάδας και της Κύπρου (αριθμός που αυξομειώνεται με τα χρόνια). Έχει ενεργό δράση και είναι από τους πρώτους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, στη δεκαετία του '20 μεριμνά για την περιθαλψη Μικρασιατών προσφύγων και λειτουργεί α) νυκτερινές σχολές για την κατάρτιση γυναικών β) εργαστήρια χειροτεχνίας όπου οι γυναίκες καταρτίζονται και υποστηρίζονται στην επαγγελματική προώθηση των προϊόντων. Το 1922, ιδρύει νομικό γραφείο που παρέχει δωρεάν συμβουλές σε γυναίκες κ.λπ. Η οργάνωση είναι ενεργή μέχρι σήμερα. Πληροφορίες στον ιστότοπό της <http://www.ncgw.org>

⁶¹ Ιδρύτρια είναι η Αύρα Θεοδωροπούλου και άλλες γυναίκες ως τμήμα της Διεθνούς Ένωσης για τη Γυναικεία ψήφο (International Woman Suffrage Alliance). Και αποτελεί το πρώτο σωματείο στην Ελλάδα με καθαρά φεμινιστικό πρόγραμμα, με πρωτοβουλία της Αύρας Θεοδωροπούλου (η οποία συντάσσει και τα περισσότερα ανυπόγραφα άρθρα του περιοδικού *Ο Αγώνας της Γυναίκας*), την Ελένη Νεγρεπόντη-Ουράνη (Άλκης Θρύλος) υπεύθυνη της έκδοσης (1923-1932), τη Μαρία Σβώλου που αποχώρησε το 1932, την Αγνή Ρουσοπούλου, τη Ρόζα Ιωάννου-Ιμβριώτη κ. ά.

⁶² Ο Σύνδεσμος έχει ενεργό δράση μέχρι σήμερα. Πληροφορίες στο <http://www.leaguewomenrights.gr>.

⁶³ Το Εργαστήριο Σπουδών Φύλου και Ισότητας του Παντείου Πανεπιστημίου έχει ψηφιοποιήσει τα περιοδικά *Ελληνίς* και *Ο Αγώνας της Γυναίκας* και είναι διαθέσιμα στο: <http://www.genderpanteion.gr/gr/arxia.php>

Ο όρος Σχολές Γονέων εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1962, όταν η Μ. Χουρδάκη⁶⁴ εισάγει το θεσμό από τη Γαλλία με σχετική διάλεξη στην αίθουσα της ΧΕΝ, η οποία σηματοδοτεί και την έναρξη της πρώτης Σχολής Γονέων. Οι εγγραφές, ξεπερνώντας τις προσδοκίες, φτάνουν τις 300 στον αριθμό (Χουρδάκη 2000: 5). Ο όρος «Σχολές γονέων» αποτελεί μετάφραση του γαλλικού “École de parents”.

Το 1964, ιδρύεται ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων, ως μορφωτικό σωματείο αναγνωρισμένο από το Πρωτοδικείο, το οποίο αποτελεί παράρτημα της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation Internationale pour l' Education des Parents- F.I.E.P.) που είχε ιδρυθεί την ίδια χρονιά. Ο Σύνδεσμος αναλαμβάνει την οργάνωση και λειτουργία Σχολών Γονέων σε όλη την Ελλάδα. Ο Σύνδεσμος σταματά την δράση του μόνο τα χρόνια της δικτατορίας, ενώ από το 1980 λειτουργούν πολλά παραρτήματα σε όλη την Ελλάδα (Χουρδάκη 2000: 5).

Στο τέλος της δεκαετίας του '90, αρχίζει η λειτουργία Σχολών Γονέων σε δήμους, σχολεία κ.α. Η χρήση του όρου ‘Σχολές γονέων’ προφανώς επιλέχθηκε λόγω των ήδη υπάρχουσών σχολών του Συνδέσμου. Το 1999 διοργανώνεται συνέδριο που αφιερώνεται στην προσφορά της Μ. Χουρδάκη με τίτλο «Σχολές γονέων: επιστημονική παρέμβαση στις προκλήσεις της σύγχρονης οικογένειας, εμπειρίες-προοπτικές» (Μπεχράκη 2002: 22). Συστήνεται Επιστημονική Επιτροπή Σχολών Γονέων με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών και αρχίζει δειλά ο θεσμός να λαμβάνει σάρκα και οστά. Η ίδια περίοδο η Εκκλησία αρχίζει να οργανώνει ομιλίες σχετικές με την οικογένεια και τους γονείς που τις ονομάζει Σχολές Γονέων.

1.2 Ορισμός των Σχολών Γονέων

Τι συνιστά, όμως, Σχολή Γονέων; Κάνοντας μια επισκόπηση της χρήσης του όρου στην χώρα μας αντιλαμβανόμαστε ότι δεν χρησιμοποιείται για μια συγκεκριμένη δράση. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος οργανισμός ή φορέας που να ονομάζεται Σχολή Γονέων. Καταλήγει κάποιος στο συμπέρασμα ότι ο όρος Σχολή Γονέων στα ελληνικά είναι, σήμερα, συνώνυμος με τον όρο «εκπαίδευση γονέων» όπως τον έχουμε αναλύσει στο Α' Μέρος της παρούσης.

Η πρώτη απάντηση που βρήκαμε στο ερώτημα ‘τι είναι Σχολή Γονέων;’ (Χουρδάκη 2000:4) προέρχεται από τους κόλπους του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων και έχει ως εξής:

⁶⁴ Η Μαρία Χουρδάκη είναι η ιδρύτρια των Σχολών Γονέων και Επίτιμη Πρόεδρος του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ρεθύμνου.

‘Είναι η Σχολή Γονέων όπως κάθε άλλη Σχολή; Τι μαθαίνουμε σ’ αυτήν; Μαθαίνουμε το ‘επάγγελμα’ του Γονέα. Αλλά είναι στ’ αλήθεια ένα επάγγελμα; Επιδιώκεται κυρίως η απόκτηση ωριμότητας για τους νέους αλλά και τους λιγότερο νέους, η απαραίτητη ισορροπία σ’ ένα τρόπο ζωής, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κοινωνίας μας, στην κατανόηση ανάμεσα στις γενιές..... Έτσι μπορεί να προσδιοριστεί η δράση της Σχολής Γονέων: ενημέρωση και διαμόρφωση-διαφοροποίηση, η μία στενά συνδεδεμένη με την άλλη. Η ενημέρωση (*information*) θέτει με τα διάφορα μέσα διάδοσης στη διάθεση του κοινού τις μελέτες, τις έρευνες, περασμένες και πρόσφατες, της οικογενειακής ψυχολογίας. Η διαφοροποίηση (*formation*) που αναλαμβάνει, στοχεύει σε μία προσωπική αναζήτηση. Πιστεύοντας βαθιά στην ωρίμανση του ατόμου, πάντα δυνατή στον καθένα, η Σχολή Γονέων φροντίζει να διευκολύνει την αποδοχή από τον καθένα των προβλημάτων του, να τον διαφωτίσει ως προς τη μορφή των σχέσεών του με τον άλλον και ειδικότερα με τα μέλη της οικογένειάς του’.

Το παραπάνω απόσπασμα είναι μετάφραση από γαλλικό κείμενο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της F.I.E.P. το 1974 (Χουρδάκη 2000: 2). Είναι σαφές ότι τα παραπάνω δεν μας δίνουν μία σαφή απάντηση στο αρχικό ερώτημα. Αναδιατυπώνουμε, λοιπόν, προσπαθώντας να δημιουργήσουμε έναν ορισμό: ‘Σχολή Γονέων είναι μία σχολή στην οποία οι γονείς, νέοι και μεγαλύτεροι, μαθαίνουν το ‘επάγγελμα’ του γονέα με σκοπό την απόκτηση ωριμότητας για καταστεί δυνατή η επικοινωνία ανάμεσα στις γενιές. Στόχοι της είναι α. η ενημέρωση σχετικά με τις έρευνες και τις μελέτες της οικογενειακής ψυχολογίας και β. η διαφοροποίηση των ατόμων, η ωρίμανση δηλαδή και η προσωπική αναζήτηση’.

Ο παραπάνω ορισμός είναι ελλιπής και αναφέρεται μόνο στην δράση του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων. Και το ερώτημα παραμένει: τι είναι Σχολή γονέων;

Η δεύτερη απάντηση που εντοπίσαμε προέρχεται από τους κόλπους των Σχολών Γονέων του Ινστιτούτου Διαρκής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και είναι (Γιώτσα 2007:128-129):

Σχολή Γονέων αποτελεί μία ομάδα ανθρώπων, η οποία είναι κάτι περισσότερο από μια απλή συνάθροιση γονέων και χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες ιδιότητες (Jacques, 2001): συλλογική αντίληψη, ανάγκες (οι γονείς περιμένουν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους), κοινοί στόχοι, αλληλεξάρτηση, κοινωνική οργάνωση, αλληλεπίδραση, συνοχή, σχέσεις μελών.

Ο ορισμός αυτός παραπέμπει στην θεωρία για τις ομάδες. Όσο σωστός και εάν είναι εδώ αναζητούμε μία απάντηση στο ερώτημα «Τι συνιστά Σχολή Γονέων στην Ελλάδα;». Ελλείψει ικανοποιητικού ορισμού απαντάμε: Σχολή Γονέων είναι κάθε δράση εκπαιδευτική ή θεραπευτική ή και τα δύο, που παρέχεται από κρατικούς (ΙΔΕΚΕ) ή μη κρατικούς φορείς (παιδικοί σταθμοί, εκκλησίες, κέντρα ψυχικής υγείας, ψυχολόγους κ.λπ.) σε σταθερή ημέρα και ώρα, με μορφή ομαδικών συναντήσεων ή διαλέξεων. Απευθύνεται κυρίως σε

γονείς (με τον όρο γονείς εννοούμε εδώ όποιον αναλαμβάνει την φροντίδα παιδιών) αλλά ενίοτε και σε οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο, οποιουδήποτε μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, οποιασδήποτε εθνικότητας, και σκοπεύει στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, στην ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων-παιδιών, την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων για την ανατροφή των παιδιών, και την ενημέρωση για τις σωματικές, υλικές, ηθικές, ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινωνίας.

Οι φορείς στα πλαίσια των οποίων διοργανώνονται Σχολές γονέων είναι κατά βάση τρεις: α. Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων, β. το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και γ. Η Αρχιεπισκοπή.

2. Σχολές Γονέων με ιδιωτική πρωτοβουλία - Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων

2.1 Η Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων

Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων είναι ο πρώτος φορέας που ιδρύει Σχολές Γονέων στην Ελλάδα και αποτελεί παράρτημα της «Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation Internationale pour l' Education des Parents)⁶⁵». Η Ομοσπονδία είναι ένας μη κυβερνητικός διεθνής οργανισμός που έχει σκοπό την συνεργασία διαφόρων οργανισμών, φορέων και ατόμων για την διεξαγωγή ερευνών, την μελέτη και την ανταλλαγή απόψεων για θέματα που αφορούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ιδρύθηκε στο 1964 στις Σέβρες στην Γαλλία με το όνομα Fédération Internationale des Ecoles de Parents et d'éducateurs (Διεθνής Ομοσπονδία Σχολών Γονέων και Εκπαιδευτικών). Ωστόσο, το 1978 πήρε την σημερινή της ονομασία.

Αρχή της Ομοσπονδίας είναι ο σεβασμός των εθνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών και ενθαρρύνει την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των ερευνητών, των εκπαιδευτικών, των Σχολών Γονέων, και όλων όσων ασχολούνται με το αντικείμενο. Η Ομοσπονδία έχει πάνω από 40 παραρτήματα σε όλο τον κόσμο, στην Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία και την Αμερική.

Στόχοι της είναι⁶⁶:

1. Η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διάφοροι πολιτισμοί και η προσαρμογή της εκπαίδευσης οικογένειας σε αυτά.

⁶⁵ Οι πληροφορίες για την Διεθνή Ομοσπονδία έχουν ληφθεί από τον ιστότοπό της: <http://www.fiep-ifpe.fr>

⁶⁶ http://www.fiep-ifpe.fr/fiep_fr.php?id=22, η προσαρμογή στα ελληνικά δική μου

2. Η προσαρμογή εμπειρικών μεθόδων στις διάφορες χώρες από τις Σχολές Γονέων και άλλους οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση οικογένειας και έχουν σκοπό την ενημέρωση και την βοήθεια των γονιών στην άσκηση του ρόλου τους.

3. Η έρευνα, η μελέτη και η σύγκριση των αρχών και των μεθόδων της εκπαίδευσης οικογένειας στα πλαίσια μίας συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που θα αφορά στα βρέφη, τους νέους και τους ενήλικες με στόχο την ανάπτυξη και την προσωπική ωρίμανση.

4. Ο προσανατολισμός αυτής της εκπαίδευσης προς την ανάπτυξη ενός πνεύματος διεθνούς κατανόησης, συνεργασίας και ειρήνης για την διαχείριση της επιστημονικής και τεχνικής προόδου.

5. Η συνεργασία των Σχολών Γονέων και των αντίστοιχων φορέων με διεθνείς και μη κυβερνητικούς οργανισμούς.

Είναι σαφές ότι η Ομοσπονδία έχει ως βασικό στόχο την εκπαίδευση των γονέων και της οικογένειας. Ωστόσο, ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος προσφέρει Συμβουλευτική γονέων, που είναι κλάδος της Ομαδικής Συμβουλευτικής που εντάσσεται, σύμφωνα με την Παππά⁶⁷ στην Προληπτική Συμβουλευτική (Παππά 2006: 141). Τα προγράμματα, δηλαδή, του Συνδέσμου σε καμία περίπτωση δεν διέπονται από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.2. Σκοπός και θεματολογία των Σχολών Γονέων του Συνδέσμου

Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι: α) η στήριξη του θεσμού της οικογένειας, β) η προστασία της ψυχικής υγείας των γονιών και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας, διαμέσου της επιστήμης της Ψυχολογίας (Χουρδάκη 2000: 5).

Τα τμήματα στις Σχολές Γονέων χωρίζονται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών: α. Ομάδα βρεφικής – νηπιακής ηλικίας (0-6 χρονών), β. ομάδα σχολικής ηλικίας (6-12 χρονών) και γ) ομάδα προ-εφηβικής – εφηβικής ηλικίας (12-18 χρονών). Η θεματολογία επιλέγεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των γονέων της κάθε ομάδας (Παππά 2006: 142-143).

Ενδεικτικά θέματα για το τμήμα βρεφικής – νηπιακής ηλικίας είναι τα στάδια της ψυχοκινητικής εξέλιξης, οι πνευματικές ανάγκες του νηπίου, η ανακάλυψη του Εγώ και η πρώτη κρίση ταυτότητας, η κοινωνικοποίηση του νηπίου κ.λπ. (Χουρδάκη 2000: 10). Θέματα για το τμήμα σχολικής ηλικίας είναι η ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο, η πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική ωριμότητα, βασικές ανάγκες του παιδιού σχολικής ηλικίας, η ένταξη στη σχολική ομάδα, η συνεργασία των γονέων με

⁶⁷ Η Βασιλική Παππά είναι πρόεδρος του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων.

το σχολείο κ.λπ. (ο.π. σ. 11). Τέλος, στο προεφηβικό – εφηβικό τμήμα είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εφηβείας, δεύτερη κρίση προσωπικότητας, εφηβική εγκυμοσύνη, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, επαγγελματικός προσανατολισμός κ.λπ. (ο.π. σ. 11).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι οι Σχολές Γονέων του Συνδέσμου πέρα από την συμβουλευτική προσέγγιση, διαπνέονται από την αναπτυξιακή προσέγγιση. Αυτό μαρτυρά και η επιλογή του όρου «εξελικτικό» για το σύστημα που χρησιμοποιούν.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στις Σχολές Γονέων του Συνδέσμου καταβάλλουν δίδακτρα.

2.3 Το εξελικτικό σύστημα

Το σύστημα εργασίας που χρησιμοποιούν οι Σχολές Γονέων του Συνδέσμου έχει ονομαστεί εξελικτικό. Ο όρος αυτός καθιερώθηκε το 2000 όταν ο Σύνδεσμος οργάνωσε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για 25 ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, μετά από αίτησή τους. Σκοπός τους ήταν η εξοικείωση με τον τρόπο εργασίας του Συνδέσμου για να μπορέσουν να εργαστούν στις αιτούμενες Σχολές Γονέων από φορείς, σχολεία και δήμους.

Ονομάστηκε 'εξελικτικό' γιατί: α. στο γνωστικό επίπεδο χρησιμοποιούνται τα δεδομένα της Εξελικτικής Ψυχολογίας, και β. στοχεύει στην εξελικτική διαφοροποίηση όλων των μελών της οικογένειας ως προς τις νέες οικογενειακές σχέσεις που διαμορφώνονται. Το σύστημα βασίζεται στις δύο αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας: α. την ενημέρωση και β. την διαφοροποίηση (Παππά 2006: 142).

Για να λειτουργήσει καλύτερα το σύστημα οι ομάδες είναι μικρές (12-15 περίπου ατόμων), οι συναντήσεις έχουν εβδομαδιαία ή δεκαπενθήμερη συχνότητα και διαρκούν μιάμιση ώρα (Παππά 2006: 142).

Ο Σύνδεσμος διοργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης για ειδικούς ψυχικής υγείας για να συντονίσουν Σχολές Γονέων. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν Σαββατοκύριακα και σκοπεύουν στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με το Εξελικτικό Σύστημα.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το εξελικτικό σύστημα αποτελεί ένα πάντρεμα της αναπτυξιακής και της αντλεριανής προσέγγισης στην εκπαίδευση γονέων και στοχεύει στην προώθηση του δημοκρατικού τύπου γονέα.

3. Σχολές Γονέων με κρατική πρωτοβουλία - Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

3.1. Νομοθετικό πλαίσιο των Σχολών Γονέων⁶⁸

Σε πολιτειακό επίπεδο, η θέσπιση των Σχολών Γονέων είχε προβλεφθεί για πρώτη φορά με το άρθρο 2 παρ.1 του ν.2621/1998⁶⁹. Η διάταξη αυτή επέφερε μία σημαντική τροποποίηση στο άρθρο 53 του ν.1566/1985, δηλ. στο θεσμικό νομοθέτημα που καθόριζε την δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα⁷⁰. Η νομοθετική ρύθμιση συνδέει την ίδρυση των Σχολών με την πρωτοβουλία των κατά τόπους συλλόγων γονέων ή των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης (δήμων, κοινοτήτων και νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων).

Συγκεκριμένα για την ίδρυση Σχολής Γονέων απαιτείται «...κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων... μετά από πρόταση του συλλόγου γονέων ή της ένωσης συλλόγων γονέων ή του Ο.Τ.Α. ή της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης. Με όμοια απόφαση καθορίζονται οι προϋποθέσεις και η διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας των σχολών αυτών».⁷¹

Πράγματι ήδη από το έτος 2003, εκδόθηκαν οι σχετικές ανωτέρω προβλεπόμενες και κατ' εξουσιοδότηση του νομοθέτη υπουργικές αποφάσεις. Συγκεκριμένα οι πρώτες Σχολές Γονέων ιδρύθηκαν σε 14 νομούς, μεταξύ των οποίων και εκείνων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, βάσει της Κοινής Υπουργικής Απόφασης (Κ.Υ.Α.) με αριθμό 2563/26-8-2003 των υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.⁷² Το έτος 2004, με την υπ'αριθμ. 3499/9-9-2004 Κ.Υ.Α. των ανωτέρω υπουργών επίσης ιδρύθηκαν σχολές σε άλλους 37 νομούς της Ελλάδος, δηλ. σχεδόν σε όλες τις πρωτεύουσες των νομών της

⁶⁸ Η εκτενής αναφορά του νομοθετικού πλαισίου που ακολουθεί γίνεται για να επισημανθεί η πορεία της αναγνώρισης των Σχολών Γονέων ως φορείς διαβίου μάθησης και μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κάτι που ήταν αυτονόητο στην Αμερική στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στην Ελλάδα φτάσαμε το 2005 για να αρχίσουμε να το επεξεργαζόμαστε.

⁶⁹ Ο νόμος αυτός δημοσιεύθηκε στο Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) Τεύχος (τ.) Α' 136/ 23-6-1998

⁷⁰ ΦΕΚ τ.Α' 167 της 30-9-1985. Ο νόμος αυτός καθορίζει ευρύτερα την λειτουργία των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης. Το άρθρο μάλιστα 53, στην παρ.13 του οποίου εμπεριέχεται η δυνατότητα της ίδρυσης των σχολών γονέων κατά τόπους, καθορίζει όλο το πλαίσιο της συγκρότησης των οργανώσεων των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολείων. Με άλλα την οργάνωση των συλλόγων γονέων και των ομοσπονδιών αυτών στα σχολεία.

⁷¹ Άρθρο 53 παρ.13 του ν.1566/1985, ως ισχύει σήμερα.

⁷² Παρ.6 του άρθρου μόνου της ΚΥΑ 2563/2003 δημοσιευθείσα στο ΦΕΚ 1274/ τ.Β'/8-9-2003.

επικράτειας.⁷³ Μεταγενέστερες υπουργικές αποφάσεις ολοκλήρωσαν την ίδρυση σχολών γονέων στους 54 νόμους.

Οι υπουργικές αυτές πράξεις εγκαθίδρυσαν τις Σχολές γονέων στα πλαίσια της ανάγκης υλοποίησης των τμημάτων Μάθησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Συμβουλευτική Γονέων»,⁷⁴ αποτέλεσαν δε τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας των σχολικών θεσμών. Όμως, όπως θα διαπιστώσουμε και παρακάτω, λειτούργησαν ή υλοποιήθηκαν προγράμματα σχολών γονέων σε όλους τους νομούς που ιδρύθηκαν δυνάμει των ανωτέρω υπουργικών αποφάσεων.

Η πρώτη συγκροτημένη θεσμική αναγνώριση των σχολών γονέων, πέραν του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτέλεσε ο ν.3369/2005.⁷⁵ Ο νόμος αυτός επιχείρησε την πρώτη απόπειρα συστηματοποίησης και οργάνωσης των υπηρεσιών της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Στην παρ.1 του άρθρου 2 του νόμου αυτού, οι Σχολές γονέων αναγνωρίζονται ως επίσημοι φορείς (ή αλλιώς «υπηρεσίες») της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης⁷⁶. Για πρώτη φορά, δηλαδή, η εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα αναγνωρίζεται ως μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης.

Τέλος, η εφαρμογή της νομοθεσίας που προέβλεπε την ίδρυση και την λειτουργία των σχολών γονέων στην Ελλάδα ανατέθηκε στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το οποίο λειτούργησε με το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 142/2002,⁷⁷ ενώ είχε ήδη ιδρυθεί με την παρ.1 του άρθρου 4 του ν.2327/1995.⁷⁸ Με το άρθρο 3 του ν.2909/2001,⁷⁹ το Ινστιτούτο

⁷³ Παρ.7 του άρθρου μόνου της ΚΥΑ 3499/2004 δημοσιευθείσα στο ΦΕΚ 1476/τ.Β'/29-9-2004.

⁷⁴ Σύμφωνα με τις νομοθετικές προβλέψεις η υλοποίηση του προγράμματος θα καλυπτόταν με κοινοτική χρηματοδότηση της τάξεως του 75% (Κοινοτικό Μέτρο 2.4 «Συμβουλευτική Γονέων»)

⁷⁵ ΦΕΚ 171/τ.Α'/6-7-2005 με τίτλο του νομοθετήματος «Συστηματοποίηση της δια βίου εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

⁷⁶ Σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ.2^α του νόμου αυτού, ως «δια βίου εκπαίδευση» ορίζεται «...κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανόμενης της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση». Ως «δια βίου κατάρτιση» στην παρ.2β ορίζεται «...το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή/και επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού».

⁷⁷ ΦΕΚ 118/τ.Α'/2002 με τίτλο «Οργάνωση-Διοίκηση Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Το προεδρικό διάταγμα εκδόθηκε βάσει εξουσιοδοτικού νόμου της παρ.5 του άρθρου 4 του ν.2327/1995.

⁷⁸ ΦΕΚ 156/τ.Α'/1995.

⁷⁹ ΦΕΚ 90/τ.Α'/2001.

υπήχθη στην Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας.

3.2. Η πρώτη περίοδος υλοποίησης Σχολών Γονέων. 1998-2002 - Πριν το ΙΔΕΚΕ

Το 1998, δημιουργούνται οι πρώτες Σχολές Γονέων με πρωτοβουλία κρατικών φορέων⁸⁰. Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων καλείται, λόγω της εμπειρίας του, να στηρίξει την προσπάθεια αυτή. Οι πρώτες Σχολές Γονέων έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα και δανείζονται από τον Σύνδεσμο την λογική και τον τρόπο λειτουργίας τους. Όπως προαναφέρθηκε, ζητήθηκε από τον Σύνδεσμο να διοργανώσει σεμινάριο για να εκπαιδεύσει τους συντονιστές των νέων, υπό κρατική αιγίδα, Σχολών Γονέων.

Οι Σχολές Γονέων λειτούργησαν στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συνδέθηκαν αποκλειστικά με το σχολικό περιβάλλον και με την σχολική επίδοση των παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι με τις Σχολές Γονέων μεταλλάσσεται το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας και αυτό λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των παιδιών με άμεσο επακόλουθο την βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων (Μπεχράκη 2002: 61).

Οι συντονιστές δεν λαμβάνουν συγκεκριμένη εκπαίδευση⁸¹ και δεν χρησιμοποιούν την ίδια μεθοδολογία. Κάθε συντονιστής συντονίζει τις ομάδες ανάλογα με την κατάρτιση και την προσωπικότητά του αλλά και τις ανάγκες των ίδιων των ομάδων (ο.π. 25). Για αυτόν τον λόγο, συναντά και πολλές δυσκολίες που αφορούν στα εξής: α. την κατανόηση της φιλοσοφίας των σχολών, β. την εναρμόνιση προσδοκιών, αναγκών και προσφοράς, γ. την διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια της ομάδας, δ. τη σχέση συντονιστή ομάδας και ε. την οργάνωση (ο.π. 73).

⁸⁰ Οι μόνες πληροφορίες που έχουν δημοσιευτεί για αυτήν την 'βρεφική' φάση των Σχολών Γονέων περιλαμβάνονται στο βιβλίο «Σχολές Γονέων: Εμπειρίες – προοπτικές» της Κ. Μπεχράκη η οποία ήταν υπεύθυνη της τότε Επιστημονικής Επιτροπής Σχολών Γονέων. Στην Μπεχράκη, όπως η ίδια αναφέρει στο Εισαγωγικό Σημείωμα (Μπεχράκη 2002: 11-12) ανατέθηκε να γράψει αυτό το βιβλίο, σε διάστημα ενός μηνός, για να λειτουργήσει ως οδηγός στην επικείμενη λειτουργία εκατοντάδων Σχολών Γονέων (υπενθυμίζουμε ότι το ΙΔΕΚΕ συστάθηκε το 2002 και οι πρώτες Σχολές Γονέων λειτούργησαν το 2003). Η συγγραφέας αναφέρει ότι ο νέος θεσμός είχε βρει μεγάλη απήχηση ιδιαίτερα στην επαρχία (σ. 63) ωστόσο δεν γίνεται καμία αναφορά στον αριθμό των προγραμμάτων και στον τόπο υλοποίησής τους.

⁸¹ Το σεμινάριο στις Σχολές Γονέων του Συνδέσμου δεν ήταν υποχρεωτικό. Δημιουργήθηκε από την προσωπική αίσθηση ανεπάρκειας των ίδιων των νέων συντονιστών.

Η θεματολογία διαμορφώνεται από τους ίδιους τους συντονιστές με βάση τις ανάγκες κάθε ομάδας, οι οποίες διαπιστώνονται είτε με χορήγηση ερωτηματολογίου για τα θέματα που ενδιαφέρουν την ομάδα είτε με κατάλογο επιλογής θεμάτων. (ο.π. 40). Τα γενικά θέματα αφορούν σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας και διαμορφώνονται ως εξής (ο.π. 33):

- Θέματα σχολικής ηλικίας: η εξελικτική πορεία του παιδιού από 6-12 χρονών, ανάπτυξη προσωπικότητας παιδιού, τρόποι πρόληψης χρήσης ναρκωτικών, γενικές αρχές οργάνωσης της οικογένειας, αδελφικές συγκρούσεις, όρια, ενθάρρυνση κ.λπ.
- Θέματα εφηβικής ηλικίας: η αναπτυξιακή φάση της εφηβείας, διαφυλικές σχέσεις, καταχρήσεις, επίλυση συγκρούσεων, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, ο έφηβος και οι παρές του κ.λπ.

Η βασικότερη παράμετρος των Σχολών Γονέων αυτής της περιόδου είναι ότι, λόγω της απουσίας συντονιστικού κρατικού οργάνου, οι ενδιαφερόμενοι φορείς θα πρέπει να συντονίσουν μόνοι τους την οργάνωση και λειτουργία. Αυτό προϋποθέτει τεράστια προσωπική δουλειά και πραγματικό ενδιαφέρον από την πλευρά των στελεχών που αναλαμβάνουν τον συντονισμό. Δεν καταφέραμε να βρούμε στατιστικά στοιχεία για την οργάνωση Σχολών Γονέων αυτήν την περίοδο⁸². Τα προγράμματα λειτούργησαν άλλοτε αποσπασματικά και περιστασιακά και άλλοτε χάρη στο όραμα μεμονωμένων ατόμων.

3.3 Η δεύτερη περίοδος των Σχολών Γονέων υπό την αιγίδα του ΙΔΕΚΕ Στελέχωση και άξονες δραστηριοποίησης

Όπως προείπαμε, μόλις το 2003 άρχισαν να λειτουργούν Σχολές Γονέων με κρατική πρωτοβουλία υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) που είχε ιδρυθεί ένα χρόνο πριν. Η λειτουργία τους περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις. Στην Α' Φάση (2003-2004) οι Σχολές Γονέων ανέπτυξαν την δράση τους σε 14 νομούς. Στη Β' Φάση (2004-2005) και τη Γ' Φάση (2005-2008) το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε όλους τους νομούς (Γεωργίου & Κωτσάκης 2007: 48)..

Κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2005 – 2008 λειτουργούν 54 Σχολές Γονέων σε όλους νομούς της χώρας, όπου υλοποιήθηκαν περίπου 1.860 τμήματα. Το εν λόγω έργο εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μέτρο 2.4, Ενέργεια 2.4.3, Πράξη 2.4.3.ε) και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο.

⁸² Η Μπεχράκη αναφέρει κάποια συμπεράσματα και αποτελέσματα των εργασιών των Σχολών Γονέων τα οποία είναι θεωρητικά.

Η στελέχωση των Σχολών Γονέων έχει ως εξής (Γεωργίου & Κωτσάκης⁸³ 2007:47):

- Υπεύθυνη Έργου, η οποία έχει την ευθύνη για τον συντονισμό του όλου προγράμματος
- Αναπληρωτής Υπεύθυνος, Ομάδα Έργου, Διαχειριστής και Γραμματέας, οι οποίοι αναλαμβάνουν το συντονισμό των ενεργειών υλοποίησης του έργου
- Επιστημονική Ομάδα με ευθύνη για την επιστημονική στήριξη του προγράμματος, την εκπαίδευση εκπαιδευτών και την συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού
- Υπεύθυνοι Νομών που αναλαμβάνουν τις κατά νομούς δραστηριότητες για την δημιουργία τμημάτων (αναλαμβάνουν να γνωστοποιήσουν την δομή με επισκέψεις, ενημέρωση, συζήτηση και ενημερωτικό υλικό σε Νομάρχες, Δημάρχους, Διευθυντές και Προϊσταμένους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολικούς Συμβούλους, Σχολεία και Συλλόγους Γονέων και με όποιους άλλους τρόπους μπορούν (π.χ. ΜΜΕ). Όταν συγκροτηθούν τμήματα είναι υπεύθυνοι για την οργάνωσή τους (εκπαιδευτές, τόπος και χρόνος πραγματοποίησης προγραμμάτων κ.λπ.)).
- Εκπαιδευτές Νομών, που αναλαμβάνουν την παροχή εκπαίδευσης στα τμήματα

Οι **άξονες δραστηριοποίησης** των Σχολών Γονέων είναι:

1. Η υλοποίηση τμημάτων σε πανελλήνιο επίπεδο
2. Η εκπαίδευση εκπαιδευτών και υπευθύνων του προγράμματος. Μέχρι το 2007 είχαν πραγματοποιηθεί πέντε εκπαιδευτικά σεμινάρια στην Αθήνα και την Θεσσαλονίκη
3. Η εξωτερική αξιολόγηση
4. Η συγγραφή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού από την επιστημονική ομάδα
5. Ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού από ομάδα ειδικών και την επιστημονική ομάδα

Τα προγράμματα που υλοποιούνται στις «Σχολές Γονέων» απευθύνονται σε γονείς παιδιών όλων των ηλικιών, κάθε εθνικής προέλευσης, ηλικίας και μόρφωσης, καθώς και σε κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη⁸⁴.

⁸³ Η Νίκη Γεωργίου είναι «Υπεύθυνη Έργου Σχολών Γονέων» και ο Βασίλειος Κωτσάκης είναι «Αναπληρωτής Υπεύθυνος Σχολών Γονέων».

⁸⁴ Σύμφωνα με το ΙΔΕΚΕ. Πληροφορίες υπάρχουν στον ιστότοπο www.ideke.edu.gr

3.4. Προγράμματα των Σχολών Γονέων

Τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα κατά τις δύο πρώτες φάσεις Α' Φάση (2003-2004) και Β' Φάση (2004-2005) είναι: α) Συμβουλευτική Γονέων και β) Σχέση σχολείου – οικογένειας. Κατά την Γ' Φάση (2005-2008) προστίθεται ένα νέο πρόγραμμα το γ) Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των τσιγγάνων, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων και μεταναστών. Το πρόγραμμα αυτό διεξάγεται σε συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) και αποτελεί μέρος προγραμμάτων 200 ωρών εκ των οποίων οι 100 ώρες είναι Ελληνική Γλώσσα, οι 50 συμβουλευτική υποστήριξη (Σχολές Γονέων) και οι 50 αγωγή υγείας.

3.4.1. Συμβουλευτική γονέων

Οι βασικές θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται στην Συμβουλευτική Γονέων είναι:

- ανάπτυξη – εξέλιξη παιδιού και εφήβου
- οικογένεια – μορφές οικογένειας
- επικοινωνία – διαπροσωπικές σχέσεις
- προβλήματα συμπεριφοράς
- εργαζόμενοι γονείς
- σεξουαλική διαπαιδαγώγηση
- σχέση σχολείου – οικογένειας

Η Συμβουλευτική Γονέων δεν αποτελούσε ουσιαστικά εκπαιδευτική δράση και ενδεχομένως για αυτόν τον λόγο μετά το 2008 καταργείται. Μεγάλη σημασία στην Συμβουλευτική Γονέων δινόταν στις βιωματικές ασκήσεις που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτής (Γιώτσα 2007: 130-131, Σκαρλάτου 2007: 201) ο οποίος ήταν κατά βάση ψυχολόγος. Για την κάλυψη γνωστικών αναγκών αυτής της ενότητας επιστημονική ομάδα ανέλαβε τη συγγραφή του βιβλίου *Συμβουλευτική Γονέων (για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας..)* (Μαλικιώση-Λοϊζου, Καραθανάση-Κατσαούνου, Μπότου (2001), (βλ. βιβλιογραφικές αναφορές).

3.4.2 Σχέσεις σχολείου – οικογένειας

Οι βασικές θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται στο πρόγραμμα «Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας» είναι:

- η ελληνική οικογένεια
- το σχολείο ως φορέας μάθησης, ανάπτυξης και προσαρμογής του παιδιού
- οικογένεια και σχολείο. Γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού. Θέματα αιχμής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα

Για την γνωστική υποστήριξη των γονέων και των συντονιστών συγγράφηκε το βιβλίο *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας* (Γέωργας, Μπεζεβέγκης, Γιώτσα, 2006). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ιδιαίτερα μεγάλη απήχηση και διεξάχθηκε χωρίς προβλήματα.

3.4.3. Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη μειονοτικών ομάδων

Οι βασικές θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων, Παλιννοστούντων και Μεταναστών» είναι:

- θέματα αγωγής υγείας, καθαριότητα και διατροφικές συνήθειες, παιδικές ασθένειες και η πρόληψή τους
- θέματα σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης και υγείας των παιδιών
- εξαρτησιογόνες ουσίες
- σεξουαλική αγωγή

Το πρόγραμμα αυτό παρουσίασε τις περισσότερες δυσκολίες στην εφαρμογή του. Στους περισσότερους νομούς τα προγράμματα αυτά δεν υλοποιήθηκαν⁸⁵. Το βασικότερο πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν ότι το μέρος της ελληνικής γλώσσας απευθύνονταν σε άτομα με ελάχιστη κατανόηση της ελληνικής και αυτό σήμαινε δυσκολία συνεννόησης με τους εκπαιδευόμενους στην συμβουλευτική (Τοτόλου 2007: 204). Εξαίρεση αποτελεί ο Νομός Ροδόπης, στον οποίο στην περίοδο 2006-2007 υλοποιήθηκαν 12 προγράμματα (Ασκητοπούλου 2007: 163)⁸⁶. Άλλο βασικό πρόβλημα είναι ότι έντυπο υλικό προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες των ομάδων αυτών δεν παρέχεται από το ΙΔΕΚΕ. Επομένως, οι εκπαιδευτές θα έπρεπε μόνοι τους να αναζητήσουν πηγές, αναζήτηση από την φύση της δύσκολη καθώς σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν λίγα και αντιφατικά στοιχεία ειδικά για την ψυχολογία του μετανάστη, γεγονός που ονομάζεται το 'παράδοξο του μετανάστη' (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος 2007: 109). Στην νέα φάση των Σχολών Γονέων το πρόγραμμα αυτό καταργείται.

3.4.4 Τα νέα υπό υλοποίηση προγράμματα (Δ' Φάση: 2008-2013)

⁸⁵ Για παράδειγμα η Παπαμιχαήλ (2007: 215) αναφέρει ότι από τα 24 προγράμματα που είχαν προγραμματιστεί για τους νομούς Πρεβέζης, Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Τρικάλων, Λάρισας και Μαγνησίας υλοποιήθηκαν μόνο τα 2 στο νομό Καρδίτσας.

⁸⁶ Αν και δεν έχουμε περαιτέρω στοιχεία για τους συμμετέχοντες εικάζουμε ότι η ομάδα-στόχος στον νομό Ροδόπης ήταν είτε παλιννοστούντες είτε Έλληνες Μουσουλμάνοι, ομάδες των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η ελληνική.

Τα νέα προγράμματα⁸⁷ που έχουν σχεδιαστεί στα πλαίσια του νέου Επιχειρησιακού Προγράμματος και αναμένεται να υλοποιηθούν⁸⁸ είναι 10 (σε αντιδιαστολή με τα 3 που υπήρχαν έως τώρα) και είναι:

1. Η οικογένεια στη σύγχρονη εποχή, διάρκειας 50 ωρών
2. Υγεία και οικογένεια, 50 ωρών
3. Διαφυλικές σχέσεις, 25 ωρών
4. Ανάπτυξη στην τρίτη ηλικία, 25 ωρών
5. Παιδί και νέες τεχνολογίες, 25 ωρών
6. Οικιακή οικονομία στην σύγχρονη ελληνική οικογένεια, 25 ωρών
7. Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας, 25 ωρών
8. Ψυχολογική υποστήριξη και αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, 25 ωρών
9. Συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, 50 ωρών
10. Στερεότυπα και διακρίσεις στην οικογένεια, 25 ωρών

Οι βασικές θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται στα τμήματα των παραπάνω προγραμμάτων είναι:

- Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας
- Προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο
- Τηλεόραση
- Υγεία και ασφάλεια στο χώρο της οικίας, του σχολείου και των χώρων παιδικής αναψυχής
- Εξάρτηση από καπνό, αλκοόλ, ναρκωτικά
- Οδική συμπεριφορά και ασφάλεια
- Θέματα διατροφής
- Σημασία της σωματικής άσκησης
- Ενήλικος και νοσήματα
- Πολυφαρμακία
- Υγεία και ασφάλεια στο χώρο εργασίας
- Οδική ασφάλεια
- Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και παιδί
- Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και ενήλικος
- Τρίτη ηλικία και οικογένεια
- Διαχείριση ελεύθερου χρόνου
- Η χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών
- Κινητή τηλεφωνία

⁸⁷ Τα προγράμματα αυτά δεν είναι ανακοινωμένα στον επίσημο ιστότοπο του φορέα. Μας τα παρείχε το ΙΔΕΚΕ.

⁸⁸ Η υλοποίηση των προγραμμάτων δεν έχει ξεκινήσει ακόμα λόγω καλυψιεργίας στην χρηματοδότηση λόγω της διεξαγωγής εκλογών και της αλλαγής κυβέρνησης στην χώρα μας τον Οκτώβριο του 2009.

- Επαγγελματικός προσανατολισμός
- Κατανάλωση και διαφήμιση
- Οικογενειακός προϋπολογισμός
- Συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων-παιδιού
- Εκπαιδευτικοί, οικογένεια και διάγνωση ακαδημαϊκών κλίσεων
- Προώθηση της ισότητας των φύλων
- Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών
- Συνεργασία γονέων-μεταναστών
- Ψυχολογική υποστήριξη
- Αγωγή υγείας
- Συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες
- Στερεότυπα και διακρίσεις στην οικογένεια

3.5 Σκοπός του έργου Σχολές Γονέων

Σκοπός του έργου Σχολές Γονέων είναι η συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων. Οι στόχοι του έργου είναι:

- Βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια.
- Ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο.
- Βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας στα παιδιά τους.
- Βελτίωση των γνώσεων των γονέων και ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους.
- Απόκτηση ικανοτήτων έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου.
- Συμβουλευτική υποστήριξη και αγωγή υγείας των οικογενειών των τσιγγάνων, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων και μεταναστών

Με την λήξη του επιχειρησιακού έργου 2005-2008 ξεκίνησε νέο «Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Σχολών Γονέων ΑΠ 7», «Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Σχολών Γονέων ΑΠ 8» και «Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Σχολών Γονέων ΑΠ 9» και συγχρηματοδοτείται από το ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο⁸⁹.

⁸⁹ Οι πληροφορίες που παρέχονται εδώ δεν υπάρχουν στον επίσημο ιστότοπο του ΙΔΕΚΕ καθώς αυτός δεν είναι ενημερωμένος. Μας τις παρείχε το προσωπικό των Σχολών Γονέων του ΙΔΕΚΕ.

Σκοπός του έργου των Σχολών Γονέων είναι «η στήριξη των γονέων έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες». Μαζί με τους προϋπάρχοντες στόχους προστίθενται και οι εξής:

- Υποστήριξη της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων
- Ενημέρωση των γονέων σε θέματα υγείας των ίδιων και των παιδιών τους
- Ενημέρωση των γονέων για τους τρόπους σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης ανάλογα με την ηλικία των παιδιών
- Κατανόηση της θέσης των ατόμων τρίτης ηλικίας στην κοινωνία, την οικογένεια και τα κοινά
- Ενημέρωση των γονέων για τους τρόπους προφύλαξης των παιδιών από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών και τους τρόπους παιδαγωγικής χρήσης τους
- Βελτίωση της διαχείρισης οικογενειακών χώρων
- Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και αγωγή υγείας στις οικογένειες ευάλωτων κοινωνικών ομάδων
- Ενημέρωση και ψυχολογική υποστήριξη γονέων ατόμων με ειδικές ανάγκες

3.6 Αποτελέσματα Σχολών Γονέων⁹⁰

Το 2007, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης διοργάνωσε το Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο στα Καμένα Βούρλα, με τίτλο: «Σχολές Γονέων: Μαζί με τα παιδιά μας». Στα πλαίσια αυτού του συνεδρίου, παρουσιάστηκαν εισηγήσεις για τα αποτελέσματα των Σχολών Γονέων μέχρι τότε.

Πρώτα θα παρουσιάσουμε τα ποσοτικά αποτελέσματα των Σχολών Γονέων και μετά τα ποιοτικά. Τα τμήματα και οι συμμετέχοντες των τριών πρώτων φάσεων έχουν ως εξής (Γεωργίου & Κωτσάκης 2007: 48):

⁹⁰ Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται εδώ βασίζονται σε στοιχεία που παρέθεσαν οι εκπαιδευτές και υπεύθυνοι νομών των Σχολών Γονέων στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο: Σχολές Γονέων: Μαζί με τα παιδιά μας (βλ. βιβλιογραφία). Οι εισηγητές είναι: Χ. Ζαπουνίδης (Υπεύθυνος Σχολής Γονέων Νομού Πιερίας), Μ. Γιούργη και Η. Κουρκουλάτος (Υπεύθυνοι Σ.Γ. Ν.Αττικής), Ν. Μάνεσης (Υπεύθυνος Σ.Γ. Αχαΐας), Β. Ασκητοπούλου σύμβουλος που καταθέτει τις απόψεις των Υπευθύνων Σ.Γ. των νομών Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης, Ροδόπης και Θεσσαλονίκης, Β. Τσαβαλιά (Υπεύθυνη Σ.Γ. Μαγνησίας), Α. Τοτόλου (εκπαιδεύτρια Σ.Γ. Ν. Κεφαλληνίας), Ο. Τσάτσα (Εκπαιδεύτρια Σ.Γ. Ν. Φλώρινας), Α. Παπαμιχαήλ (Εκπαιδεύτρια Σ.Γ. Ν. Πρέβεζας), Ν. Γκαζέπης (εκπαιδευτής Σ.Γ. Ν. Χίου) (βλ. σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές).

- Α' Φάση (2003-2004): 237 τμήματα, 4514 εκπαιδευθέντες εκ των οποίων 257 άντρες και 4257 γυναίκες, τούτέστιν κατά προσέγγιση 6% άντρες και 94% γυναίκες (μόνο σε 14 νομούς)
- Β' Φάση (2004-2005): 262 τμήματα, 5647 εκπαιδευθέντες, εκ των οποίων 466 άντρες και 5181 γυναίκες, δηλ. 8% άντρες και 92% γυναίκες
- Γ' Φάση (2005-2008): α' περίοδος (2005-2006), 764 τμήματα, 16378 εκπαιδευθέντες, εκ των οποίων 1240 άντρες και 15138 γυναίκες, δηλ. 8% άντρες και 92% γυναίκες και β' περίοδος (2006-2007), 544 τμήματα, 11618 πολίτες⁹¹.

Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα παραπάνω είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, κατά βάση δηλαδή μητέρες. Άλλα στατιστικά στοιχεία είναι ότι κατά την περίοδο 2006-2007 η πλειοψηφία των εκπαιδευθέντων (70%) είναι σε ηλικία 30-44, το 45,5% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και μόλις το 1,6% είναι αναλφάβητοι. Τέλος οι μισοί εκπαιδευόμενοι είναι εργαζόμενοι, το 36,7% δηλώνουν οικιακά και μόλις το 9,9% δηλώνουν άνεργοι.

Με βάση τα στοιχεία που παρέθεσαν στο συνέδριο οι κατά νομούς υπεύθυνοι Σχολών Γονέων, ο θεσμός βρήκε μεγάλη απήχηση ιδιαίτερα στην επαρχία.

Τα πλεονεκτήματα συμμετοχής σε ομάδα των Σχολών Γονέων είναι (Γκαζέπης 2007: 217):

- Απόκτηση γνώσεων
- Βελτίωση ικανότητας επικοινωνίας
- Κατανόηση της δομής και λειτουργίας της οικογένειας
- Κατανόηση γονεϊκού ρόλου
- Μοίρασμα εμπειριών
- Αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα
- Ευκαιρία κοινωνικών επαφών
- Η ομάδα λειτουργεί ως ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο για τους γονείς (Γιούργη & Κουρκουλάκος: 154)
- Ουσιαστική στήριξη και ενθάρρυνση των γονέων και καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους (ο.π. 154)
- Διερεύνηση των γνώσεων των γονέων στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού (Γιούργη & Κουρκουλάκος: 154)

⁹¹ Δεν γίνεται διαχωρισμός αντρών γυναικών προφανώς γιατί το συνέδριο συνέπιπτε με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων για το 2007. Το ΙΔΕΚΕ δεν παραχωρεί στοιχεία για την γ' περίοδο της Γ' Φάσης, καθώς γενικά έχει την πολιτική να μην παραχωρεί μη δημοσιευμένα στατιστικά δεδομένα. Στην αναζήτησή μας για στοιχεία ενημερωθήκαμε ότι τα δεδομένα θα παρουσιαστούν σε κάποιο επερχόμενο συνέδριο ή έκδοση.

Τα βασικότερα προβλήματα που εντοπίζονται και οι τρόποι που προτείνονται για την αντιμετώπισή τους είναι:

- **χαμηλές αμοιβές** εκπαιδευτών και υπευθύνων (Ζαπουνίδης: 152, Ασκητοπούλου: 165, Τσαβαλιά: 167, Τοτόλου: 206). Ζητούν αύξηση των ωριαίων αποζημιώσεων, προτείνεται ακόμα και η διπλάσια αποζημίωση (Ζαπουνίδης: 152).
- **μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων** ανά τμήμα. Μέχρι το 2008 ο αριθμός που ζητούσε το ΙΔΕΚΕ για να συμπληρωθεί τμήμα ήταν 23 συμμετέχοντες, αριθμός που στην πορεία δεν πρέπει να μειωθεί κάτω από τους 15⁹². Όλοι οι εκπαιδευτές (μίας εξαιρουμένης) και οι υπεύθυνοι ζητούν την μείωση του αριθμού σε 10-15 άτομα⁹³ (Ζαπουνίδης: 152, Γιούργη & Κουρκουλάκος: 155, Μάνεσης: 160, Ασκητοπούλου: 165, Τσαβαλιά: 168, Τοτόλου: 207, Τσάτσα: 214, Γκαζέπης: 218).
- **απουσία υλικοτεχνικής υποδομής** (Γιούργη & Κουρκουλάκος: 155 κ.α). Προτείνεται η αγορά υπολογιστών και εκτυπωτών, η εγκατάσταση τηλεφωνικών γραμμών, και δημιουργία γραφείων (Μάνεσης: 160)
- **έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης** (Γιούργη & Κουρκουλάκος: 155 κ.α).
- μικρή χρονική διάρκεια προγραμμάτων. Προτείνεται η αύξηση διάρκειας των προγραμμάτων (Τοτόλου: 205, Γκαζέπης: 218 κ.α.).
- **ακατάλληλοι χώροι διεξαγωγής προγραμμάτων** (ελλιπής ή καθόλου θέρμανση). Το πρόβλημα αυτό προκύπτει καθώς οι Σχολές Γονέων συχνά φιλοξενούνται σε σχολικά κτίρια. Καθώς στις επιλέξιμες δαπάνες δεν προβλέπεται η θέρμανση, αυτήν δεν λειτουργεί κατά την διεξαγωγή των προγραμμάτων. Επίσης μία εκπαιδύτρια αναφέρει (Τσάτσα: 214) ότι η φιλοξενία στα σχολεία παραχωρείται ως «εξυπηρέτηση» και κάποιος έπρεπε να ανοίγει και να κλειδώνει το κτίριο τα απογεύματα με αποτέλεσμα να μην εγγυάται κανένας την είσοδο στο σχολείο.

Το βασικότερο, ίσως, πρόβλημα είναι ότι το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων, Παλιννοστούντων και Μεταναστών» υλοποιήθηκε σε ελάχιστους νομούς. Φαίνεται να υλοποιήθηκε κυρίως η Συμβουλευτική Μεταναστών γιατί οι μετανάστες ενδιαφέρονται για εκμάθηση ελληνικής γλώσσας. Το κίνητρο, δηλαδή, συμμετοχής δεν είχε σχέση με τις Σχολές Γονέων. Συμβουλευτική Παλιννοστούντων και Μουσουλμάνων υλοποιήθηκε

⁹² Ο αριθμός αυτός σήμερα έχει μειωθεί στους υποχρεωτικά 18 συμμετέχοντες. Αυτό γίνεται για πρακτικούς λόγους καθώς το ΙΔΕΚΕ προσπαθεί να αποφύγει την συρρίκνωση των τμημάτων. Π.χ. αν γίνει δεκτή η έναρξη τμήματος με 10 άτομα, δεν υπάρχει μεγάλο περιθώριο για διαρροές και το τμήμα κινδυνεύει να καταργηθεί.

⁹³ Το σχήμα δηλαδή που ακολουθεί, όπως προείπαμε, ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων.

στους Νομούς Ροδόπης και Έβρου, γεγονός που αιτιολογείται από την μεγάλη πληθυσμιακή εκπροσώπηση των μειονοτήτων στους Νομούς αυτούς. Συμβουλευτική Τσιγγάνων αναφέρεται μόνο στον Νομό Αχαΐας (Τοτόλου 2007: 2005)⁹⁴.

Άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν ήταν η ταυτόχρονη λειτουργία επιδοτούμενων προγραμμάτων Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) στον ίδιο χώρο ή στο ίδιο χωριό (Ζαπουνίδης: 152), ανταγωνισμός από άλλους φορείς με συνέπεια την ελλιπή ενημέρωση από τις σχολικές μονάδες και απροθυμία τοπικού τύπου για δημοσιεύσεις ενημερωτικών δελτίων τύπου, καθυστέρηση έναρξης προγραμμάτων λόγω εκλογών, απεργιακών κινητοποιήσεων και καταλήψεων, δύσκολη προσβασιμότητα και αραιή συγκοινωνία σε ορεινές περιοχές (Γιούργη & Κουρκουλάκος: 154).

Διατυπώθηκαν, επίσης, προτάσεις για δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης (Ζαπουνίδης: 152), δημιουργία Μητρώου Εκπαιδευτών ανά Νομό (Μάνεσης: 160) καθώς και για πληρέστερη κατάρτιση των εκπαιδευτών σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Γιούργη & Κουρκουλάκος: 155).

3.3 Οι Υπεύθυνοι Νομών Σχολών Γονέων και οι Εκπαιδευτές/ συντονιστές των Σχολών Γονέων

Τα δύο βασικά άτομα που είναι αναγκαία για την δημιουργία προγραμμάτων είναι ο Υπεύθυνος Σχολών Γονέων και ο εκπαιδευτής. Για τον ορισμό υπευθύνων και την κατάρτιση λίστας εκπαιδευτών το ΙΔΕΚΕ προβαίνει σε ανοιχτή προκήρυξη. Οι υποψήφιοι μοριοδοτούνται ανάλογα με τα τυπικά τους προσόντα. Οι υπεύθυνοι Σχολών Γονέων υπογράφουν σύμβαση έργου ορισμένου χρόνου και παρακολουθούν πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους υποχρεωτικό εκπαιδευτικό σεμινάριο διάρκειας 10 ωρών⁹⁵.

Ο Υπεύθυνος Σχολών Γονέων έχει τα εξής καθήκοντα:

- Οργάνωση, συντονισμός, υποστήριξη και παρακολούθηση του έργου σε τοπικό επίπεδο για τη λειτουργία 40ωρων-20ωρων και 50ωρων τμημάτων «Συμβουλευτική Γονέων», «Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας» και «Συμβουλευτική Υποστήριξη Οικογενειών τσιγγάνων, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων και μεταναστών»
- Προώθηση επικοινωνιακής πολιτικής του έργου
- Ανάπτυξη συνεργασιών με τοπικούς φορείς
- Συμμετοχή στην εξωτερική αξιολόγηση του έργου
- Συλλογή αιτήσεων των εκπαιδευομένων και καταγραφή των στοιχείων τους

⁹⁴ Αυτό προκύπτει από τα στοιχεία που παραθέτουν οι εισηγητές στο Συνέδριο.

⁹⁵ Τα στοιχεία αυτά τα έχουμε πάρει από τις προκηρύξεις που δημοσιεύονται στον ιστότοπο του ΙΔΕΚΕ.

- Συντονισμός και οργάνωση της έναρξης λειτουργίας των τμημάτων μάθησης
- Συντονισμός και παρακολούθηση της λειτουργίας των τμημάτων
- Διοικητική οργάνωση και παρακολούθηση του φυσικού αντικειμένου του έργου σε τοπικό επίπεδο
- Συντονισμός των εκπαιδευτών του προγράμματος και συναντήσεις με τους εκπαιδευτές
- Τήρηση εντύπων επικοινωνίας, παρακολούθησης και λειτουργίας του προγράμματος και σύνταξη εκθέσεων
- Υπογραφή και προώθηση των εντύπων υλοποίησης του έργου στην ομάδα έργου
- Διάθεση εκπαιδευτικού υλικού σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές
- Συνεργασία με την ομάδα έργου

Με την ίδια διαδικασία καταρτίζεται λίστα εκπαιδευτών ανάλογα με τα τυπικά προσόντα. Δεν υπάρχει διαθέσιμο Μητρώο εκπαιδευτών και σε κάθε νέα φάση οι θέσεις των εκπαιδευτών επαναπροκηρύσσονται.

Πριν ξεκινήσει η λειτουργία των τμημάτων οι εκπαιδευτές/ συντονιστές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν μια τριήμερη εκπαίδευση διάρκειας 15 ωρών (Γιώτσα 2007: 127).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή περιλαμβάνει (Γιαλαμά 2007: 210):

- τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για να εκφραστούν οι ανάγκες και προβληματισμοί των εκπαιδευόμενων
- την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος
- την ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής όλων των συμμετεχόντων
- την επιλογή των θεμάτων για προβληματισμό ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες της ομάδας
- ενθάρρυνση της εφαρμογής των νέων γνώσεων στην καθημερινή ζωή
- την δημιουργία μιας σχέσης συνεργασίας με σκοπό να υιοθετήσουν μια ανάλογη σχέση συνεργασίας οι εκπαιδευόμενοι με τα παιδιά τους (Παππά 2006: 143-144)
- τον σεβασμό των απόψεων των εκπαιδευόμενων (Παππά 2006: 144)

Στα παραπάνω θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τα παρακάτω (είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτές σχολών γονέων δεν είναι εξοικειωμένοι με την εκπαίδευση ενηλίκων):

- την ενημέρωση για τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων
- την γνώση και αναγνώριση των τρόπων μάθησης των ενηλίκων
- την ικανότητα εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους στην διάγνωση των αναγκών τους (Brookfield 1986: 102)

Σε σχέση με την μάθηση των εκπαιδευομένων ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει τα εξής καθήκοντα (Rogers 1999: 158):

- Να μην χρησιμοποιεί απλώς, αλλά να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις υφιστάμενες μαθησιακές τεχνικές των συμμετεχόντων, να συμβάλλει ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικές.
- Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να περνάει από το συγκεκριμένο στο γενικότερο
- Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κάνει την διαδικασία της μάθησης πιο μόνιμη
- Να προτρέπει, ώστε να μην σταματά η διεργασία μόλις ολοκληρωθεί η άμεση δραστηριότητα,, αλλά να οδηγεί σε περαιτέρω σκόπιμη μάθηση

4. Οι Σχολές Γονέων της Αρχιεπισκοπής

Η εκκλησία έχει υπάρξει από τους πρώτους φορείς που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των γονέων (Δραγάση-Σηφάκη 1999: 29). Γενικά, η Χριστιανική διδασκαλία είναι γεμάτη από συμβουλές προς τους γονείς, (Καινή Διαθήκη, Εφεσ. 6:4 οι γονείς «να ανατρέφουν τα παιδιά τους με παιδεία και νουθεσία Κυρίου») και προς τα παιδιά (Παλαιά Διαθήκη, Τίμα τον πατέρα σου και τη μητέρα σου, ίνα ευ σοι γένηται και ίνα μακροχρόνιος γένη επί της γης).

Οι Σχολές Γονέων της Αρχιεπισκοπής επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην παρούσα εργασία για τρεις λόγους: α. γιατί οργανώνονται σε σταθερή ημέρα και ώρα, β. γιατί έχουν επιμορφωτικό χαρακτήρα και δεν παίζουν, όπως θα περίμενε κανείς, την μορφή νουθεσιών και κηρυγμάτων και γ. για να ξεκαθαρίσουμε πλήρως το θολό τοπίο των Σχολών Γονέων στην χώρα μας.

Οι πρώτες Σχολές Γονέων της Εκκλησίας συμπίπτουν χρονικά με τις κρατικές, δημιουργούνται, δηλαδή, το 1998. Η Αρχιεπισκοπή Αθηνών μέσω του 'Κέντρου Στήριξης της Οικογένειας' προωθεί την δημιουργία Σχολών Γονέων σε πολλές ενορίες. Παράλληλα δημιουργούνται Σχολές Γονέων σε Μητροπόλεις σε όλη την Ελλάδα.

Η Εκκλησία ορίζει τον νέο θεσμό των Σχολών Γονέων ως:

Η Σχολή Γονέων είναι καρπός αγάπης και ευθύνης. Αγάπης της Εκκλησίας μας προς τα νέα ζευγάρια και ευθύνης των ποιμένων της εμπρός στα ογκώδη προβλήματα της συζυγίας. Συνιστά μια συστηματική προσπάθεια για ποιμαντική καθοδήγηση των γονέων και των υποψηφίων γονέων στη σωστή αντιμετώπιση των δυσκολιών του εγγάμου βίου. Σ' αυτή την προσπάθεια οδηγός είναι η εμπειρία των Πατέρων, πού μεταστοιχείωνεται σε πράξη και ζωή. Με τη Σχολή Γονέων η εκκλησία προετοιμάζει τους νέους να γίνουν

ευτυχισμένοι σύζυγοι και πετυχημένοι γονείς. Να δημιουργήσουν δηλ. μια συγκροτημένη χριστιανική οικογένεια⁹⁶.

Οι Σχολές Γονέων λαμβάνουν χώρα σε μορφή ομιλιών. Επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων καλούνται να αναπτύξουν θέματα που αφορούν στον γάμο και την οικογένεια. Τα θέματα είναι κοινωνικού, ιατρικού, φιλοσοφικού, ψυχολογικού και θεολογικού χαρακτήρα. Κάθε εβδομάδα (ή κάθε δεκαπενθήμερο (συνήθως) ή κάθε μήνα (σπανίως) συγκεκριμένη ημέρα και ώρα ένας ομιλητής αναπτύσσει το θέμα του. Μετά την ανάπτυξή του ακολουθεί διάλογος, υποβολή ερωτήσεων, απαντήσεις, προβληματισμός, ιδέες και προτάσεις. Οι ομιλίες είναι ανοιχτές σε όλους. Σε αντίθεση δηλαδή με όλες τις άλλες Σχολές Γονέων που το τμήμα «κλείνει» από τις πρώτες συναντήσεις στις σχολές τις εκκλησίας αυτός ο όρος δεν υπάρχει. Νέοι συμμετέχοντες είναι πάντα ευπρόσδεκτοι.

Ρίχνοντας μία σύντομη ματιά σε διάφορα προγράμματα ομιλιών βρίσκουμε θέματα όπως: 'Η κρίση της οικογένειας σήμερα και η θεραπεία της', 'Σύγχρονα προβλήματα αγωγής Γονέων και Παιδιών', 'Η βία στην οικογένεια' κ.λπ. Ομιλητές είναι πολύ συχνά Καθηγητές Πανεπιστημίου (Ιατρικής, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Ψυχιατρικής) και επαγγελματίες διάφορων ειδικοτήτων⁹⁷. Φυσικά, κάποιες ομιλίες τις αναλαμβάνουν Ιερείς (συνήθως πανεπιστημιακής μόρφωσης) και Θεολόγοι χωρίς όμως αυτό να αποτελεί τον κανόνα⁹⁸.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην εκκλησία συναντάμε και για πρώτη φορά την δυνατότητα φύλαξης των παιδιών των συμμετεχόντων στη Σχολή Γονέων σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο από έμπειρο προσωπικό⁹⁹,

⁹⁶ Ο ορισμός αυτός έχει δοθεί από την ίδια την Εκκλησία και απαντάται στις ιστοσελίδες πολλών Μητροπόλεων π.χ. Ι.Μ. Δημητριάδος και Αλμυρού (www.imd.gr), Ι.Μ. Κερκύρας (<http://www.imcorfu.gr/social.htm>).

⁹⁷ Για παράδειγμα το πρόγραμμα 2009-2010 της Σχολής Γονέων Ι.Μ. Αιτωλίας και Ακαρνανίας βρίσκουμε επιλεκτικά τις εξής εισηγήσεις: 1. Σφακιανάκης Μάνος (Διευθυντής Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος) «Διαδίκτυο και Γονείς», 2. Κουτσογιάννης Κ. (Επίκουρος Καθηγητής Ιατρικής Φυσικής Πανεπιστημίου Πατρών) «Νέες Τεχνολογίες και επιτεύξεις στην υγεία των παιδιών».

⁹⁸ Το γεγονός αυτό έχει πολλές φορές προκαλέσει αντιδράσεις από άτομα που θεωρούν ότι οι εισηγήσεις στις Σχολές Γονέων θα πρέπει να πραγματοποιούνται από άτομα με δηλωμένη και έκδηλη την χριστιανική τους πίστη. Στο τεύχος 22, Ιαν-Φεβ 2002, του περιοδικού 'Παρακαταθήκη' παρουσιάζεται άρθρο που καταδικάζει την συμμετοχή συγκεκριμένων εισηγητών με αμφίβολη την χριστιανική τους πίστη.

⁹⁹ Π.χ. η Σχολή Γονέων του Καθεδρικού Ιερού Ναού Κοιμήσεως Θεοτόκου Φανερωμένης Χολαργού στην Αττική προσφέρει αυτήν την δυνατότητα. Ο συγκεκριμένος Ι.Ν. στον ιστότοπό του έχει δημιουργήσει ηλεκτρονική βιβλιοθήκη στην οποία περιλαμβάνονται και πολλές από τις ομιλίες της Σχολής Γονέων βλ. σχετικά <http://www.faneromenihol.gr/>

πρακτική ιδιαίτερα διαδεδομένη στις Η.Π.Α. και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες αλλά καθόλου στην Ελλάδα.

Γ' ΜΕΡΟΣ ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Γενικά για την αναγκαιότητα και τους στόχους των σχολών γονέων

Όπως είδαμε στο Β' Μέρος, οι Σχολές Γονέων αποτελούν τον μόνο θεσμό παροχής εκπαίδευσης γονέων στην Ελλάδα. Κρίνουμε, όμως, ότι η αναγκαιότητά τους δεν έχει διευρευνηθεί είτε θεωρητικά είτε πρακτικά. Σε αυτό το μέρος της εργασίας θα επιχειρήσουμε να θεμελιώσουμε την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης γονέων στην χώρα μας και να εξετάσουμε εάν αυτή η αναγκαιότητα καλύπτεται από τις υπάρχουσες δομές.

Εδώ, θα προσεγγίσουμε το θέμα από την σκοπιά της εκπαίδευσης. Θα δούμε με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικές δράσεις θα μπορέσουν να λειτουργήσουν είτε προληπτικά, είτε ενημερωτικά και να βοηθήσουν τα άτομα να κάνουν αλλαγές στην ζωή τους. Αποτελεί φυσικά ένα σημαντικό ζητούμενο το κατά πόσο η εκπαίδευση γονέων αφορά σε μία ποικιλία κοινωνικών, θρησκευτικών και φυλετικών ομάδων. Επίσης ζητούμενο αποτελεί το κατά πόσο ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων είναι δυνατόν να απευθύνεται σε όλο (ή τουλάχιστον σε ένα μεγάλο τμήμα) της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, καθώς επίσης και εάν κάτι τέτοιο είναι αποτελεσματικό. Με άλλα λόγια το δεύτερο ερώτημα αφορά το κατά πόσο οι στόχοι και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στα προκαθορισμένα προγράμματα των Σχολών Γονέων μπορούν να εφαρμοσθούν σε κάθε κοινωνική ομάδα ή τάξη.

Όπως προαναφέρθηκε, κείμενα για την ανατροφή των παιδιών βρίσκουμε ήδη από τον Μεσαίωνα. Ωστόσο, η πρόσβαση σε αυτά αφορούσε μόνο την ανώτερη τάξη. Δυστυχώς μερικούς αιώνες αργότερα αυτό δεν έχει αλλάξει σημαντικά. Η εκπαίδευση γονέων μέχρι την δεκαετία του '60 αφορούσε την λευκή μέση τάξη (Powell 1988:1). Τότε, στις Ηνωμένες Πολιτείες, θεωρήθηκε ότι για να καταπολεμηθεί η φτώχεια θα πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις στους γονείς. Με την παροχή πληροφοριών στους γονείς σχετικές με την ανατροφή των παιδιών τους, τα παιδιά θα μπορούσαν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και μελλοντικά να κατακτήσουν μία δουλειά που θα τους εξασφάλιζε την βελτίωση του τρόπου ζωής τους (Powell 1988: 2). Γεννήθηκε το ενδιαφέρον για δημιουργία προγραμμάτων που να σέβονται και να ανταποκρίνονται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις αξίες των μειονοτικών ομάδων (ο.π. 6).

Στην Ελλάδα, όπως μαρτυρούν τα στατιστικά δεδομένα, οι Σχολές Γονέων αφορούν στην πλειοψηφία τους την μέση και ανώτερη τάξη.

Λειτουργούν με δύο τρόπους: προγράμματα ανοιχτά σε όλους και στοχευμένα προγράμματα. Τα ανοιχτά προγράμματα απευθύνονται σε όλους τους γονείς ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας, ηλικίας κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και στόχο έχουν να ενημερώσουν και να υποστηρίξουν τους γονείς στον γονεϊκό τους ρόλο. Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν στις υγιείς πτυχές της γονεϊκότητας. Από την άλλη όμως, τα στοχευμένα προγράμματα απευθύνονται σε συγκεκριμένους πληθυσμούς γονέων ήτοι Τσιγγάνους, Παλιννοστούντες, Μετανάστες και Μουσουλμάνους.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες η στοχευμένη εκπαίδευση γονέων έχει πλέον αρχίσει να ωριμάζει και οργανώνονται πολλά προγράμματα που αποφεύγουν τα λάθη του παρελθόντος. Από τις πρώτες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναγνωρίστηκε η αδυναμία εφαρμογής του ίδιου προγράμματος σε διαφορετικές κοινότητες, ακόμα και αν η ομάδα-στόχος ήταν η ίδια (π.χ. οικογένειες χαμηλού εισοδήματος) (Powell 1988: 9).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η στοχευμένη εκπαίδευση γονέων περιορίζεται σε κάποιες χρηματοδοτούμενες δράσεις που τα αποτελέσματά τους δεν έχουν ερευνηθεί. Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες με πρωτοβουλίες φορέων, ωστόσο αυτές αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά. Ο κανόνας, δυστυχώς, είναι η αδυναμία υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων με αποτέλεσμα η πλειοψηφία τους να παραμένει στα χαρτιά. Αν και η εκπαίδευση γονέων μπορεί να βρει εφαρμογή σε πολλά πεδία εδώ θα εξετάσουμε την δυνατότητα στοχευμένων εκπαιδευτικών δράσεων των Σχολών Γονέων στα εξής:

1. Γονείς με χαμηλό εισόδημα, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μονογονεϊκές οικογένειες, έφηβες μητέρες, πρόληψη νεανικής παραβατικότητας και βίας
2. Γονείς και σχολείο, παροχή δυνατότητας και μέσων για συνεργασία όλων των γονέων με το σχολείο
3. Γονείς μειονοτικών ομάδων
4. Η βία στην οικογένεια, πρόληψη παιδικής παραμέλησης και κακοποίησης

Ο βασικός τρόπος στοιχειοθέτησης της αναγκαιότητας των Σχολών Γονέων είναι η παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων τόσο από τον ελληνικό χώρο όσο και από τον διεθνή χώρο. Συγκεκριμένα, επιλέγεται η εκτενής παρουσίαση του προγράμματος Family Development Research Program με σκοπό να τονίσουμε ότι οι Σχολές Γονέων μπορούν να αποτελέσουν μέσο κοινωνικής αλλαγής, ωστόσο πολλές φορές θα πρέπει να υπάρχει η συντονισμένη δράση πολλών ενεργειών.

1. Οι Σχολές Γονέων ως μέσο ενίσχυσης της οικογένειας

1.1 Οι νέες μορφές οικογένειας – Οικογένειες σε κίνδυνο

Στην σημερινή, παγκόσμια κοινωνία, τα άτομα εκτίθενται σε πολλές κουλτούρες – σαν να υπάρχουν υπό-κουλτούρες μίας παγκόσμιας κουλτούρας (Jarvis 2004: 25). Ραγδαίες είναι οι αλλαγές που συντελούνται σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στο θεσμό της οικογένειας έχουν γίνει τόσο θεμελιακές αλλαγές με αποτέλεσμα να αλλάζει και ο ρόλος του γονέα συθέμελα. Αναδύονται νέες μορφές οικογένειας που λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης τους συνιστούν συχνά οικογένειες ‘υψηλού κινδύνου’ (high-risk) ή ‘σε κίνδυνο’ (at risk). Με τη χρήση του όρου ‘υψηλού κινδύνου’ εννοούμε οικογένειες που διαβιούν σε δυσμενείς συνθήκες ή αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα. Για παράδειγμα, παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχές μονογονεϊκές οικογένειες θεωρείται ότι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αποτύχουν στο σχολείο και να παρουσιάσουν προβλήματα γνωστικής ανάπτυξης.

Οι οικογένειες υψηλού κινδύνου είναι συνήθως: γονείς με χαμηλό εισόδημα, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μονογονεϊκές οικογένειες¹⁰⁰, έφηβες μητέρες. Πολύ συχνά μία οικογένεια παρουσιάζει περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά, που αυξάνει τον κίνδυνο. Για παράδειγμα, μία νέα, άνεργη, ανειδίκευτη, ανύπαντρη και φτωχή μητέρα βρίσκεται σε κίνδυνο τόσο για τον εαυτό της όσο και για το παιδί της. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται άμεσα με την κακή διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Οι έφηβες μητέρες έχουν συνήθως χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (πολύ συχνά παρατάνε το σχολείο), έχουν δυσκολίες στην ανεύρεση εργασίας, στηρίζονται στην οικογένεια και στους γείτονες για υποστήριξη (Weinraub & Gringlas 1995: 75). Σημαντική παράμετρος είναι ότι οι έφηβες μητέρες δυσκολεύονται να κατασκευάσουν την μητρική τους ταυτότητα καθώς δεν έχουν ακόμα προλάβει να κατασκευάσουν την προσωπική τους ταυτότητα ως νέες γυναίκες (Brooks-Gunn & Chase-Lansdale 1995: 123).

Παρακάτω παρουσιάζουμε αποτελέσματα δύο προγραμμάτων στοχευμένης εκπαίδευσης που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ. Το πρώτο πρόγραμμα ονομάστηκε Family Development Research Program δηλαδή Ερευνητικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Οικογένειας (Lally, Mangione & Honig 1988:

¹⁰⁰ Οι μονογονεϊκές οικογένειες δεν θεωρούνται πάντα ‘σε κίνδυνο’. Συνήθως θα πρέπει να υπάρχει και κάποια άλλη παράμετρος που να υπαγορεύει την ένταξη της οικογένειας σε ομάδα υψηλού κινδύνου (Weinraub & Gringlas 1993: 67).

79¹⁰¹). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 108 οικογένειες, στις οποίες παρασχέθηκαν υπηρεσίες εκπαίδευσης, διατροφής, υγείας και ασφάλειας πριν από την περίοδο της εγκυμοσύνης της γυναίκας μέχρι που το παιδί έγινε πέντε χρονών. Οι οικογένειες που συμμετείχαν ήταν ιδιαίτερα χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Ο μέσος όρος ηλικίας των μητέρων ήταν τα 18 έτη, με χαμηλή μόρφωση, χωρίς προγενέστερη εργασία και πάνω από το 85% ήταν αρχηγοί μονογονεϊκής οικογένειας. Αν και επιχειρήθηκε να διατηρηθεί φυλετική ισορροπία, η πλειοψηφία ήταν οικογένειες μαύρων.

Το πρόγραμμα αποτέλεσε μία προσπάθεια να βελτιωθεί η ζωή των παιδιών παρέχοντάς τους πλεονεκτήματα ποιοτικής ημερήσιας φροντίδας. Ο σκοπός της παρέμβασης θεωρήθηκε ότι είναι η δημιουργία ενός μόνιμου περιβάλλοντος στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και μετά την λήξη της παρέμβασης. Για τον λόγο αυτόν, αρχικός στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν οι γονείς και όχι τα παιδιά.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος ήταν: (α) η θεωρία εξισορρόπησης του Piaget, η εναρμόνιση δηλαδή των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών που επιλέχθηκαν για τα παιδιά ανάλογα με το γνωστικό τους στάδιο, (β) οι θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης (Bernstein), χρήση δηλαδή τεχνικών ανάπτυξης του προφορικού λόγου, π.χ. ανάγνωση βιβλίων, (γ) τα αναπτυξιακά στάδια του Erikson με ιδιαίτερη έμφαση στην βασική εμπιστοσύνη και την αυτονομία, (δ) η έννοια της ελευθερίας επιλογής για τα παιδιά και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, εμπνευσμένες από το έργο του John Dewey.

Κάθε εβδομάδα ένας ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτής παιδικής ανάπτυξης (Child Development Trainer) επισκεπτόταν τα σπίτια και μάθαινε στις μητέρες παιχνίδια για να παίζουν μαζί με τα παιδιά, παρείχε πληροφορίες διατροφής, τους εξοικούσε με διεργασίες αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, βοηθούσε τα μέλη της οικογένειας να αναλάβουν έναν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και τα έφερνε σε επαφή με βιβλιοθήκες, πάρκα κ.λπ. Ενθάρρυνε την μητέρα να αναλάβει έναν ενεργό ρόλο στην σχολική εκπαίδευση του παιδιού και ενίσχυε την αυτοπεποίθηση της ίδιας της μητέρας.

Από τον 6^ο μήνα του παιδιού παρέχόταν υπηρεσίες ημερήσιας φροντίδας και ένα λεωφορείο παραλάμβανε το παιδί και το πήγαινε σε ένα

¹⁰¹ Όλα τα στοιχεία του προγράμματος τα έχουμε αντλήσει από την έκθεση της επιστημονικής ομάδας: Lally Ronald J., Mangione Peter L. & Honig Alice S. (1988), The Syracuse University Family Development Research Program: Long-Range Impact on an Early Intervention with Low-Income Children and Their Families, στο Powell Douglas R. (ed) (1988)(ο.π.), σελ. 79-104

ειδικά διαμορφωμένο παιδικό σταθμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλο το προσωπικό που συμμετείχε λάμβανε μία ταχύρρυθμη εκπαίδευση δύο εβδομάδων ετησίως.

Όταν τα παιδιά έγιναν 36 μηνών δημιουργήθηκε μία ομάδα ελέγχου, για κάθε παιδί δηλαδή από το πρόγραμμα βρέθηκε ένα αντίστοιχων χαρακτηριστικών για να λειτουργήσει ως μέτρο σύγκρισης. Η ενίσχυση από το πρόγραμμα διήρκεσε μέχρι τα παιδιά να γίνουν 60 μηνών, οπότε και διακόπηκε. Το πρόγραμμα ολοκλήρωσαν 82 από τις αρχικές 108 οικογένειες.

Δέκα χρόνια μετά, οι υπεύθυνοι του προγράμματος ήρθαν σε επαφή με 65 από τις οικογένειες του προγράμματος¹⁰² καθώς και με 54 από την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα του προγράμματος παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι ερευνητές περίμεναν ότι οι οικογένειες του προγράμματος θα αύξαναν το εισόδημά τους και οι συνθήκες ζωής τους θα βελτιωνόταν. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε. Διαπιστώθηκε ότι οι οικογένειες ζούσαν σε υποβαθμισμένες γειτονιές που είχαν συγκεκριμένες απαιτήσεις ειδικά από τα αγόρια, απαιτήσεις που ερχόταν σε αντίθεση με την σχολική επιτυχία.

Πολύ θετικά ήταν τα αποτελέσματα αναφορικά με τις στάσεις, τη συμπεριφορά, τις αξίες και την ενότητα της οικογένειας στα οποία οι οικογένειες του προγράμματος παρουσίαζαν σαφές πλεονέκτημα. Επίσης, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, θεωρούσαν το σχολείο ως ιδιαίτερα σημαντικό μέρος της ζωής τους και δεν παρουσίαζαν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που έλαβαν τα παιδιά του προγράμματος λειτούργησε αποτρεπτικά στην παρουσία νεανικής παραβατικότητας. Η προσχολική εκπαίδευση, λοιπόν, σε συνδυασμό με την σωστή και γεμάτη ερεθίσματα ανατροφή μπορεί να συντελέσει στην μείωση της εγκληματικότητας.

Με την διαπίστωση ότι η κακή διαπαιδαγώγηση αποτελεί έναν από τους βασικούς δείκτες εγκληματικότητας (Farrington, αναφορά στο Powell Douglas R. (ed) (1988): 91) προχωράμε στην επόμενη έρευνα που διεξήχθη σε φυλακισμένους πατέρες (Wilczak & Markstrom 1999). Με το δεδομένο ότι οι σχέσεις φυλακισμένων με τα παιδιά τους χειροτερεύει από την στιγμή του εγκλεισμού τους διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων θα βελτίωνε την αυτο-αντίληψή τους ως γονείς αλλά και την ίδια την σχέση τους με τα παιδιά τους. Άλλωστε, μετά την αποφυλάκιση, οι ισχυρές οικογενειακές σχέσεις συντελούν σημαντικά στην αποφυγή νέας εγκληματικής συμπεριφοράς (ο.π 100). Η έρευνα

¹⁰² Παρουσιάστηκαν δυσκολίες εντοπισμού των συμμετεχόντων, καθώς λόγω κακής οικονομικής κατάστασης μετακομίζουν συχνά και εύκολα χάνονται τα ίχνη τους. Στην ομάδα ελέγχου η κατάσταση ήταν ακόμα δυσκολότερη.

αφορούσε 21 φυλακισμένους πατέρες που συμμετείχαν σε πρόγραμμα γονεϊκής εκπαίδευσης. Με το τέλος του προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν σημαντικές γνώσεις αναφορικά με την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού. Ωστόσο, αν και η αυτο-αντίληψη ως πατέρες ενισχύθηκε, δεν κατέστη δυνατόν να εξακριβωθεί η βελτίωση ή μη της ποιότητας της σχέσης με τα παιδιά τους. Η ερευνητική ομάδα προτείνει την παρακολούθηση των πατέρων μετά την αποφυλάκισή τους. Σημαντικό, επίσης, εύρημα της έρευνας είναι ότι οι έγκλειστοι πατεράδες που λαμβάνουν εκπαίδευση τείνουν να παρουσιάζουν λιγότερα περιστατικά κατάθλιψης.

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα καθιστούν σαφές ότι η εκπαίδευση σε ομάδες υψηλού κινδύνου χρειάζεται να έχει διάρκεια (να μην εντάσσεται σε προγράμματα προκαθορισμένων ωρών) και να λειτουργεί παράλληλα με άλλες δράσεις (θεραπευτικές, επαγγελματικού προσανατολισμού κ.λπ.).

Στην Ελλάδα, παρουσιάζεται παντελής απουσία προγραμμάτων εκπαίδευσης οικογενειών υψηλού κινδύνου. Τα προγράμματα είναι ίδια για όλους, έχουν καθορισμένη διάρκεια και παρέχονται μόνο σε μορφή ομάδας. Χωρίς να παραβλέπουμε την δυναμική της ομάδας, η πρόβλεψη και για άλλου τύπου εκπαίδευση γονέων είναι απαραίτητη. Η απουσία στοχευμένης δράσης και προγραμματισμού στην μορφή που παρέχεται η εκπαίδευση γονέων μέσω των σχολών στην Ελλάδα, όχι μόνο καθιστά αναποτελεσματική την εκπαίδευση ειδικών περιπτώσεων οικογενειών, αλλά και δύσκολη την πρόσβαση σε αυτές. Για να γίνει πιο κατανοητό αυτό θα πρέπει να σκεφτούμε τα εξής παράδειγμα: πόσο εύκολο θα ήταν για μία μόνη έφηβη μητέρα ή για έναν άρτι αποφυλακισμένο πατέρα, να μπορέσει να ενταχθεί ή να παρακολουθήσει ένα συγκεκριμένο σεμινάριο Σχολής Γονέων στην Ελλάδα. Κάτι τέτοιο καθίσταται δύσκολο, τόσο ενόψει της απουσίας πληροφόρησης σε ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού στην Ελληνική επικράτεια, όσο και ενόψει ηθικών ή προσωπικών κριτηρίων, όπως η γέννηση και η αντιμετώπιση διαφορετικών προβλημάτων από τους τύπους οικογενειών 'υψηλού κινδύνου'.

Ωστόσο η εκπαίδευση γονέων μπορεί να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες στην οικογένεια έτσι ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων ορισμένες γλωσσικές ή συναισθηματικές προϋποθέσεις για να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης οι Σχολές Γονέων, θα μπορούσαν με ευκολία ακόμη και με βάση την ήδη υπάρχουσα μεθοδολογία τους να προσαρμοστούν σε νέους τύπους γονέων και οικογένειας, ενόψει της μη διευρυμένης ποικιλομορφίας της ελληνικής κοινωνίας, προϊόν κυρίως νέων κοινωνικών

μετασχηματισμών, λόγω της μετανάστευσης και των οικονομικών ανακατατάξεων.

1.2 Ανάπτυξη – εξέλιξη παιδιού και εφήβου στο πλαίσιο της οικογένειας

Ο σκοπός της οικογένειας αποσυνδέεται σταδιακά από την βιολογική και οικονομική επιβίωση (Κατάκη 1990: 113). Ο ρόλος της είναι να βοηθάει τα μέλη της να οργανώσουν τις πληροφορίες που αφορούν την ταυτότητά τους και να διαμορφώσουν τους στόχους τους ως μέλη της κοινωνίας έτσι, ώστε να μπορούν να χειριστούν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την σύγχρονη ζωή. Η επικοινωνία δηλαδή ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας είναι πλέον πιο σημαντική από την ανταλλαγή των υλικών αγαθών ανάμεσα τους (ο.π. σ.σ. 113-114).

Μία σύγχρονη οικογένεια δυτικού τύπου περνάει από διάφορα στάδια ανάπτυξης, σύμφωνα με την συστημική θεωρία. Τα στάδια αυτά διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια. Σύμφωνα με την τυπολογία του Aldous, μια οικογένεια περνάει τα παρακάτω αναπτυξιακά στάδια (Γεωργίου 2009: 52-53):

1. Το στάδιο του σχηματισμού, η περίοδος δηλαδή πριν από την γέννηση του πρώτου παιδιού και μέχρι αυτό να πάει στο νηπιαγωγείο.
2. Το στάδιο της διεύρυνσης ξεκινάει όταν το πρώτο παιδί πάει στο δημοτικό και γεννιούνται και άλλα παιδιά.
3. Το στάδιο της σταθερότητας ξεκινάει όταν το πρώτο παιδί αρχίζει να μπαίνει στην εφηβεία.
4. Το στάδιο της συρρίκνωσης, όταν δηλαδή αποχωρεί το πρώτο παιδί, που έχει ενηλικιωθεί, από το σπίτι.
5. Το στάδιο της άδειας φωλιάς, όταν δηλαδή έχουν αποχωρήσει όλα τα παιδιά από το σπίτι και οι γονείς μένουν και πάλι μόνοι τους.

Κάθε αλλαγή σε ένα σύστημα προκαλεί ανισορροπία, μέχρι το σύστημα να αναπτύξει νέους μηχανισμούς και να αποκτήσει νέα ισορροπία (Skinner, 1986 αναφορά στο Παπαδιώτη: 178-179). Καθώς, δηλαδή η οικογένεια περνάει από το ένα στάδιο στο άλλο, οι ισορροπίες της αναταρράσσονται για να επαναπροσδιοριστούν.

Η αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών σε καθένα από αυτά τα στάδια διαφοροποιείται και αλλάζει καθώς μεγαλώνει και αλλάζει και το παιδί. Τα στάδια ανάπτυξης της οικογένειας συμπίπτουν με τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών, τουλάχιστον του πρώτου παιδιού.

Η οικογένεια για να επιβιώσει χρειάζεται να είναι ισχυρή. Οι Stinnett και DeFrain κατέληξαν ότι η ισχυρή οικογένεια (strong family) στις δυτικές κοινωνίες επιδεικνύει τα παρακάτω έξι ποιοτικά χαρακτηριστικά (Stinnett Nick, DeFrain John 1989: 56 στο Powell Douglas R. (ed) (1988)):

1. Δέσμευση
2. Εκτίμηση
3. Επικοινωνία
4. Χρόνο μαζί
5. Πνευματική διαύγεια (wellness)
6. Ικανότητα αντιμετώπισης του άγχους και των κρίσεων

Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται ότι αντιπροσωπεύουν και την βάση της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών (Fine & Henry 1989: 5).

Για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και τους ψυχολογικούς παράγοντες που διαφοροποιούν το οικογενειακό κλίμα. Το 'Stanford Parent Questionnaire' αποτελεί ψυχομετρικό μέσο που αξιολογεί τους εξής 28 παράγοντες – διαστάσεις της ψυχοδυναμικής της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, Τόμος 2, σελ. 161-162):

1. Έκδηλη στοργή,
2. Χορήγηση αμοιβών – ενίσχυση,
3. Απόρριψη,
4. Άγχος για την ψυχοσεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών,
5. Άγχος για την αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού,
6. Επιβολή περιορισμών,
7. Απαίτηση για συμμόρφωση,
8. Ατεγκτη εμμονή στην εκτέλεση εντολών,
9. Απόκτηση εσωτερικής πειθαρχίας – αυτοέλεγχος,
10. Στέρηση προνομίων,
11. Ενθάρρυνση για επιθετικότητα,
12. Επιβολή σωματικών ποινών,
13. Επιθετικότητα των γονέων,
14. Αυτοκριτική γονέων,
15. Κοινωνικότητα των γονέων,
16. Θετικές συζυγικές σχέσεις,
17. Ασυνέπεια στη συμπεριφορά των γονέων,
18. Χρήση προτύπων,

Επίσης αξιολογεί παράγοντες όπως είναι: 19. Διαφοροποίηση του ρόλου των δύο φύλων, 20. Η ομοιότητα του παιδιού προς τους γονείς (πατέρα ή μητέρα), 21. Άσκηση εξουσίας στην οικογένεια, 22. Στενή ψυχική επαφή του παιδιού με τον πατέρα, 23. Σεβασμός στην ατομικότητα του παιδιού, 24. Απουσία περιορισμών, 25. Ενθάρρυνση για αυτονομία, 26. Εμπιστοσύνη στις ικανότητες του παιδιού, 27. Παροχή ευκαιριών για επιτεύγματα, 28. Δικαιολόγηση αποφάσεων.

Στην Ελλάδα φαίνεται να συνυπολογίζονται οι παράγοντες αυτοί κατά την ανάπτυξη των προγραμμάτων των Σχολών Γονέων. Δεν φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχει μία σαφής και συγκροτημένη τυπολογία της αξιολόγησης της γονεϊκής συμπεριφοράς ή του οικογενειακού κλίματος.

1.3 Ενίσχυση του ρόλου της μητέρας και του ρόλου του πατέρα

Η κατάρρευση των παραδοσιακών μορφών οικογένειας αναγκάζει τον σύγχρονο γονέα να επιλέγει συνειδητά πρακτικές ανατροφής και να αναπτύξει πολλές πλευρές του ρόλου του από την αρχή, είτε από τις δικές του πηγές είτε αναζητώντας εξω-οικογενειακή βοήθεια, από γείτονες, γιατρούς, ιερείς ή επαγγελματικές εκπαιδευτές γονέων. Επομένως, τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων ήρθαν να καλύψουν την ανάγκη για καθοδήγηση που δημιουργήθηκε από την κατάρρευση των παραδοσιακών πρακτικών παιδικής ανατροφής (Brim 1959: 18).

Οι λόγοι που μία μητέρα και ένας πατέρας επιδεικνύουν κακή εκτέλεση ρόλου είναι οι εξής (Barnard K. E., Martell L. K. 1995:13): 1. δεν έχουν λάβει επαρκή φροντίδα από την δική τους μητέρα, 2. λόγω ψυχολογικών δυσλειτουργιών, 3. δεν μπορούν να διαχειριστούν το άγχος τους και 4. δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Από τους τέσσερις αυτούς λόγους είναι προφανές ότι οι δύο τελευταίες αποτελούν ευθύνη της εκπαίδευσης γονέων.

Ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους ενίσχυσης ενός πατέρα ή μίας μητέρα είναι η αναγνώριση της αξίας του/ της ως γονέα. Όσο απλό και αν ακούγεται αυτό, η γονεϊκότητα δεν παρέχει ηθικές ανταμοιβές και οι γονείς συχνά χρειάζεται να στρέφονται στον ίδιο τους τον εαυτό για αναγνώριση. Μέσω της συμμετοχής σε ομάδες, αυτή η ανάγκη συχνά εκπληρώνεται από μόνη της. Η ομάδα λειτουργεί ως ένας 'σημαντικός άλλος' που ακούει τον γονιό, του συμπαραστέκεται και του αναγνωρίζει τις προσπάθειές του.

Οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν φορείς (agents) που έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και να επενεργούν σε αυτό έτσι ώστε να το αλλάξουν (Jarvis, σελ. 121). Όταν δίνεται έμφαση στον γονέα (συνήθως στη μητέρα) η αλλαγή επηρεάζει αυτόματα και το παιδί. Τα περισσότερα προγράμματα άλλωστε εστιάζουν στον γονέα και στην αλλαγή των δικών του στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών.

Οι λόγοι για τους οποίους συνήθως μία μητέρα συμμετέχει σε ομάδες γονέων είναι (Κωνσταντινίδου 2007: 107):

- γιατί θεωρούν το παιδί τους προβληματικό και θέλουν να το αλλάξουν
- για να ανακαλύψουν και να καλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες

- για να ανακαλύψουν τα στοιχεία που απαρτίζουν την αλληλεπιδραστική σχέσης τους με το παιδί τους και πως η δική τους στάση μπορεί να αλλάξει την σχέση του παιδιού

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτές βοηθούν τις μητέρες να αναγνωρίζουν τόσο τις ανάγκες του παιδιού, όσο και τις προσωπικές τους ανάγκες και τις μαθαίνουν τρόπους να επενεργούν στην σχέση τους για να βελτιώσουν την σχέση τους με τα παιδιά τους.

Άλλοι λόγοι για τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν σε ομάδες εκπαίδευσης είναι (Campbell & Palm 2004: 3)

- για να μάθουν για την ανάπτυξη του παιδιού
- για να μάθουν να διαχειρίζονται τις κρίσεις των παιδιών
- για να μάθουν να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους μέσω αποτελεσματικής επικοινωνίας
- για να μάθουν πως θα δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον για το παιδί τους
- για να μάθουν πώς να υποστηρίζουν και να ενισχύουν την μάθηση του παιδιού τους
- για να κατανοήσουν νέες πληροφορίες για την ανάπτυξη του εγκεφάλου
- για να μάθουν νέες στρατηγικές πειθαρχίας
- για να συζητήσουν πως θα μοιράζονται την ανατροφή του παιδιού τους με ένα σύντροφο

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το πρόγραμμα εκπαίδευσης βρεφών 'Ypsilanti-Carnegie Infant Education' αναγνώρισε το 1968 ότι οι μητέρες έχουν πολύ διαφορετικούς τρόπους να αλληλεπιδρούν με τα βρέφη και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το τι είναι ωφέλιμο για την ανάπτυξή τους (Powell 1988: 8).

Η ποιότητα της σχέσης γονέα – παιδιού έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο ισχυρούς δείκτες της (optimal) βέλτιστης/θετικής ανάπτυξης του παιδιού. Τα παιδιά που μεγαλώνουν με ζεστούς γονείς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους εμφανίζουν γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, σχολική επιτυχία και καλύτερη προσαρμογή (Smith C., Perou & Lesesne 2004:405). Αντίστοιχα, τα παιδιά που μεγαλώνουν με γονείς που ασχολούνται λιγότερο και είναι λιγότερο τρυφεροί έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν ακαδημαϊκά και προβλήματα συμπεριφοράς (ο.π. 405).

Επειδή το παιδί είναι το πιο αδύναμο μέλος της οικογένειας συνήθως «φορτώνεται» τη δυσλειτουργία του συστήματος της οικογένειας. Στην κλινική πράξη φαίνεται συχνά ότι πίσω από ένα πρόβλημα του παιδιού υπάρχει πρόβλημα στη σχέση των συζύγων. Στην περίπτωση αυτή το «άρρωστο» μέλος συγκεντρώνει πάνω του τα προβλήματα της οικογένειας

προκειμένου να διατηρηθεί η ισορροπία στο σύστημα (Gurman & Krinsken, 1981, σελ. 245 αναφορά στο Παπαδιώτη: 178).

Επίσης, πολλοί ενήλικοι δεν έχουν ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση και η άφιξη ενός παιδιού στη ζωή τους μπορεί να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον τους για μάθηση, έχοντας ως κίνητρο την επιθυμία τους να επιτύχει το παιδί τους. Πολλοί γονείς, λοιπόν, ενδέχεται να ξεκινήσουν προγράμματα εκπαίδευσης για να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί τους αλλά στην πορεία να ανακαλύψουν ότι η μάθηση τους βοηθάει να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και καλύτερη σχέση με τον εαυτό τους και κατ' επέκταση με την οικογένειά τους.

2. Οι Σχολές γονέων ως μέσο ενδυνάμωσης των σχέσεων σχολείου – οικογένειας

2.1 Το σχολείο ως φορέας μάθησης, ανάπτυξης και προσαρμογής του παιδιού

Κοινός στόχος σχολείου και οικογένειας είναι η ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Βασική λειτουργία τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η κοινωνικοποίηση ως λειτουργία του σχολείου αποτελεί την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο και την παροχή δυνατοτήτων για την δραστηριοποίησή του μέσα σε αυτό, με την «εσωτερίκευση» του συστήματος ρόλων και αξιών της κοινωνικής ομάδας (Ξωχέλλης 1991: 14). Η προετοιμασία των παιδιών για ομαλή κοινωνική και οικογενειακή ζωή αρχίζει από την γέννηση του παιδιού και από την άλλη εξαρτάται από τον τρόπο που λειτουργούν θεσμοί έξω από την οικογένεια, όπως το σχολείο, ο τόπος σπουδών, ο τόπος εργασίας, η κοινότητα (Δοδοντσάκης 2001: 86).

Οι γονείς είναι «τα ουσιαστικά πρόσωπα τα οποία άλλοτε με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους, άλλοτε με το παράδειγμα, τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους αναπόφευκτα επηρεάζουν και προσδιορίζουν – μερικές φορές σε μεγάλο βαθμό – την έκταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι αποτελεσματικοί» (ο.π. 23-24).

Οι δύο αυτοί μηχανισμοί κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι διαφορετικοί ως προς τη δομή, τη λειτουργία τους και τις δυνατότητες να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν το νέο άτομο (Δοδοντσάκης 2001: 28). Μέχρι πρόσφατα η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας περιοριζόταν μόνο στις προκαθορισμένες συναντήσεις για την βαθμολογία και σε περιπτώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού.

Για να είναι επιτυχημένο ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων/οικογενειών θα πρέπει οι γονείς να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και να είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε ενέργειες για την

βελτίωση των σχέσεων σχολείου οικογένειας. Όπως αλλάζουν οι οικογένειες έτσι και τα σχολεία πρέπει να αλλάζουν ώστε να αποτελούν ένα ασφαλές μέρος στο οποίο όλοι οι μαθητές να είναι ευπρόσδεκτοι.

Τα κίνητρα που ωθούν τους γονείς να συμμετέχουν σε Σχολές Γονέων που λαμβάνουν χώρα σε σχολικά πλαίσια είναι τα εξής (Παππά 2006: 154):

1. Η διάθεσή τους να εμπλακούν στη σχολική πραγματικότητα.
2. Η επιθυμία τους για πρόοδο του παιδιού.
3. Το ενδιαφέρον τους για την συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και εκτός σχολείου.
4. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η άσκηση γονεϊκών δεξιοτήτων.
5. Η υποστήριξη που θα λάβουν από τον συντονιστή και από τους άλλους γονείς.
6. Η επιθυμία τους να γνωρίσουν άλλους γονείς που έχουν παιδιά στο σχολείο.

2.2 Οικογένεια και σχολείο. Γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού

Η γονεϊκή εμπλοκή (parent involvement) στην μαθησιακή διαδικασία δεν είναι καινούρια έννοια¹⁰³. Σήμερα πολλοί παιδαγωγοί αναπτύσσουν μοντέλα για την επικοινωνία γονέων και σχολείου. Ο Powel (1992) υποστήριξε ότι κατά την διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας θα πρέπει πρώτα να αποβλέπει στην στήριξη των οικογενειών και κατόπιν στην προώθηση της θετικής παιδικής ανάπτυξης (Μπαμπάλης 2007: 325).

Οι ενδοοικογενειακοί παράγοντες που ενδέχεται να επιδρούν στη σχολική επίδοση των παιδιών είναι (Δοδοντσάκης 2001: 36):

1. η κοινωνική τάξη της οικογένειας
2. η οικονομική της κατάσταση
3. η εργασία ή όχι της μητέρας
4. τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα του παιδιού
5. το γλωσσικό επίπεδό του
6. το γενικότερο περιβάλλον της οικογένειας
7. οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση
8. η συνοχή της οικογένειας
9. η δομή της οικογένειας
10. η κατάσταση της υγείας των γονιών

¹⁰³ Κάποιοι θεωρούν ότι η απόδοση στα ελληνικά της εμπλοκής είναι αργητική και προτιμούν την λέξη ανάμειξη (Δοδοντσάκης 2001). Εδώ θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο εμπλοκή καθώς αυτός εμφανίζεται πιο συχνά στην βιβλιογραφία.

Για την σχέση σχολείου – οικογένειας έχουν προταθεί έξι θεωρητικά μοντέλα (Γεωργίου 2009: 17-31):

- το σταδιακό μοντέλο, που αποτελεί ίσως το πρώτο μοντέλο που οριοθέτησε τη σχέση σχολείου – οικογένειας. Σύμφωνα με το σταδιακό μοντέλο η ευθύνη για την ανάπτυξη του ατόμου ξεκινάει από την οικογένεια, μετά ανατίθεται στο σχολείο και τέλος το ίδιο το άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη του εαυτού του. Αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και σχολείου δεν προβλέπεται¹⁰⁴
- το οργανισμικό μοντέλο, βάσει του οποίου η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο ξεχωριστά συστήματα που για να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα πρέπει να λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Οι ιεραρχικές τους δομές έχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες και αλληλοεπικαλύψεις ρόλων αποκλείονται. Όπως και το σταδιακό μοντέλο αποκλείει την σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλων και γονέων. Το μοντέλο αυτό είναι αυτό που είχε επικρατήσει στην ελληνική κοινωνία καθιστώντας δύσκολες τις σχέσεις σχολείου – γονέων ακόμα και σήμερα.
- το οικοσυστημικό μοντέλο, διατυπώθηκε από τον Brofenbrenner το 1979¹⁰⁵. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, σχολείο και οικογένεια αποτελούν οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος με αυτονόητη αλληλεπίδραση.
- το σφαιρικό ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών, που αποτελεί ειδική περίπτωση του οικοσυστημικού μοντέλου. Το μοντέλο αυτό διατυπώθηκε από την Joyce Epstein¹⁰⁶ και θεωρεί το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα τρεις σφαίρες που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι σφαίρες αυτές είτε πλησιάζουν η μία στην άλλη είτε απομακρύνονται ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούν πάνω τους διάφοροι παράγοντες (ηλικία παιδιού, στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών, στάση ευρύτερης κοινότητας)
- το κοινωνικό μοντέλο, αναπτύχθηκε το 1957 από τους Guba & Getzels. Θεωρεί ότι το σχολείο δημιουργήθηκε για να επιτύχει τους στόχους που θέτει η κοινωνία, είναι ωστόσο ζωντανός οργανισμός και την επηρεάζει και αυτό με την σειρά του. Το σχολείο απαρτίζεται από διάφορους ρόλους από τους οποίους υπάρχουν προσδοκίες και απαιτήσεις. Ωστόσο, τα άτομα που αναλαμβάνουν αυτούς τους ρόλους (π.χ. διευθυντής, εκπαιδευτικοί) έχουν

¹⁰⁴ Το σφαιρικό μοντέλο μας παραπέμπει στην παλαιά αντίληψη που ήθελε τον δάσκαλο αυθεντία και τους γονείς αποκομμένους από την εκπαίδευση των παιδιών τους.

¹⁰⁵ Το οικοσυστημικό μοντέλο έχει επηρεάσει σημαντικά και την εκπαίδευση γονέων.

¹⁰⁶ Η J. Epstein είναι καθηγήτρια κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins στις Η.Π.Α. και διευθύντρια του Κέντρου για την συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας του Πανεπιστημίου.

αυτενέργεια και από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση διαμορφώνουν νέες καταστάσεις¹⁰⁷.

- το πολιτικό μοντέλο ή μοντέλο των πολιτικών συστημάτων, που περιγράφει και εξηγεί τις συναλλαγές οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ οργανισμών και οργανωμένων ομάδων που αλληλοεξαρτώνται. Το μοντέλο βρίσκει εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα που περιγράφει την αλληλεξάρτηση του συστήματος με άλλες ομάδες όπως συλλόγους γονέων, εκκλησία κ.α.

Η έρευνα της Beth Simon σε 1000 γυμνάσια και 11.000 γονείς αποκαλύπτει ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλει σημαντικά στη σχολική επιτυχία (Epstein: 2001:2). Η ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξε φανερώνει ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην πολιτική του σχολείου και στην συμμετοχή των γονέων. Για παράδειγμα στα σχολεία που παρείχαν πληροφόρηση σχετικά με το πώς οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μελετήσουν, περισσότεροι γονείς βοηθούσαν στα μαθήματα.

Εφόσον δοθεί στους γονείς η κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη, οι περισσότεροι γονείς και επιθυμούν και καθίστανται ικανοί να βοηθούν τα παιδιά τους και να είναι αποτελεσματικοί (Δοδοντσάκης 2001: 48).

2.2.1 Οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής της Joyce Epstein

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ οικογένειας και σχολείου έχει περιγραφεί με την διατύπωση διάφορων τυπολογιών. Η πιο γνωστή και αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων επικοινωνίας γονέων – σχολείου και συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα έχει προταθεί από την Joyce Epstein, όπως προαναφέρθηκε. Το σφαιρικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα πραγματοποιούν διάφορες δραστηριότητες ξεχωριστά, για τις οποίες εάν συνεργαστούν θα μπορούν να παράγουν τα βέλτιστα αποτελέσματα για τα παιδιά. (Μυλωνάκου-Κεκέ 2007: 257-258). Η Epstein περιγράφει τους εξής έξι τύπους σχέσεων και τρόπων γονεϊκής εμπλοκής (αναφορά σε Γεωργίου 2009: 69, Μυλωνάκου-Κεκέ 2007: 262-263, Epstein (εκπαιδευτικές σημειώσεις):

Τύπος 1 – Γονεϊκή μέριμνα (parenting)

Τύπος 2 – Επικοινωνία σχολείου - οικογένειας (communicating)

Τύπος 3 – Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο (volunteering)

¹⁰⁷ Το μοντέλο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην εκπαίδευση γονέων καθώς έχει την ικανότητα να προβλέπει τις αντιδράσεις του σχολείου σε καινοτομίες (Γεωργίου 2009: 28), όπως για παράδειγμα την λειτουργία Σχολής Γονέων για την προώθηση των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Εάν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν απειλή από ένα τέτοιο πρόγραμμα έχουν την ικανότητα να το 'σαμποτάρουν'. Η παράμετρος αυτήν θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό προγραμμάτων.

Τύπος 4 – Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού (learning at home)

Τύπος 5 – Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου (decision making)

Τύπος 6 – Συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας (collaborating with community)

Η *γονεϊκή μέριμνα* αφορά στην βοήθεια σε όλες τις οικογένειες να επιτύχουν την δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την μάθηση. Το μοντέλο προτείνει οργάνωση μηνιαίων προγραμμάτων για την καλύτερη ενημέρωση/ εκπαίδευση των γονέων (Μυλωνάκου-Κεκέ 2007: 264) σε ειδικά αντικείμενα για κάθε ηλικία των παιδιών. Στην ελληνική πραγματικότητα αυτός ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής επιτυγχάνεται με την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολών Γονέων μέσα στα σχολικά συγκροτήματα.

Η *επικοινωνία σχολείου και οικογένειας* αφορά στην ενημέρωση για τις επιδόσεις του παιδιού. Προτείνονται τακτικές συναντήσεις γονέων παιδιών και 'δελτία επιδόσεων' ως μέσο γραπτής επικοινωνίας. Για τις περιπτώσεις που οι γονείς δεν μιλούν καλά την γλώσσα προβλέπεται διερμηνία.

Στην *εθελοντική βοήθεια* επιδιώκεται η προσέλκυση των γονέων και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Μπορεί να οργανωθεί γραφείο εθελοντών από το οποίο να παρέχεται βοήθεια στους γονείς και υποστήριξη στις οικογένειες. Οι γονείς, επίσης, μπορούν να προσφέρουν βοήθεια σε μια θεατρική παράσταση, σε αθλητικές εκδηλώσεις κ.α. Στην χώρα μας, μέσω των Σχολών Γονέων μπορούν να δημιουργηθούν τέτοιες δράσεις, όπως για παράδειγμα προγράμματα που θα συμμετέχουν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους.

Στον τέταρτο τύπο, την *βοήθεια με τα μαθήματα*, οι γονείς καλούνται να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές και να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η Epstein διευκρινίζει ότι δεν εννοούνται μόνο οι εργασίες που πρέπει να κάνουν τα παιδιά μόνα τους. Ο τύπος αυτός αναφέρεται σε ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες που θα μπορούν να κάνουν οι γονείς μαζί με τα παιδιά.

Στην *συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων*, προτείνεται η παρουσία των γονέων στη χάραξη πολιτικής. Στην Ελλάδα αυτό πραγματοποιείται μέσω των Συλλόγων Γονέων¹⁰⁸. Οι Σύλλογοι Γονέων είναι οι πρωτοπόροι στην υλοποίηση προγραμμάτων Σχολών Γονέων. Η δράση τους μπορεί να επιφέρει πολύ ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία.

Τέλος, όσον αφορά στην *συνεργασία και των τριών σφαιρών, σχολείου, οικογένειας και κοινότητας* στοχεύεται ο εντοπισμός και η αξιοποίηση πόρων και υπηρεσιών από την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να ενισχυθούν οι δραστηριότητες των οικογενειών και των σχολείων.

¹⁰⁸ Είδαμε στο Β' Μέρος της παρούσης ότι η σύσταση Συλλόγων Γονέων και η δημιουργία Σχολών Γονέων προβλέπονται με τον ίδιο Νόμο.

3. Οι Σχολές γονέων ως μέσο ενίσχυσης των μειονοτικών ομάδων στην Ελλάδα

Οι μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα συνήθως αντιμετωπίζονται ενιαία. Οι ενέργειες σχεδιάζονται για να συμπεριλάβουν μετανάστες, παλιννοστούντες, τσιγγάνους, μουσουλμάνους, αγνοώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε μειονότητας¹⁰⁹. Έτσι, έως το 2008 οι Σχολές Γονέων προσπαθούν να υλοποιήσουν προγράμματα με τίτλο: 'Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των τσιγγάνων, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων και μεταναστών'.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελούσε, σε συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), μέρος προγραμμάτων 200 ωρών εκ των οποίων οι 100 ώρες ήταν Ελληνική Γλώσσα, οι 50 ώρες συμβουλευτική υποστήριξη (Σχολές Γονέων) και οι 50 αγωγή υγείας. Τρία βασικά προβλήματα παρουσιάστηκαν: 1. στην περίπτωση συμμετοχής μεταναστών, λόγω ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας η συμβουλευτική δεν μπορούσε να υλοποιηθεί (πρόβλημα επικοινωνίας) (Τοτόλου 2007: 204). 2. Οι περιπτώσεις μεταναστών που επέλεγαν το πρόγραμμα που εμπεριείχε συμβουλευτική¹¹⁰ ήταν λίγες, με αποτέλεσμα να εντάσσονται στην συμβουλευτική γενικού πληθυσμού (Τοτόλου 2007: 204), 3. Κυρίως στις μουσουλμανικές ομάδες, παρατηρήθηκε αδυναμία έκφρασης και φόβος, προφανώς λόγω της παρουσίας συγγενικών προσώπων ή και ντροπή (Γιαλαμά 2007: 211) και 4. απουσία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες κάθε ομάδας.

3.1 Οι Σχολές γονέων ως μηχανισμός προσαρμογής της μεταναστευτικής οικογένειας στην ελληνική πραγματικότητα

Το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα προς την χώρα μας, σηματοδότησε αλλαγές στην πληθυσμιακή σύνθεση, την αγορά εργασίας, τις στάσεις και αντιλήψεις κλπ. (Κατερέλος 2007:4). Τα πρώτα χρόνια ο μετανάστης αντιμετωπίστηκε ως ένας «εσωτερικός» εχθρός, που απειλούσε την κανονική ροή με αποτέλεσμα την αδυναμία συμβίωσης και αρμονικής συνύπαρξης (ο.π. 5).

¹⁰⁹ Παρόμοιο φαινόμενο συναντάμε και στις 'ομάδες που απειλούνται με αποκλεισμό', στις ενέργειες συμπεριλαμβάνονται οι ορθοετικοί, οι μακροχρόνια άνεργοι άνω των 45 και οι φυλακισμένοι.

¹¹⁰ Όταν είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε αυτό και σε αυτόνομα προγράμματα γλώσσας

Οι μετανάστες καλούνται να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα σύμφωνα με τον Berry και τους συνεργάτες του (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος: 109). Αυτά αφορούν αφενός την επιθυμία διατήρησης επαφής με τους συμπατριώτες τους (έσω-ομάδα) και αφετέρου στην επιθυμία σύναψης σχέσεων με τους συμπολίτες τους (έξω-ομάδα). Οι απαντήσεις στα δύο παραπάνω ερωτήματα δημιουργούν τέσσερις μηχανισμούς προσαρμογής (ο.π. 109-110): (α) η εναρμόνιση, διατήρηση δηλαδή της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας της χώρας προέλευσης αλλά και άνοιγμα στην ευρύτερη πολυπολιτισμική κοινωνία, (β) η αφομοίωση, που συνίσταται στην εγκατάλειψη της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας της χώρας προέλευσης και στην απορρόφηση της μειονότητας για να επιτευχθεί πολιτισμική ομοιογένεια, (γ) ο διαχωρισμός που αναφέρεται στην διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην ταυτόχρονη αποστασιοποίηση από την ευρύτερη κοινωνία (δημιουργία γκέτο) και (δ) περιθωριοποίηση, που αφορά στην απώλεια της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, χωρίς όμως παράλληλη αντικατάστασή της και ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία.

Για να ενταχθούν οι μετανάστες στην ελληνική κοινωνία χρειάζεται μία μεταναστευτική πολιτική που θα λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ομάδων μεταναστών, τις ανάγκες, τις προσδοκίες τους, τις ανάγκες των παιδιών τους καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθώς αλλάζουν οι παραδόσεις και οι αντιλήψεις τους κατά την παραμονή τους στην Ελλάδα (Κατερέλος 2007:7).

Παράλληλα με την προσπάθεια ένταξης των μεταναστών στην χώρα μας, η κοινωνικοποίηση των παιδιών τους που βρίσκονται σε προσχολική ηλικία επηρεάζεται από τους παρακάτω παράγοντες¹¹¹ (Φίλιας 1988: 108):

1. Υψηλό ποσοστό αναλφάβητων μητέρων, 2. Ο περιορισμός της συμμετοχής των μεταναστευτικών οικογενειών στη χώρα υποδοχής στην εργασία και μόνο, ενώ στους άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής η συμμετοχή είναι ελάχιστη ή και ανύπαρκτη και 3. Το γεγονός ότι οι μεταναστευτικές οικογένειες μεταπηδούν από κοινωνίες λίγο έως πολύ προβιομηχανικές των χωρών προέλευσης σε κοινωνίες υψηλότερα βιομηχανικές της ώριμης καπιταλιστικής φάσης.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών είναι η ανεπάρκεια της ανάπτυξης του εκφραστικού μέσου σε βάθος, που οφείλεται στο πρόβλημα της διγλωσσίας που αντιμετωπίζει το

¹¹¹ Ο Φίλιας αναφέρει και έναν τέταρτο παράγοντα, το υψηλό ποσοστό εργαζόμενων μητέρων στις μεταναστευτικές οικογένειες. Δεδομένου ότι τα κείμενα του Φίλια γράφτηκαν μεταξύ 1977-1982, θεωρούμε ότι πλέον ο παράγοντας αυτός δεν διαφοροποιεί την μεταναστευτική οικογένεια από την σύγχρονη ελληνική οικογένεια, καθώς η πλειοψηφία Ελληνίδων μητέρων σήμερα εργάζεται.

παιδί του μετανάστη, δεδομένου ότι άλλη γλώσσα μιλιέται στο σπίτι και άλλη στο δρόμο και στο σχολείο, καταλήγωντας να εισέρχεται στο σχολικό σύστημα με ένα είδος γλωσσικής σύγχυσης (Φίλιας 1988: 110).

3.1.1 Σχολές Γονέων και Μετανάστες

Στη διεθνή βιβλιογραφία η μελέτη των μεθόδων προσαρμογής από την πλευρά των μεταναστών, αναδεικνύει την εναρμόνιση ως την ιδανική μορφή προσαρμογής, ενώ από πλευράς της χώρας υποδοχής η αφομοίωση είναι η πλέον αποδεκτή τακτική (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος: 115-116).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι ο μετανάστης πιέζεται από την μία να μην ξεχωρίζει από τους ντόπιους, ενώ από την άλλη παλεύει να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα. Εδώ υπεισέρχεται και η αναγκαιότητα των Σχολών Γονέων ως ένας μηχανισμός που θα λειτουργήσει ως ενδιάμεσος φορέας μεταξύ του μετανάστη και του κράτους. Ο μετανάστης θα ενημερωθεί για το πώς λειτουργούν οι κρατικές υπηρεσίες, πού θα πρέπει να απευθυνθεί σε περιπτώσεις ανάγκης (ασθένειες, ατυχήματα κ.λπ.), πως λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ποια είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του.

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι οι μετανάστες διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την χώρα προέλευσης και τις συνθήκες που τον ανάγκασαν να φύγει¹¹². Οι αντιλήψεις και οι αξίες τους θα πρέπει από την μία να γίνονται σεβαστές και από την άλλη να διευρευνώνται για τυχόν παρανοήσεις και εσφαλμένες αντιλήψεις.

Τέλος, κάποιοι γονείς μπορούν να ωφεληθούν από εξειδικευμένα προγράμματα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες, όπως είναι για παράδειγμα η αντιμετώπιση βασικών δεξιοτήτων, όπως η γλώσσα. Προγράμματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού της οικογένειας αποτελούν παραδείγματα προγραμμάτων που διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση του παιδιού τους.

3.2 Η Σχολές γονέων σε ομάδες με διαφορετικό φυλετικό ή θρησκευτικό προσανατολισμό.

Όταν αναφερόμαστε σε ομάδες με διαφορετικό φυλετικό και/ή θρησκευτικό προσανατολισμό εννοούμε τους Τσιγγάνους, τους Πομάκους και τους Έλληνες Μουσουλμάνους. Στοιχεία έχουμε για τις δύο πρώτες ομάδες.

Οι Τσιγγάνοι έχουν εξοικειωθεί με ένα πλήθος επιδοτούμενων προγραμμάτων. Η ιδιοσυγκρασία των ομάδων αυτών δυσχεραίνει την

¹¹² Δεν κρίνεται σκόπιμο να κάνουμε διαχωρισμό των μεταναστών. Αναλυτική παρουσίαση κάνει ο Δαμανάκης (2003:24).

λειτουργία των ομάδων με την προϋπόθεση ότι οι υπεύθυνοι Σχολών Γονέων καταφέρουν να δημιουργήσουν τέτοια προγράμματα¹¹³. Συνήθως σε τέτοια προγράμματα συμμετέχουν Τσιγγάνοι που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον το δημοτικό. Ο στόχος δηλαδή του προγράμματος δεν πραγματοποιείται.

Όσον αφορά τους Πομάκους αναφορά γίνεται για υλοποίηση ενός προγράμματος στην ορεινή περιοχή της Ξάνθης (Γιαλαμά 2007: 211)¹¹⁴. Μέσα από την ομάδα προέκυψαν θέματα που μαρτυρούσαν την κλειστότητα των κοινωνιών αυτών, όπως η αποφυγή του θέματος της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης (ο.π. 211). Η ομάδα εξέφρασε έντονους προβληματισμούς για την σχολική επίδοση των παιδιών τους λόγω των πολλών γλωσσών που τους επιβάλλεται να μάθουν (η μητρική τους γλώσσα είναι προφορική και μαθαίνουν αραβικά για να διαβάσουν το Κοράνι, τουρκικά, ελληνικά, αγγλικά και γαλλικά (στο σχολείο)).

3.2.1 Σχολές γονέων και διαφορετικές φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες

Η ύπαρξη ειδικών συνθηκών στην καθημερινή ζωή τόσο των Τσιγγάνων όσο και των Πομάκων προϋποθέτει ειδικό σχεδιασμό για την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολών Γονέων. Η κυρίαρχη μορφή οικογένειας και στις δύο ομάδες είναι η εκτεταμένη, γεγονός που φανερώνει ότι τα παιδιά προετοιμάζονται στους κόλπους της οικογένειας για να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα άτομα και στις δύο ομάδες παντρεύονται και τεκνοποιούν σε μικρές ηλικίες.

Συνιστάται η πολύπλευρη παρέμβαση σε αυτούς τους πληθυσμούς που να περιλαμβάνει μία δέσμη δράσεων. Ωστόσο, όταν οι γονείς συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης οικογένειας αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους και αποκτούν καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα μιας εθνικής αξιολόγησης των οικογενειακών προγραμμάτων που διεξήχθη στη Μεγάλη Βρετανία από το Εθνικό Ινστιτούτο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (NIACE - National Institute of Adult Continuing Education) το 2003¹¹⁵.

¹¹³ Χαρακτηριστικό είναι ότι στο Συνέδριο που διοργανώθηκε το 2007 που υπήρχε εκπροσώπηση όλων των Νομών αναφέρεται η υλοποίηση μόνο ενός προγράμματος με ομάδα Τσιγγάνων.

¹¹⁴ Δεν αποκλείεται η υλοποίηση άλλων προγραμμάτων καθώς στην Ροδόπη αναφέρονται 12 υλοποιηθέντα προγράμματα μειονοτικών ομάδων χωρίς να γίνεται αναφορά ποιοι πληθυσμοί συμμετείχαν.

¹¹⁵ <http://archive.niace.org.uk/Organisation/advocacy/HoC/childmatters.htm>

4. Οι Σχολές γονέων ως μέσο πρόληψης της παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης

4.1 Η παιδική κακοποίηση στην Ελλάδα¹¹⁶ - Μορφές παιδικής κακοποίησης

Ως «παιδική σωματική κακοποίηση (ΠΣΚ) (σε διάκριση από την παραμέληση, την σεξουαλική κακοποίηση και τη συναισθηματική κακοποίηση του παιδιού) ορίζουμε την 'χρησιμοποίηση βίας ή άλλων ηθελημένων, 'όχι τυχαίων' πράξεων εις βάρος παιδιών (ατόμων έως 18 ετών) από γονείς ή άλλα πρόσωπα, η οποία προκαλεί πόνο, τραυματισμό ή μόνιμη βλάβη στη σωματική και κάθε άλλη λειτουργία και ανάπτυξη του παιδιού¹¹⁷.

Η συναισθηματική- ψυχολογική κακοποίηση ενός παιδιού περιλαμβάνει το σύνολο των πράξεων ή συμπεριφορών ενός ενήλικα σε σχέση φροντίδας με το παιδί όπως εκφοβισμός, απομόνωση ή απόρριψη, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά ή ακόμα και να αναστείλουν τη φυσιολογική του ανάπτυξη. Ως σεξουαλική κακοποίηση νοείται η συμμετοχή ή έκθεση παιδιών και εφήβων σε πράξεις με σεξουαλικό περιεχόμενο που υποκινούνται από κάποιον ενήλικα σε σχέση φροντίδας με το παιδί με σκοπό τη σεξουαλική του διέγερση ή ικανοποίηση (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1998α, σ. 16κ.ε.).

Η παραγωγή και εμπορία πορνογραφικού υλικού με πρωταγωνιστές μικρά παιδιά και η σεξουαλική εκμετάλλευση των παιδιών είναι πράξεις που κακοποιούν, εκμεταλλεύονται και προκαλούν ιδιαίτερα σοβαρές ζημιές στα παιδιά. Η παιδική πορνογραφία αποτελεί σαφές και κατηγορηματικό στοιχείο παιδικής κακοποίησης (Δημητρακάκης 2007: 277).

Σαφή στοιχεία για την παιδική κακοποίηση στην Ελλάδα δεν έχουμε Υπολογίζεται ότι 68% περίπου των κρανιοεγκεφαλικών τραυμάτων σε παιδιά κάτω των 2 ετών, όπως και οι περισσότεροι θάνατοι σ' αυτή την ηλικία, οφείλονται σε κακοποίηση από τους γονείς (Διαμερέ, Τσιάντης). Στην Αμερική, το 1976, ο επίσημος αριθμός κακοποιημένων παιδιών ανερχόταν στα 550.000 και οι εκτιμήσεις έδειχναν ότι υπήρχαν τουλάχιστον μισό εκατομμύριο περιπτώσεις που δεν είχαν αναφερθεί (αναφορά στο Polster R.A., Dangel R.F., 1984: 5).

Τα παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση ή παραμέληση έχουν 53% περισσότερες πιθανότητες να συλληφθούν ως ανήλικοι, 38% περισσότερες πιθανότητες να συλληφθούν ως ενήλικοι και 38% περισσότερες πιθανότητες

¹¹⁶ Η ενότητα αυτήν επρόκειτο αρχικά να συμπεριληφθεί στην πρώτη ενότητα του Γ' Μέρους, στις οικογένειες δηλαδή υψηλού κινδύνου. Δεδομένης, όμως, της σοβαρότητας του ζητήματος της κακοποίησης επιλέξαμε να την αντιμετωπίσουμε ως ξεχωριστό θέμα που συνιστά ειδική αντιμετώπιση.

¹¹⁷ Διαμερέ, Τσιάντης (βλ. βιβλιογραφία).

να διαπράξουν έγκλημα με χρήση βίας (Widom, 1992, αναφορά στο Smith C. et al 1994: 9).

Η ικανότητα των γονιών να παίζουν σωστά το ρόλο τους συνδέεται με την ιστορία των δικών τους παιδικών χρόνων. Οι γονείς που κακοποιούν τα παιδιά τους υπήρξαν και οι ίδιοι κακοποιημένα παιδιά. Κατά παράδοξο τρόπο προσπαθούν να αυτο-αποκατασταθούν αποκτώντας παιδιά. Και ένα από τα στοιχεία της συμφοράς απορρέει από το γεγονός πως, ενώ έχουν αποκτήσει ένα παιδί, ένα μωρό, ένα βρέφος περιμένουν από αυτό γονεϊκή αγάπη (Chiland 1994: 92-93).

Η παιδική κακοποίηση είναι συχνά αποτέλεσμα γενικότερης βίας μέσα στην οικογένεια, δηλαδή εκτός από τα παιδιά θύμα σωματική κακοποίησης είναι και η γυναίκα. Ωστόσο τέτοιες περιπτώσεις αποσιωπούνται. Συνήθως οι κακοποιημένες γυναίκες αποκρύπτουν την βία που υπομένουν για τους παρακάτω λόγους (Μπότου 2001:38)

- απόλυτη οικονομική εξάρτηση
- χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο
- νοοτροπία που δικαιολογεί και αποδέχεται τη βίαιη συμπεριφορά
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- διάφορες φοβίες και ανασφάλειες στη σκέψη του διαζυγίου

Οι κυριότερες αιτίες παιδικής κακοποίησης εντοπίζονται στις εξής (Μπότου 2001: 39):

- Γονείς με έντονο άγχος (οικονομικά προβλήματα, ανεργία κ.λπ.).
- Γονείς με χαμηλές ικανότητες και μόρφωση, που αδυνατούν να αναγνωρίσουν τις ανάγκες του παιδιού (π.χ. κακοποιούν ένα παιδί που κλαίει επίμονα γιατί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ότι αυτό έχει κάποια ανάγκη που πρέπει να ικανοποιηθεί).
- Γονείς πολύ νέοι που διακρίνονται από ανικανότητα ανάληψης των ευθυνών τους. Η κακοποίηση προκύπτει από την αίσθηση που έχουν ότι τα παιδιά φταίνε για τα προβλήματά τους.
- Οικογένειες με πολλά παιδιά (αύξηση του οικογενειακού άγχους)
- Άπορες οικογένειες.
- Γονείς που έχουν οι ίδιοι υποστεί κακοποίηση.
- Γονείς εξαρτημένοι από τα ναρκωτικά, αλκοόλ που δεν έχουν έλεγχο του εαυτού τους.
- Γονείς παιδιών με προβλήματα, που δεν μπορούν να δεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους και το κακοποιούν.

Σχετικά με την σωματική τιμωρία η Σουηδία υπήρξε η πρώτη από 24 χώρες που την απαγόρευσε σε παιδιά το 1979 (Sullivan Tom (2009)). Ακολούθησαν πολλές χώρες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα η σωματική κακοποίηση, η οποία είναι ικανή να

επιφέρει σωματική βλάβη, τιμωρείται ως διακεκριμένο έγκλημα με το άρθρο 312 του Ποινικού Κώδικα¹¹⁸. Η σωματική τιμωρία αντιμετωπίζεται νομοθετικά ως έργω ή λόγω εξύβριση και αποτελεί ειδικό αδίκημα σύμφωνα και πάλι με το Π.Δ.283/1985.

Οι γονείς όμως συχνά δεν γνωρίζουν ότι η σωματική τιμωρία αποτελεί αξιόποινη πράξη και πολύ συχνά την χρησιμοποιούν για την επιβολή πειθαρχίας στα παιδιά τους. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι μαθητές της Γ' τάξης του 1^{ου} Γυμνασίου Παλλήνης¹¹⁹, 25 από τα 30 παιδιά που απάντησαν δήλωσαν ότι έχουν υποστεί σωματική τιμωρία. Όλα τα παιδιά δεν θεωρούν την σωματική τιμωρία μέσο διαπαιδαγώγησης.

Τα στοιχεία που έχουμε για τις Η.Π.Α. είναι προκαλούν έκπληξη (Miller 2007:3). Στις μισές πολιτείες επιτρέπεται η σωματική τιμωρία στα σχολεία, η οποία και πραγματοποιείται για ασήμαντα παραπτώματα. δηλαδή υπάρχει συνήθως διορισμένο άτομο για να τιμωρεί τα παιδιά.

4.2. Οι Σχολές Γονέων ως μέσο πρόληψης της παιδικής κακοποίησης

Η παιδική κακοποίηση και παραμέληση στην Ελλάδα αναδεικνύεται ως σοβαρότατο πρόβλημα. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού περίπου 28.000 παιδιά κακοποιούνται και παραμελούνται κάθε χρόνο και 7.500 από αυτά είναι κάτω των 5 ετών. Όσον αφορά στην παιδική πορνογραφία στο διαδίκτυο υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα αυξάνεται ετησίως κατά 150% (Δημητρακάκης 2007: 278).

Οι Σχολές Γονέων μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί πρόληψης της παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης. Τα προγράμματα πρόληψης θα έχουν στόχο την αύξηση της γνώσης, της συνειδητότητας και των δεξιοτήτων για την αναγνώριση ύποπτων συμπεριφορών ή στοιχεία παιδικής κακοποίησης.

Όσον αφορά στο διαδίκτυο, μέσω των Σχολών Γονέων θα μπορούν να ενημερωθούν οι γονείς αλλά και τα παιδιά για την σωστή και ασφαλή χρήση του διαδικτύου.

Σχετικά με την σωματική τιμωρία, οι Σχολές Γονέων, την καταδικάζουν. Οι εκπαιδευτές μαθαίνουν στους γονείς άλλες αποτελεσματικές μεθόδους επιβολής ορίων. Συνιστάται στους γονείς να συζητάνε με τα παιδιά ως αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας.

¹¹⁸ Ο Ποινικός Κώδικας συνιστά την βασική κωδικοποίηση των αδικημάτων που προβλέπονται στον νόμο, και ισχύει με την εισαγωγή του Προεδρικού Διατάγματος Π.Δ. 283/1985.

¹¹⁹ Διαθέσιμη στο http://www.0-18.gr/downloads/ereyna-gia-ti-somatiki-timoria-1o-gymnasio-pallinis_zappeio-30.4.2009/view

ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε αναλυτικά την εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα, δηλαδή τις Σχολές Γονέων. Εξετάσαμε την οργάνωση και την λειτουργία τους και προσπαθήσαμε να καταδείξουμε τρόπους με τους οποίους θα συμπεριλάβουν στις εργασίες τους άτομα και ομάδες που βρίσκονται σε κίνδυνο αλλά ποτέ δεν θα αναζητήσουν βοήθεια, καθώς συνήθως είτε δεν ξέρουν πως να το κάνουν είτε δεν γνωρίζουν ότι μπορούν να λάβουν βοήθεια. Στα έως τώρα υλοποιηθέντα προγράμματα παρουσιάζεται απουσία τέτοιων ομάδων με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι γονείς που συμμετέχουν στις Σχολές Γονέων και η επίδρασή της στα άτομα, στα σχολεία και στην ευρύτερη κοινότητα είναι πολύ σημαντική. Κρίνουμε θετικό ότι υπάρχουν τρεις φορείς που οργανώνουν Σχολές Γονέων σε σταθερή βάση.

Τα θετικά αποτελέσματα των Σχολών Γονέων εντοπίζονται ως κατωτέρω:

- Δημιουργούνται τμήματα σε όλους τους νομούς της χώρας και πολλές φορές σε δυσπρόσιτες περιοχές.
- Οι γονείς που συμμετέχουν εκδηλώνουν ενδιαφέρον να συνεχίσουν την φοίτηση και άλλη χρονιά.
- Συνήθως οι τοπικές κοινωνίες υποδέχονται τον θεσμό, χωρίς να λείπουν βέβαια παραδείγματα που τον 'σαμποτάρουν'.
- Οι γονείς δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη επάρκεια στον γονεϊκό τους ρόλο.
- Οι γονείς δηλώνουν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν τους βοήθησαν να εγκαθιδρύσουν κανόνες καλύτερης επικοινωνίας στην οικογένεια.
- Ενώ συνήθως το κίνητρο για συμμετοχή πηγάζει από την σχέση με τα παιδιά, οι γονείς συνήθως στην πορεία των συναντήσεων της ομάδας στρέφονται στον εαυτό τους, αντιλαμβάνονται, δηλαδή, ότι μόνο εάν επιφέρουν αλλαγές οι ίδιοι θα μπορέσουν να επηρεάσουν τα παιδιά τους και το γενικότερο κλίμα της οικογένειας.
- Οι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία με το σχολείο και χρησιμοποιούν αποτελεσματικούς τρόπους.

Όσον αφορά τις σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο και την κοινότητα (συμπεριλαμβανομένης της εκκλησίας) θεωρούμε ότι τα τρία αυτά συστήματα πρέπει να συνεργάζονται και να υποστηρίζονται. Για αυτό προτείνουμε:

- δημιουργία προγραμμάτων για νέους ή μελλοντικούς γονείς
- εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε οικογένειες πριν την γέννηση παιδιών

- ενημέρωση για αντισυλληπτικές μεθόδους σε εφήβους και νέα ζευγάρια

Δανειζόμενοι τους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής της J. Epstein που αναπτύξαμε στο Γ' Μέρος της παρούσας εργασίας προτείνουμε:

- δημιουργία Σχολών γονέων σε κάθε σχολικό συγκρότημα με την δυνατότητα συμμετοχής μεγάλου αριθμού γονέων. Ανάλογα με το ενδιαφέρον να δημιουργούνται και τα αντίστοιχα τμήματα.
- Κατ'οίκον επισκέψεις πριν από την μετάβαση των παιδιών από την μία σχολική βαθμίδα στην άλλη

Διαπιστώνεται ότι ο βασικός προσανατολισμός των Σχολών Γονέων είναι η εκπαίδευση στην γονεϊκότητα. Ωστόσο, αυτό μπορεί να αλλάξει για να διερευνηθούν ανάγκες που μέχρι τώρα αγνοούνται. Τα προγράμματα μπορούν να περιλαμβάνουν θεματικές όπως η υιοθέτηση καλών διατροφικών συνηθειών, διαχείριση ελεύθερου χρόνου με το παιδί κ.λπ. οι έρευνες φωτίζουν την σπουδαιότητα της πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Για παράδειγμα, διαφορές στην κοινωνική τάξη, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την εξέλιξη του λόγου, αρχίζουν να φαίνονται στον πρώτο χρόνο της ζωής και γίνονται σχεδόν αμετάβλητες στον τρίτο χρόνο (Τσιάντης 1988: 83). Για αυτό θα πρέπει να δίνεται βάση στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και να προσεγγίζονται οι γονείς από ήδη από την εγκυμοσύνη. Ωστόσο, η υποστήριξη να μην περιορίζεται εκεί. Προτείνουμε εξατομικευμένες παρεμβάσεις, κατ' οίκον επισκέψεις, συνεργασία συμβουλευτικών σταθμών, σχολών γονέων και σχολείων, δηλαδή η παρέμβαση να είναι πολυεπίπεδη.

Άλλα προγράμματα που μπορούν να λειτουργήσουν είναι: 1. προετοιμασία άτεκνων γονέων για υιοθεσία, 2. αντιμετώπιση θανάτου στην οικογένεια, 3. αντιμετώπιση σοβαρής ασθένειας σε μέλος της οικογένειας, 4. εκπαίδευση φυλακισμένων γονέων

Ένα πολύ σημαντικό εύρημα της Ψυχολογίας είναι ότι οι δομές της προσωπικότητας του ατόμου μπορούν να αλλάξουν ακόμα και μετά από χρόνια έκθεσης σε πολλαπλούς ζημιογόνους παράγοντες (με επακόλουθα τραύματα) στην περίπτωση που τα άτομα συνάψουν υγιείς σχέσεις και έχουν μία ικανοποιητική και αποδοτική εργασία (Blocher 2000: 268). Το εύρημα αυτό μας δείχνει ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να είναι επαρκής για να βελτιωθεί η ζωή πολλών ανθρώπων χωρίς δηλαδή να χρειάζεται θεραπευτική παρέμβαση.

Στην εκπαίδευση γονέων, όπως και στην εκπαίδευση ενηλίκων οι μαθητές φέρνουν εκ θέσεως γνώση μαζί τους και η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να διευκολυνθεί. Ο Dewey πίστευε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να συνδέεται με την εμπειρία του εκπαιδευόμενου έτσι ώστε να αποτελεί ένα

επιτυχές μαθησιακό επεισόδιο. Καθώς η εκπαίδευση γονέων έχει να κάνει με την καθημερινή ζωή των ατόμων και τα καθημερινά προβλήματα οι εκπαιδευτές γονέων μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτήν την εμπειρία για να επιφέρουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα στις ζωές των ανθρώπων¹²⁰.

Με την βαθιά πεποίθηση ότι η εκπαίδευση γονέων 'μπορεί να κάνει την διαφορά' ελπίζουμε σε εκ βαθέων θεωρητική και ερευνητική διερεύνηση των θεμάτων που τέθηκαν στην παρούσα εργασία.

¹²⁰ Ωστόσο, η εμπειρία των γονέων μπορεί λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας στη μάθηση καθώς οι γονείς ενδέχεται να έχουν παγιωμένες θέσεις που να αδυνατούν να αλλάξουν.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- Blackledge D. & Hunt B. (1995), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκφραση, Αθήνα.
- Chiland, Colette (1994) *Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο*, Αθήνα : Πατάκης.
- Fontana David (1996), «Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη», Σαββάλας, Αθήνα.
- Piaget Jean – Inhelder Barbel (1990), *Η ψυχολογία του παιδιού*, Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.
- Rogers, A. (1996). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Αγάθωνος – Γεωργοπούλου Ε. (1998), *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα
- Αγνώστου (1842), *Ηθική αγωγή των παιδών*, Αποθήκη των Ωφέλιμων Γνώσεων, Τόμος 6, Αρ. 72, Δεκ. 1842, σελ. 190-192, διαθέσιμο στο <http://xantho.lis.upatras.gr/test2.php?art=4114>
- Ανυπόγραφο (1927), *Ενας νέος σύλλογος στο περιοδικό Ο Αγώνας της Γυναίκας*, έτος Δ', Τεύχος 39
- Ανυπόγραφο (1929), *Σχολείο και γονείς*, Ο Αγώνας της Γυναίκας, έτος Ε', Τεύχος 92
- Ασκητοπούλου Βάσω (2007), *Ανάγκες και Προοπτικές των Σχολών Γονέων από την Οπτική των Υπεύθυνων των Νομών Θεσσαλονίκης, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 163-165
- Βασιλειάδου Νάντια, *Τα πρόσωπα της σεξουαλικής βίας*, άρθρο στην Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 14.12.2003, σελ. 60.
- Βούλγαρη Σάντρα (2009), *Μάθε μπαμπά πως να μου φέρεσαι: οι γονείς προσπαθούν να κατανοήσουν την συμπεριφορά των παιδιών, να πράττουν το καλύτερο αλλά πόσο καλά το πετυχαίνουν*, άρθρο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Καθημερινή στις 17.04.2009 και αντλήθηκε από τον ιστότοπο της εφημερίδας: <http://news.kathimerini.gr/>.
- Γαλανός Γιάννης (1972), *Μετά τον Φρόντ. Κριτική της ψυχαναλυτικής θεωρίας*, Θεσσαλονίκη (αυτοέκδοση).
- Γέωργας Δημήτριος (2007), *Η Ελληνική Οικογένεια – Παρόν και Μέλλον*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 13-25
- Γεωργίου Νίκη & Κωτσάκης Βασίλειος (2007), *Η πορεία των Σχολών Γονέων*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 47-51
- Γεωργίου Στέλιος (2009), *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαλαμά Στυλιανή (2007), *Σχολές γονέων Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης: Λειτουργία και Αποτελέσματα*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 209-212
- Γιούργη Μαρία & Κουρκουλάτος Ηλίας (2007), *Η Συμβολή των Σχολών Γονέων στη Βελτίωση της Επικοινωνίας στην Οικογένεια – Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα των Σχολών Γονέων της Γ.Γ.Ε.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 153-155
- Γιωτάκος Ορέστης, *Το προφίλ του ατόμου που κακοποιεί σεξουαλικά τα παιδιά*, αντλήθηκε από τον ιστότοπο www.obrela.gr.
- Γκαζέπης Νικόλαος (2007), *Καλές Πρακτικές Εκπαιδευτών Σχολών Γονέων της Γ.Γ.Ε.Ε.*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 217-218
- Δαμανάκης Μιχάλης (2003), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα
- Δημητρακάκης Κωνσταντίνος (2007), *Η Παιδική Πορνογραφία στο Διαδίκτυο*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 277-281

- Δημητρακόπουλος Ευστάθιος Γ.(1999), *Συμβουλευτική, Προσανατολισμός, Τόμος Α', Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Διαμερέ Σ.Π. & Τσιάντης Ι. (χ.χ.), *Σωματική κακοποίηση*, ηλεκτρονικό άρθρο διαθέσιμο στο <http://www.childmentalhealth.gr/Wc2529f0589f04.htm>
- Δοδοντσάκης Γιώργος Στ. (2001), *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση: μια άλλη στρατηγική: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα, Χρήστος Ε. Δαρδανός.
- Δραγάση – Σηφάκη Ελένη (1999), *Σωστοί γονείς ευτυχισμένα παιδιά*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Ζαπουνίδης Χαράλαμπος (2007), *Οι Σχολές Γονέων της Γ.Γ.Ε.Ε. στους Νομούς Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας (Πιερίας, Ημαθίας, Πέλλας, Κιλκίς, Σερρών, Χαλκιδικής, Κοζάνης, Γρεβενών, Φλώρινας) – Διερεύνηση Αναγκών και Προοπτικές*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 151-152
- Ζαρίφης Γεώργιος (2003), *Από τον Dewey στον Kolb: παρουσίαση, ανάλυση και συγκριτική αποτίμηση μοντέλων εμπειρικής μάθησης ενηλίκων*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τ. 35.
- Ζαρίφης Γεώργιος (2004), *Ανθρωπιστικές Προσεγγίσεις στη μάθηση ενηλίκων*, Σεμινάριο 5^ο, σημειώσεις στα πλαίσια του μαθήματος 'Θεωρίες Μάθησης και Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων' του Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών με κατεύθυνση στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση
- Κατάκη Χάρις (1984), *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα
- Κατάκη Χάρις (1990), *Η σύγχρονη οικογένεια στα πρόθυρα της μεταβιομηχανικής εποχής-μορφογενετικές αναθεωρήσεις και ανακατατάξεις*, στο ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Ψυχοκοινωνικές – ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Α. Καλαντζή-Αζίτζι & Ν. Παρίτσης (επ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 105-120.
- Κατερέλος Γιάννης (2007), *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη: Μια ψυχοκοινωνική έρευνα*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
- Κελπανίδης Μιχάλης Χ, Βρυώνη Καλλιόπη (2004), *Διαβίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες: Δεδομένα και διαπιστώσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.
- Κελπανίδης Μιχάλης Χ. (2002), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες και πραγματικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Κοσμίδου Hardy Χ. & Γαλανουδάκη – Ράπτη Α. (1996), *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική*, Π. Ασημάκης, Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδου Ευθυμία (2007), *Γιαγιά – Κόρη – Εγγονή: Δια-γενεακές Αντιλήψεις της Μητρότητας*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 105-118
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1998), *Ψυχολογία κινήτρων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία (2001), *Επικοινωνία – Διαπροσωπικές σχέσεις*, στο Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., Καραθανάση-Κατσαούνου Α., Μπότου Α. (2001), *Συμβουλευτική Γονέων (για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας..)*, σελ. 52-81
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία (2007), *Η Συμβουλευτική Προσέγγιση του Πατέρα*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 39-45
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία, Καραθανάση-Κατσαούνου Αρετή, Μπότου Αναστασία (2001), *Συμβουλευτική Γονέων (για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας..)*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάνεσης Νικόλαος (2007), *Αξιολόγηση της Δράσης και Λειτουργίας των Σχολών Γονέων στους Νομούς των Περιφερειών Δυτικής Ελλάδας, Πελοποννήσου & Ιονίων Νήσων*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 157-161
- Μιχαλακόπουλος Γ.Σ. (1996), *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μουσούρου Λουκία (1998), *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Gutenberg, Αθήνα

- Μπαμπάλης Θωμάς (2007), *Η Αναγκαιότητα της Γονεϊκής Εμπλοκής για την Κοινωνικοποίηση και τη Μάθηση του Παιδιού*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ.325-328
- Μπεξεβέγκης Ηλίας & Παυλόπουλος Βασίλης (2007), *Η Οικογένεια του Μετανάστη: Επιπολιτισμός και Προσαρμογή Στρατηγικές Επιπολιτισμού και Προσαρμογή των Μεταναστών*, στο Νικολακοπούλου-Στεφάνου Η.
- Μπεχράκη Κατερίνα (2002), *Σχολές γονέων : εμπειρίες – προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μπότου Αναστασία (2001), *Οικογένεια στο Μαλικιώση-Λοΐζου*, Καραθανάση-Κατσαούνου & Μπότου (2001) (ο.π.), σελ. 33-51
- Μπουτσουβή Αλέκα, Αραβανή Φωτεινή, Τα περιοδικά: Ο Αγώνας της Γυναίκας του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της γυναίκας 1923-1927Μ Ελληνίς του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων Γυναικών 1928-1935 και τα Αρχεία των Γυναικείων Οργανώσεων Εργαζομένων 1951-1967, αντλήθηκε από τον ιστότοπο <http://www.genderpanteion.gr/gr/arxeia.php>
- Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ (2006), *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας, κοινότητας*, Ατραπός, Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ (2007), *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: αναπτύσσοντας τη συνεργασία*, Ατραπός, Αθήνα.
- Νηλ Α.Σ. (1976) *Σάμερχιλ. Το ελεύθερο σχολείο*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Ντινκμέγιερ Ντον, Μακ-Κέι Γκάρι (2007), *Σχολείο για γονείς*, Θυμάρι, Αθήνα
- Ντράικωρς Ρούντολφ, Γκράιη Λόρεν (1979), *Το δικαίωμα να είσαι παιδί*, Γλάρος, Αθήνα.
- Ντράικωρς Ρούντολφ, Γράνγουωλντ Μπερνίς Μπρόνια, Πέππερ Φλόν (1979), *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, Θυμάρι, Αθήνα.
- Ντράικωρς Ρούντολφ, Κασέλ Περλ (1979), *Πέτα μακριά το ραβδί σου, Πειθαρχία χωρίς δάκρυα*, Αθήνα, Θυμάρι.
- Ξωχέλλης Παναγιώτης (1991), *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000), *Δημοτικό σχολείο και γονείς : οικοδομώντας μια δημιουργική σχέση*, Αθήνα.
- Παντελάκη Ελμίνα (1927), *Ζητήματα αγωγής, Ανατροφή της πρώτης παιδικής ηλικίας*, Περιοδικό Ελληνίς, Τεύχος 4, Έτος Ζ'
- Παπαδιώτη Βασιλική (2000), *Οικογένεια και όρια*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Παπαμιχαήλ Αντωνία (2007), *Καλές Πρακτικές και Απόψεις Εκπαιδευτών Σχολών Γονέων Ηπείρου και Θεσσαλίας*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 215-216
- Παππά Βασιλική (2006), *Επάγγελμα γονέας*, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1985), *Εξελεγκτική Ψυχολογία. Εφηβική ηλικία*, Τόμος 4, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1985), *Εξελεγκτική Ψυχολογία. Προσχολική ηλικία*, Τόμος 2, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1985), *Εξελεγκτική Ψυχολογία. Προγεννητική περίοδος, βρεφική ηλικία*, Τόμος 1, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Πετρινιώτη Ξανθή (2006), *Ο Αγώνας της Γυναίκας: Ένας παλαιομοδίτικος τίτλος για ένα μοντέρνο περιοδικό*, άρθρο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.genderpanteion.gr/gr/arxeia_agonas.php
- Ποταμιανός Γρηγόρης & συνεργάτες (1997), *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ: Μαζί με τα παιδιά μας, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Καμένα Βούρλα 11-12 Μαΐου 2007

- Πρεκατέ Βικτώρια, *Αναγκαία η ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, μέρος του άρθρου *Η κοινωνία διαμορφώνει θύτες και θύματα*, (επ. Μπόμπουλα Αγγελική), που δημοσιεύτηκε στην Βραδυνή, 5.6.2006, σελ. Α14.
- Πυργιωτάκης Ιωάννης (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Ράπτης Ηλίας (2004), *Επικοινωνία γονέων και σχολείου*, στο Τριλιανός Α. – Καράμηνas Ι. (επ.) (2004), *Συμβουλευτική γονέων*, σελ. 58-70.
- Σκαρλάτου Μαρία (2007), *Αντιμετωπίζοντας τις Δυσκολίες από τον Ρόλο του Εκπαιδευτή*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 201-202
- Σκορδίλης Αντώνης (2004), *Το σκοτεινό πρόσωπο της κακοποίησης παιδιών*, άρθρο στην Ελευθεροτυπία, 19.4.2004, σελ. 61.
- Στυλιανούδη Μ.Γ.Α., Καρύδης Β. & Καβουνίδη Τζ. (επ.) (2008), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – πολιτικές – προοπτικές*, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής. (αυτούσιο το κεφάλαιο παρατίθεται στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 109-118))
- Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια (2004), *Η έκταση και οι μορφές βίας ενάντια στα παιδιά στην κυπριακή οικογένεια*, Τόμος Α, Σεπτέμβριος 2004, διαθέσιμο στο http://www.familyviolence.gov.cy/upload/research/erevna_2004.pdf
- Τοτόλου Αγγελική (2007), *Παρουσίαση της Πορείας Εξέλιξης των Σχολών Γονέων από Πλευράς Εκπαιδευτών*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 203-207
- Τριλιανός Α. – Καράμηνas Ι. (επ.) (2004), *Συμβουλευτική γονέων*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Τριλιανός Αθανάσιος (2004), *Πλούταρχος ο Χαιρωνεύς: Οι περί αγωγής των νέων απόψεις του*, στο Τριλιανός Α. – Καράμηνas Ι. (επ.) (2004), *Συμβουλευτική γονέων*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Αθήνα, σελ. 15-29.
- Τσαβαλιά Βασιλική (2007), *Διερεύνηση Αναγκών και Προοπτικές του Έργου των Σχολών Γονέων στις Περιφέρειες της Θεσσαλίας και της Ηπείρου*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 167-169
- Τσάτσα Ολυμπία, *Καλές Πρακτικές και Απόψεις Εκπαιδευτών Σχολών Γονέων Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και Σχετικές Προτάσεις*, στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (ο.π.), σελ. 213-214
- Τσιάντης Γιάννης (1988), *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, Τεύχος Α, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Φίλιας Βασίλης (1988), *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα
- Φλουρής Γ. (1989), *«Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων»*, Γρηγόρη, Αθήνα
- Φράγκου Ζωή (1926), *Το έργο της Χριστιανικής Ένωσης Νεανίδων*, στο Δροσίνης Γεώργιος (εκδ) (1927), *Ημερολόγιον της Μεγάλης Ελλάδας*, Τόμος 6, Αρ. 6, Ι.Ν. Σιδέρης, Αθήναι, σελ. 453-462
- Φράγκου Ζωή (1936), *Τα κορίτσια μας*, στο Δροσίνης Γεώργιος (εκδ) (1936), *Ημερολόγιον της Μεγάλης Ελλάδας*, Τόμος 15, Ι.Ν. Σιδέρης, Αθήναι, σελ. 59-75)
- Φραγκουδάκη Άννα (1985), *«Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Φρέιρε Πάουλο (1977), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Αθήνα, Καστανιώτη.
- Χαρίτου Νόρα (1990), *Θεραπεία οικογένειας και το παιδί ως σύμπτωμα*, στο ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Ψυχοκοινωνικές – ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής

- και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Α. Καλαντζή-Αζίζι & Ν. Παρίσης (επ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 121-130.
- Χουρδάκη Μαρία (1982), *Οικογενειακή ψυχολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα
- Χουρδάκη Μαρία (2000), *Σχολές Γονέων, Σκοπός – Μεθοδολογία – Θεματολογία, Εφαρμογές 1962-2000, Αποτελέσματα*, Φυλλάδιο του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων.

Β. Ξενόγλωση

- Adams Curt M., Forsyth Patrick B. and Mitchell Roxanne M. (2009), *The Formation of Parent – School Trust: A Multilevel Analysis*, Educational Administration Quarterly, Vol 45, σελ. 4-33.
- Arnett Jeffrey Jensen (2004), *Emerging Adulthood: the Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, New York
- Barnard Kathryn E., Martell Louise K. (1995), *Mothering*, στο Bornstein M. H. (ed) (1995), *Handbook of Parenting: Status and Social Conditions of Parenting*. Volume: 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ., σελ. 3-26
- Barry Christopher T., Frick Paul J., Grafeman Sarah J. (2008), *Child Versus Parent Reports of Parenting Practices: Implications for the Conceptualization of Child Behavioral and Emotional Problems*, Assessment, V. 15, σελ. 294-303.
- Baumrind Diana (2002), *The Ethics of Parenting*, στο Bornstein M. H. (ed) (2002), *Handbook of Parenting*. Volume: 5, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ., σελ.
- Bijou Sindy W. (1986), *Parent Training: Actualizing the Critical Conditions of Early Childhood Development*, στο Dangel Richard E., Polster Richard A. (eds) (1986), *Parent Training*, The Guilford Press, New York, σελ. 15-26
- Blocker Donald H., (2000), *Counseling: A Developmental Approach*, John Wiley & Sons, New York
- Brim Orville G. (1959), *Education for Child Rearing*, Russell Sage Foundation, New York
- Brookfield Stephen D. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass and England: Open University Press.
- Brooks-Gunn Jeanne & Chase-Lansdale P. Lindsay (1995), *Adolescent Parenthood*, στο Bornstein M. H. (ed) (1995), *Handbook of Parenting: Status and Social Conditions of Parenting*. Volume: 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ., σελ. 113-149
- Campbell Deborah, Palm Glen (2004), *Group Parent Education: promoting parent learning and support*, Sage Publications, USA.
- Cochran Moncrieff (1988), *Parental Empowerment in Family Matters: Lessons Learned from a Research Program*, στο Powell Douglas R. (ed) (1988) (ο.π.), σελ. 50
- Croake James W., Glover Kenneth E. (1977), *A History and Evaluation of Parent Education*, The Family Coordinator, Vol. 26, No 2 (Apr. 1977), σελ. 151-158
- Cross, K. Patricia, (1981) *Adults as Learners*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Dangel Richard E., Polster Richard A. (eds) (1984), *Parent Training*, The Guilford Press, New York
- Eckstein Daniel, Cooke Phylliss (2005), *The Seven Methods of Encouragement for Couples*, The Family Journal, V. 13, σελ. 342-350.
- Epstein Joyce L (χ.χ.), *Epstein's Framework of Six Types of Involvement*, εκπαιδευτικές σημειώσεις διαθέσιμες στο <http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/32.pdf>
- Epstein Joyce L. (1992), *School and Family Partnerships*, Report No. 6, John Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning
- Eurydice, European Commission, "Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities".

- Evans Judith L. (2006), *Parenting programmes: an important ECD intervention strategy*, Εργασία που ανατέθηκε από την UNESCO για την προετοιμασία της αναφοράς "EFA Global Monitoring Report 2007, *Strong foundations: early childhood care and education*, αντλήθηκε από τον δικτυακό τόπο www.unesco.org.
- Fadjukoff P., Kokko K., Pulkkinen L. (2007), *Implications of Timing of Entering Adulthood for Identity Achievement*, *Journal of Adolescent Research*, Sep 2007; vol. 22: σελ. 504 - 530
- Fine Marvin J. & Henry Steven A. (1989), *Professional Issues in Parent Education*, στο Fine Marvin J. (ed.) (1989), *The Second Handbook on Parent Education*, Academic Press Inc, USA
- Fine Marvin J. (ed.) (1989), *The Second Handbook on Parent Education*, Academic Press Inc, USA.
- Goddard Wallace H., Myers-Walls Judith A., Lee Thomas R. (2004), *Parenting: Have We Arrived? Or Do We Continue the Journey?*, *Family and Consumer Science Research Journal*, V. 33, σελ. 457-474.
- GORARD, S. REES, G. FEVRE, R. (1999) *Patterns of participation in lifelong learning: Do families make a difference?* In *British Educational Research Journal*, V25, n4, 1999, σελ. 517-532.
- Gordon Howard R.D. (1993), *Houle's Typology: Time for Reconsideration*, Παρουσίαση για τον Σύλλογο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Vocational Education Association), το Σεπτέμβριο του 1993 στο Αμερικάνικο Συνέδριο Επαγγελματικού Συνδέσμου (American Vocational Association Conference), στο Tennessee, σελ. 1-11, (www.eric.ed.gov).
- Grieshaber Susan (2004), *Rethinking Parent and Child Conflict*, RoutledgeFalmer, New York
- Guthrie Katherine F., Gaziano Cecilie, Gaziano Emanuel P. (2009), *Toward Better Beginnings: Enhancing Healthy Child Development and Parent Child Relationships in a High-Risk Population*, *Home Health Care Management Practice*, V. 21, σελ. 99-108.
- Hayes Nicky (1998), Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Α', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Hayes Nicky (1998), Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Heinicke Christoph M (1995), *Determinants of the Transition to Parenting*, στο M. H. (ed) (1995), *Handbook of Parenting: Status and Social Conditions of Parenting*. Volume: 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ., σελ. 277-303
- Hepburn Kathy Seitzinger (2004), *Families as Primary Partners in their Child's Development and School Readiness*, The Annie E. Casey Foundation, Baltimore
- Heystek Jan (2003), *"Parent as Governors and Partners in Schools"*, *Education and Urban Society*, Vol 35, σελ. 328-351.
- Hoffman Edward, Wesley Addison (1996), *The Drive for Self: Alfred Adler and the Founding of Individual Psychology*, Perseus Publishing, New York
- Holden George W. (1995), *Parental Attitudes Toward Childrearing*, στο Bornstein M. (ed.) (1995), *Handbook of Parenting*, Volume 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, σελ. 359-392
- Hopkins Bill L. (1986), *The Data-Based Development of Parent Training Programs*, στο Dangel Richard E., Polster Richard A. (eds) (1986), *Parent Training*, The Guilford Press, New York, σελ. 27-33
- Jarvis Peter (1988), *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, Routledge, London
- Jarvis Peter (2002), *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Kogan Page, London
- Jarvis Peter (2004), *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice*, RoutledgeFalmer, London.
- Jenkins Molly and Kinney Ellen (2009), *Dads and Paternal Relatives: Using Family Group Decision Making to Refocus the Child Welfare System on the Entire Family Constellation*, American Humane FGDM Issues in Brief, 2009, αντλήθηκε από τον ιστότοπο www.americanhumane.org.
- Kohn Alfie (2005), *Unconditional Parenting*, Atria Books, New York.

- Lally Ronald J., Mangione Peter L. & Honig Alice S. (1988), *The Syracuse University Family Development Research Program: Long-Range Impact on an Early Intervention with Low-Income Children and Their Families*, στο Powell Douglas R. (ed) (1988)(ο.π.), σελ. 79-104
- Lawson A. Michael (2003), "School family relations in context: Parent and Teacher Perceptions of Parental Involvement", *Urban Education*, 38, σελ. 77-133.
- Leinonen Jenny A., Solantaus Tytti S., Punamaki Raija-Leena (2002), *The specific mediating paths between economic hardship and the quality of parenting*, *International Journal of Behavioral Development*, V. 26, σελ. 423-435.
- Liedloff Jean (2004), *The Continuum Concept*, Penguin Books, London.
- Lyle Mary S. (1989), *Home and Family Life Education*, στο Merriam S.B., Cunningham P.M. (1989), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers, σελ. 479-490
- Miller Alice (2007), *Corporal Punishment and Political Missions*, Parents and Teachers Against Violence in Education
- Myers-Walls Judith (Χ.Χ.), *Identifying Parenting Theories in Family Life Education Materials*, Purdue University, εκπαιδευτικές σημειώσεις διαθέσιμες στο <http://www.extension.purdue.edu/purplewagon/FLEMat-QAT/PDF/ParentingTheories.pdf>
- Nelsen Jane Wood (1979), *The Effectiveness of Adlerian Parent and Teacher Study Groups in changing Child Maladaptive Behavior in a Positive Direction*, The University of San Francisco, Faculty of the School of Education, αντλήθηκε από www.positivediscipline.com.
- Noller Patricia, Taylor Robert (1989), *Parent Education and Family Relations*, *Family Relations*, Vol. 38, No 2 (Apr. 1989), σελ. 196-200.
- Polster R.A. & Dangel R. F. (1986), *Behavioral Parent Training: Where it came from and Where It's At*, στο Dangel Richard E., Polster Richard A. (eds) (1986), *Parent Training*, The Guilford Press, New York, σελ. 1-12
- Popkin Michael H. (1986), *Active Parenting: A Video-Based Program*, στο Dangel Richard E., Polster Richard A. (eds) (1986), *Parent Training*, The Guilford Press, New York, σελ. 77-98
- Powell Douglas R. (1988), *Emerging Directions in Parent-Child Early Intervention*, στο Powell Douglas R. (ed) (1988), *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research, and Practice*, V. 3, Ablex Printing Corporation, New Jersey, σελ. 1-22
- Powell Douglas R. (ed) (1988), *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research, and Practice*, V. 3, Ablex Printing Corporation, New Jersey
- Scott-Jones Diane, *Parent-Child Interactions and School Achievement*, στο Ryan Bruce A., Adams R. Gerald, Gullotta Thomas P., Weissberg Roger P., Hampton Robert L. (Ed.), *The Family-School Connection*, Vol. 2, σελ. 75-103.
- Smith Camille, Perou Ruth, Lesesne Catherine (2002), "Parent education", στο Bornstein Marc H. *Handbook of Parenting: Social conditions and applied parenting*, τόμος 4, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, σελ. 389-410
- Smith, Charles A., Cudaback, D., Goddard, H. W., & Myers-Walls, J. (1994), *National Extension Parent Education Model of Critical Parent Practices*, διαθέσιμο στο <http://www.k-state.edu/wwparent/nepem/nepem.pdf>
- Southern Steven, "Themes in Marriage and Family Counseling: A Content Analysis of the Family Journal", *The Family Journal*, V. 14, σελ. 114-122.
- Tierney William G. (2002), "Parents and Families in Precollege Preparation: The Lack of Connection between Research and Practice", *Educational Policy*, Vol 16, No 4, σελ. 588-606.
- Turbiville Vicki P. and Maquis Janet G. (2001), "Father participation in Early Education Programs", *Topics in Early Childhood Special Education*, 2001, 21, 223.

- Unger Donald G. & Wandersman Lois Pall (1988), *A Support Program for Adolescent Mothers: Predictors of Participation*, στο Powell Douglas R. (ed) (1988) (ο.π.), σελ. 105-130
- Walberg Herbert J. (1984), *"Families as Partners in Educational Productivity"*, Phi Delta Kappan, 65(6), 397-400 διαθέσιμο στο http://www.heartland.org/policybot/results/16032/Families_As_Partners_In_Educational_Productivity.html
- Watson Robert I, Lindgren Henry Clay (1979), *Psychology of the Child and the Adolescent*, Macmillan Publishing, New York
- Weinraub Marsha & Gringlas Marcy (1993), *Single Parenthood*, στο Barnard Kathryn E., Martell Louise K. (1995), *Mothering*, στο Bornstein M. H. (ed) (1995), *Handbook of Parenting: Status and Social Conditions of Parenting*. Volume: 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ., σελ. 65-87
- Whipple Guy Montrose (ed.) (1929), *The twenty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, Preschool and Parental Education*, Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois
- Wilczak Ginger L. & Markstrom Carol A. (1999), *The Effects of Parent Education on Parental Locus of Control and Satisfaction of Incarcerated Fathers*, International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, Vol 43, σ. 90-102.