

## **Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια. Δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης**

*Ιωάννης Φύκαρης, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., Ειδικός Επιστήμονας Πανεπιστημίου  
Δυτικής Μακεδονίας*

*Αναστασία Αρχοντόγλου, Εκπαιδευτικός Π. Ε.*

### **1. Εισαγωγή**

Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των διαζυγίων τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και η αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των παιδιών που ζουν με τον ένα γονέα αποτέλεσαν τη βάση του διεπιστημονικού ενδιαφέροντος (παιδαγωγική, ψυχολογία, παιδιατρική, κοινωνιολογία, νομική, οικονομία, κοινωνική εργασία και κοινωνική πολιτική) για την προσαρμογή των μελών της οικογένειας μετά το χωρισμό. Ως εκ τούτου πρόβαλε η δημιουργία ενός τύπου οικογένειας, της «μονογονεϊκής», η οποία έλαβε διεθνώς ευρύτερες διαστάσεις εξαιτίας της σημαντικής αύξησης των διαζυγίων και σε μικρότερη έκταση λόγω της ύπαρξης ανύπαντρων μητέρων (ελάχιστα έως καθόλου των πατέρων), ενώ ο αριθμός μονογονεϊκών οικογενειών λόγω χηρείας παρέμεινε περίπου σταθερός (Κογκίδου, 1995).

Διεθνώς, επίσης, διαπιστώνεται ότι το 50-70% των γάμων καταλήγει σε διαζύγιο, με αποτέλεσμα εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο να κινδυνεύουν από προβλήματα που έχουν συνδεθεί με την αρνητική εξέλιξη της διάλυσης της οικογένειας. Μεταξύ αυτών των προβλημάτων περιλαμβάνονται: η αποτυχία στο σχολείο, η απόρριψη από τα άλλα παιδιά, η παιδική κατάθλιψη, τα προβλήματα υγείας και η αντικοινωνική-παραβατική συμπεριφορά. Παρόμοια προβλήματα, ωστόσο, μπορούν να παρουσιάσουν και παιδιά από δυστυχημένες ή ταλαιπωρημένες από συγκρούσεις οικογένειες, ακόμη και όταν οι γονείς δεν καταλήγουν στο χωρισμό και στο διαζύγιο (Χατζηχρήστου, 1999).

Από τη διεθνή, επίσης, βιβλιογραφία προκύπτει ότι το διαζύγιο δεν συνεπάγεται απαραίτητα αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις για τα παιδιά, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι η διαβίωση και η έκθεση των παιδιών κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία σε περιβάλλον με συνεχείς συγκρούσεις και εχθρότητα, για μεγάλα χρονικά διαστήματα, πριν και μετά το διαζύγιο, έχει μεγαλύτερη συσχέτιση με την εμφάνιση προβλημάτων στα παιδιά από ό,τι το ίδιο το γεγονός του διαζυγίου ( Gardner, 1979, Emery, 1988, Cummings, 1989). Ταυτόχρονα, το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών των παιδιών, που θεωρούνται αποτέλεσμα του διαζυγίου, προϋπάρχουν του χωρισμού των γονέων τους (Cherlin and Furstenberg, 1991).

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν η παρούσα εισήγηση θα εστιάσει, κατά κύριο λόγο, στις μονογονεϊκές οικογένειες που προέρχονται από τη νομική λύση του έγγαμου βίου, δηλαδή του διαζυγίου, επιδιώκοντας να ενισχύσει τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, η οποία παρουσιάζει σημαντικό κενό σε αυτό το τόσο σημαντικό ζήτημα. Το κενό αυτό συνυπάρχει, δυστυχώς, με τον εύκολο χαρακτηρισμό των οικογενειών αυτών αλλά και των παιδιών που προέρχονται από αυτές, ως «προβληματικών». Ο χαρακτηρισμός, ωστόσο, αυτός δεν φαίνεται να επαληθεύεται από τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και από τις σχετικές ερευνητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για το θέμα.

### **2. Ορισμοί και οριοθετήσεις**

Η μονογονεϊκότητα αναφέρεται σε καταστάσεις, που δεν ταυτίζονται με το συμβατικό σχήμα της οικογένειας. Ο Roll (1992) στηριζόμενος σε διάφορες προσπάθειες καταγραφής των διαστάσεων του φαινομένου ορίζει ως «μονογονεϊκή» την οικογένεια που αποτελείται από ένα γονέα, ο οποίος δεν ζει ως ζευγάρι με κάποιον άλλο «σύντροφο» (είτε γάμος είτε συμβίωση), που μπορεί ή όχι να μένει μαζί με άλλους (συγγενείς, φίλους) και που μένει μαζί με ένα τουλάχιστον παιδί κάτω των 18 ετών.

Η μονογονεϊκή οικογένεια δημιουργείται με διάφορους τρόπους: με το θάνατο ενός εκ των δυο γονιών, με την τυπική λύση του γάμου (διαζύγιο), με άτυπη λύση του γάμου (εγκατάλειψη από τον ένα σύζυγο) και τέλος με την εκούσια ή ακούσια απόκτηση παιδιών χωρίς να έχει προηγηθεί γάμος (Eiduson, 1991).

Το κοινωνικό ζήτημα που αφορά τη σημαντική αύξηση των διαζυγίων στο διεθνή χώρο απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια και την ελληνική κοινωνία, στην οποία ο θεσμός της οικογένειας έχει αρχίσει να δέχεται ισχυρότατη πίεση. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται από τα δεδομένα της ΕΣΥΕ, σύμφωνα με τα οποία στην Ελλάδα, το 2001, καταγράφηκαν 351.177 μονογονεϊκές οικογένειες, που αντιστοιχούν στο 22% του συνόλου των οικογενειών στην Ελλάδα (*το ποσοστό αυτό είναι διπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό το 1991*), εκ των οποίων με μητέρα αρχηγό είναι οι 292.485 και με πατέρα αρχηγό είναι οι 58.692. Στις 93.000 από τις οικογένειες αυτές μεγαλώνουν ανήλικα παιδιά, που φοιτούν σε σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΕΣΥΕ, 2002).

Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί προβληματισμούς, που σχετίζονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην προσέγγιση αυτής καθαυτής της μονογονεϊκής οικογένειας όσο και το ίδιο το παιδί, που προέρχεται από αυτήν. Τα κύρια ερωτήματα αφορούν: Κατά πόσο μπορεί το σύστημα εκπαίδευσης να συμπληρώσει τη μονογονεϊκή οικογένεια μέσω της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού; Ως ποιο βαθμό πρέπει το σχολείο να αναλάβει ευθύνες έναντι του παιδιού που ο μοναχικός γονέας δεν μπορεί; Σε ποιο βαθμό μια τέτοια παρέμβαση αποδυναμώνει το ρόλο της οικογένειας στη ζωή του παιδιού αλλά και απομακρύνει το σχολείο από το ρόλο του; (Eiduson, 1991).

Οι ανωτέρω προβληματισμοί αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, με δεδομένο ότι, κάθε είδους, χωρισμός των γονέων αποτελεί ένα έντονα στρεσογόνο γεγονός στη ζωή των παιδιών και προκαλεί τις αντιδράσεις τους –ιδιαίτερα έκδηλες κατά την αρχική περίοδο –τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 1999). Το διαζύγιο, επίσης, συχνά χαρακτηρίζεται ως «πεδίο μάχης», όπου τα βασικά θύματα είναι τα παιδιά (Gonzales, 2000).

Το σχολείο ως χώρος συνάντησης της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας, μπορεί να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τους γονείς που χωρίζουν όσο και για τα παιδιά τους, στη βάση ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις, με άμεσο στόχο την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού. Και, βέβαια, στο σημείο αυτό καθοριστική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για το παιδί είναι οι σπουδαιότεροι ενήλικες μετά τους γονείς. Για την παρέμβαση και το ρόλο των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί ποικίλες έρευνες, οι οποίες προσπαθούν να αναδείξουν το επίπεδο της σημασίας της υποστήριξης και της κατάλληλης προσέγγισης τόσο του γονέα της μονογονεϊκής οικογένειας όσο και του παιδιού που προέρχεται από αυτή (Cullingford & Morrison, 1999).

3. Ερευνητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη μονογονεϊκή οικογένεια στη διεθνή αλλά και στην ελληνική πραγματικότητα

Στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι υπάρχουν εκτεταμένες ερευνητικές αναφορές στο ζήτημα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες διαζευγμένων γονέων. Μεταξύ αυτών βρίσκεται και η έρευνα των Kaslow & Schwartz, (1987) και Morawetz & Walker (1984) (βλ. σχετ. στη Χατζηχρήστου, 1999), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι γονείς των μονογονεϊκών οικογενειών ανησυχούν για τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που μπορούν να αναπτυχθούν εις βάρος των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον, τονίζοντας ότι οι φόβοι αυτοί είναι δικαιολογημένοι, γιατί παρά τις καλές προθέσεις, υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς και διαφορετικές στάσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων απέναντι στα παιδιά και τους γονείς μετά το χωρισμό.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά χωρισμένων γονέων έχουν γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών, καθώς αναγνωρίζεται ότι οι αντιλήψεις αυτές είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Rist, 1970).

Οι Santrock & Tracy (1978) επιχείρησαν να πιστοποιήσουν την ύπαρξη τέτοιων στερεοτύπων, ζητώντας από εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν ένα οκτάχρονο παιδί σε διάφορους τομείς, με βάση μια ταινία που έδειχνε το παιδί να αλληλεπιδρά με ενήλικες και συνομηλίκους του. Στο 50% των εκπαιδευτικών είχε δοθεί η πληροφορία ότι οι γονείς του παιδιού ήταν χωρισμένοι και στο υπόλοιπο 50% ότι δεν ήταν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι οι γονείς του παιδιού ήταν χωρισμένοι, έδωσαν χαμηλότερες εκτιμήσεις σχετικά με την συναισθηματική προσαρμογή, την ευτυχία και την ικανότητα του παιδιού για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων.

Σε ανάλογη έρευνα των Guttman & Broudo (1989) μελετήθηκαν οι αξιολογήσεις 76 γυναικών εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή ενός φανταστικού παιδιού. Το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες, καθεμία από τις οποίες έλαβε διαφοροποιημένες πληροφορίες όσον αφορά τον τύπο οικογένειας του παιδιού (διγονεϊκή οικογένεια, μονογονεϊκή οικογένεια με αρχηγό μητέρα, μονογονεϊκή οικογένεια με τη μητέρα και τον πατριό και τέλος διγονεϊκή οικογένεια, όπου υπάρχει διαρκής σύγκρουση μεταξύ των δύο γονέων). Μεταξύ των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν ότι οι αξιολογήσεις διαφοροποιούνταν συστηματικά με βάση τις πληροφορίες για τον τύπο της οικογένειας του παιδιού, με υψηλότερα αποτελέσματα για το παιδί που ζει και με τους δύο γονείς, στη συνέχεια για το παιδί της μονογονεϊκής οικογένειας και της οικογένειας με το θετό πατέρα, ενώ οι πιο αρνητικές αξιολογήσεις δόθηκαν, για το παιδί της οικογένειας με τις συνεχείς συγκρούσεις.

Σε άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις των Kaslow & Schwartz, (1987) και Morawetz & Walker, (1984) διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να αναπληρώσει τον απόντα γονέα σε μερικές περιπτώσεις αντιμετωπίζει τα παιδιά με οίκτο ή με περισσότερη συμπάθεια. Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν το διαζύγιο βάσιμη «δικαιολογία» για τα προβλήματα στο σχολείο, με αποτέλεσμα να εξακολουθούν να έχουν απαιτήσεις για συμμόρφωση, καλή συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών στο σχολείο παρά την κατάσταση αναταραχής στο σπίτι. Μερικοί εκπαιδευτικοί πάλι τείνουν να κατηγορήσουν το γονέα που έχει την επιμέλεια για τα προβλήματα επίδοσης και της συμπεριφοράς των παιδιών (μελαγχολία, θλίψη, ονειροπόληση, έλλειψη συγκέντρωσης, απειθαρχία,

εριστικότητα, επιθετικότητα) και αυτό, γιατί οι ίδιοι έχουν ανυπομονησία και μικρά όρια ανοχής να βοηθήσουν και να στηρίξουν αυτά τα παιδιά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα έντασης μεταξύ σχολείου και γονέων, όπου η μία πλευρά κατηγορεί την άλλη για τη συνέχιση των προβλημάτων των παιδιών και την έλλειψη κατανόησης και συνεργασίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όσο πιο αρνητική είναι η σχέση σχολείου –γονέα, τόσο το παιδί εγκλωβίζεται σε ένα φαύλο κύκλο και αυτό επιδρά αρνητικά στην ψυχική υγεία και στην προσαρμογή του παιδιού (Wallerstein and Kelly 1990).

Σύμφωνα με την έρευνα της Χατζηχρήστου (1999) η επικοινωνία μεταξύ των μονογονεϊκών οικογενειών και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα προβληματική και δύσκολη. Το εύρημα της Χατζηχρήστου, που αφορά τη μικρή επαφή των χωρισμένων γονέων με το σχολείο συμφωνεί και με άλλα πορίσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η έλλειψη επικοινωνίας των γονέων με το σχολικό πλαίσιο καθώς και η έλλειψη πληροφόρησης σχετίζονται με δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο (Jacobson, 1978, Shinn, 1978, Wallerstein & Kelly, 1980). Επίσης, οι Cox & Desforges (1987) επισημαίνουν ότι οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους λόγους που πρέπει ή δεν πρέπει να ενημερώσουν το σχολείο για το χωρισμό είναι αντικρουόμενες. Υπάρχουν γονείς που δεν ενημερώνουν το σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι η ζωή των παιδιών στο σπίτι είναι διαφορετική από αυτή που βιώνουν στο σχολείο και επιπλέον θεωρούν ότι ο χωρισμός θα επηρεάσει τα παιδιά στο σχολείο ή ότι το γεγονός αυτό δε θα ενδιέφερε το σχολείο. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν γονείς που θεωρούν ότι δεν είναι σωστό να γνωστοποιήσουν ένα τέτοιο γεγονός, επειδή η οικογενειακή ζωή είναι πολύ προσωπική ή επειδή πιστεύουν ότι ίσως μπορεί να υπάρξει μια συμφιλίωση των γονέων στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 1999). Παράλληλα, αρκετοί γονείς θεωρούν ότι επειδή βρίσκονται σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη συναισθηματική κατάσταση με στρες και ψυχικό πόνο για τους ίδιους δεν θα μπορέσουν να παρουσιάσουν ήρεμα στους εκπαιδευτικούς την κατάσταση για τα παιδιά τους. Άλλοι γονείς θέλουν να ενημερώσουν το σχολείο, αλλά δεν έχουν εμπιστοσύνη στο πώς θα χρησιμοποιηθεί η πληροφορία αυτή. Φοβούνται ότι το παιδί τους θα «στιγματιστεί» και ότι οποιεσδήποτε δυσκολίες τους στο σχολείο θα αποδίδονται αποκλειστικά στο χωρισμό των γονέων και στη μονογονεϊκή οικογένεια. Επίσης, μερικοί γονείς πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ανάλογη μόρφωση και συμβουλευτική κατάρτιση για να μπορέσουν να τους κατανοήσουν ή ότι είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους γονείς που χωρίζουν με αποτέλεσμα να αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους στο γονεϊκό ρόλο. Οι γονείς, που κατά κύριο λόγο ενημερώνουν το σχολείο για το χωρισμό τους, είναι οι γονείς που έχουν καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, οπότε σε αυτή την περίπτωση ζητούν τη βοήθειά τους, την κατανόησή τους και τη στήριξή τους για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι (Cox & Desforges, 1987).

Η στενή συνεργασία και επικοινωνία εκπαιδευτικών–γονέων είναι εξίσου σημαντική, όσο και δύσκολη, για την υποστήριξη όλων των μελών της μονογονεϊκής οικογένειας μετά το χωρισμό. Η αντιμετώπιση αυτών των οικογενειών από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο ως «φυσιολογικών» και όχι ως «παθολογικών» αποτελεί τη βάση για την κατάλληλη μορφή επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Σύμφωνα με τον Hingst (1981), η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για σταθερή επικοινωνία με τους γονείς πρέπει να είναι συνεχής, εξαιτίας της κρίσιμης φάσης της ζωής της οικογένειας και των δυσκολιών και αλλαγών που προκύπτουν σε πολλούς τομείς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκφράζουν ενδιαφέρον και να διερευνούν τις εκτιμήσεις των γονέων για τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των παιδιών, έχοντας υπόψη ότι συχνά οι αντιλήψεις των γονέων για την προσαρμογή

των παιδιών είναι διαφορετικές από τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών. Ωστόσο, από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι οι διαφοροποιήσεις της σχολικής επίδοσης μεταξύ παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες και παιδιών που ζουν και με τους δυο γονείς είναι μικρές (Γεώργας, 1999).

Ερευνητικά, επίσης, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς μονογονεϊκών οικογενειών είναι χρήσιμο να περιλαμβάνει τις εξής πρακτικές: ενημέρωση για τα μαθήματα στο σχολείο και την πρόοδο των παιδιών, καθοδήγηση για τη βοήθεια του παιδιού στο σπίτι και έλεγχο των μαθημάτων, καθώς και συμφωνία για τους τρόπους ενίσχυσης, επιβράβευσης, σταθερής άσκησης πειθαρχίας και επίβλεψης των παιδιών και από τους δύο γονείς και διατήρηση των προσδοκιών για την πρόοδο τους στο σχολείο και σε άλλες δραστηριότητες (Αρχοντόγλου, 2005). Επιπλέον, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τους γονείς για το πρόγραμμα συναντήσεων των παιδιών με το γονέα που δεν έχει την επιμέλεια είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να κατανοούν τις πιθανές αλλαγές στη διάθεση και τη συμπεριφορά των παιδιών και να τα στηρίζουν κατάλληλα. Παράλληλα, η συμμετοχή των γονέων, που δεν έχουν την επιμέλεια, στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού μπορεί να αποβεί ωφέλιμη και για αυτούς, διότι δεν αισθάνονται αποκομμένοι από τη ζωή των παιδιών τους. Στο πλαίσιο αυτό εντοπίζονται πέντε βασικοί παράμετροι του σχολικού περιβάλλοντος, που διευκολύνουν τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες: Η ύπαρξη ενός σχολικού περιβάλλοντος που να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, σταθερότητα, οργάνωση και δομή. Η αντιμετώπιση των μαθητών με έναν τρόπο που σχετίζεται με υψηλές προσδοκίες. Η παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών για μάθηση και απόκτηση δεξιοτήτων. Συχνός έλεγχος της προόδου των μαθητών. Εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων που στοχεύουν στην ενίσχυση και στην επιβράβευση των μαθητών (Χατζηχρήστου, 1999).

Οι Cox & Desforges (1987) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επαφή του σχολείου και με τους δυο γονείς-οι οποίοι μπορεί να έπαψαν να είναι σύζυγοι αλλά εξακολουθούν να είναι γονείς-και υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί έναν «ουδέτερο» χώρο, στον οποίο μπορούν να συναντηθούν, να ενημερωθούν και να συζητήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους και οι δύο γονείς. Η παρουσία τρίτων ατόμων σε μια συζήτηση με κεντρικό θέμα την προσαρμογή και την πρόοδο των παιδιών έχει σαν αποτέλεσμα την απουσία ανοικτών συγκρούσεων μεταξύ των γονέων. Παράλληλα, η επιθυμία των γονέων μονογονεϊκών οικογενειών να συναναστραφούν και με άλλους γονείς του σχολείου της ίδιας ομάδας και να γνωριστούν μεταξύ τους μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο. Το νομοθετικό πλαίσιο πολλών χωρών ορίζει ότι και οι δύο γονείς οφείλουν να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους, να παίρνουν τον έλεγχο προόδου και να προσκαλούνται στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Τα πορίσματα των ερευνών αυτών αποκτούν ευρύτερη σημασία συγκρινόμενα με πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά των χωρισμένων γονέων ή των γονέων που έχουν ξαναπαντρευτεί εμφανίζουν περισσότερες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν έχουν χωρίσει ποτέ. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι το διαζύγιο δεν συνεπάγεται απαραίτητα αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις στα παιδιά. Αντίθετα, η διαβίωση και η έκθεση των παιδιών για μεγάλα χρονικά διαστήματα, πριν και μετά το διαζύγιο, σε περιβάλλον εχθρότητας και συγκρούσεων έχει μεγαλύτερη συσχέτιση με την εμφάνιση προβλημάτων στα παιδιά από ό,τι το ίδιο το γεγονός του διαζυγίου (Long, 1987).

Ερευνητικά, επίσης διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

Τα παιδιά έχουν διαφορετικές άμεσες, βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες αντιδράσεις στο διαζύγιο.

Η ηλικία και το αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στις άμεσες αντιδράσεις των παιδιών.

Οι συνεχείς συγκρούσεις και η εχθρότητα μεταξύ των γονέων είναι περισσότερο καταστροφικές από ό,τι αυτός καθαυτός ο χωρισμός.

Ο φυσικός χωρισμός των γονιών αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική και τραυματική εμπειρία για τα παιδιά.

Τα παιδιά από χωρισμένους γονείς έχουν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά που ο ένας γονέας τους έχει πεθάνει.

Τα παιδιά από χωρισμένους γονείς, που ζουν σε περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις, έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι παιδιά που ζουν και με τους δυο γονείς αλλά σε περιβάλλον με συνεχείς συγκρούσεις και εχθρότητα.

Πολλά από τα προβλήματα των παιδιών με χωρισμένους γονείς παρουσιάζονται συνήθως πολύ πριν το χωρισμό των γονέων.

Οι καλές σχέσεις και η ποιοτική επικοινωνία των γονέων μετά τον χωρισμό, καθώς και η κοινή στάση και η συνεργασία των γονιών στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού συσχετίζονται με την ομαλή κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. (Amato and Keith, 1991).

Τελικά, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι τα σχολεία δεν μπορούν να αγνοούν το πρόβλημα και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εντείνουν την προσπάθειά τους, προκειμένου να κατανοήσουν και να χειριστούν τα παιδιά του διαζυγίου κατάλληλα (Carlile, 1991).

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι το σχολείο, εφόσον έχει κανονισμούς για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, οφείλει να δείχνει κατανόηση και ευαισθησία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, να εκδηλώνει αντικειμενική στάση και χωρίς ψυχική φόρτιση, να καταστέλλει τις προσωπικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, εάν και εφόσον αυτές υφίστανται και εκδηλώνονται, να ενισχύει το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Έτσι μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό χώρο θετικής παρέμβασης και ένα πρότυπο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, αποσκοπώντας πάντα στο συμφέρον του παιδιού.

#### 4. Ερευνητική περίπτωση στον ελληνικό χώρο

Η παρουσίαση της ακόλουθης ερευνητικής προσέγγισης, που εκπονήθηκε από την Αρχοντόγλου (2005), επιχειρεί να διαπιστώσει το επίπεδο της πιθανής στερεοτυπικής αντιμετώπισης των «παιδιών του διαζυγίου» από τους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν σε Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγησαν με στατιστικά τυχαίο τρόπο (τυχαία δειγματοληψία με κλήρωση από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης που είχαν στην τάξη τους μαθητές/τριες από μονογονεϊκές οικογένειες). Στους εκπαιδευτικούς του δείγματος δόθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, που εστίαζαν σε ζητήματα συμπεριφοράς, σχολικής επίδοσης-προσαρμογής καθώς και προτάσεις στήριξης παιδιών και γονέων από μονογονεϊκές οικογένειες.

Τα κύρια πορίσματα της προσέγγισης αυτής συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (65%) όταν ερωτάται «Τι νομίζετε ότι θα μπορούσε να συμβάλει σε μια γενικότερη βελτίωση των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στην τάξη;» εστιάζει στην ψυχολογική και

συναισθηματική υποστήριξη του μαθητή. Η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει ότι «...όσο πιο θετική είναι η στάση του εκπαιδευτικού και η συμπεριφορά των συμμαθητών απέναντί τους, τόσο καλύτερη είναι η ψυχολογία και βελτιώνεται η επίδοσή τους». Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών (35%) αναφέρει ως σημαντική την καλή συνεργασία γονέα /κηδεμόνα με τον εκπαιδευτικό.

Στην ερώτηση «πώς μπορούν οι ίδιοι να συμβάλουν σε μια γενικότερη βελτίωση αυτών των μαθητών /τριών» στην πλειοψηφία τους (70%) θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκή επιστημονική κατάρτιση και εκτιμούν ως απαραίτητη την παρουσία κάποιου ειδικού στο σχολικό χώρο. Εμφατικά αναφέρουν ότι «χρειάζεται να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί από τους ειδικούς...για να χειρίζονται σωστά κάποιες δύσκολες καταστάσεις». Σημαντικό ρόλο παίζει η επίγνωση των ερωτηθέντων ότι «...έχουν γενικές γνώσεις...» για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων καθώς και η βεβαιότητα ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και εξειδικευμένων ψυχολόγων «...θα έχει πολύ καλά αποτελέσματα...». Στο σύνολό τους οι δάσκαλοι δέχονται θετικά την παρουσία των ψυχολόγων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών. Στο ίδιο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί ως δεύτερη πρόταση επιλέγουν την επιμόρφωσή τους με «...εξειδικευμένα σεμινάρια στην ψυχολογία...». Όπως ομολογούν «...δεν έχουμε ικανοποιητική εκπαίδευση στην ψυχολογία, για να βοηθήσουμε στην καλή προσαρμογή παιδιών με προβλήματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον». Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει ότι δεν είναι σημαντικός ο ρόλος των γονέων, ενώ αντίθετα είναι απαραίτητος ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Σε επίπεδο ευθύνης και ενεργειών της πολιτείας, το 55% των εκπαιδευτικών του δείγματος ζητά από την επίσημη πολιτεία να προχωρήσει στη θεσμοθέτηση του ψυχολόγου στη σχολική μονάδα. Χαρακτηριστικά επισημαίνουν ότι «Ο σχολικός ψυχολόγος είναι απαραίτητος ως θεσμός στα σχολεία».

Ένα 15% του δείγματος αναγνωρίζει ως «φυσιολογική» τη μονογονεϊκή οικογένεια, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος (58%) τονίζει ότι δεν πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών/τριών από μονογονεϊκές οικογένειες στις σχολικές αίθουσες..

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος τονίζει, επίσης, ότι οι αναφορές στο συγκεκριμένο τύπο οικογένειας πρέπει να γίνονται με συζητήσεις στο πλαίσιο της τάξης, μέσα από τα μαθήματα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» και της «Λογοτεχνίας-Γλώσσας».

Σε αυτό το σημείο μπορεί να αναφερθεί ότι από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαφάνηκε μία τάση να αντιμετωπίζουν ως «προβληματική» τη μονογονεϊκή οικογένεια, η εικόνα της οποίας δεν πρέπει να προβάλεται για να μην αποτελέσει πρότυπο για τους μαθητές και αυριανούς ενήλικους. Το διαζύγιο έστω κι αν θεωρείται πλέον ένα φυσιολογικό γεγονός, δεν παύει ακόμη να γίνεται αντικείμενο κοινωνικού σχολιασμού.

Αξιοσημείωτο είναι όμως ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν πως το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το σταθερό και οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο παρέχει στο παιδί τη σταθερότητα και την ασφάλεια που τόσο πολύ έχει ανάγκη σε μια ομολογουμένως δύσκολη εμπειρία που βιώνει, ενώ για τους γονείς που χωρίζουν μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις με άμεσο στόχο την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού.

Από τις διαπιστώσεις της ερευνητικής προσέγγισης που παρουσιάστηκε προκύπτουν μια σειρά παιδαγωγικών ερωτημάτων που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Τα ερωτήματα συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) Είναι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έτοιμος να ανταποκριθεί στο νέο αυτό ρόλο και β) Η βασική του

εκπαίδευση του παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την αντιμετώπιση εξειδικευμένων συνθηκών, όπως η περίπτωση των μαθητών/τριών των μονογονεϊκών οικογενειών;

## 5. Αντί επιλόγου – Προτάσεις

Από τα όσα ερευνητικά προκύπτουν καθίσταται σαφής η ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις πιθανές αντιδράσεις και στα στάδια προσαρμογής των παιδιών στις κρίσεις της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο θα βελτιωθεί όχι μόνο η όλη ατμόσφαιρα μάθησης στο σχολείο, αλλά και η επικοινωνία με τις οικογένειες ειδικών συνθηκών, όπως είναι οι μονογονεϊκές, με αποτέλεσμα τη μείωση τριβών και των παρεξηγήσεων.

Ζητούμενο, ως εκ τούτου, αποτελεί η ανάπτυξη προγραμμάτων ενημέρωσης και επιμόρφωσης, που θα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς καθώς και στο σύνολο των παιδιών της τάξης, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα, που αφορούν κρίσιμες καταστάσεις στη ζωή που μπορεί να αποτελέσουν μία κρίση στη ζωή ενός ανθρώπου, όπως είναι το διαζύγιο. Σκοπός της ευαισθητοποίησης αυτής είναι η παροχή υπεύθυνης και επιστημονικής γνώσης γύρω από τις αναμενόμενες φυσιολογικές αντιδράσεις των παιδιών και τους κατάλληλους τρόπους στήριξης. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αρχίσουν να μεταβάλλονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το ζήτημα του διαζυγίου, ενώ μπορεί να αποτελέσει και μία αφορμή για τη βελτίωση του κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στα ακόλουθα θέματα:

- Διαδικασίες αντιμετώπισης προβλημάτων των παιδιών που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες.
- Τρόποι ικανοποίησης της ψυχικής ανάγκης των μαθητών, που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ιδίως της ανάγκης για αναγνώριση, στοργή, ασφάλεια και αγάπη, επιτυγχάνοντας έτσι τη διαφύλαξη της ψυχικής τους υγείας.
- Ανάπτυξη της ικανότητας να γνωρίζουν τις επιδράσεις που ασκούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις της κοινωνίας στο παιδί, που προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια και τρόποι στήριξης και ψυχοσυναισθηματικής ενίσχυσης των παιδιών αυτών σε περιόδους κρίσεων στην οικογένεια.
- Αντιμετώπιση των πιθανών αντιδράσεων και δυσκολιών των παιδιών στο σχολείο.
- Εντοπισμός των καθοριστικών παραγόντων για τη μακρόχρονη προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο των γονέων. Συζητήσεις σχετικά με πρακτικά ζητήματα τα οποία μπορεί να είναι κρίσιμα για την προσαρμογή τους στην οικογένεια.
- Τρόποι διευκόλυνσης της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο μετά το διαζύγιο.
- Μορφές συνεργασίας με τους γονείς. Ενθάρρυνση του γονέα να επικοινωνήσει με το παιδί. Συχνά, μετά το διαζύγιο/ χωρισμό, το παιδί διακατέχεται από σιγή, είναι σιωπηλό από το σοκ και τη λύπη. Αυτό μπορεί να τρομάζει και να αποξενώνει.

Παράλληλα με τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν στο σχολείο ομάδες συμβουλευτικής υποστήριξης γονέων σε μονογονεϊκές οικογένειες (Stolberg and Cullen, 1983). Στις ομάδες αυτές προσδιορίζονται οι συγκεκριμένες δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο γονέας

στη μονογονεϊκή οικογένεια και παρέχονται συμβουλές, υποστήριξη και ενθάρρυνση. Οι γονείς μαθαίνουν να παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους για την αλλαγή μη επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς. Στις ομάδες αυτές παρέχονται επίσης πληροφορίες για τα εξελικτικά στάδια της προσαρμογής των παιδιών και τις αντιδράσεις τους ανάλογα με την ηλικία τους, καθώς και για τα στάδια της προσαρμογής των γονέων, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων των μελών της οικογένειας και τη βελτίωση της λειτουργίας της. Επίσης, εκπαιδεύονται στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με το διαζύγιο και τη λειτουργία της οικογένειας μετά από αυτό (π.χ. έλεγχος θυμού, χαλάρωση, δεξιότητες επικοινωνίας) (Χατζηχρήστου, 1999).

Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι η μονογονεϊκή οικογένεια ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα και στο χώρο της Ελλάδας, με διαρκώς αυξητικές τάσεις. Τα παιδιά, που οι γονείς τους έχουν χωρίσει, δεν αποτελούν βέβαια την πλειοψηφία μέσα στις σχολικές τάξεις, αλλά δεν είναι πλέον ασυνήθιστο φαινόμενο. Οι γονείς –αρχηγοί των μονογονεϊκών οικογενειών αντιμετωπίζοντας καθημερινά σοβαρά προβλήματα και πιέσεις, αδυνατούν όλο και περισσότερο να εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους, παρόλο που σήμερα υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερη ανάγκη της συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα. Η διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ποικιλία δομών της οικογένειας και ιδιαίτερα των ειδικών προβληματισμών που απασχολούν τις μονογονεϊκές οικογένειες θα οδηγήσει σε μία αποτελεσματική επικοινωνιακή προσέγγιση με τους γονείς. Όσο περισσότερο επικοινωνούν το σχολείο και οι μονογονεϊκές οικογένειες τόσο περισσότερα θα είναι τα οφέλη για τα ίδια τα παιδιά. Τελικά, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το φωτεινότερο σημείο στη ζωή ενός παιδιού που προέρχεται από τη μονογονεϊκή οικογένεια. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο πρέπει να προσανατολιστεί προς την αλλαγή των παρωχημένων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων, πράγμα που σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας και πάνω από όλα σημαίνει σεβασμό στον άνθρωπο και τις ανάγκες του.

## Βιβλιογραφία

- Αρχοντόγλου, Α., (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Γεώργιας, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (2002), Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, Στατιστική της δικαιοσύνης, Αθήνα.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2002), Στατιστική της δικαιοσύνης, Αθήνα.
- Κογκίδου, Δ. (1995), *Μονογονεϊκές οικογένειες: Πραγματικότητα – Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική*, Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
- Χατζηχρήστου, Χ., (1999), *Ο χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπληρητική οικογένεια και στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Amato, R. and Keith B. (1991), "Parental divorce and adult well-being: a meta-analysis", *Journal of Marriage and Family*, Vol. 53, pp. 43-58
- Carlile, C. (1991), "Children of Divorce: How teachers can help ease the pain", *Childhood Education*, Summer, 232 –334.
- Cerlin, J. and Furstenberg, F. (1991), "Stepfamilies in the USA", In Blake, J. and Hagen. J. (eds.): *Annual Review of Sociology*, pp. 359-381.
- Cox, M. and desforjes, M. (1987), *Divorce and the school*, London: Methuen.
- Cullingford, C. & Morrison, M., (1999), Relations between parents and schools: A case study, *Educational Review*, 51, 3, 253 –262.
- Cummings, S. et. Al. (1989), "Children's responses to angry adult behaviour as a function of marital distress and a history of interparent hostility", *Child Development*, Vol. 60, pp. 1035-1043.
- Eiduson, B. (1991), «Μονογονεϊκή οικογένεια», μτφ. Μαρία Τερζίδου, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Emery, E. (1989), *Marriage divorce and children's adjustment*, Newbury Park.
- Gardner, R. (1979), *The parents book about divorce*, New York: Bantam.
- Gonzales, S. (2000), Ένας πατέρας χωρίζει, μτφ. Λυδία Κοντογεωργοπούλου, Αθήνα: Θυμάρι.
- Guttman, J., Broudo, M., (1989), "The effect of Children's Family Type on Teacher's Stereotypes, Children of Divorce: Developmental and Clinical Issues", *Internatonal Report*, Haworth, Inc.
- Hingst, G. (1981), "Children and divorce: The child's view", *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 10, pp. 161-164.
- Jacobson, D., S., (1978), "The impact of divorce /separation on children: III. Parent –child communication and child adjustment, and regression analysis of findings from overall study", *Journal of Divorce*, 1, 341- 361.
- Kaslow, W. and Schwartz, L. (1987), *The dynamics of divorce. A life cycle perspective*, New York: Bruner/Mazel.
- Long, N. Et al. (1987) "Self-perceived and independently observed competence of young adolescents as a function of parental marital conflict and recent divorce", *Journal of abnormal child Psychology*, Vol. 15, No 1, pp. 15-27.
- Morawetz, A. and Walker, G. (1984), *Brief therapy with single-parent families*, New York; Bruner/Mazel.
- Rist, C., (1970), "Student social class and teacher expectations: The self fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, Vol. 40, pp. 4110 –4150.
- Roll, J. (1992), *Lone Parents Family in the European Community. A report to the European Commission: European Family and Social Policy*, London.
- Santrock, J., W. & Tracy, R., L. (1978), "Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, pp. 754 –757.
- Sinn, M., (1978), "Father absence and children's cognitive development", *Psychological Bulletin*, Vol. 85, No 2, pp. 295 –324.
- Wallerstein, S. & Kelly, B. (1990), *Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce*. New York: Basic Books.