

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό,  
Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση  
(Συμβατικές και e-Μορφές)

**Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών προγραμμάτων  
εκπαίδευσης γονέων για τη συμβολή τους στην αλλαγή  
στάσεων και πρακτικών των συμμετεχόντων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μπόφου Μαρία

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα  
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, μέλος  
Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, μέλος

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020

Copyright © 2020, Μαρία Μπόφου

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

All Rights Reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό.

Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

*Στη μνήμη του πατέρα μου, Βασίλη,  
που με έμαθε να μη φοβάμαι να ξεκινάω από την αρχή όποτε χρειαστεί*

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	i
Abstract .....	ii
Πρόλογος .....	iii
Εισαγωγή .....	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	5
1. Η κοινωνιολογική διάσταση του θεσμού της οικογένειας στο πλαίσιο της σύγχρονης εποχής .....	5
1.1 Ο θεσμός της οικογένειας: εννοιολογικές οριοθετήσεις .....	5
1.2 Η ελληνική οικογένεια στο σύγχρονο συγκείμενο .....	6
1.3 Οι λειτουργίες της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του ατόμου .....	8
1.4 Το κοινωνικό περιβάλλον ως προέκταση της κοινωνικοποίησης του ατόμου.....	12
1.5 Η κρίση του θεσμού της οικογένειας και η κρίση αξιών .....	14
1.6 Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στο θεσμό της οικογένειας.....	15
1.7 Η μετάβαση στη γονεϊκότητα σε συνθήκες κρίσης του θεσμού της οικογένειας.....	17
1.8 Πολιτικές για την ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας .....	19
2. Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των γονέων στην Ελλάδα .....	23
2.1 Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα .....	23
2.2 Νομοθετική επισκόπηση .....	24
2.3 Στοχοθεσία των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων για την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου .....	27
2.4 Ο εκπαιδευτής-συντονιστής προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων .....	31
3. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η ανάδειξη των ωφελημάτων των συμμετεχόντων γονέων.....	34
3.1 Τα οφέλη από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων όπως εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία .....	34
3.2 Η ανάδειξη των ωφελημάτων από τη συμμετοχή σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων.....	37
3.3 Η ανάγκη για εις βάθος μελέτη και αξιολόγηση των γονεϊκών προγραμμάτων .....	38
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	40
4. Η εμπειρική έρευνα: μεθοδολογία και χαρακτήρας της έρευνας .....	40
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	40

4.1.1	Σκοπός .....	40
4.1.2	Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
4.2	Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	41
4.2.1	Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	41
4.2.2	Επιλογή εργαλείου συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας.....	42
4.2.2.1	Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	43
4.2.3	Επιλογή δειγματοληπτικής στρατηγικής .....	43
4.2.3.1	Το προφίλ των συμμετεχόντων .....	44
4.2.4	Ζητήματα δεοντολογίας.....	45
4.2.5	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	46
4.2.6	Συλλογή δεδομένων, περιορισμοί και παρατηρήσεις.....	47
5.	Παρουσίαση και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	49
5.1	Τα χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτή- συντονιστή στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων.....	49
5.1.1	Οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτή-συντονιστή προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων .....	49
5.1.2	Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτής-συντονιστής .....	51
5.1.3	Οι επιπτώσεις της μη κρατικής χρηματοδότησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων .....	53
5.1.4	Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτή-συντονιστή προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων .....	55
5.2	Ο βαθμός απόκρισης των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις ανάγκες των συμμετεχόντων και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.....	57
5.2.1	Τα χαρακτηριστικά των γονέων που συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων .....	57
5.2.2	Αιτήματα των συμμετεχόντων γονέων προς τον εκπαιδευτή-συντονιστή προγραμμάτων γονεϊκής εκπαίδευσης.....	60
5.2.3	Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς σε σχέση με το πρόγραμμα .....	63
5.2.4	Επίπεδα ικανοποίησης των γονέων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα .....	64
5.3	Η συμβολή των προγραμμάτων στις πρακτικές των γονέων γενικά και ειδικά σε εκείνες τις πρακτικές που αφορούν στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.....	65
5.3.1	Η μέριμνα στο σχεδιασμό των προγραμμάτων για τα ζητήματα κοινωνικοποίησης των παιδιών .....	65

5.3.2	Η στάση των γονέων απέναντι σε ζητήματα που αφορούν στο θεσμό της οικογένειας .....	66
5.3.3	Τι επιζητούν οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων, αναφορικά με τη μεταβίβαση κοινωνικών αξιών και την κοινωνικοποίησή των παιδιών τους.....	67
5.3.4	Τρόποι με τους οποίους οι γονείς ενισχύονται στις πρακτικές τους που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών .....	68
6.	Συμπεράσματα .....	70
	Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	76
	Νομοθετικά και Επίσημα Κείμενα .....	85
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	86
	Παράρτημα Α΄: Έντυπο Συναίνεσης .....	87
	Παράρτημα Β΄: Πρωτόκολλο συνέντευξης .....	88
	Παράρτημα Γ΄: Δείγμα Απομαγνητοφωνημένης Συνέντευξης .....	91

## Περίληψη

Η ανάγκη της ελληνικής οικογένειας να διατηρήσει τη συνοχή της και να επιτελέσει αποτελεσματικότερα τις λειτουργίες της μέσα στη γενικότερη κρίση των κοινωνικών αξιών και του θεσμού της οικογένειας, αλλά και ειδικότερα υπό την επήρεια της πρόσφατης ελληνικής οικονομικής κρίσης, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικών υποστήριξης του θεσμού της οικογένειας. Υπό το πρίσμα αυτό, τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων υποστηρίζουν τους γονείς στον πολυδιάστατο ρόλο τους και ενδυναμώνουν την οικογένεια και τις σχέσεις των μελών της, στοχεύοντας στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά το θεσμό της εκπαίδευσης των γονέων στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις στάσεις και πρακτικές των συμμετεχόντων, διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτών-συντονιστών που υλοποιούν αυτά τα προγράμματα.

Το δείγμα της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε αποτελούν δέκα (10) εκπαιδευτές-συντονιστές, που έχουν υλοποιήσει δομημένα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι τα εν λόγω προγράμματα συμβάλλουν στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου προσφέροντας ταυτόχρονα σημαντικά οφέλη τόσο για τα παιδιά, όσο και για την οικογένεια ευρύτερα. Οι εκπαιδευτές-συντονιστές εκτιμούν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, εντασσόμενα στο πλαίσιο εθνικής στρατηγικής μπορούν να επιτελέσουν σημαντικούς κοινωνικούς σκοπούς, ειδικότερα σήμερα που η εποχή χαρακτηρίζεται από κρίση και αμφισβήτηση σε πολλά επίπεδα. Η παρούσα εργασία προσδοκά να συνδράμει στην έρευνα του πεδίου εκπαίδευσης γονέων, καθώς η επισκόπηση των αποτελεσμάτων της σε σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία, δημιουργεί το υπόβαθρο για περαιτέρω έρευνα και εξαγωγή συμπερασμάτων για την ελληνική πραγματικότητα.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση γονέων, γονεϊκές πρακτικές, εκπαιδευτής-συντονιστής προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, κρίση θεσμού οικογένειας.

## **Abstract**

The need of the Greek family to maintain its cohesion and to perform its functions more effectively, in the context of the general crisis of the social values and of the institution of family, and in particular under the influence of the recent Greek government-debt crisis, highlights the importance of planning and implementing policies to support the institution of family. In this context, parent training programs support parents in their multidimensional role and reinforce the family and the relationships of its members aiming at the enhancement of the parental role.

The present thesis studies the institution of parent training in Greece. More particularly, the contribution of parent training programs to the attitudes and skills of parents is highlighted by exploring the views of educators-coordinators of these programs.

The sample of the empirical research conducted consists of ten (10) educators-coordinators who have implemented structured parent training programs. Semi-structured interviews were taken to conduct the research.

The findings of the research indicate that the aforementioned programs contribute to the strengthening of the parental role while at the same time offering significant benefits for both children and the family at large. Educators-coordinators believe that parent training programs, put in the context of a national strategy, have the potential to fulfill important social goals, especially today in a time characterized by multilevel crisis and controversy. The present paper looks forward to aiding in the research of the field of parent training, whilst an overview of its results compared to international literature, sets the stage for further research and inference about the Greek reality.

**Keywords:** parent training, parenting skills, parent training program educator-coordinator, family institution crisis.



## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, κατεύθυνση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (συμβατικές και e-Μορφές)», του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του θεσμού της εκπαίδευσης γονέων, ως προς τη συμβολή των προγραμμάτων στην αλλαγή των γονεϊκών στάσεων και πρακτικών.

Θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια κα. Δέσποινα Τσακίρη για την ουσιαστική καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια υλοποίησης της εργασίας. Επίσης, την κα. Βασιλική Παππά, πρόεδρο του Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων για τη βοήθειά της στον εντοπισμό των ατόμων του δείγματος της έρευνάς μου, καθώς και όλους τους εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Τέλος, ευχαριστώ τη μητέρα μου, Κυριακή, και τον αδελφό μου, Μιχάλη, που στηρίζουν κάθε επιλογή μου, αλλά και την Ειρήνη, τη Μαρία, την Καλή και τον Δημήτρη, για την κατανόηση και την υποστήριξή τους στην ολοκλήρωση αυτού του στόχου μου.

## Εισαγωγή

Η κρίση που αντιμετωπίζει η Ελλάδα την τελευταία δεκαετία, αν και χαρακτηρίζεται κυρίως οικονομική, εν τούτοις φαίνεται να είναι πολυεπίπεδη, με συνέπειες στις αξίες και τα ιδανικά των ατόμων και της κοινωνίας ευρύτερα. Γίνεται λόγος για ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει την κρίση του κοινωνικού δεσμού και της κοινωνικής συνοχής, κρίση των ανθρωπίνων σχέσεων και κατ' επέκταση κρίση της οικογένειας. Η πολυδιάστατη αυτή κρίση έχει αναπόφευκτα και στο παιδί συνέπειες, οι οποίες παρεμποδίζουν την υποστήριξή του στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος που μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται· άλλωστε σύμφωνα με τους Berger και Luckmann (2003) ο οίκος θεωρείται η αρχική πραγματικότητα της παιδικής ηλικίας.

Η οικογένεια και ο οικογενειακός θεσμός αναγνωρίζονται ανέκαθεν, ιστορικά και κοινωνικά, ως το πιο σταθερό περιβάλλον σχέσεων και δομών. Από κοινωνιολογική σκοπιά, η οικογένεια συνιστά τον πρώτο και ουσιαστικό φορέα πολιτισμικής και οικονομικής μεταβίβασης, μέσω της μεταφοράς υλικών αγαθών (κληρονομιά), γνώσης και κοινωνικοποίησης του ατόμου, δηλαδή μεταβίβασης του συστήματος αξιών της κοινωνίας στο νέο άτομο, εξασφαλίζοντας την ένταξή του μέσα στο κοινωνικό υπερσύστημα (Αντωνοπούλου, 2015· Esping-Andersen, 2016). Ωστόσο σήμερα γίνεται αναφορά σε ένα νέο οικογενειακό συγκείμενο με αρκετές μεταβολές στις βασικές δομές και λειτουργίες του, το οποίο χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και διαφοροποίηση των αναγκών και δυνατοτήτων των μελών του (Μουσούρου, 2005).

Στην οικογένεια του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποδίδονται παιδοκεντρικά χαρακτηριστικά και στη σύγχρονη κοινωνία δίδεται πλέον προτεραιότητα στα παιδιά, στο ευ ζην τους και στην παροχή δομών ευκαιρίας (Esping-Andersen, 2016). Εντούτοις, η ελληνική οικογένεια σήμερα, λόγω των δύσκολων οικονομικών συνθηκών, φαίνεται να εστιάζει στην οικονομική της επιβίωση, παραγκωνίζοντας το κεφάλαιο «παιδί», το οποίο έχει ανάγκη από σταθερότητα εντός του οικογενειακού συστήματος. Βέβαια τα εφόδια που προσφέρει μια οικογένεια στα παιδιά δεν είναι μόνο οικονομικής φύσης: μέσα στην οικογένεια το παιδί έχει την ανάγκη και το δικαίωμα της ανάπτυξης και της εξέλιξης (Βέρρα, 2015).

Η ελληνική οικογένεια, με τις εθνικές της ιδιαιτερότητες, εμφανίζεται ως ένα κοινωνικό μόρφωμα απορρόφησης των κρίσεων. Τα μέλη της ισχυροποιούν τους δεσμούς τους και τείνουν να λειτουργούν μέσα σε ένα πιο παραδοσιακό μοντέλο οικογένειας, που επιλέγει την επίλυση των προβλημάτων εντός του θεσμού (Καλεράντε,

2015). Σύμφωνα με τη Μουσούρου (2005), στόχος των μελών της οικογένειας είναι η κοινωνική τους ένταξη και η λειτουργικότητα της οικογένειας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από αποτελεσματικότερες οικογενειακές σχέσεις οι οποίες είναι ένας συνδυασμός κοινωνικών επιταγών και προσωπικών διευθετήσεων. Όταν μία οικογένεια βρίσκεται σε κρίση οποιασδήποτε μορφής, τότε τα μέλη της βρίσκονται σε κρίση. Με αυτή τη λογική είναι σημαντικός ο σχεδιασμός πολιτικών που θα αποβλέπουν στην ενίσχυση και προστασία του θεσμού της οικογένειας.

Η δυναμική της οικογένειας καθορίζεται από πολλούς κοινωνιολογικούς, αλλά και ψυχολογικούς παράγοντες. Το οικογενειακό σύστημα δε, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, επιδρά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μελών του, διαμορφώνοντας αξίες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Οι θεωρίες για την ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού αναδεικνύουν την επίδραση της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εξέλιξή του. Με δεδομένο αυτό, συμπεραίνεται η ανάγκη υποστήριξης του οικογενειακού πλαισίου, και ειδικότερα των γονέων, για την αποτελεσματικότερη απόδοση του ρόλου τους.

Έρευνες σε διεθνές επίπεδο αναγνωρίζουν τη συμβολή της εκπαίδευσης γονέων στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, μέσω της ανάπτυξης γνώσεων, πρακτικών και στάσεων για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, με σημαντικά οφέλη για την οικογένεια και την κοινωνία. Η αξία της εκπαίδευσης γονέων στην Ελλάδα αποτυπώνεται στα θεσμικά κείμενα, με την αναγνώρισή της ως θεσμός της δια βίου μάθησης. Βέβαια, το γεγονός ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων μετά το 2015 δεν εντάχθηκαν σε κάποιο επιχειρησιακό πρόγραμμα επιχορήγησης ίσως επιβεβαιώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα είναι λειτουργιστικής προσέγγισης, καθώς επικεντρώνεται στην επαγγελματική κατάρτιση, παραμελώντας σε σημαντικό βαθμό τους κοινωνικούς σκοπούς που θα έπρεπε να θεραπεύει (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Σε κάθε περίπτωση στα ελληνικά δεδομένα και ενώ είναι τόσο έντονη η ανάγκη υποστήριξης των γονέων στο δύσκολο ρόλο τους, παρατηρείται έλλειψη ερευνών που μελετούν το θεσμό της εκπαίδευσης γονέων με ταυτόχρονη έμμεση, αλλά ουσιαστική αμφισβήτηση της αξίας του.

Ως παιδαγωγός προσχολικής εκπαίδευσης που επέλεξα να παρακολουθήσω το συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, με απασχόλησε το ζήτημα της εκπαίδευσης γονέων ως κοινωνική πολιτική υποστήριξης της οικογένειας. Έτσι, η επιλογή του θέματος προέκυψε από την προσωπική ανάγκη διερεύνησης και αποσαφήνισης πτυχών που αφορούν στη γονεϊκή εκπαίδευση, εστιάζοντας πιο

συγκεκριμένα στην οπτική των επαγγελματιών που σχεδιάζουν και υλοποιούν σήμερα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων ή «Ομάδες Σχολών Γονέων», όπως συχνά ονομάζονται.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει, λοιπόν, σκοπό να αναδείξει το θεσμό της εκπαίδευσης γονέων ως μια πολιτική ενίσχυσης του θεσμού της οικογένειας, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτών-συντονιστών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων σχετικά με τη συμβολή των προγραμμάτων στις γονεϊκές στάσεις και πρακτικές.

Για τις ανάγκες της εργασίας διατυπώνονται τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1<sup>ο</sup> Πώς οι εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων νοηματοδοτούν το ρόλο τους στο πρόγραμμα.

2<sup>ο</sup> Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτές-συντονιστές πιστεύουν πως τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και ποιες δυσκολίες προκύπτουν κατά την υλοποίησή τους.

3<sup>ο</sup> Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτές-συντονιστές εκτιμούν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων έχουν τελικά αντίκτυπο στις πρακτικές των γονέων, και εάν συμβάλουν ειδικά στις πρακτικές των γονέων που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

Ως προς τη δομή της εργασίας, αυτή διαρθρώνεται σε δυο κύρια μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο και ο ερευνητικός σχεδιασμός. Το θεωρητικό πλαίσιο αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια: στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η κοινωνιολογική προσέγγιση του θεσμού της οικογένειας στο σύγχρονο συγκείμενο, μελετώντας το θεσμό σε κατάσταση κρίσης και ως φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου, ενώ αναπτύσσεται η προβληματική της μετάβασης στη γονεϊκότητα και γίνεται αναφορά στις πολιτικές ενίσχυσης του θεσμού της οικογένειας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναδρομή στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού της εκπαίδευσης γονέων στην Ελλάδα και παρουσιάζεται η θεσμική του θεμελίωση, ενώ περιγράφεται η στοχοθεσία των προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτή-συντονιστή στα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας περιγράφει τα οφέλη των γονέων από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης, όπως εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της εργασίας αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια. Ξεκινώντας στο τέταρτο σε σειρά κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τεκμηριώνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της τελευταίας, εξηγείται ο λόγος επιλογής της ποιοτικής έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο

της ημιδομημένης συνέντευξης, συμπεριλαμβάνοντας την στρατηγική επιλογής του δείγματος. Ακόμη αναπτύσσονται ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με οδηγό τους τρεις ερευνητικούς άξονες που διαμορφώθηκαν. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά τα πιο σημαντικά συμπεράσματα της έρευνας, επιχειρείται ο σχολιασμός τους σε σχέση με τη βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας, και τέλος διατυπώνονται προτάσεις αξιοποίησης των ευρημάτων για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **1. Η κοινωνιολογική διάσταση του θεσμού της οικογένειας στο πλαίσιο της σύγχρονης εποχής**

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η κοινωνιολογική προσέγγιση του θεσμού της οικογένειας στο σύγχρονο συγκείμενο και η αποσαφήνιση εννοιών που συνδέονται με την προβληματική της παρούσας εργασίας, για την καλύτερη κατανόηση του ζητήματος της εκπαίδευσης γονέων και της συμβολής της στις γονεϊκές πρακτικές.

#### **1.1 Ο θεσμός της οικογένειας: εννοιολογικές οριοθετήσεις**

Υπό το πρίσμα της κλασσικής κοινωνιολογικής θεώρησης και σύμφωνα με τον Mudock (1949, όπ. αναφ. στο Hughes & Kroehler, 2014), η οικογένεια ορίζεται ως μια κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας συνδέονται με δεσμούς αίματος, αγχιστείας, γάμου ή υιοθεσίας. Ζουν μαζί, συνεργάζονται οικονομικά και φροντίζουν τους απογόνους. Πρόκειται για μια κοινωνική κατασκευή, όπου οι δεσμοί μεταξύ των μελών είναι πολλές φορές ανεξάρτητοι από το καθεστώς της νομικής ή συγγενικής σχέσης της οικογενειακής ομάδας (Hughes & Kroehler, 2014). Οι οικογένειες διαφέρουν ως προς τη σύνθεση, την καταγωγή, τον τόπο κατοικίας και τα πρότυπα εξουσίας στο εσωτερικό τους. Η Michel (2000) περιγράφει πως η οικογένεια δεν ορίζεται με μοναδικό τρόπο. Οι τύποι οικογένειας είναι τόσο πολλοί όσο και οι περιοχές, οι κοινωνικές τάξεις και οι υποομάδες εντός του κοινωνικού συστήματος. Ο θεσμός της οικογένειας επηρεάζεται από ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται και με την πολιτική οικονομία. Οι οικογενειακές αξίες, όπως και άλλα πολιτισμικά γνωρίσματα, διαφέρουν από χώρα σε χώρα, λόγω των διαφορετικών κοινωνικών, οικονομικών και άλλων παραγόντων (πχ. θρησκεία, κοινωνική τάξη κλπ.). Η Μαράτου-Αλιπράντη (1995) διατυπώνει ότι με τους όρους οικογένεια και οικογενειακή ομάδα ορίζονται τα σχήματα τα οποία καλύπτουν τους ρόλους των δυο φύλων στην οργάνωση του ιδιωτικού τους βίου. Η οικογένεια είναι, λοιπόν, καίριο στοιχείο οργάνωσης του ατομικού και συλλογικού βίου, της οποίας οι σκοποί και το δίκτυο σχέσεων μεταβάλλονται όσο μεταβάλλεται και η κοινωνία μέσα στην οποία αυτή λειτουργεί (Αντωνοπούλου, 2015· Μουσούρου, 1984).

Το οικογενειακό περιβάλλον, ως ένα σταθερό πλαίσιο σχέσεων και δομών, επιτρέπει την ενδυνάμωση των ατόμων στο μικροεπίπεδο της οικογένειας, ενισχύοντας

ταυτόχρονα τη θέση του ατόμου στην ευρύτερη κοινωνία, ασκώντας λειτουργίες που στοχεύουν στην επιβίωση, την ανάπτυξη και την προσαρμογή (Καλεράντε, 2015· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Michel, 2000). Οι οικογενειακές σχέσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνικών και πολιτισμικών μετασχηματισμών (Μουσούρου & Στρατηγάκη, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Esping-Andersen (2016), ο ρόλος της οικογένεια είναι πολύ σημαντικός, καθώς αποτελεί το αρχικό περιβάλλον επιρροής για το παιδί, μέσα στο οποίο πρέπει να μεγαλώνει με στοργή, να αναπτύσσει κρίση, διανοητικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να ενταχθεί στην κοινωνία. Παράλληλα οι γονείς επιβεβαιώνουν ή και ενισχύουν την κοινωνική τους θέση μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης των παιδιών τους (Μουσούρου, 2005).

## **1.2 Η ελληνική οικογένεια στο σύγχρονο συγκείμενο**

Η ταυτότητα της ελληνικής οικογένειας, όπως αναφέρει ο Γαλάνης (1995), διαμορφώνεται από το πολιτισμικό, οικονομικό, νομικό και θρησκευτικό πλαίσιο. Το πολιτισμικό πλαίσιο ορίζεται από διάφορα στοιχεία στα οποία επιδρά και η γεωπολιτικά νευραλγική θέση της χώρας. Το οικονομικό πλαίσιο διαμορφώνεται από τη συμμετοχή της χώρας στην παγκόσμια αγορά. Όσον αφορά στο θρησκευτικό πλαίσιο, η Μουσούρου (1984) αναφέρει ότι εκείνο, κυρίως στο παρελθόν, επηρέασε έντονα αρκετές λειτουργίες της οικογένειας, ενισχύοντας την αξία της συλλογικής ζωής -σημαντική χριστιανική αρχή- έναντι της ατομικότητας.

Παραδοσιακά η ελληνική οικογένεια λειτουργούσε ως μία μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης, με τα μέλη της να προσδιορίζουν με τρόπο πάγιο, σχεδόν άκαμπτο, τους ρόλους τους ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους, με τους άνδρες να λαμβάνουν τον πρώτο ρόλο εξουσίας στην οικογενειακή ιεραρχία (Αντωνοπούλου, 2015· Μουσούρου, 2005). Το οικογενειακό μοντέλο που υπερίσχυσε στην ελληνική κοινωνία μέχρι και το σχετικά πρόσφατο παρελθόν (περίπου το 1980) ήταν αυτό της διευρυμένης οικογένειας. Η μετάβαση στην πυρηνική οικογένεια, με την ταυτόχρονη μετάβαση από την αγροτική οικονομία στην οικονομία των υπηρεσιών, ορίζεται από αλλαγές στο κοινωνικό συγκείμενο. Ο Κυπριανός (2007) αναφέρεται σε τέσσερις σημαντικές κοινωνικές αλλαγές: αλλαγές στην αγορά εργασίας (με συνέπεια τη διατάραξη της παραδοσιακής ισορροπίας των ρόλων των φύλων, καθώς η γυναίκα εντάσσεται πλέον στην αγορά εργασίας), βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (γεγονός που

επαναπροσδιορίζει τις αντιλήψεις για το παιδί και τη θέση του στην οικογένεια και την κοινωνία), αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας (με την αύξηση των διαζυγίων και μείωση των γεννήσεων, συνεπώς την εμφάνιση νέων οικογενειακών σχημάτων), και, τέλος, την παρουσία μεταναστευτικών κυμάτων (τα οποία μετέτρεψαν τις δυτικές οικογένειες σε πολυπολιτισμικές).

Η αλλαγή της οικογένειας σηματοδοτείται, λοιπόν, από την αλλαγή των ρόλων των φύλων και των σχέσεων μεταξύ τους, ωστόσο δεν είναι μόνο αυτές που ορίζουν την μεταβολή. Οι αντιλήψεις για το παιδί και τη γονεϊκότητα επιδρούν σημαντικά στις αλλαγές της οικογένειας. Το παιδί σήμερα έχει κεντρική θέση στις προτεραιότητες της οικογένειας στην Ελλάδα, καθώς δίδεται προσοχή στη διαπαιδαγώγηση, την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία και τη συναισθηματική αγωγή του, αυξάνοντας ταυτόχρονα τις προσδοκίες της οικογένειας από αυτό (Μουσουρού, 2005). Ακόμη, ο ρόλος των ηλικιωμένων διαφοροποιήθηκε, αφού αυξήθηκε το προσδόκιμο ζωής και οι άνθρωποι μένουν για περισσότερα έτη δραστήριοι οικονομικά, διαμορφώνοντας μια νέα οικογενειακή πραγματικότητα, και αποκτώντας δράση συχνά ως πρόσωπα φροντίδας των παιδιών της, κατά τα άλλα συζυγικά ανεξάρτητης, οικογένειας υποστηρίζοντας τους γονείς στο ρόλο τους.

Βέβαια, θεωρητικοί αντιμετωπίζουν το μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας, το οποίο στερεοτυπικά θεωρείται η νόρμα στην ελληνική κοινωνία, με επιφυλακτικότητα, καθώς παρουσιάζει κάποια μη δημοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού η εξουσία -με τη λήψη αποφάσεων, αλλά και ανάληψη ευθυνών διαφόρων τύπων- φαίνεται να ασκείται για μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά αποκλειστικότητα από τους γονείς (Στεργίου, 2015).

Σήμερα γίνεται λόγος για πολλαπλά οικογενειακά σχήματα, τα οποία συνυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία, όπως μονογονεϊκές οικογένειες, ζευγάρια δίχως παιδιά, ομοφυλόφιλα ζευγάρια. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με δημοσιευμένες συγκριτικές μετρήσεις της Eurostat (2018) για την τελευταία δεκαετία, στην Ελλάδα δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στα οικογενειακά σχήματα. Ένα ενδιαφέρον ίσως στοιχείο είναι η μικρή αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών με τις μόνες μητέρες να είναι περισσότερες από τους πατέρες που μεγαλώνουν μόνοι τα παιδιά τους. Ένα ακόμη στοιχείο στο οποίο αποτυπώνονται χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών κάτω των τριών ετών φροντίζονται αποκλειστικά από τους γονείς τους. Αυτό ερμηνεύεται σε κάποιο βαθμό και μέσα από τα ποσοστά ανεργίας (οι γονείς δεν εργάζονται άρα μένουν με τα παιδιά στο



σπίτι), αλλά και από την απαξιοτική αντίληψη της ελληνικής οικογένειας για την πρόωμη εισαγωγή των παιδιών σε φορείς φροντίδας, όπως παιδικούς-βρεφικούς σταθμούς.

Πλέον παρατηρείται μια πιο ελαστική κατανομή των ρόλων των μελών της ελληνικής οικογένειας. Σε κάθε περίπτωση σύμφωνα με τη Μουσούρου (2005) είναι τα μέλη της οικογένειας, αυτοπροσδιοριζόμενα από τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, εκείνα που ορίζουν τη δομή της οικογένειας.

Η ελληνική οικογένεια φαίνεται, επιπλέον, ότι διατηρεί στρατηγικές λειτουργίες που υποδηλώνουν την παρουσία της ως θεμελιακό στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας. Ο Καμαριανός (2002, όπ. αναφ. στο Γούγα & Καμαριανός, 2015) αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τη γεωγραφική εγγύτητα των κατοικιών των μελών της οικογένειας, ακόμη και στα αστικά κέντρα.

Όσον αφορά στις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, σήμερα στην Ελλάδα εμφανίζεται υψηλό το ποσοστό των νέων ενηλίκων (ηλικίας 18-34 ετών) που ζουν με τους γονείς τους (Eurostat, 2018). Τα παραπάνω στοιχεία ερμηνεύονται από το γεγονός ότι στην ελληνική οικογένεια τα άτομα συνδέονται με συναισθηματικούς δεσμούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ γίνεται λόγος για την οικονομική κρίση και τις συνέπειές της στο θεσμό της οικογένειας, η ελληνική οικογένεια δεν παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενός αποδυναμωμένου θεσμού, καθώς τα μέλη ατομικά επιλέγουν να αναζητούν λύσεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον (LePoire, 2005, όπ. αναφ. στο Καλεράντε, 2015).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την άποψη ότι στην Ελλάδα η οικογένεια αποτελούσε και αποτελεί τον πιο αξιόπιστο θεσμό, ακόμα και στις περιόδους της κρίσης, υποκαθιστώντας τις αδύναμες προνοιακές πολιτικές και επιλέγοντας την επίλυση των προβλημάτων εντός του θεσμού, μετατρέποντας, με αυτόν τον τρόπο, την κρατική φροντίδα σε δευτερεύουσα επιλογή (Αντωνοπούλου, 2015· Καλεράντε, 2015· Σιδέρης, 2015). Σε κάθε περίπτωση είναι σίγουρη η αμφίδρομη σχέση ελληνικής οικογένειας και κοινωνίας, καθώς και η επίδραση που αυτή ασκεί στην ανάπτυξη του νέου ατόμου.

### **1.3 Οι λειτουργίες της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του ατόμου**

Η οικογένεια ως πολύπλοκος και πολυλειτουργικός θεσμός, εκτελεί κάποιες λειτουργίες. Βασική λειτουργία της είναι η αναπαραγωγή, λειτουργία που συνεπάγεται τη βιολογική αναπαραγωγή της κοινωνίας. Στις εκπαιδευτικές λειτουργίες της οικογένειας εντάσσονται η πολιτισμική αναπαραγωγή της, η μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και η λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών,

και περιλαμβάνουν την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας. Και επειδή πλέον σήμερα γίνεται λόγος για δια βίου κοινωνικοποίηση, όλα τα μέλη συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των υπολοίπων μελών, με τα νεότερα να εξοικειώνουν τα μεγαλύτερα στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Μέσω των εκπαιδευτικών λειτουργιών της οικογένειας, συνολικά εξασφαλίζεται η συνέχεια της κοινωνίας, αφού μεταβιβάζονται η κοινωνική κληρονομιά, ο πολιτισμός και το κοινωνικό σύνολο. Οι οικονομικές λειτουργίες της οικογένειας συνδέονται με την οικονομική εξασφάλιση των μελών. Ορισμένα μέλη έχουν οικονομική δραστηριότητα, ενώ άλλα είναι οικονομικά εξαρτώμενα, επηρεάζοντας έτσι τη συνοχή της οικογένειας. Η οικογένεια είναι μία μονάδα κατανάλωσης εντός της κοινωνίας. Οι ψυχολογικές λειτουργίες είναι εκείνες που εξασφαλίζουν συναισθήματα αποδοχής και στοργής μεταξύ των μελών και φαίνεται πως αυτές οι λειτουργίες στη σύγχρονη εποχή έχουν αποκτήσει μεγάλη σημασία. Ακολουθούν οι λειτουργίες μέριμνας και πρόνοιας για τα μέλη που χρήζουν φροντίδας. Βέβαια σήμερα αυτές μοιάζουν αποδυναμωμένες καθώς το κράτος τις υποκαθιστά με τις δομές, τις υπηρεσίες και τους θεσμούς προνοιακού χαρακτήρα (Μουσούρου, 2005).

Η οικογένεια λοιπόν ως θεμελιακός θεσμός, καθορίζει την κοινωνικοποίηση του ατόμου και διαμορφώνει την παρουσία του στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο Γαλάνης (1995) αναφέρει ότι ανεξάρτητα από την ποικιλία των σχημάτων της οικογένειας, αυτή παραμένει η ουσιαστική μονάδα του κοινωνικού συστήματος και αναλαμβάνει τον πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Το οικογενειακό πλαίσιο επιδρά στις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τα πρότυπα και τις συμπεριφορές του ατόμου. Η συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζονται από το αρχικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και εξελίσσεται, δηλαδή την οικογένεια (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Σακελλαρίου, 2005).

Μέσα στην οικογένεια τα παιδιά λαμβάνουν τα πρώτα ερεθίσματα και τις αρχές κοινωνικοποίησής τους, και, καθώς η οικογένεια αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στα παιδιά και τα περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχουν και από τα οποία επηρεάζονται, καλλιεργείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Berger & Luckmann, 2003· Μουσούρου, 2005· Michel, 2000).

Οι Berger και Luckmann (2003) διατυπώνουν τη θεώρηση ότι στην πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι γονείς μεταβιβάζουν μια δεδομένη πραγματικότητα, στη διαμόρφωση της οποίας εκείνα δεν έχουν καμία συμμετοχή. Με τον όρο κοινωνικοποίηση ορίζεται η δράση του ατόμου στην κοινωνία, μέσω της συμμετοχής σε αυτό που οι ίδιοι ορίζουν ως διαλεκτική. Το άτομο δεν γεννιέται μέλος μιας κοινωνίας,

αλλά με προδιάθεση για κοινωνικότητα, και σταδιακά μετατρέπεται σε μέλος. Έτσι λοιπόν, η κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι μια διαδικασία εξελικτική, η οποία απαρτίζεται από μια χρονική αλληλουχία συμβάντων, δεν είναι ποτέ πλήρης και δεν ολοκληρώνεται.

Στη θεωρία των Berger και Luckmann (2003), κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, η οποία πραγματώνεται στην παιδική ηλικία, το άτομο γίνεται μέλος της κοινωνία. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία η οποία ακολουθείται και επιτρέπει, στο ήδη κοινωνικοποιημένο άτομο, να εισαχθεί σε νέους τομείς της κοινωνίας στην οποία ζει. Η πρώτη κοινωνικοποίηση του ατόμου, που είναι και αυτή που σχετίζεται με τα ζητήματα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, είναι και η σημαντικότερη για αυτό, αφού για πρώτη φορά αλληλεπιδρά με τους γονείς και τους σημαντικούς άλλους που αναλαμβάνουν την κοινωνικοποίησή του, και έρχεται αντιμέτωπο με την κοινωνική δομή. Ωστόσο η Michel (2000) υποστηρίζει πως για να επιτευχθεί η κοινωνικοποιητική διεργασία θα πρέπει τα υπεύθυνα για αυτή άτομα να έχουν κατοχυρώσει τα ίδια τις αξίες της κοινωνία και να είναι ενταγμένα στο σύστημα. Η κοινωνικοποίηση δεν είναι μια απλή γνωστική διαδικασία. Στη φάση αυτή υπάρχει ταύτιση του παιδιού με όλα εκείνα τα άτομα που το περιβάλλουν και μιμείται τις στάσεις και συμπεριφορές τους. Σταδιακά καταφέρνει να προσδιορίσει τη δική του ταυτότητα και να αναγνωρίσει τη βιολογική ανάπτυξη και διαφοροποίησή του, ενώ μαθαίνει να επικοινωνεί τις ανάγκες και να εκφράζει τις επιθυμίες του (Berger & Luckmann, 2003· Halberstadt, 1986· Michel, 2000). Ο Kant (χ.χ., όπ. αναφ. στο Αντωνοπούλου, 2008), υποστηρίζει ότι το άτομο μέσα στην οικογένεια αποκτά κοινωνική συνείδηση. Εκεί αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικότητας και της δημοκρατικής στάσης, και δημιουργεί συναισθήματα ανεκτικότητας, αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης. Τέλος, η οικογένεια είναι ο υπεύθυνος θεσμός για την πολιτιστική μεταβίβαση, την αναπαραγωγή των αξιών αλλά και πρακτικών ζητημάτων όπως είναι η εκμάθηση της κατανομής των ευθυνών (Μπεχράκη, 2002· Michel, 2000).

Υπό τη θεώρηση του Bourdieu, το σύνολο των προτιμήσεων, των διαθέσεων και της ενσώματης συμπεριφοράς που το άτομο εφαρμόζει στα διάφορα πλαίσια/πεδία (fields) που δρα, ονομάζεται habitus (έξη). Το habitus σε κάθε περίπτωση παρουσιάζεται ως εγγενής συνιστώσα της συμπεριφοράς του δρώντος και αποτυπώνεται στο λόγο, την εξωτερική εμφάνιση, τους τρόπους και το γούστο του. Η διαδικασία του habitus περιγράφεται από τον Bourdieu ως μία ακατάληπτη μαθητεία που πραγματώνεται αρχικά στην οικογένεια και στη συνέχεια στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την κοινωνική

και πολιτισμική αναπαραγωγή. Μέσα στο οικογενειακό πεδίο οι κοινωνικοί δρώντες αρχίζουν να διαμορφώνουν το habitus, ενώ συνεχίζουν να το αναμορφώνουν μέσα από τις παιδαγωγικές διεργασίες των υπολοίπων θεσμών που μετέχουν, εκ των οποίων η πιο επιδραστική είναι η εκπαίδευση (Alanen, 2011· Bourdieu, 2005· Grenfell & Kelly, 2004). Ο Λάμνιαν (2001) αναφερόμενος στη θεωρία του Bourdieu περί habitus, υποστηρίζει ότι αυτό οργανώνεται μέσα από σειριακές διεργασίες κοινωνικοποίησης, ξεκινώντας από την οικογένεια.

Παράλληλα διατυπώνεται η άποψη ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου μαζί με τις επιδράσεις της στη συναισθηματική έκφρασή του και τις διαπροσωπικές του δεξιότητες, είναι ζήτημα πολυπαραγοντικό, αφορά την οικογένεια, την κοινότητα και την κοινωνία (Berger & Luckmann, 2003· Halberstadt, 1986· Μουσουρού, 2005· Michel, 2000). Η κοινωνικοποίηση είναι τελικά μια διαδικασία που περιλαμβάνει αλληλουχίες μάθησης και, κατά τη διάρκειά της, μεταβιβάζονται στο και εσωτερικεύονται από το άτομο οι αξίες, εκφρασμένες ως πρότυπα συμπεριφοράς, που ο κάθε εμπλεκόμενος θεσμός υπονοεί (Μουσουρού, 2005).

Η Αντωνοπούλου (2008) περιγράφει το άτομο ως πολιτισμικό ον, το οποίο έχει την ικανότητα και τη βούληση να αποδίδει νόημα στον κόσμο, λαμβάνοντας μια συνειδητή στάση απέναντι στην πραγματικότητα που το πλαισιώνει. Ταυτόχρονα, κάνοντας αναφορά στη θεωρία του Μαρξ, διατυπώνει την άποψη πως η ουσία του ανθρώπου αποτυπώνεται στις κοινωνικές σχέσεις εντός των οποίων ζει και ενεργεί, και μόνον τότε το άτομο σχηματίζει τη συνείδηση του εαυτού του και καταφέρνει να αναπτύξει τόσο τους νοηματικούς όσο και τους πρακτικούς προσανατολισμούς του.

Τελικά, το άτομο ως μέλος της κοινωνίας αξιολογεί το κοινωνικό περιβάλλον του με κριτήριο τις αξίες και τις ιδέες που διαθέτει, και με βάση τα πρότυπα συμπεριφοράς που επιλέγει να υιοθετήσει, έχοντας ως απώτερο σκοπό να αναλάβει δράση και να τοποθετηθεί στα γεγονότα του πραγματικού κόσμου μέσα στον οποίο ζει. Οι αξίες και οι ιδέες του εκάστοτε ατόμου είναι αυτές που του επιτρέπουν να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή, η οποία πλαισιώνεται από συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις (Αντωνοπούλου, 2008).

Στην ψυχολογική προσέγγιση του ρόλου της οικογένειας, οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγικοί φορείς, αφού κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια τη ζωής του παιδιού διαμεσολαβούν στη σχέση του με το εξωτερικό περιβάλλον και έχουν σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της ψυχικής του υγείας (Χουρδάκη, 1984). Επιπλέον φαίνεται ότι πέρα από την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας και την κάλυψη των

ψυχολογικών αναγκών του, η ανάπτυξη και η γνωστική εξέλιξη του παιδιού επηρεάζονται άμεσα από τις συνθήκες της οικογένειας και τα προβλήματα αντανακλούν στη σχολική ζωή του παιδιού. Παρατηρείται έντονη σύνδεση ανάμεσα στις λειτουργίες της οικογένειας και τη γνωστική ικανότητα των παιδιών (Wolf, 1983).

Ο Abraham Maslow (1954, όπ. αναφ. στο Σταθόπουλος, 2015) ταξινομεί τις ανάγκες του ατόμου σε πέντε (5) κατηγορίες, διαμορφώνοντας μια πυραμίδα στη βάση της οποίας βρίσκονται οι ανάγκες για βιολογική επιβίωση (τροφή, στέγη, θέρμανση, κ.α.). Ακολουθούν οι συναισθηματικές ανάγκες για ανθρώπινη επαφή, υποστήριξη και ασφάλεια. Έπειτα οι κοινωνικές ανάγκες για αναγνώριση και επαγγελματική καταξίωση. Στη συνέχεια οι αισθητικές ανάγκες για ανάπτυξη και προσωπική ευχαρίστηση, και στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι πνευματικές ανάγκες: μεταφυσικές αναζητήσεις, θρησκευτικές και πνευματικές αξίες. Ο Σταθόπουλος (2015) περιγράφοντας τις ανάγκες του ατόμου, ορίζει ως κοινωνικές, εκείνες που το άτομο μαθαίνει μέσα από την κοινωνικοποίηση του και την εμπειρία, για παράδειγμα την ανάγκη για αυτονομία, για δέσμευση, για σύναψη σχέσεων, για επιτυχία και άλλα. Η οικογένεια ως το βασικό πλαίσιο διαμόρφωσης του πνεύματος και του χαρακτήρα του ατόμου, αναλαμβάνει έναν καθοριστικό ρόλο στην πραγμάτωση των αναγκών του.

#### **1.4 Το κοινωνικό περιβάλλον ως προέκταση της κοινωνικοποίησης του ατόμου**

Το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του αναπτύσσοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες μέσα στην οικογένεια και κατ' επέκταση μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο, την κοινότητα. Η συνειδητοποίηση της ταυτότητας των δρώντων, μέσα από την πολυπλοκότητα των ρόλων τους στην οικογένεια, εκφράζεται τελικά στο κοινωνικό σύνολο (Αντωνοπούλου, 2015).

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης Dewey, Froebel και Pestalozzi αναγνωρίζουν ως μια προέκταση του περιβάλλοντος της οικογένειας το σχολείο, που οφείλει να είναι οργανωμένο ώστε να ενθαρρύνει συγκεκριμένους νοητικούς και κοινωνικούς στόχους. Ο Dewey (χ.χ., όπ. αναφ. στο Roopnarine & Johnson, 2006) διατυπώνει την άποψη ότι η κοινωνικοποίηση του παιδιού ξεκινώντας από την οικογένεια, επεκτείνεται στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα, προσβλέποντας στη μελλοντική θέση του ατόμου στη δημοκρατική κοινωνία. Η κοινότητα με τις οργανωμένες υπηρεσίες της -όπως οι

διάφοροι εξειδικευμένοι φορείς, οι ομάδες πολιτών, οι διάφορες οργανώσεις-υποστηρίζει την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας. Παράδειγμα αποτελούν φορείς υποστήριξης της οικογένειας, ομάδες γονέων, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, αθλητικές ομάδες, ομάδες εθελοντισμού και αλληλεγγύης κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα συνεχές δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του κοινωνικού υπερσυστήματος με τα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Η θεωρία της Epstein των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής συμφωνεί με την επίδραση που ασκούν τα περιβάλλοντα που πλαισιώνουν το παιδί, δηλαδή το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα (κοινωνία). Η θεωρία αυτή προτείνει κατηγορίες συνεργασίας των τριών πλαισίων, τονίζοντας τη σημασία που έχει για την ανάπτυξη του παιδιού μια στάση καλής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των πλαισίων αυτών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Σακελλαρίου, 2005). Ακολούθως, σύμφωνα με το θεωρητικό επονομαζόμενο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το άτομο αναπτύσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδραστικών σχέσεων, οι οποίες συγκροτούν το περιβάλλον του, καθώς αυτό συμμετέχει σε πέντε (5) κατηγορίες διαφορετικών δυναμικών συστημάτων: στα μικροσυστήματα (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, εργασία, γειτονιά), το μεσοσύστημα (σχέσεις αλληλεπίδρασης των μικροσυστημάτων), το εξωσύστημα (κοινωνικές οργανώσεις, κρατικοί φορείς, τεχνολογία), το μακροσύστημα (νομοθεσία, κουλτούρα, αξίες) και το χρονοσύστημα (το σύνολο των συστημάτων, με τις αλλαγές, τις μεταβάσεις και τα σημεία καμπής), στα οποία προκύπτουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, κάποιες με άμεση επιρροή, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα, και άλλες με έμμεση, αλλά εξίσου σημαντική επιρροή, όπως η νομοθεσία, η κουλτούρα, η οικονομία, η τεχνολογία. Τα ενήλικα άτομα που συναναστρέφονται το παιδί, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Σακελλαρίου, 2005· Φακίδου, 2015).

Η θεωρία του Parsons (χ.χ., όπ. αναφ. στο Michel, 2000) επιβεβαιώνει τις παραπάνω θεωρήσεις, προσδιορίζοντας την οικογένεια ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας και όχι την κοινωνία καθαυτή. Και αφού η κοινωνία τείνει στο σύνολό της προς την ομοίωση, στόχος της οικογένειας είναι να κοινωνικοποιήσει το παιδί ώστε να συμβάλλει στη διατήρηση της σταθερότητας και της ισορροπίας του συστήματος.

## 1.5 Η κρίση του θεσμού της οικογένειας και η κρίση αξιών

Στη σύγχρονη εποχή γίνεται λόγος για την κρίση στην οικογένεια, η οποία συνδέεται με την κρίση των αξιών. Με τον όρο κρίση οι Ναυρίδης και Χρηστάκης (2011) ορίζουν τόσο τη ρήξη της προηγούμενης ισορροπίας μιας συνθήκης, όσο και την αδυναμία ρύθμισης και σταθεροποίησης νοημάτων με στόχο την επαναφορά μιας σταθερότητας, η οποία θα ικανοποιεί τα δρώντα υποκείμενα. Η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός εξαρτάται από αξίες και κοινωνικές συνθήκες. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας στοχεύει στη μετάδοση των αξιών και των νοημάτων της οικογένειας στο παιδί (Michel, 2000). Οι σκοποί και η δράση των ατόμων που έχουν κοινωνικοποιηθεί προσδιορίζονται από τις αξίες που εκείνα οικειοποιούνται. Έτσι ο αξιακός προσανατολισμός των ατόμων διαφοροποιείται μέσα στην πολυπλοκότητα των κοινωνιών, όπου συχνά παρατηρείται μια διαπάλη αξιών (Αντωνοπούλου, 2008).

Η μελέτη του θεσμού της οικογένειας, σύμφωνα με τη Μουσούρου (1999), είναι ουσιώδους σημασίας για την αποσαφήνιση και κατανόηση των λειτουργιών και δυσλειτουργιών της κοινωνίας. Οι μεταβολές στην κοινωνία συμβαίνουν με ταυτόχρονη διαφοροποίηση των υπάρχοντων θεσμών της και δημιουργία νέων.

Η οικογενειακή κρίση έχει διάφορες διαστάσεις. Μια αλλαγή στη δομή και τις συνήθειες της οικογένειας, μπορεί να επιφέρει αναστάτωση, ανισορροπία και διατάραξη των σχέσεων των μελών. Για παράδειγμα, ένα διαζύγιο είναι μια κατάσταση αλλαγής στον τρόπο ζωής και οργάνωσης της οικογένειας, με επιπτώσεις στα παιδιά, τους γονείς και με έντονη συναισθηματική φόρτιση, όπου τις περισσότερες φορές προκύπτει ανάγκη υποστήριξης. Ακόμη, οι αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών, πολιτικών και κυρίως οικονομικών σταθερών των σύγχρονων κοινωνιών, επιδρούν στα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά του θεσμού της οικογένειας, διαφοροποιούν τους σκοπούς, τη μορφή, τη δομή και τις λειτουργίες της. Τότε εμφανίζονται επιπτώσεις στους θεσμούς και μαζί αλλάζουν και οι αξίες, δηλαδή εκείνες οι αρχές που ορίζουν τους κανόνες συμπεριφοράς και κατ' επέκταση οδηγούν σε αλλαγές των προτύπων (Μουσούρου, 2005).

Η αλλαγή της θέσης και των ρόλων των φύλων στη σύγχρονη κοινωνία, ορίζουν κοινωνικούς μετασχηματισμούς των αναπαραστάσεων της οικογένειας, του γονικού ρόλου και των σχέσεων εντός αυτής, διαμορφώνοντας νέα σχήματα οικογενειακής ζωής. Τέλος, εντοπίζονται κοινωνικοπολιτισμικές και ιδεολογικές διαφορές μεταξύ των

γενεών, δηλαδή μεταξύ γονέων και παιδιών που κλονίζουν την εξουσία των πρώτων επί των τελευταίων (Αντωνοπούλου, 2015· Μουσούρου, 1999· Μπεχράκη, 2002). Η Αντωνοπούλου (2015) διατυπώνει την άποψη ότι η σύγχυση των ρόλων οδηγεί στην κρίση της οικογένειας. Αντίθετα, όσο πιο διακριτοί είναι αυτοί, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η λειτουργία της.

Η μελέτη της κοινωνιολογικής διάστασης της οικογένειας αποτυπώνει την απαξίωση, όχι μόνο του οικογενειακού θεσμού, αλλά και των θεσμών που τον πλαισιώνουν. Εκείνων των θεσμών που θα έπρεπε να προσφέρουν την υποστήριξη και την καθοδήγηση που έχουν ανάγκη τα άτομα να λαμβάνουν μέσα στην κοινωνία που ζουν (Σιδέρης, 2015). Οι θεσμοί οφείλουν να μεταλλάσσονται στο χώρο και το χρόνο καθώς αυτό συνιστά προϋπόθεση επιβίωσής τους. Η Μουσούρου (2005) αναφέρει τρεις προϋποθέσεις για τη μακροβιότητα των θεσμών: οι σκοποί τους να διατηρούν τη σημαντικότητά τους, η αποτελεσματικότητα του τρόπου επίτευξης των σκοπών να μην έχει μειωθεί, και οι κοινωνικές σχέσεις και δράσεις που συνθέτουν τους θεσμούς να συνάδουν με τις επίκαιρες κοινωνικές αξίες. Η περίοδος κρίσης, δηλαδή η κατάσταση αναγκαίας μεταβολής ή και κατάργησης του θεσμού, εισέρχεται όταν κάποια από τις παραπάνω προϋποθέσεις αλλοιώνεται ή εξαλείφεται. Στην Ελλάδα, την τελευταία δεκαετία, γίνεται έντονη συζήτηση γύρω από τα ζητήματα οικονομικής κρίσης και πώς αυτή επιδρά στην ατομική, συλλογική και οικογενειακή ζωή των πολιτών.

## **1.6 Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στο θεσμό της οικογένειας**

Η χρηματοοικονομική κρίση και η αμφισβήτηση της εμπιστοσύνης των πολιτών απέναντι στο πολιτικό σύστημα και τους θεσμούς του, συμβάλλουν στον κλονισμό της κοινωνικής συνοχής. Τα άτομα που βιώνουν την κατάσταση της οικονομικής κρίσης νιώθουν συχνά αποξενωμένα και αβοήθητα μέσα στο σύστημα, όπου αντί να ενισχύεται η υποστήριξη και η συλλογικότητα, μειώνεται η σύνδεση μεταξύ των ατόμων της κοινωνίας και ενισχύεται η αποδυνάμωση του κοινωνικού ιστού. Τα ανελαστικά ωράρια εργασίας, η μερική απασχόληση, η ανεργία, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την καθημερινότητα της οικογενειακής ζωής, ενώ οι γονείς νιώθουν ανίκανοι να προσφέρουν στα παιδιά τους τα οικονομικά εφόδια που έχουν ανάγκη (Γαλανάκη, 2015· Μουσούρου, 2005).

Ανάμεσα στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης που καταγράφονται είναι η αδυναμία συντήρησης του εαυτού του ατόμου και της οικογένειάς του, δηλαδή των



εξαρτώμενων οικονομικά μελών, ασκώντας σημαντική επίδραση στις συναισθηματικές πτυχές του βίου τους, δημιουργώντας συναισθήματα ανασφάλειας, μείωσης της αυτοεκτίμησης, αδυναμίας συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα -κυρίως σε όσα δεν προσφέρονται δωρεάν-, αλλά και παρεμπόδισης για συμμετοχή στα δωρεάν παρεχόμενα, αδυναμίας για αξιοπρεπή διαβίωση. Συνεπώς, οι διαπροσωπικές σχέσεις διαταράσσονται και συχνά χάνεται η επαφή με το κοινωνικό δίκτυο. Ουσιαστικά παρατηρείται αφαίρεση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων (Αντωνοπούλου, 2015).

Σήμερα είναι απαραίτητο να εργάζονται και οι δυο γονείς, ώστε να μπορεί μια οικογένεια να εξασφαλίσει όσα χρειάζεται, και αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να τα φροντίζουν άλλα άτομα, παππούδες, βρεφικοί σταθμοί. Η συνθήκη αυτή δημιουργεί εντάσεις στην οικογένεια, οδηγεί στην έλλειψη ποιοτικής επικοινωνίας και έχει ως πιθανή συνέπεια την διάσπασή της (Αντωνοπούλου, 2015).

Από πρόσφατη μελέτη των Barlow και Coren (2017) προκύπτει ότι η οικονομική κρίση, που έχει ως συνέπεια την ψυχολογική αστάθεια, είναι ένας βασικός παράγοντας που επιδρά στις λειτουργίες της οικογένειας. Τα μέλη, και κυρίως τα υπεύθυνα για τις λειτουργίες της οικογένειας ενήλικα μέλη, οι γονείς, βιώνουν συναισθήματα αβεβαιότητας που δεν τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται με αυτοπεποίθηση στο ρόλο τους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά οικογενειών που ζουν κάτω από συνθήκες φτώχειας, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο στο να αναπτύξουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Flouri, Mavroveli, & Tsavidis, 2012). Με τον όρο φτώχεια, η Αντωνοπούλου (2015) περιγράφει την κατάσταση αδυναμίας κάλυψης των αναγκών και αποστέρησης των στοιχειωδών μέσων για αξιοπρεπή διαβίωση και ομαλή λειτουργία του ατόμου, όπως ορίζονται από τα δεδομένα της κοινωνίας στην οποία ζει.

Σε αυτό το ασταθές περιβάλλον καλούνται οι γονείς να αναλάβουν το γονεϊκό ρόλο τους, συχνά ανυποστήρικτοι και νιώθοντας αβοήθητοι από την πολιτεία και τους κρατικούς φορείς. Στην ελληνική κοινωνία οι γονείς προσπαθούν να εξασφαλίσουν στα παιδιά εφόδια για το μέλλον τους, και όχι μόνο οικονομικής φύσης. Είναι λογική συνέπεια η οικονομική κρίση να έχει επιπτώσεις στα δικαιώματα επιβίωσης, προστασίας και συμμετοχής των παιδιών, αλλά και σε εκείνα της ανάπτυξης και εξέλιξης τους (Βέρρα, 2015· UNICEF, 1990).

Σύμφωνα με τους Ball et al. (1995, όπ. αναφ. στο Γούγα & Καμαριανός, 2015), η κρίση σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό έχει επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι

γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα επιδρά στη στοχοθεσία για την εκπαίδευση και την επαγγελματική απασχόληση (Καλεράντε, 2015).

Μελετώντας και αναλύοντας την κρίση του θεσμού της οικογένειας προκύπτει το ερώτημα εάν ο θεσμός πρέπει να γυρίσει σε κατάσταση σταθερότητας με παράλληλη μείωση των σχημάτων που αποδομούνται. Ωστόσο αυτό θα ήταν ανέφικτο εγχείρημα, αφού στόχος μιας κοινωνίας δεν μπορεί να είναι η επιστροφή στο παρελθόν, αλλά η πρόκληση αντιμετώπισης του οικογενειακού μέλλοντος μέσω κατάλληλων πολιτικών υποστήριξης των γονέων στο ρόλο τους.

### **1.7 Η μετάβαση στη γονεϊκότητα σε συνθήκες κρίσης του θεσμού της οικογένειας**

Η γέννηση ενός παιδιού στην οικογένεια αποτελεί ένα γεγονός μεγάλης βιολογικής, ψυχολογικής και κοινωνικής σημασίας. Παρ'όλο που η γονεϊκότητα θεωρείται βιολογικά και πολιτισμικά ως η φυσιολογική εξέλιξη ενός ατόμου, συχνά εμφανίζεται ως ένα σημαντικά στρεσογόνο γεγονός για την πλειονότητα των ενηλίκων. Καταγράφεται πως η γέννηση ενός παιδιού μέσα στην οικογένεια, αλλάζοντας τη δομή της, ταυτόχρονα επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις των μελών της, διαφωνίες και συχνά συγκρούσεις. Αξιολογείται πως αυτό σχετίζεται με τα επίπεδα ετοιμότητας ενός ατόμου για τη μετάβαση στο νέο ρόλο του. Οι νέοι γονείς καλούνται να αναλάβουν ευθύνες του νέου, πλήρως εξαρτώμενου μέλους της οικογένειάς τους χωρίς καμία ουσιαστική, ολοκληρωμένη ενημέρωση για τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν, χωρίς τη γνώση που σχετίζεται με τις νέες αρμοδιότητές τους, για τις οποίες λαμβάνουν μικρή ή καθόλου εκπαίδευση και εξάσκηση, καθώς και μικρής χρονικής διάρκειας υποστήριξη (Fang & Frizzell, 1998· Μπεχράκη, 2002· Παππά, 2006).

Οι Berger και Luckmann (2003) περιγράφουν, χαρακτηριστικά, την εμφάνιση του τρίτου μέλους ως μια ποιοτική αλλαγή στην κατάσταση των δυο συντρόφων, η οποία μετασχηματίζει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Αναφέρουν πως ο κόσμος τους γίνεται πλέον «πιο σοβαρός». Η μετάβαση στη γονεϊκότητα είναι ένα ορόσημο ωρίμανσης και ανάπτυξης για το άτομο, διότι απαιτούνται πολλές αλλαγές σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο σε όλες σχεδόν τις εκφάνσεις της ζωής του. Αλλάζει η ταυτότητα του ατόμου και μαζί οι κοινωνικές, αλλά και επαγγελματικές του σχέσεις. Εμφανίζεται γονεϊκό άγχος και αδυναμία διαχείρισης των νέων καταστάσεων οι οποίες συνοδεύονται από έντονη συναισθηματική φόρτιση και ανασφάλεια. Αλλάζουν οι

αρμοδιότητες μέσα στην οικογένεια: η κατανομή των εργασιών, ο τρόπος επικοινωνίας των μελών, οι προτεραιότητες της καθημερινότητας. Ενώ ταυτόχρονα είναι πολλοί εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες που επιβαρύνουν το ρόλο των γονέων: ο φόρτος εργασίας, το άγχος της κατανάλωσης, οι δυσκολίες των σχέσεων, οι απαιτήσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής. Το άτομο καλείται να εκπληρώνει ταυτόχρονα πολλούς διαφορετικούς ρόλους μέσα στις κοινωνικές δομές στις οποίες κινείται: του γονέα, του επαγγελματία, του συντρόφου, του φίλου, του πολίτη. Οι γονείς χρειάζονται γνώση και ασφάλεια στο γονεϊκό ρόλο τους, ο οποίος αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς, επιφέρει προβλήματα στην ταυτότητα τους και κάποιες φορές εμποδίζει την κοινωνική τους δικτύωση (Michel, 2000· Παππά, 2006· Petersson, Petersson, & Håkansson, 2004· Χουρδάκη, 1984). Ένα χρήσιμο στοιχείο που ερμηνεύει τις δυσκολίες μετάβασης στο γονεϊκό ρόλο είναι το γεγονός ότι η μετάβαση από την πατρική οικογένεια στη συζυγική/γονεϊκή οικογένεια συνήθως συμβαίνει χωρίς μεσολάβηση άλλης κατάστασης (Μουσούρου & Στρατηγάκη, 2004).

Είναι φυσικό τα άτομα να βιώνουν τη μετάβαση στο γονεϊκό ρόλο με διαφορετικό τρόπο. Το φύλο επιδρά σε αυτό αφού παρατηρείται ότι οι άνδρες τείνουν να αυξάνουν τη δραστηριότητά τους εκτός σπιτιού μετά τη γέννηση του παιδιού, ενώ οι γυναίκες απασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά και τις εργασίες του σπιτιού. Σε κάθε περίπτωση, τα άτομα που έχουν πιο λειτουργικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια μεταβαίνουν ομαλότερα στη γονεϊκότητα.

Οι αλλαγές συμβαίνουν τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο, επιδρούν στην ανάπτυξη των παιδιών με διάφορους τρόπους και ανάλογα με την ηλικιακή περίοδο στην οποία βρίσκονται. Η γονεϊκότητα είναι σημαντική για το σύνολο των παραγόντων που επιδρούν στην εξέλιξη των παιδιών. Υπάρχει η πεποίθηση ότι ένας τρυφερός και υποστηρικτικός γονέας έχει περισσότερες πιθανότητες να μεγαλώσει ένα παιδί κοινωνικό με ανεπτυγμένα συναισθηματικά, ηθικά και πνευματικά στοιχεία (Waylen & Brown, 2009).

Επιπρόσθετα, οι Kandel και Lesser (1969) διατυπώνουν συμπερασματικά στη μελέτη τους, πως οι γονείς επηρεάζουν τις αποφάσεις των εφήβων με πιο δραστικό τρόπο από τους συνομηλίκους τους. Συνεπώς, η αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών έχει εξαιρετικά οφέλη στη μελλοντική συναισθηματική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ενήλικη ζωή των τελευταίων. Αυτή η έντονη γονεϊκή επιρροή στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων και της κατάρτισης τους σε αυτόν.

Οι Κυπριανός και Pourtois (2015) διατυπώνουν με σαφήνεια την άποψη πως όταν η οικογένεια πλήττεται από την κρίση, οι συνέπειες που προκύπτουν επιδρούν αναπόφευκτα και στο παιδί, καθώς υπονομεύεται η προσπάθειά της να υποστηρίξει τα προστατευόμενα μέλη της. Τέσσερις συνιστώσες είναι σημαντικές για την επαναφορά της ισορροπίας στις σχέσεις της οικογένειας: γνώση των γονέων σε ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη του παιδιού, διαχείριση της ανασφάλειας που βιώνουν οι γονείς σχετικά με το ρόλο τους, πρακτικές διευθέτησης των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη, και κοινωνική υποστήριξη.

Το ερώτημα που προκύπτει, λοιπόν, είναι με ποιο τρόπο θα μπορέσουν οι γονείς να διαχειριστούν την κρίση της κοινωνίας και να αναγνωρίσουν τις συνέπειες αυτής, που επιδρούν σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους, ώστε να καταφέρουν να επαναπροσδιορίσουν τα δεδομένα της εποχής και τους στόχους τους, και τελικά με ποιο τρόπο το κοινωνικό σύστημα υποστηρίζει αυτόν τον σκοπό.

### **1.8 Πολιτικές για την ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας**

Η Μουσούρου (1984) υποστηρίζει πως ο θεσμός της οικογένειας «θα σωθεί», εφόσον ενισχυθεί η προσαρμοστικότητά του στις κοινωνικές μεταβολές και στο χρόνο στον οποίο αυτές συντελούνται. Επιπλέον ο Γαλάνης (1995) διατυπώνει την άποψη ότι το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στο θεσμό της οικογένειας, αλλά αφορά στη θεσμική και πολιτειακή αναγνώριση του θεσμού από μέρους της κοινωνικής πολιτικής. Προκύπτει ανάγκη για ενημέρωση και σχεδιασμό κοινωνικής πολιτικής μέσα από τη διαμόρφωση πολιτικών θεσμών, νόμων, κατάλληλης διακυβέρνησης και δράσης της πολιτείας, ενώ προτείνεται να δοθεί έμφαση στην προληπτική κοινωνική πολιτική για τις οικογένειες, καθοδήγηση, συμβουλευτική και υπηρεσίες ενίσχυσης του θεσμού σε διάφορα στάδια της οικογενειακής ζωής (Γαλάνης, 1995· Καλαντζή-Αζίζι & Παρίτσης, 1990· Μουσούρου, 1984).

Ως κοινωνική πολιτική ορίζεται το οργανωμένο σύστημα κοινωνικών υπηρεσιών και θεσμών που στοχεύουν στην ενίσχυση και υποστήριξη των κοινωνικών ομάδων για την απόκτηση ικανοποιητικών επιπέδων ζωής και υγείας, προσωπικών και κοινωνικών δεσμών, τα οποία θα επιτρέψουν στα άτομα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και θα εξασφαλίσουν ευημερία και εναρμόνιση ανάμεσα στις επαγγελματικές, τις οικογενειακές και τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή κοινωνικών πολιτικών αποτελούν προϋπόθεση η μελέτη και ανάλυση των πολιτικών

μέτρων που τις συγκροτούν, ενώ η έννοια της κοινωνικής πολιτικής είναι συνδεδεμένη με την έννοια του κράτους πρόνοιας και ευημερίας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται αποδίδει τις προοπτικές της κοινωνίας (Αντωνοπούλου, 2015).

Με τον όρο οικογενειακή πολιτική προσδιορίζονται όλες οι μορφές παρέμβασης που σχετίζονται με την επίλυση των προβλημάτων εντός του οικογενειακού θεσμού, έχουν χαρακτήρα πρόληψης και βοηθούν στο να μετατραπεί η κρίση, οποιασδήποτε μορφής, που διαταράσσει το θεσμό, από παράγοντα διάλυσης σε παράγοντα συνοχής (Μουσούρου, 2005).

Η διεθνής αναγνώριση του ρόλου των γονέων και της οικογένειας, παράλληλα με την εκπαίδευση και την απασχόληση, ως βασικοί μηχανισμοί ενσωμάτωσης, αναδεικνύουν την αξία του σχεδιασμού πολιτικών κοινωνικής υποστήριξης. Άλλωστε, στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οικογένεια διατυπώνεται ως παράγοντας πρόληψης του κοινωνικού αποκλεισμού και δίδεται έμφαση στην ενίσχυσή της. Στη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) αναγράφεται ότι τα κράτη μέλη οφείλουν να προβούν σε ενέργειες για την κοινοτική κοινωνική πολιτική, με το σχεδιασμό πολιτικών που θα συμπληρώνουν τις εθνικές, και θα στοχεύουν στην υψηλού επιπέδου κοινωνική προστασία, την άνοδο του κοινωνικού επιπέδου και της ποιότητας ζωής, καθώς και την αύξηση της κοινωνικής συνοχής, δίδοντας έμφαση στην άμβλυνση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Ανάμεσα στους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο απασχόλησης και κοινωνικής πολιτικής, είναι η εξασφάλιση οικονομικής και κοινωνικής προόδου, η προώθηση υψηλού επιπέδου απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας, η οικονομική και κοινωνική συνοχή και η μείωση ανισοτήτων ανάπτυξης και βιοτικού επιπέδου μεταξύ των μελών της.

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ευρωπαϊκή Ένωση, η UNESCO, αλλά και αρκετά πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, διεθνή δίκτυα, πολιτικοί φορείς και διεθνείς οργανισμοί έχουν προσανατολίσει το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα που αφορούν στη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Τόσο η συμβουλευτική, όσο και η εκπαίδευση των γονέων παρουσιάζονται ως στρατηγικές ενίσχυσης του θεσμού και των λειτουργιών της οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Η τοπική κοινότητα μπορεί θεωρητικά και πρακτικά με διάφορους τρόπους να υποστηρίξει το ρόλο της οικογένειας.

Για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα επικρατεί η άποψη ότι στο σχεδιασμό της δεν λαμβάνονται σημαντικά υπόψη η πολυπλοκότητα, η ρευστότητα και οι διαφορετικές μορφές οργάνωσης του οικογενειακού βίου, καθώς και οι πολυάριθμες

διαφοροποιημένες ανάγκες του. Επιπλέον παρατηρείται το φαινόμενο του μη ενιαίου στρατηγικού σχεδιασμού κρατικής κοινωνικής πολιτικής, και η αποσπασματική λήψη μέτρων και σχεδιασμού από διάφορους φορείς (Αντωνοπούλου, 2015). Η Χουρδάκη (1984) διατυπώνει την άποψη ότι το ελληνικό κράτος αντιμετωπίζει τα παιδιά από τη γέννησή τους, ως ιδιωτική υπόθεση, με τους γονείς να καλούνται να καλύψουν μόνοι τους τις απαιτήσεις της ανατροφής των παιδιών: υγεία, περίθαλψη, εκπαίδευση, διασκέδαση.

Η οικογενειακή στήριξη θα πρέπει να εμπεριέχει κάθε υπηρεσία στήριξης της οικογένειας: προληπτικές, θεραπευτικές, πρακτικά προσανατολισμένες και εξειδικευμένες. Η Μαράτου-Αλιπράντη (2002) προσδίδει στις υπηρεσίες τα εξής χαρακτηριστικά: είναι άυλες ενέργειες (όχι επιδοτήσεις), προκύπτουν από αιτήματα των γονέων, έχουν προληπτικό χαρακτήρα, δηλαδή οι γονείς εκπαιδεύονται σε πρακτικές, ώστε να προλαμβάνουν την εμφάνιση κρίσεων που θέτουν σε κίνδυνο τη συνοχή της οικογένειας ή να αντιμετωπίζουν δυσκολίες που θα μπορούσαν να εμφανίσουν τα μέλη (έγκαιρη παρέμβαση), έχουν συμβουλευτικό και ανακουφιστικό χαρακτήρα, ασκούνται στο πλαίσιο της τοπικής κοινότητας, εφαρμόζονται μέσα από διάφορες δραστηριότητες και υπηρεσίες, και εκφράζουν συνήθως κάποια συγκεκριμένη φιλοσοφία-μεθοδολογία παρέμβασης.

Στην Ελλάδα τα προγράμματα οικογενειακής στήριξης και οι υπηρεσίες αναπτύχθηκαν με αυθόρμητο τρόπο, σε κάποιες περιπτώσεις χωρίς εθνικό πλαίσιο κατευθύνσεων ή προτύπων λειτουργίας. Το περιεχόμενο και η ποιότητα των υπηρεσιών διαφέρουν, επηρεαζόμενα από τους πόρους και την επαγγελματική προοπτική των στελεχών.

Σήμερα παρατηρείται ότι οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, και επιστημονικά αποδεικνύεται η θετική επίδραση της αποτελεσματικής γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, μέσω της ουσιαστικής συνεργασίας με τα συστήματα στα οποία συμμετέχει το παιδί (σχολείο, κοινότητα). Οι γονείς αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εκπλήρωση του ρόλου τους, λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων. Θα πρέπει να υιοθετούνται πολιτικές εκπαίδευσης, οι οποίες θα στοχεύουν σε αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης, ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών (Poulou & Matsagouras, 2007· Σακελλαρίου, 2005).

Ο ρόλος της οικογένειας χαρακτηρίστηκε ήδη αρκετά απαιτητικός με όλους εκείνους τους εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στο θεσμό: τις δυσκολίες της καθημερινότητας, το εργασιακό άγχος, τις οικονομικές δυσχέρειες, τις δυσκολίες στις

σχέσεις, αλλά και την κοινωνικοοικονομική παρακμή που πλήττει τη σύγχρονη εποχή, με την ταυτόχρονη έλλειψη προτύπων, παράγοντες, που μεταξύ άλλων, αποδυναμώνουν την παιδαγωγική αξία των οικογενειακών δεσμών. Όπως αναφέρει η Μπεχράκη (2002), η διαπαιδαγώγηση δεν είναι θέμα τύχης και ενστίκτου, όπως λαϊκά πιστεύεται, αλλά ζήτημα επιστήμης και ευθύνης. Βέβαια, η παιδαγωγός Μαρία Μοντεσσόρι (χ.χ., όπ. αναφ. στο Roorparine & Johnson, 2006) υποστήριζε ότι οι γονείς δεν είναι κατάλληλοι να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους, διότι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη επιστημονική γνώση και είναι επηρεασμένοι από τις κληρονομημένες προκαταλήψεις τους. Διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν το ρόλο της οικογένειας γενικότερα και του γονέα ειδικότερα, τόσο στη γνωστική-ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού, όσο και στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Περισσότερο από ποτέ, σήμερα εντοπίζεται η ανάγκη για οργανωμένη εκπαίδευση των γονέων σε ζητήματα που αφορούν στις γονεϊκές πρακτικές τους, μάλιστα οι Kane, Wood και Barlow (2007) τονίζουν τη σημαντικότητα της ευαισθητοποίησης των δρώντων με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων πολιτικών.

Η Χουρδάκη (1984), θέλοντας να τονίσει την αξία των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, μεταφέρει την άποψη του Bergé, ότι παρ'όλο που τα άτομα προετοιμάζονται στην κοινωνία για όλα τα επαγγέλματα, δεν προετοιμάζονται για τα δυο πιο σημαντικά: του πολιτικού και του γονέα.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων εντάσσονται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές για την προώθηση και βελτίωση της ποιότητας ζωής και της εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Τα οφέλη είναι κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά, ενώ διαφαίνεται άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας, αφού τόσο οι γυναίκες όσο και όλα τα μέλη της οικογένειας υποστηρίζονται στην ανάληψη των ρόλων τους. Μέσω της αναβάθμισης του ρόλου του γονέα, επαναπροσδιορίζεται η υποτίμηση του οικογενειακού θεσμού και η υπερεκτίμηση της επαγγελματικής ζωής, οδηγώντας στην εναρμόνισή τους (Γαλάνης, 1995· Μουσούρου, 1984).

## **2. Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των γονέων στην Ελλάδα**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται αρχικά μια σύντομη ιστορική αναδρομή στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων στην Ελλάδα και αποτυπώνεται η νομοθετική διάσταση του ζητήματος, ώστε να γίνει σαφές το πλαίσιο ανάπτυξης του υπό διερεύνηση θεσμού. Στη συνέχεια αναπτύσσεται η στοχοθεσία των προγραμμάτων και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή-συντονιστή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γονέων.

### **2.1 Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα**

Οι πρώτες αναφορές για την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου γίνονται στο κείμενο της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (UNICEF, 1990). Στην Ελλάδα οι πρώτες απόπειρες εκπαίδευσης γονέων είχαν τη μορφή ανοιχτών μαθημάτων με φορέα υλοποίησης την Εκκλησία. Από το 1962, με πρωτοβουλία της ψυχολόγου Μ. Χουρδάκη, ξεκίνησαν να λειτουργούν προγράμματα εκπαίδευσης γονέων με το διακριτικό τίτλο «Σχολές Γονέων». Στις 24 Απριλίου 1964 ιδρύεται στη Γαλλία, από τον André Isambert, τον Dr. Bergé και τον καθηγητή Klineberg η «Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων» (Fédération Internationale pour l'Education des Parents - F.I.E.P.) όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του οργανισμού ([fier-ifpe.org](http://fier-ifpe.org)). Στα ιδρυτικά μέλη του F.I.E.P ήταν και η Μαρία Χουρδάκη. Πρόκειται για μια διεθνή Μη Κυβερνητική Οργάνωση (ΜΚΟ), απαλλαγμένη από οποιονδήποτε πολιτικό, φυλετικό ή θρησκευτικό σύνδεσμο.

Από το 1962 μέχρι σήμερα έχουν δημιουργηθεί πολυάριθμες ομάδες Σχολών Γονέων σε συνεργασία με διάφορους φορείς και πλαίσια, με δήμους, με συλλόγους γονέων και κηδεμόνων ή με άλλους συλλόγους, με δημόσια και ιδιωτικά σχολεία όλων των βαθμίδων, από τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων, παράρτημα του F.I.E.P στην Ελλάδα. Το 1999 διοργανώθηκε προς τιμήν της Μ. Χουρδάκη, και ως αναγνώριση του συνόλου της προσφοράς της στην επιστήμη της ψυχολογίας, πανελλήνιο συνέδριο με τη συνεργασία όλων των πανεπιστημίων της χώρας, γεγονός που αποτέλεσε ορόσημο για τη διάχυση του θεσμού της εκπαίδευσης γονέων στην ελληνική πραγματικότητα. Έκτοτε καθιερώνεται άτυπα ο τίτλος «Σχολές Γονέων» για τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, ανεξάρτητα από τη μορφή, τη μεθοδολογία, τις τεχνικές παρέμβασης και τα μοντέλα συμβουλευτικής.



Η τοπική αυτοδιοίκηση, πολλοί σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων ανά την επικράτεια, ιδιωτικοί και δημόσιοι παιδικοί σταθμοί, κέντρα πρόληψης εξαρτήσεων, ο ΟΚΑΝΑ, σύλλογοι προαγωγής υγείας, οργανισμοί μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, κέντρα ψυχικής υγείας, ψυχολόγοι ιδιωτικά στα γραφεία τους, online πλατφόρμες με τη μορφή σεμιναρίου, είναι κάποιοι από τους φορείς που μέχρι σήμερα έχουν αναλάβει τη διοργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων - τα σχήματα είναι πολυάριθμα και θα ήταν δύσκολο να εντοπιστούν και να καταγραφούν. Σε κάθε περίπτωση, για να λειτουργήσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων σε οποιονδήποτε φορέα, γίνεται με αίτημα του φορέα στην αρμόδια επιτροπή των σωματείων που ασχολούνται με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την προώθηση της εκπαίδευσης γονέων. Μέχρι και σήμερα δεν εντοπίζεται κάποιος επίσημος κοινός κώδικας δεοντολογίας, ούτε και αρμόδιες αρχές συνεργασίας και εποπτείας (Μπεχράκη, 2002).

Στην ελληνική πραγματικότητα και τη βιβλιογραφία, για την εκπαίδευση γονέων, εντοπίζεται συχνά ο όρος «Σχολές Γονέων» (Parent Schools), αλλά και ο όρος «Συμβουλευτική Γονέων», δημιουργώντας σύγχυση για το περιεχόμενο και το χαρακτήρα των προγραμμάτων. Αντιστοίχως στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλοί όροι για τα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης, όπως «Προγράμματα Επιμόρφωσης Γονέων» (Parent Training Programs), «Προγράμματα Εκπαίδευσης στη Γονεϊκότητα» (Parenthood Education), «Υποστήριξη Γονέων» (Parental Support), κ.λπ.

Στόχος της παρούσας εργασίας δεν είναι η επισκόπηση και ανάλυση όλων των μοντέλων γονεϊκής εκπαίδευσης που υλοποιούνται σήμερα στην Ελλάδα, αλλά η διερεύνηση και ανάδειξη του θεσμού της εκπαίδευσης γονέων ως προς τη συμβολή τους σε ζητήματα γονεϊκής πρακτικής.

## **2.2 Νομοθετική επισκόπηση**

Στην αναζήτηση για τη νομοθετική διάσταση του θεσμού της εκπαίδευσης γονέων σε πολιτειακό επίπεδο στην Ελλάδα, η πρώτη αναφορά εντοπίζεται στο νόμο Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), ο οποίος αφορά στη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 49 αναφέρεται:

Η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας εισηγείται στο νομαρχιακό συμβούλιο και το νομάρχη, με βάση τις εισηγήσεις των δημοτικών και κοινοτικών συμβουλίων, θέματα παιδείας όπως: οργάνωση βιβλιοθηκών, σεμιναρίων γονέων και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυσης, κατάργησης και

συγχώνευσης σχολείων, κατανομής πιστώσεων στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης για την επισκευή και συντήρηση διδακτηρίων και για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, θέματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καθώς και λαϊκής επιμόρφωσης που σχετίζονται με την εκπαίδευση και για τα οποία εισηγείται εκπρόσωπος της ΝΕΛΕ, και γενικότερα θέματα λειτουργίας των δημόσιων σχολείων του νομού. (σ. 55)

Ενώ στο Άρθρο 53 διατυπώνεται:

Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ιδρύεται σχολή γονέων, 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, καθώς και η διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας των σχολών αυτών. (σ. 58)

Ακολούθως επικυρώνεται η επίσημη αναγνώριση των Σχολών Γονέων με το νόμο Ν.2621/136/23-06-1998 από το Υπουργείο Παιδείας, δίνοντας έγκριση σε δήμους και συλλόγους γονέων να υλοποιούν Σχολές Γονέων.

Το 2002 με εθνική χρηματοδότηση πραγματοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) μια πιλοτική φάση συμβουλευτικής γονέων σε 4 περιοχές της Αττικής, κατά την οποία υλοποιήθηκαν 6 τμήματα. Με βάση την αξιολόγηση αυτής της πιλοτικής φάσης, η ομάδα σχεδιασμού της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. υπέβαλε για ευρωπαϊκή χρηματοδότηση στο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ –ΕΠΕΑΕΚ το πρόγραμμα «Συμβουλευτική Γονέων» για την περίοδο 2003-2008, το οποίο υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) ([www.gsae.edu.gr](http://www.gsae.edu.gr)).

Με το νόμο Ν.3369/171/6-7-2005 περί συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης, οι Σχολές Γονέων εντάσσονται στις κρατικές δομές Δια Βίου Μάθησης. Για πρώτη φορά η εκπαίδευση γονέων αναγνωρίζεται ως επίσημος φορέας εκπαίδευσης και κατάρτισης δια βίου μάθησης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 6 με τίτλο «Έγκριση υλοποίησης προγραμμάτων δια βίου κατάρτισης», ορίζεται ότι η έγκριση για την υλοποίηση των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης και των προγραμμάτων δια βίου κατάρτισης γίνεται ως εξής:

Για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε), τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τις Σχολές Γονέων και τις νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής επιμόρφωσης, όσον αφορά στα προγράμματα που χρηματοδοτεί η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, γίνεται μετά από γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Εκπαίδευσης. (σ. 2796)

Το πρόγραμμα της «Συμβουλευτικής Γονέων», με τον τίτλο «Σχολές Γονέων», εντάσσεται το 2008 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση», το οποίο, υλοποιώντας τη στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, χρηματοδοτεί δράσεις και έργα για την εκπαίδευση ενηλίκων, με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

Το 2010 με το νόμο Ν.3879/163/21-09-2010 περί ανάπτυξης της δια βίου μάθησης μέσω εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, στοχεύεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης τόσο με την οικονομική, όσο και με την κοινωνική ανάπτυξη. Ως δια βίου μάθηση, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, ορίζεται κάθε μορφή μαθησιακής δραστηριότητας (τυπική εκπαίδευση, μη τυπική εκπαίδευση, άτυπη μάθηση) στη διάρκεια τη ζωής του ατόμου, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που ενισχύουν την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, και, ευρύτερα, την οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική αναβάθμιση. Γίνεται αναφορά στη «Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων», δηλαδή σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενδυνάμωσή του ως ενεργό πολίτη, αλλά και στη «Δια βίου Συμβουλευτική», δηλαδή την επιστημονική υποστήριξη του ατόμου σε ζητήματα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, και αναφορικά με την εκπαίδευση γονέων, στην πρώτη παράγραφο του Άρθρου 6 του παρόντος νόμου, ορίζεται ότι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης είναι το αρμόδιο όργανο για την «οργάνωση, λειτουργία και διαχείριση των Σ.Δ.Ε, των δημόσιων Ι.Ε.Κ, που υπάγονται σε αυτήν, των Σχολών Γονέων και ανάλογων δομών και προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων» (σ. 3407). Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους Δήμους, στα πλαίσια του τοπικού αναπτυξιακού προγράμματός τους, να εντάσσουν δράσεις σχετικές με την εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής δια βίου μάθησης, όπως π.χ. Σχολές Γονέων.

Τέλος, στο Άρθρο 22 του παραπάνω νομοθετήματος αναφέρεται ότι θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Γονέων, ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη της Κεντρικής Ένωσης Δήμων Ελλάδας και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Το πρόγραμμα των Σχολών Γονέων είναι ένα από τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που σχεδιάζει η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και υλοποιείται από το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, παρεχόμενο δωρεάν στους συμμετέχοντες.

Από το 2015 διακόπτεται η υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων μετά από 12 χρόνια λειτουργίας, καθώς δεν εντάχθηκαν σε νέο επιχειρησιακό πρόγραμμα χρηματοδότησης. Σύμφωνα με την ενημέρωση που δόθηκε σε προσωπική επικοινωνία με τη Διεύθυνση Προγραμμάτων Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, πολλές από τις θεματικές, που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, εντάχθηκαν στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης που λειτουργούν σήμερα ανά την επικράτεια.

Το πιο πρόσφατο θεσμικό εύρημα, σε σχέση με τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης γονέων εντοπίζεται στο ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 4489/11.10.2018, σε αναρτημένες αποφάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση υποψηφίων αναδόχων και θετών γονέων. Πιο συγκεκριμένα στην υπ' Αριθ. Δ11 οικ. 49075/2067 απόφαση, η συμμετοχή και η επιτυχής παρακολούθηση προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης υποψηφίων αναδόχων γονέων ορίζεται ως υποχρεωτική για την εγγραφή των συμμετεχόντων στο Εθνικό Μητρώο Υποψηφίων Αναδόχων Γονέων του άρθρου 6 του Ν.4538/2018 (Α΄ 85). Αντίστοιχα για τους υποψήφιους θετούς γονείς στην απόφαση υπ' Αριθ. Δ11 οικ. 49074/2066 ορίζεται ως υποχρεωτική η συμμετοχή τους στα προγράμματα επιμόρφωσης υποψηφίων θετών γονέων και στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των θετών γονέων για την εγγραφή των συμμετεχόντων στο Εθνικό Μητρώο Υποψηφίων Θετών Γονέων του άρθρου 20 του Ν.4538/2018 (Α΄ 85). Πιο συγκεκριμένα αναγράφεται το εξής:

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης απευθύνεται σε όλα τα σχήματα υποψηφίων θετών γονέων που έχουν κριθεί κατάλληλοι από τον Φορέα Εποπτείας και έχουν εγγραφεί στο Ειδικό Μητρώο Υποψηφίων Θετών Γονέων του άρθρου 20, παρ. 2 του Ν.4538/2018. Τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης απευθύνονται σε όλους τους θετούς γονείς, που χρειάζονται συμβουλευτική και υποστήριξη μετά την υιοθεσία ενός παιδιού. (σ. 54711)

Όλα τα προγράμματα προσφέρονται δωρεάν από τους αρμόδιους φορείς και χορηγείται με την ολοκλήρωση του προγράμματος βεβαίωση παρακολούθησης.

### **2.3 Στοχοθεσία των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων για την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου**

Η εκπαίδευση γονέων στοχεύει στην πρόληψη, δηλαδή στο να αναπτύξουν οι γονείς κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των παιδιών τους σε όλες τις

ηλικιακές περιόδους, να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τα ανησυχητικά σημάδια στη συμπεριφορά των παιδιών, να διαπιστώνουν τις αλλαγές στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, να λαμβάνουν ενημέρωση σχετικά με τις εξελίξεις στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, και να αποκτήσουν αίσθημα βεβαιότητας και ασφάλειας στο ρόλο τους, γεγονός που θα τους επιτρέψει να προσαρμόζονται στη νέα πραγματικότητα και να λειτουργούν αποτελεσματικά. Προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που λειτούργησαν στις ΗΠΑ ήταν σχεδιασμένα για οικογένειες υψηλού κινδύνου, αλλά και για οικογένειες τυπικής γονεϊκότητας που επιθυμούσαν να μάθουν τρόπους για να διαχειρίζονται προληπτικές συμπεριφορές και να εμπλουτίζουν με ερεθίσματα την ανάπτυξη των παιδιών τους (Roopnarine & Johnson, 2006).

Οι Miller και Sambell (2003) εστιάζουν στον προληπτικό χαρακτήρα που έχουν ή θα έπρεπε να έχουν τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων. Δηλαδή να εκπαιδεύουν τους γονείς με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν στο μέλλον να διαχειρίζονται μόνοι τους τις δύσκολες καταστάσεις που θα προκύψουν στο οικογενειακό περιβάλλον, αφού θα διαθέτουν, μετά την εκπαίδευση, τα απαραίτητα εργαλεία και θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν τη λειτουργικότητά τους ανάλογα με την κατάσταση.

Η παραδοχή ότι οι γονείς συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο στην ανάπτυξη του παιδιού τους είναι η βασική συνιστώσα των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, ανεξάρτητα από το ποιο μοντέλο εκπαίδευσης ακολουθούν (Reyno & McGrath, 2006). Στην ίδια άποψη συγκλίνει η συγκριτική μελέτη των Collins και Fetsch (2012), πάνω σε δεκαέξι (16) προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που υλοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, ως προς τη δομή, τους στόχους, το θεωρητικό μοντέλο, το ρόλο του εκπαιδευτή, τα οφέλη που αναφέρουν οι γονείς, παρ'όλο που τονίζεται η περιορισμένη σε εύρος μελέτη και αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Η Παππά (2006) αναφέρει πως στόχος των Σχολών Γονέων είναι: η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση των γονέων, η ενδυνάμωση του ρόλου και η προώθηση των ικανοτήτων τους, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, η προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα, η αποφυγή αυτού που ονομάζεται γονεϊκή εξουθένωση και η εκπαίδευση σε αυτό που ορίζεται ως υπεύθυνη γονεϊκότητα. Τα προγράμματα, στοχεύοντας κατά κύριο λόγο στη στήριξη του θεσμού της οικογένειας, δεν εξαιρούν την αξία της προστασίας ψυχικής υγείας των μελών και της θετικής ενίσχυσης των συμπεριφορών τους. Ζητούμενο είναι η ενημέρωση των γονέων σχετικά με επιστημονικά δεδομένα αξιοποιήσιμα στις πρακτικές τους, και η διαφοροποίηση της στάσης τους ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών τους,

αλλά και το να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται την πληθώρα πληροφοριών, που μπορεί σήμερα κανείς με ευκολία να έχει πρόσβαση, πάνω στο θέμα παιδί.

Η ενίσχυση της γνώσης των γονεϊκών δεξιοτήτων, η μείωση του άγχους των γονέων, η βελτίωση των γονεϊκών πρακτικών δια μέσου των οποίων τα παιδιά επωφελούνται συμπεριφορικά και συναισθηματικά, είναι μερικοί στόχοι των προγραμμάτων που προσημειώνονται και στην έρευνα των Barlow και Coren (2017). Οι γονείς εκπαιδεύονται στο πώς να αναπτύξουν πιο ρεαλιστικές προσδοκίες για τα παιδιά τους και στο πώς να αποκτήσουν αποτελεσματικότερους τρόπους επικοινωνίας και πειθαρχίας. Ακόμη στο να καλλιεργούν τον αυτοέλεγχο στις αντιδράσεις τους, να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, και το πώς να καθοδηγούν το παιδί στο να αναπτύξει αντίστοιχες δεξιότητες, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους (Adams, 2001· Kane et al., 2007).

Πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων που έλαβε χώρα για τις ανάγκες της έρευνας του Adams (2001) στόχευε σε έξι τομείς λειτουργίας της οικογένειας: στην επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και διάχυση της πληροφορίας μέσα στην οικογένεια, τον προσδιορισμό των ρόλων των μελών, τον καθορισμό των ορίων, τη διατύπωση κανόνων, και την επίτευξη στόχων σε καθημερινούς τομείς.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που λειτούργησαν από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και υλοποιήθηκαν από το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ στοχεύουν στη στήριξη των νυν και υποψήφιων γονέων, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στο σύνθετο ρόλο τους όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η εναρμόνιση γονεϊκής και επαγγελματικής ζωής για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των συντρόφων και των σημαντικών άλλων (ευρύτερη οικογένεια), αλλά και η επιλογή κατάλληλων γονεϊκών πρακτικών ανατροφής και διαπαιδαγώγησης εντάσσονται στη στοχοθεσία των προγραμμάτων.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων αποτελούν σύντομες και προκαθορισμένες παρεμβάσεις που στόχο έχουν την εκπαίδευση και κυρίως την ενίσχυση των γονέων ώστε να προβούν σε πιο λειτουργικές πρακτικές που αφορούν στο γονεϊκό ρόλο τους. Έχουν συνήθως συγκεκριμένη θεματολογία, προκαθορισμένους στόχους και είναι δομημένα σύμφωνα με τις απαιτήσεις των γονέων, λαμβάνοντας υπόψη τις αξιώσεις και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας στην οποία απευθύνονται. Ωστόσο μπορεί να διαφέρουν στη χρονική διάρκεια, τη μορφή και ίσως το θεωρητικό μοντέλο προσανατολισμού. Μια προβληματική που αναπτύσσεται έντονα μέσα από τη μελέτη του ζητήματος στην

ελληνική βιβλιογραφία είναι το εάν τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων έχουν διαστάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στο ενήλικο κοινό ή κατά πόσο τελικά παίρνουν μέσα στο χρόνο τη μορφή προγραμμάτων ομάδων θεραπείας με ψυχοθεραπευτική προσέγγιση, λόγω του συμβουλευτικού χαρακτήρα τους. Ο διαχωρισμός εκπαιδευτικής και θεραπευτικής λειτουργίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων είναι αρκετά δύσκολος, και πιστεύεται ότι αυτό σχετίζεται τόσο με τους συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας, όσο και με την ανάγκη των γονέων για συναισθηματική διαχείριση, ενδοσκόπηση και επίλυση των προβλημάτων τους. Παραταύτα, η εκπαιδευτική λειτουργία των προγραμμάτων υπαγορεύεται και από το ρόλο του εκπαιδευτή-συντονιστή στην ομάδα, ο οποίος δεν εστιάζει στην παθολογία των μελών. Το πρόγραμμα δεν στοχεύει στην αλλαγή της προσωπικότητας των συμμετεχόντων, αλλά στη διαφοροποίηση των στάσεών τους απέναντι στο παιδί. Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι δομημένα και οι δραστηριότητές τους προτείνονται από τον εκπαιδευτή- συντονιστή της ομάδας (Παππά, 2006).

Στην επίσημη ιστοσελίδα της Γ.Γ.Δ.Β.Μ, και σε ανάρτηση με ημερομηνία 04 Φεβρουαρίου 2013, διατυπώνονται οι στόχοι των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων που υλοποιήθηκαν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Από τη στοχοθεσία των Σχολών Γονέων του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ -το μοναδικό επίσημα θεσμοθετημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων-, επιβεβαιώνεται ο προληπτικός χαρακτήρας των προγραμμάτων και δίνεται έμφαση στην παροχή γνώσης στους γονείς σε σχέση με την ανάπτυξη των παιδιών τους. Επιπλέον, δίνεται έμφαση σε ειδικές κατηγορίες γονεϊκότητας για παράδειγμα γονείς παιδιών ΑμεΑ, και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Τέλος, αναδεικνύεται ο κοινωνικός χαρακτήρας των προγραμμάτων, καθώς διαφαίνεται η ευαισθητοποίηση των οικογενειών απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα. Στη μεθοδολογία των Σχολών Γονέων του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ περιγράφεται ότι αξιοποιούνται οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Λειτουργούν σε ομάδες έως 25 ατόμων με έναν εκπαιδευτή-συντονιστή (Γιώτσα, 2010). Στα περισσότερα μοντέλα εκπαίδευσης γονέων που εντοπίζονται, το πρόγραμμα λειτουργεί με τη μορφή ολιγομελών ομάδων, οι οποίες συντονίζονται από έναν εξειδικευμένο επαγγελματία σε ρόλο συντονιστή.

## **2.4 Ο εκπαιδευτής-συντονιστής προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων**

Μιλώντας για τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, οι μελετητές του πεδίου συγκλίνουν στην αναγκαιότητα της παρουσίας του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος λειτουργεί *απαλλαγμένος* από τη λογική της στείρας μετάδοσης της γνώσης. Αυτό δεν σημαίνει πως ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να κατέχει τη γνώση, αντιθέτως οφείλει να γνωρίζει καλά το αντικείμενο της μάθησης, το σκοπό του προγράμματος, τους στόχους και την εκπαιδευτική στρατηγική παρέμβασής του (Coureau, 2000· Noyé & Piveteau, 1998· Petersson et.al, 2004· Schuhmann, Fischer, & Bruggemann, 2006).

Ο Κόκκος (2003) αναφέρει πως το βασικότερο ενδιαφέρον τού εκπαιδευτή είναι η δημιουργία κλίματος συμμετοχής και συνεργασίας στην ομάδα των εκπαιδευομένων, διότι μόνο τότε η παιδαγωγική διεργασία λειτουργεί παραγωγικά. Επιπρόσθετα, η γόνιμη ανταλλαγή εμπειριών και η οργανωμένα εξελικτική προσέγγιση του αντικειμένου μάθησης ενισχύουν την αυτονομία, την κριτική σκέψη, την υπευθυνότητα και την κοινή αναζήτηση της γνώσης σε ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων. Αυτά τα στοιχεία τού αποδίδουν το ρόλο του *εμπνευστή*, αυτού δηλαδή που διαμεσολαβεί με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν στο μέγιστο διεργασίες αυτενέργειας και να συμβάλουν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους. Ο εμπνευστής όμως δεν αρκεί να είναι μόνο προσιτός, αλλά πρέπει να γνωρίζει τις αρχές συντονισμού μιας ομάδας, να αναγνωρίζει τους ρόλους των ατόμων μέσα σε αυτή, και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες τεχνικές εμπνέωσης και διαχείρισης των σχέσεων. Η εκπαίδευση ορίζεται ως μια διαδικασία με από κοινού ανάληψη ευθύνης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής εξερευνά μαζί με τους εκπαιδευόμενους και η μάθηση επικεντρώνεται στην πρακτική και αποτελεσματική άσκηση. Οι Noyé και Piveteau (1999) σημειώνουν πως ο εκπαιδευτής όχι μόνο πρέπει να έχει το ενδιαφέρον του εστιασμένο στους εκπαιδευόμενους, το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, αλλά πρέπει και να βλέπει απ' έξω την εικόνα της απόδοσής του, τις συμπεριφορές του και τον τρόπο που παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτής-συντονιστής ενός προγράμματος εκπαίδευσης γονέων έχει, με όρους εκπαίδευσης ενηλίκων, το ρόλο του διευκολυντή (*facilitator*) στην ομάδα. Σχεδιάζει και υλοποιεί το πρόγραμμα, ενώ ταυτόχρονα συντονίζει και καθοδηγεί, ανταποκρινόμενος



στις απαιτήσεις των γονέων. Είναι ειδικευμένος, κυρίως ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός, και σπανιότερα παιδαγωγός, ψυχίατρος ή έχει άλλη ειδικότητα (Κωνσταντινίδης, 2011). Από τη διερεύνηση του ζητήματος της εκπαίδευσης των συντονιστών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων εντοπίστηκε ένα κενό που αφορά στην πιστοποίηση για την άσκηση των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτή τέτοιων προγραμμάτων. Στις αρχικές προσεγγίσεις του ζητήματος γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση των στελεχών, όμως δεν διατυπώνεται με σαφήνεια εάν όντως πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια κατάρτισης. Από την έρευνα πάνω στο ζήτημα της επιμόρφωσης των επαγγελματιών που στελέχωσαν στο παρελθόν τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, εντοπίστηκε εκπαιδευτικό υλικό που φαίνεται να αξιοποιήθηκε κατά τη διάρκεια επιμόρφωσής τους. Οι επαγγελματίες που ενδιαφέρονται με δική τους πρωτοβουλία να καταρτιστούν ως εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, συγκεκριμένης θεωρητικής κατεύθυνσης, απευθύνονται στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων, στην Ελληνική Εταιρεία Αντλεριανής Ψυχολογίας, ή στο πρόγραμμα «Σκέφτομαι και Πράττω». Ωστόσο η Μπεχράκη (2002) σημειώνει τη σημαντικότητα της ακαδημαϊκής κατάρτισης των ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των γονέων, προσβλέποντας στην αναγνώριση του πεδίου ως διακριτό επιστημονικό αντικείμενο.

Η μελέτη των Kaiser και Hancock (2003), η οποία αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης γονέων, αναφέρει τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα να διαθέτει ο εκπαιδευτής, ώστε το πρόγραμμα να είναι πιο αποτελεσματικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτή χαρακτηρίζεται ως σύνθετος και με ιδιαίτερες προκλήσεις. Διαχωρίζονται οι αρμοδιότητες του από αυτές ενός δασκάλου ή ενός συντονιστή μιας οποιασδήποτε ομάδας δράσης-εκπαίδευσης, παρ'όλο που είναι πιθανό να αξιοποιούνται στοιχεία από αντίστοιχους ρόλους. Δίδεται έμφαση στην κατάρτισή του σε ζητήματα αλληλεπίδρασης με την ιδιαίτερη ομάδα των γονέων, ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης ομάδας, στρατηγικών αξιολόγησης γονέων και παιδιών, προσαρμογής των προτάσεων παρέμβασης σε κάθε ειδική περίπτωση οικογένειας, και, τέλος, σε ζητήματα στοχοθεσίας και οργάνωσης του πλαισίου εκπαίδευσης. Ως ιδιαίτερα σημαντική αναφέρεται η ικανότητα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής στο να δίνει και να λαμβάνει ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Παράλληλα τονίζεται η σημαντικότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, για την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση και προετοιμασία τους. Αυτό προκύπτει και από τις αξιολογήσεις του εκπαιδευτή από τους γονείς που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Στα κυριότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής, σύμφωνα με τις απαντήσεις γονέων σε έρευνα για την ελληνική πραγματικότητα των Γιώτσα και Ζεργιώτη (2010, όπ. αναφ. στο Γιώτσα, 2010), συγκαταλέγονται η κατανόηση, η υποστηρικτικότητα, η φιλική διάθεση, ο σεβασμός, η ευγένεια και η διακριτικότητα, ο επαγγελματισμός και το να εμπνέει εμπιστοσύνη.

### **3. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η ανάδειξη των ωφελημάτων των συμμετεχόντων γονέων**

Στόχος του κεφαλαίου είναι η μελέτη της συμβολής των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στο γονεϊκό ρόλο, όπως αυτή αποτυπώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Επιχειρείται η σύνδεση με την ελληνική πραγματικότητα και η ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που θα αξιολογηθούν με τα αποτελέσματα της έρευνας που θα ακολουθήσουν.

#### **3.1 Τα οφέλη από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων όπως εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία**

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης μπορούν να βελτιώσουν πολλούς τομείς της οικογενειακής ζωής. Καταγράφονται πολλαπλά οφέλη σε διάφορα επίπεδα του γονεϊκού ρόλου, ενώ αναφέρονται σημαντικές επιρροές που έχουν αντίκτυπο στα παιδιά (Barlow & Coren, 2017· Kane et al., 2007). Εκείνα τα οφέλη που εντοπίζονται πιο συχνά, σχετίζονται με την ενίσχυση των γονέων με νέες πρακτικές για τη γονεϊκή λειτουργία. Οι γονείς αναφέρουν ότι ενισχύονται στο αίσθημα ανάκτησης ελέγχου και ταυτόχρονα ασφάλειας στο ρόλο τους. Οι σχέσεις εντός της οικογένειας εμφανίζονται βελτιωμένες και οι γονείς νιώθουν ότι χρήζουν κατανόησης και υποστήριξης από άλλους γονείς. Σε κάποιο βαθμό καταφέρνουν να κατευνάσουν πιθανές αρνητικές σκέψεις και ενοχές πως αυτό που βιώνουν είναι κάτι μοναδικό με το οποίο κανείς άλλος δεν έρχεται αντιμέτωπος. Αυτή η αξία της επικοινωνίας στην ομάδα, του μοιράσματος εμπειριών, δημιουργεί μείωση των αισθημάτων κοινωνικής απομόνωσης που βιώνουν οι γονείς, και τελικά καταφέρνουν να ενδοσκοπούν στις ανάγκες και τα κίνητρά τους. Ακόμη, οι ίδιοι οι γονείς αναφέρουν πως ενισχύονται μέσω των προγραμμάτων στην κατανόηση και την αξιοποίηση των νέων δεξιοτήτων που διδάσκονται. Επιπλέον, αναφέρονται οφέλη που σχετίζονται με τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των γονέων. Η συμβολή των προγραμμάτων, διεθνώς, αφορά και σε ειδικές κατηγορίες οικογενειών όπως είναι οι γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, έφηβοι γονείς, γονείς παιδιών με αναπηρία κ.λπ. (Adams, 2001· Barlow & Coren, 2017· Bloomfield & Kendall, 2012· Fashimpar, 2001· Kane et al., 2007· Miller & Sambell, 2003).

Τα αποτελέσματα από την έρευνα αξιολόγησης διαφόρων προγραμμάτων που υλοποιούνται διεθνώς καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της

συναισθηματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των παιδιών, αλλά και του ψυχολογικού ευ ζην των γονέων, εστιάζοντας στις ψυχολογικές λειτουργίες των γονέων: κατάθλιψη, θυμός, άγχος, ενοχή, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από τη σχέση μεταξύ των γονέων (Barlow & Coren, 2017).

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση των Kane et al. (2007) πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης γονέων, αναπτύσσεται μια προβληματική γύρω από την επαρκή μελέτη του θεσμού, που όπως αναφέρεται, είναι επίκαιρος και σημαντικός. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως, ενώ γύρω από το θέμα της εκπαίδευσης γονέων έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες και τα προγράμματα που διεθνώς υλοποιούνται είναι πολυάριθμα, οι σταθμισμένες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι περιορισμένες.

Από την αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία, που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, παρατηρείται ότι οι περισσότερες έρευνες που εντοπίστηκαν γύρω από τη θεματική της εκπαίδευσης γονέων εστιάζουν περισσότερο στην καταγραφή των ωφελημάτων που σχετίζονται με την ενίσχυση των ψυχολογικών διαστάσεων του γονεϊκού ρόλου και λιγότερο στη διαφοροποίηση των στάσεων και πρακτικών τους.

Η αξιολογική έρευνα του Burnett (1988) σε πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων, που στοχεύει: στην κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού, του γονεϊκού ρόλου με τη διδασκαλία δεξιοτήτων, την ενθάρρυνση στην επικοινωνία, την αποτελεσματικότερη έκφραση συναισθημάτων και ιδεών, την προσέγγιση ζητημάτων συνέπειας και τιμωρίας, την αλληλεπίδραση της οικογένειας και την καλλιέργεια αυτοπεποίθησης, αναδεικνύει ότι οι γονείς, αλλά και τα παιδιά, έχουν σημαντικές πιθανότητες να διαφοροποιήσουν κάποιες συμπεριφορές, οι οποίες θα επιδράσουν με θετικό τρόπο στο σύνολο της οικογενειακής ζωής.

Στην έρευνα των Bruno και Dribbon (1998) προτείνεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των γονέων ως προς τις πρακτικές τους, ώστε να μπορούν να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους και τις γονεϊκές τους στάσεις. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η ενίσχυση των γονέων ως προς τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων και τεχνικών αποτελεσματικότερης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η έρευνα του Fashimpar (2001) πάνω σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων με συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο, καταλήγει σε κοινά συμπεράσματα με τις παραπάνω έρευνες ως προς τα οφέλη τόσο των γονέων, όσο και των παιδιών, και κατ' επέκταση της οικογένειας, σε ζητήματα που αφορούν στις καθημερινές πρακτικές, αλλά και στην υιοθέτηση περισσότερο δημοκρατικών στάσεων απέναντι στην επικοινωνία μεταξύ των

μελών, τους κανόνες και την τήρησή τους, την ενδυνάμωση των δεσμών της οικογένειας και την καλλιέργεια του σεβασμού.

Οι γονείς μέσα από την εκπαίδευσή τους φαίνεται να αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης των παιδιών τους, γεγονός που ενισχύει την έγκαιρη παρέμβαση, αναζητώντας τη βοήθεια ειδικών επαγγελματιών. Καταφέρνουν να εξασκήσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες των παιδιών τους σε πρακτικό επίπεδο, αλλά και να έχουν ουσιαστικότερη επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αυτών σε ζητήματα γνωστικά και εκπαιδευτικά, παρέχοντάς τους χρήσιμες πληροφορίες (Roopnarine & Johnson, 2006). Από την άλλη πλευρά εντοπίζονται έρευνες οι οποίες, ενώ δεν μπορούν με εγκυρότητα να διατυπώσουν τα ακριβή συμπεράσματα για τα οφέλη από τη συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα, καθότι τα ευρήματά τους είναι ανεπαρκή, αναγνωρίζουν την αξία της ενίσχυσης των γονέων σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης (Barlow & Parson, 2005).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως τα παιδιά γονέων που έλαβαν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν θετική εξέλιξη σε διάφορα επίπεδα της ζωής τους, μεταξύ των οποίων η αυτοπεποίθηση, η νοητική ανάπτυξη, η κοινωνική επίδοση, αλλά και η ακαδημαϊκή πρόοδος. Η έρευνα του Stevens (1984) καταλήγει ότι οι γονείς ενισχύονται από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων στο να σχεδιάζουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά τους και στο να αλληλεπιδρούν με τρόπο κατάλληλο σύμφωνα με την ανάπτυξή τους. Ακόμη, εντοπίζεται η άποψη ότι, όταν οι γονείς νιώθουν ικανοί και σίγουροι για το ρόλο τους, καταφέρνουν να παρέχουν αποτελεσματικότερα πλαίσια για τη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και ότι αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν και σχετίζονται με το γονεϊκό ρόλο τους. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειάς τους και η ανταλλαγή γνώσης γίνεται εποικοδομητικότερη και καταφέρνουν να υποστηρίξουν τόσο τη συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών, όσο και να καλλιεργήσουν την προθυμία τους για μάθηση (Roopnarine & Johnson, 2006). Η έρευνα των Kaiser και Hancock (2003), λειτουργεί επιβεβαιωτικά στις παραπάνω απόψεις. Οι γονείς που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εστιασμένο στις πρακτικές που αφορούσαν στην κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τους, αλλά και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσής του, δήλωσαν ότι η εκπαίδευσή τους σε στρατηγικές σχεδιασμένες εμπειρικά και προσαρμοσμένες στα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών τους,

με τρόπο φυσικό και ταυτόχρονα εστιασμένο στα ιδιαίτερα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά τους, ενίσχυσε σημαντικά τη γονεϊκή στάση τους.

Αξίζει να σημειωθεί, αναφορικά με τις ειδικές κατηγορίες γονέων και τα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα γονέων, ότι καταδεικνύεται η συμβολή των προγραμμάτων στις πρακτικές γονέων παιδιών με αναπηρία, αφού εκείνοι δηλώνουν ότι ενισχύθηκαν τόσο γνωστικά σε ζητήματα που σχετίζονται με τη φροντίδα των παιδιών τους (π.χ. την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, την ασφάλεια, την αναγνώριση κινδύνων και την επικοινωνία), όσο και ψυχολογικά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Ωστόσο απαιτείται περαιτέρω εστιασμένη έρευνα και ανάλυση (Barlow & Coren, 2017· Bruno & Dribbon, 1998). Επιπλέον έρευνες σε προγράμματα εκπαίδευσης εφήβων γονέων υποστηρίζουν τη συμβολή τους τόσο στον προσδιορισμό της γονεϊκής ταυτότητας, όσο και στη βελτίωση διαφόρων διαστάσεων στην αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών, με βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Λίγες είναι δε οι έρευνες που εστιάζουν στον πληθυσμό των πατέρων, αφού οι μητέρες φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο στα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης (Barlow & Coren, 2017).

Για τα ελληνικά δεδομένα, η βιβλιογραφία σχετικά με τη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις στάσεις και τις πρακτικές των γονέων είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Φαίνεται ότι οι μετρήσεις πάνω στο ζήτημα γίνονται μέσα από την αποσπασματική αξιολόγηση του εκάστοτε προγράμματος, και αυτό εμποδίζει την πρόσβαση στην πληροφορία. Η έρευνα των Tsirogiannidou και Platsidou (2011), εστιάζει στην ενίσχυση των γονέων σε ζητήματα συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι γονείς χαρακτήρισαν το πρόγραμμα συνολικά ως επιτυχημένο και δηλώνουν ότι ενισχύθηκαν στις συναισθηματικές τους δεξιότητες, σε ζητήματα επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Ωστόσο απαιτείται περαιτέρω έρευνα, καθώς και εδώ εντοπίζεται το πρόβλημα του περιορισμού της έρευνας και της αξιολόγησης στα επίπεδα ικανοποίησης των γονέων.

### **3.2 Η ανάδειξη των ωφελημάτων από τη συμμετοχή σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων**

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που εντοπίζεται, είναι τα οφέλη από τη συμμετοχή σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων. Στη έρευνα του Adams (2001) διαφαίνεται πως οι γονείς που συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα ενισχύθηκαν περισσότερο στο γονεϊκό ρόλο τους και προέβησαν σε λειτουργικότερες επιλογές για τις οικογένειές τους σε

σύγκριση με εκείνους που έλαβαν ατομικές παροχές υποστήριξης στα ίδια θέματα που τους απασχόλησαν. Πιθανώς σε αυτό να συμβάλει το αίσθημα εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας εκπαιδευομένων (Kane et al., 2007). Αυτό αποτυπώνεται και στην έρευνα της Wolf (1983), όπου συμπεραίνεται ότι οι γονείς στο πλαίσιο της ομάδας βελτίωσαν τον τρόπο επικοινωνίας, με πιθανά οφέλη στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, αλλά και πως σταδιακά άρχισαν να σχηματίζουν μια διαφοροποιημένη οπτική για τις λειτουργίες της οικογένειας. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των γονέων σε μια ομάδα με κοινούς στόχους και κίνητρα εντοπίζεται σαν μια ευκαιρία για διέξοδο από την καθημερινή ρουτίνα και μονοτονία (Petersson et al., 2004).

Η έρευνα των Bloomfield και Kendall (2012) επιβεβαιώνει την αξία της ομάδας, διατυπώνοντας την άποψη ότι γονείς που συμμετείχαν σε ομαδικά προγράμματα, ενισχύθηκαν στην αυτοπεποίθησή τους και την αυτοαποτελεσματικότητα, μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών και αποτελεσματικών πρακτικών με τον εκπαιδευτή και τα υπόλοιπα μέλη που συμμετείχαν στην ομάδα.

### **3.3 Η ανάγκη για εις βάθος μελέτη και αξιολόγηση των γονεϊκών προγραμμάτων**

Κάποιες αναφορές αμφισβήτησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων εντοπίζονται τόσο στη διεθνή, όσο και την ελληνική βιβλιογραφία. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση των Kane et al. (2007), διατυπώνεται η άποψη ότι δεν είναι σαφές, ακόμη τουλάχιστον, για το τι ακριβώς προσφέρουν αυτά τα προγράμματα, έτσι ώστε να έχουν αξία και να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών. Η Χουρδάκη (1984) αναφέρει την αμφισβήτηση της αξίας των σχολών γονέων την πρώτη περίοδο λειτουργίας τους, αφού κάποιιοι υποστήριξαν πως μέσω των προγραμμάτων στοχοποιείται μια κοινωνική ομάδα, αυτή των γονέων, και αποπροσανατολίζεται το άτομο από το ρόλο του ως πολίτης στο κοινωνικό σύστημα, μετακινώντας το ενδιαφέρον του στο πλαίσιο της οικογένειας.

Σε κάθε περίπτωση η επιστημονική κοινότητα επισημαίνει την ανάγκη που υπάρχει για περαιτέρω μελέτη και ανάλυση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ως προς τα μακροπρόθεσμα οφέλη της γονεϊκής εκπαίδευσης (Barlow & Coren, 2017).

Για την αξιολόγηση των προγραμμάτων στην ελληνική επικράτεια εντοπίζονται λίγα δημοσιευμένα στοιχεία. Φαίνεται πως τα προγράμματα δεν έχουν μέχρι σήμερα αξιολογηθεί ως προς το περιεχόμενο και τη δομή τους συνολικά. Συμπεραίνεται πως

έχουν πραγματοποιηθεί μικρής εμβέλειας αποσπασματικές αξιολογήσεις, δίχως σταθμισμένες κλίμακες, κυρίως με τη μορφή ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης και δήλωσης ικανοποίησης από τους γονείς. Δεν εντοπίζεται εξωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων. Αυτό σημαίνει ότι πιθανότατα σε κάποιο βαθμό να αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά τους, ακόμη και αν οι γονείς δηλώνουν ότι ενισχύθηκαν από το πρόγραμμα και είναι ικανοποιημένοι.

Τα στοιχεία αυτά, από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, για τα οφέλη των γονέων ειδικώς και της οικογένειας γενικώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικά για να αξιολογηθούν από τους αρμόδιους, και τελικά να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό της οικογενειακής πολιτικής της χώρας, ώστε τα προγράμματα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικογένειας και τις ανάγκες των γονέων.



## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα, ώστε να προκύψουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί, και, τέλος, διεξάγονται τα συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για αξιοποίηση της έρευνας.

### **4. Η εμπειρική έρευνα: μεθοδολογία και χαρακτήρας της έρευνας**

Στόχος αυτού του κεφαλαίου της εργασίας είναι η παρουσίαση της μεθοδολογίας που αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση του θέματος και τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τεκμηριώνονται οι λόγοι επιλογής της ποιοτικής μεθόδου, περιγράφεται η δειγματοληπτική στρατηγική που ακολουθήθηκε και αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε.

#### **4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

##### **4.1.1 Σκοπός**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών-συντονιστών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων σχετικά με το κατά πόσο τα προγράμματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων γονέων και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τις γονεϊκές πρακτικές τους γενικότερα, και ειδικότερα εκείνες που σχετίζονται με τη μεταβίβαση των κοινωνικών αξιών και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

##### **4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

1<sup>ο</sup> Πώς οι εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων νοηματοδοτούν το ρόλο τους στο πρόγραμμα.

2<sup>ο</sup> Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτές-συντονιστές πιστεύουν πως τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και ποιες δυσκολίες προκύπτουν κατά την υλοποίησή τους.

3<sup>ο</sup> Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτές-συντονιστές εκτιμούν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων έχουν τελικά αντίκτυπο στις πρακτικές των γονέων και εάν συμβάλουν ειδικά στις πρακτικές των γονέων που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

## **4.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο**

### **4.2.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου**

Έπειτα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης γονέων στην Ελλάδα και τη συμβολή της στην αλλαγή των γονεϊκών πρακτικών και στάσεων, εντοπίστηκαν ελλείψεις στα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, γεγονός που θεραπεύει η παρούσα εργασία διερευνώντας το φυσικό πλαίσιο εμφάνισης του ζητήματος, όπως προτείνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015). Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της έρευνας είναι η ποιοτική προσέγγιση ή αλλιώς, όπως την ονομάζει ο Robson (2007), ο ευέλικτος ερευνητικός σχεδιασμός. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στη μελέτη ενός φαινομένου στον πραγματικό κόσμο, στοχεύοντας στην κατανόησή του μέσα από την αποτύπωση των απόψεων και των βιωμάτων του δείγματος ενός πληθυσμού (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, αλλά στην εμβάθυνση του προς μελέτη φαινομένου και τη λεπτομερή κατανόησή του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Creswell, 2016), καθώς και στην ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πολλές πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα (Robson, 2007).

Δεδομένου ότι ο στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι μια αποσπασματική ή στατιστική μελέτη του επιλεγθέντος φαινομένου, αλλά η βαθύτερη κατανόηση των επιμέρους διαστάσεων του (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2007), καθώς και η διαμόρφωση μιας πραγματιστικής και οριοθετημένης προσέγγισης, η ποιοτική μέθοδος επιλέγεται ως η πιο κατάλληλη.

#### 4.2.2 Επιλογή εργαλείου συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης (ανοικτού τύπου), καθώς επιτρέπει την σε βάθος μελέτη του φαινομένου και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να τροποποιήσει τη διερευνητική κατεύθυνση. Μέσα από τη μη-λεκτική επικοινωνία παρέχονται χρήσιμα στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στην κατανόηση των λεγόμενων των συμμετεχόντων (Creswell, 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν ελεύθερα και ανοιχτά. Ο Silverman (1993, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008) τονίζει τη σημασία των συνεντεύξεων ανοικτού τύπου, διότι παρέχουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να ορίσουν, με έναν τρόπο που χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα, την οπτική τους για τη συνθήκη που μελετάται.

Η ημιδομημένη συνέντευξη διαθέτει προκαθορισμένες ερωτήσεις, των οποίων η διατύπωση ή η διάταξη μπορούν να διαφοροποιηθούν και να δοθούν διευκρινίσεις εάν ο συνεντευκτής το θεωρήσει απαραίτητο. Ακόμη, κάποιες ερωτήσεις μπορεί να παραληφθούν και να διατυπωθούν άλλες, αξιολογώντας την καταλληλότητά τους για τον εκάστοτε ερωτηθέντα (Cohen et al., 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2007). Τα άτομα που συμμετέχουν ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις πεποιθήσεις τους με τρόπο μη κατευθυντικό (Cohen et al., 2008).

Σχετικά με την εγκυρότητα του εργαλείου, οι Cohen et al. (2008) υποστηρίζουν ότι αυτή διασφαλίζεται μειώνοντας τη μεροληψία του ερευνητή, δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που πιθανώς αναδεικνύουν προϋδρασμένες απόψεις ή ακόμη και προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες του ιδίου. Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα του εργαλείου ενισχύεται από το γεγονός ότι η ερμηνεία του αντιστοιχεί στο σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε (Creswell, 2016· Σταμέλος & Δακοπούλου, 2007). Η αξιοπιστία των συνεντεύξεων μπορεί σε κάποιο βαθμό να ενισχύεται αποφεύγοντας φραστικές αλλαγές στη διατύπωση των ερωτήσεων (Cohen et al., 2008). Σε κάθε περίπτωση η εφαρμογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου έγινε με συνέπεια και με προσπάθεια επίδειξης ουδέτερης στάσης απέναντι στα ζητήματα που διερευνώνται. Για την επικύρωσή του, αυτό εφαρμόστηκε πιλοτικά μια φορά, με τα σχόλια του υποκειμένου της να καταγράφονται και να αξιοποιούνται για τη βελτίωσή του.

#### **4.2.2.1 Πρωτόκολλο συνέντευξης**

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης το οποίο διαρθρώνεται σε δυο μέρη. Οι ερωτήσεις ή μονάδες (items), σύμφωνα με την τυπολογία του Robson (2007), είναι 27 στο σύνολο και είναι διατυπωμένες με σαφήνεια, ώστε οι ερωτηθέντες να μπορούν απαντήσουν με σχετική βεβαιότητα. Επιπλέον, αξιοποιούνται κάποιες ερωτήσεις παρότρυνσης (prompts), δηλαδή ερωτήσεις που υποδεικνύουν πιθανές απαντήσεις (Robson, 2007), για τη διευκόλυνση των συνεντευξιαζόμενων και για να παρέχεται κάποιος βαθμός ασφάλειας στον ερευνητή, και δει στον άπειρο ερευνητή. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται με βάση τα χαρακτηριστικά των ανοιχτών ερωτήσεων, δηλαδή ενισχύουν τη σε βάθος διερεύνηση του θέματος, παρέχουν απρόσμενες απαντήσεις, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και είναι ευέλικτες σε σημαντικό βαθμό (Creswell, 2016· Robson, 2007).

Στο πρώτο μέρος διατυπώνονται ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που επιτρέπουν στον ερευνητή να σκιαγραφήσει το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων, αλλά και να αναπτυχθεί μια διάσταση οικειότητας μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων στην έρευνα. Το δεύτερο μέρος αναπτύσσεται σε τρεις άξονες σύμφωνα με τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β').

#### **4.2.3 Επιλογή δειγματοληπτικής στρατηγικής**

Σύμφωνα με τον Robson (2007) η επιλογή του δείγματος από τον πληθυσμό των ατόμων που θα συμμετέχουν σε μια έρευνα είναι μια διαδικασία που απαιτεί σχεδιασμό και οργάνωση. Ο ερευνητής πρέπει να είναι εύστοχος και να ισορροπεί την ανάγκη του να συγκεντρώσει τα απαραίτητα δεδομένα με την ανάγκη να είναι εκλεκτικός. Οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) τονίζουν τη σημασία της διαδικασίας επιλογής του δείγματος καθότι είναι αυτή που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα της έρευνας και των διεξαγόμενων συμπερασμάτων. Το δείγμα θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται.

Για την επιλογή του δείγματος στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν δύο στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας, γεγονός μη αποτρεπτικό σύμφωνα με τον Creswell (2016). Επιλέχθηκε γενικά η ομπρέλα της σκόπιμης δειγματοληψίας, δηλαδή εκείνη η κατηγορία που έχει να κάνει με την επιλογή περιπτώσεων που διαθέτουν τα τυπικά χαρακτηριστικά του δείγματος σύμφωνα με την κρίση του ερευνητή (Cohen et al.,

2008). Ειδικά επιλέχθηκε η δειγματοληψία κριτηρίου σύμφωνα με την τυπολογία του Patton (2002, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), διαλέγοντας ως δείγμα περιπτώσεις εκπαιδευτών που διέθεταν ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό: συντόνιζαν ομάδες εκπαίδευσης γονέων σε προγράμματα δομημένα, τα οποία περατώνονταν σε ορισμένο χρονικό διάστημα. Στην πορεία εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία χιονοστιβάδα ή αλυσιδωτή, καθώς ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν άτομα που θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα (Creswell, 2016).

#### **4.2.3.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι δέκα (10) εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων που έχουν συντονίσει δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε φορείς δημόσιου ή και ιδιωτικού δικαίου.

Οι εκπαιδευτές έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Η Σ1 είναι ψυχολόγος με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδύτρια στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων και έχει συντονίσει ομάδες εκπαίδευσης γονέων σε δημόσιο ειδικό σχολείο, ως διορισμένη ψυχολόγος, σε περιοχή της Αττικής.

Ο Σ2 είναι ψυχολόγος με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδευτής στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων και συντονίζει ομάδες εκπαίδευσης γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας τα τελευταία δύο (2) χρόνια σε ιδιωτικό σχολείο της Αττικής.

Η Σ3 είναι ψυχολόγος με διδακτορικό τίτλο σπουδών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδύτρια στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων με πολυετή εμπειρία στο συντονισμό ομάδων εκπαίδευσης γονέων παιδιών διαφορετικών ηλικιών σε ιδιωτικό σχολείο και σε ιδιωτικό χώρο εργασίας στην Αττική.

Η Σ4 είναι ψυχολόγος με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδύτρια στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων σε σύντομο σεμινάριο επιμόρφωσης στελεχών που είχε διεξαχθεί από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Έχει συντονίσει προγράμματα εκπαίδευσης γονέων στις Σχολές Γονέων του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, σε ιδιωτικά κέντρα συμβουλευτικής και σε δημόσιο σχολείο στην Αττική.

Η Σ5 είναι σύμβουλος ψυχικής υγείας με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδύτρια-συντονίστρια στα πλαίσια Προγράμματος Μεταπτυχιακών σπουδών του ΕΚΠΑ, και έχει συντονίσει προγράμματα εκπαίδευσης γονέων σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων αυτών, για έξι (6) χρόνια, κυρίως στην Αττική.

Η Σ6 είναι ψυχολόγος, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδύτρια στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων και έχει συντονίσει για τέσσερα (4) χρόνια προγράμματα εκπαίδευσης γονέων σε δημόσια σχολεία της Αττικής.

Ο Σ7 είναι ψυχολόγος με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδευτής στο δομημένο πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης γονέων «Σκέφτομαι και Πράττω» και τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια συντονίζει ομάδες γονέων, σε ιδιωτικό χώρο στην επαρχία.

Η Σ8 είναι πτυχιούχος πολιτικών επιστημών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδύτρια στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων και από το 2014 συντονίζει ομάδες κυρίως γονέων παιδιών δημοτικού σχολείου σε δημόσια σχολεία της Αττικής.

Η Σ9 είναι ψυχαναλύτρια, δεν έχει λάβει τυπική κατάρτιση στο συντονισμό προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων. Για πολλά χρόνια συντόνιζε ομάδες γονέων σε δήμο της Αττικής, ενώ σήμερα συνεχίζει με ομάδες γονέων παιδιών διαφορετικών ηλικιών σε ιδιωτικό χώρο.

Η Σ10 είναι ψυχολόγος με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχει καταρτιστεί ως εκπαιδύτρια στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων και συντονίζει ομάδες γονέων τα τελευταία δύο (2) χρόνια σε δήμο της περιφέρειας και σε δημόσιο ειδικό σχολείο ως διορισμένη ψυχολόγος.

#### **4.2.4 Ζητήματα δεοντολογίας**

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) η υλοποίηση μιας έρευνας προϋποθέτει τη συναίνεση των ατόμων που θα συμμετέχουν, άποψη βασισμένη στην ελευθερία και αυτοδιάθεση του ατόμου, αναφαίρετα ανθρώπινα δικαιώματα.

Όλα τα άτομα που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα ενημερώθηκαν εξ αρχής προφορικά ή γραπτώς, σε όποια περίπτωση χρειάστηκε, για το σκοπό, τις συνθήκες και το πλαίσιο της έρευνας. Πριν από την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων οι

συμμετέχοντες έλαβαν ένα έντυπο συναίνεσης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'), το οποίο διάβασαν και υπέγραψαν. Με το έντυπο αυτό διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους σε όλα τα στάδια της έρευνας και έγινε σαφές ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν μονάχα για ερευνητικούς σκοπούς. Σε μια μόνο συνέντευξη, επειδή υλοποιήθηκε στο χώρο ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου της Αττικής, στάλθηκε ενημερωτική επιστολή στο σχολείο, με πληροφορίες για την έρευνα.

Για δεοντολογικούς λόγους και σύμφωνα με την άποψη των Cohen et al. (2008) περί ανωνυμίας των υποκειμένων, σε κανένα σημείο της παρούσας εργασίας δεν αναφέρονται ονόματα, δεν υποδεικνύονται περιοχές, κέντρα ή σχολεία που υλοποιήθηκε η έρευνα, ή κάποιο άλλο στοιχείο, το οποίο θα μπορούσε να ταυτοποιήσει τα υποκείμενα που συμμετείχαν σε αυτήν.

Σε σχέση με το χρόνο που απαιτήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, σεβόμενοι τον προσωπικό χρόνο που διέθεσαν οι συνεντευξιαζόμενοι, τηρήθηκε το χρονικό διάστημα των 25-30 λεπτών που είχε προσυμφωνηθεί αντανακλώντας στην ηθική διάσταση που δίνει ο Johnson (1984, όπ. αναφ. στο Bell, 2001).

#### **4.2.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Η εγκυρότητα (validity) και η αξιοπιστία (reliability) είναι δυο σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα μιας έρευνας. Ωστόσο τα ζητήματα αυτά δημιουργούν ιδιαίτερο προβληματισμό στους ερευνητές της ποιοτικής έρευνας διότι δεν μπορούν να μετρηθούν με ακρίβεια όπως πιθανώς σε μια ποσοτική έρευνα. Αρκετοί ερευνητές δε, υποστηρίζουν ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία δεν αφορούν μονάχα την ποσοτική έρευνα.

Το γεγονός ότι στο σύνολο των συνεντεύξεων αναπτύχθηκε κλίμα εμπιστοσύνης, καλής επικοινωνίας και, σε κάποιο βαθμό, οικειότητας, είναι ένα στοιχείο που, σύμφωνα με τους Σταμέλος και Δακοπούλου (2007), ενισχύει την εγκυρότητα, αλλά περιορίζει την αξιοπιστία της έρευνας.

Ο Oppenheim (1992, όπ. αναφ. στο Σταμέλος & Δακοπούλου, 2007) αναφέρει ότι η αξιοπιστία μιας έρευνας δεν μπορεί να χαρακτηριστεί από απολυτότητα. Ο Robson (2007) και η Mason (2011) συγκλίνουν μάλιστα στην άποψη ότι ο ερευνητής της ποιοτικής έρευνας μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα αξιοπιστίας της έρευνάς του ακολουθώντας μια διεξοδική, λεπτομερή και ακριβή παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων του και καταγραφή των δραστηριοτήτων του.

Οι Cohen et al. (2008) υποστηρίζουν πως το γεγονός ότι ο ερευνητής είναι μέρος του κόσμου που μελετά αυξάνει την πιθανότητα υπονόμησης της αντικειμενικής στάσης του απέναντι στην έρευνα. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της συγκεκριμένης έρευνας λήφθηκε πρόνοια εξ αρχής να επιλεγθεί η κατάλληλη μεθοδολογία καθώς και να εξασφαλισθεί το αντιπροσωπευτικότερο δείγμα.

Παράγοντες που πιθανώς σε κάποιο βαθμό επηρεάζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας είναι: το μικρό μέγεθος του δείγματος, το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν εκπαιδευτεί, σχεδόν αποκλειστικά, από τον ίδιο φορέα κατάρτισης εκπαιδευτών-συντονιστών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

#### **4.2.6 Συλλογή δεδομένων, περιορισμοί και παρατηρήσεις**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο διάστημα 24 Νοεμβρίου ως 5 Δεκεμβρίου 2019. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τον προσανατολισμό της, καθώς και τον τρόπο διεξαγωγής της πρώτης. Δόθηκε σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους έντυπο συναίνεσης για την ηχητική καταγραφή της συνομιλίας με ηλεκτρονικό μέσο, και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους σε όλα τα στάδια της έρευνας, το οποίο κλήθηκαν να υπογράψουν κρατώντας σχετικό αντίτυπο. Απαντήθηκαν όλες οι απορίες σχετικά με τη διαδικασία και οτιδήποτε άλλο τους προβλημάτιζε. Οι πέντε (5) συνεντεύξεις έγιναν διαζώσης, δύο (2) οπτικοακουστικώς μέσω Skype, και τρεις (3) τηλεφωνικώς. Τα αυθεντικά ηχητικά δεδομένα με τις απομαγνητοφωνήσεις τους διασταυρώθηκαν με τις χειρόγραφες σημειώσεις που κρατήθηκαν την ώρα των συνεντεύξεων επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητά τους (Bell, 2001, 2007), ενώ διατηρούνται προς κάλυψη οποιασδήποτε μελλοντικής ανάγκης ελέγχου της αξιοπιστίας τους.

Αναφορικά με τις δυσχέρειες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, το κύριο πρόβλημα ήταν ο εντοπισμός των μελών του δείγματος. Αρχικά ερωτήθηκε η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης προσβλέποντας στην πρόσβαση στον πληθυσμό του δείγματος, ωστόσο, με επίκληση του απορρήτου, δεν δόθηκαν πληροφορίες. Στη συνέχεια αναζητήθηκαν εκπαιδευτές μέσα από αναρτήσεις τους στο διαδίκτυο, όμως το δείγμα που εντοπίστηκε ήταν αρκετά περιορισμένο. Τελικά ζητήθηκε η βοήθεια του Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων από όπου λήφθηκε μια λίστα ατόμων, έγιναν



οι σχετικές επικοινωνίες και διαμορφώθηκε το τελικό δείγμα. Μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν ότι, λόγω προσωπικών κολλημάτων κάποιων συμμετεχόντων, δεν κατέστη εφικτό να πραγματοποιηθούν όλες οι συνεντεύξεις δια ζώσης ή έστω μέσω οπτικοακουστικής τηλεδιάσκεψης, με αποτέλεσμα την απώλεια των χρήσιμων πληροφοριών που προσφέρουν οι μη λεκτικές ενδείξεις και ενισχύουν την κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων, όπως περιγράφει για τις πρόσωπο-με-πρόσωπο συνεντεύξεις ο Robson (2007). Βέβαια, εκτιμάται ότι οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ηχητικώς δεν υστερούν σε περιεχόμενο σε σχέση με τις υπόλοιπες. Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας ίσως μπορεί να συμπεριληφθεί και η απειρία της ερευνήτριας.

Σαν τελική σημείωση σε σχέση με την έρευνα, αξίζει να αναφερθεί ότι τέσσερα μέλη του δείγματος δήλωσαν πως βίωσαν τη συνέντευξη σαν μια αναστοχαστική διαδικασία πάνω στα ζητήματα του επαγγέλματός τους, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Robson (2007) ότι μέσα από μια διαδικασία συνέντευξης δεν αποκλείεται να επωφελείται και ο συνεντευξιαζόμενος. Η Σ8 ανέφερε χαρακτηριστικά: «ήταν χρήσιμο και για μένα που έδωσα μαζεμένες όλες αυτές τις πληροφορίες».

## **5. Παρουσίαση και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα όπως συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, που υλοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση επιχειρείται σε τρεις ερευνητικούς άξονες που βασίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, στην παρουσίαση των ευρημάτων χρησιμοποιείται ο κωδικός-γράμμα Σ και οι αριθμοί 1-10 για κάθε υποκείμενο· για παράδειγμα Σ9 υποδηλώνει τον Συνεντευξιαζόμενο υπ' αριθμόν 9. Για τον ίδιο λόγο σε αυτό το σημείο της εργασίας χρησιμοποιείται ο όρος εκπαιδευτής-συντονιστής ή εκπαιδευτές-συντονιστές, ασχέτως του φύλου του συνεντευξιαζόμενου.

### **5.1 Τα χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτή- συντονιστή στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων**

Αν και η παρούσα εργασία εστιάζει στη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις γονεϊκές στάσεις και πρακτικές γενικώς, και ειδικά σε εκείνες που σχετίζονται με τα ζητήματα κοινωνικοποίησης των παιδιών, κρίθηκε απαραίτητο μέσα από τις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού άξονα να αναδειχθεί ο ρόλος του εκπαιδευτή-συντονιστή προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, έτσι όπως τον αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτής-συντονιστής, καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε σχέση με την υλοποίηση των προγραμμάτων, δεδομένου ότι αυτός είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης αναδεικνύονται οι επιπτώσεις της μη χρηματοδότησης των προγραμμάτων αυτών τα τελευταία χρόνια, καθώς και εκείνες της οικονομικής κρίσης στο επάγγελμά του. Ταυτόχρονα το πρώτο σύνολο ερωτήσεων αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός κλίματος εξοικείωσης με το πλαίσιο της συνέντευξης.

#### **5.1.1 Οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτή-συντονιστή προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτών-συντονιστών αναγνωρίζει ως πρωταρχικό χαρακτηριστικό τον ενημερωτικό ρόλο του συντονιστή. Θεωρούν πως ο συντονιστής είναι εκείνος που μεταφέρει την έγκυρη επιστημονική γνώση και εφοδιάζει τους γονείς με πληροφορίες σχετικά με το γονεϊκό ρόλο τους και τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης. Χαρακτηριστικά διατυπώνονται οι ακόλουθες απόψεις:

Ο ρόλος ως εκπαιδευτής εννοείται ότι είναι ενημερωτικός κατά βάση. [...] όποια θεματολογία παρουσιάζουμε στις ομάδες έπρεπε να την γνωρίζεις και να κατέχεις το γνωστικό αντικείμενο σε πρώτη φάση [...] γιατί οι γονείς συνήθως ρουφούν πάρα πολύ ό,τι τους δίνεις γνωστικά και εκφράζουν πολλές απορίες και ανησυχίες δικές τους, προσωπικές, οπότε πρέπει να μπορεί ο συντονιστής να απαντήσει ή να δώσει κάποιες κατευθύνσεις στους γονείς [...] (Σ1)

[...] κατά βάση αυτό που καλούμαι να κάνω είναι να ετοιμάζω κάποιες εισηγήσεις, τι οποίες παρουσιάζω στους γονείς, και μετά οι εισηγήσεις αυτές προξενούν διάφορα ερωτήματα/απορίες στους γονείς [...] (Σ2)

[...] υπάρχει μια θεματική που επιλέγεται από πριν, υπάρχει μια προετοιμασία γιατί προηγείται μια έτσι εισήγηση [...] (Σ3)

Σε κάθε συνάντηση γίνεται μια εισήγηση πάνω στο θέμα. [...] μετά γίνονται ερωτήσεις, συζήτηση [...] (Σ10)

Ένα άλλο στοιχείο του ρόλου τους είναι αυτό του συντονισμού της ομάδας, από τη μια σε ζητήματα πρακτικά π.χ. η εύρεση του χώρου που θα υλοποιηθεί το πρόγραμμα, η εύρεση χρόνου, η καταγραφή των ατόμων που θα συμμετέχουν, και από την άλλη σε ζητήματα διευκόλυνσης καλής λειτουργίας της ομάδας, π.χ. ο συντονισμός μιας συζήτησης, η εφαρμογή βιωματικών ασκήσεων και η ενεργοποίηση των γονέων. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

[...] αναλαμβάνω μετά να συντονίζω τη συζήτηση με έναν τρόπο ώστε να μην είναι μια μορφή διάλεξης αλλά μέσα από τους γονείς και τη συζήτηση και τη δουλειά της ομάδας να προκύπτουν οι απαντήσεις στα ερωτήματα. (Σ2)

[...] μετά είναι ο συντονισμός της ομάδας κάθε φορά. (Σ3)

[...] οι αρμοδιότητες της οργάνωσης, της διοργάνωσης, της δήλωσης συμμετοχής περνούν στο σύλλογο γονέων. (Σ5)

Ο ρόλος του συντονιστή είναι να καθοδηγεί προς εκπαιδευτικούς στόχους, να υποκινεί την ενεργητικότητα, τη συνοχή και την αλληλεπίδραση της ομάδας.. των μελών της ομάδας τόσο μεταξύ τους όσο και με τον συντονιστή[...] (Σ6)

[...] ουσιαστικά ο δικός μου ρόλος είναι να βρεθούν οι ενδιαφερόμενοι, να οργανώσουμε την ομάδα, τον χώρο, τις κατάλληλες τέλος πάντων συνθήκες, τα ωράρια και φυσικά να τρέξουμε και την ομάδα και τον συντονισμό-μετά να συντονίσουμε την ομάδα. (Σ7)

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτές-συντονιστές συγκλίνουν στην άποψη ότι ο ρόλος τους δεν είναι να δίνουν λύσεις στα προβλήματα των γονέων, αλλά να τους ενισχύουν ώστε οι ίδιοι να τις αναζητούν και να τις μοιράζονται με την ομάδα. Ενδεικτικά:

[...] δεν θα πάρουν απαντήσεις με την έννοια "τι πρέπει να κάνω". Δηλαδή δεν είναι αυτός ο στόχος της ομάδας γονέων. (Σ1)

[...] μέσα από τους γονείς και τη συζήτηση και τη δουλειά της ομάδας να προκύπτουν οι απαντήσεις στα ερωτήματα. (Σ2)

[...] τις λύσεις τις έχουν οι ίδιοι, και τις οποίες θα τις ανακάλυπταν όσο δουλεύανε τις λύσεις. [...] “Δεν είναι έτοιμες, αλλά θα τις βρείτε-θα δείτε με ποιο τρόπο. Θα δείτε εσείς με ποιο τρόπο θα βρεθεί η λύση”. (Σ9)

### **5.1.2 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτής-συντονιστής**

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συντονιστές σχετίζονται με διάφορους παράγοντες που αναλύονται παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση είναι και αυτές που καθορίζουν το ρόλο τους και προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές είναι το ζήτημα της διάκρισης του θεραπευτικού από τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της ομάδας. Είναι αρκετοί οι γονείς που προσπαθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία να θεραπεύσουν προσωπικά συναισθηματικά ζητήματα. Τότε είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να διαχειριστεί την ομάδα με τρόπο κατάλληλο και, εφόσον κρίνει απαραίτητο, να παραπέμψει αν χρειαστεί σε εξατομικευμένη παρέμβαση. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

[...] πρέπει ο συντονιστής να είναι σε θέση να βάλει ένα όριο και να παραπέμψει σε μια ατομική συνάντηση με τον εκάστοτε γονέα, γιατί πάρα πολλοί γονείς θέλουν να εκφράσουν το δικό τους το κομμάτι μέσα και δεν καταλαβαίνουν ότι είναι πιο ενημερωτικό το πρόγραμμα αυτό. (Σ1)

[...] είναι τόσο έντονη η δική τους η ανάγκη για κάτι άλλο -μια άμεση συμβουλευτική- οπότε μπορούν να βγουν εκτός θέματος - και εκεί χρειάζεται να τους επαναφέρεις. (Σ2)

Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι η ανάγκη των γονιών να πάρουν εξατομικευμένη συμβουλευτική και όχι σε ομαδικό επίπεδο δηλαδή να οικειοποιηθούν τον χρόνο της ομάδας για προσωπικό τους [...] (Σ3)

Σαν δυσκολία του εκπαιδευτή αναφέρθηκε το ζήτημα της δέσμευσης από τους γονείς και της συνέπειάς τους, πράγμα που επηρεάζει τη σταθερότητα και ισορροπία της ομάδας και παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτή:

Αφορά την.. το θέμα της συνέπειας, το κατά πόσο μια ομάδα, τα μέλη μιας ομάδας τηρούν την αρχή της συνέπειας, ως προς τους χρόνους προσέλευσης, αναχώρησης. (Σ6)

[...] θέλουν πολλοί περισσότεροι, δηλώνουν συμμετοχή πολλοί περισσότεροι, και ενδιαφέρονται, αλλά πολύ δύσκολα δεσμεύονται να παρακολουθήσουν την ομάδα. (Σ8)

Ενώ αναφέρθηκαν και κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτή και σχετίζονται με σύγχρονες συνήθειες των ατόμων. Εκπαιδεύτρια αναφέρει ότι είναι πρόβλημα:

Οι περισπασμοί, τα κινητά τηλέφωνα (Σ6)

Ζητήματα που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στην ομάδα, παρεμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτών-συντονιστών ή τους αναγκάζουν να διαχειριστούν συγκρούσεις μεταξύ τους ή ακόμα και σχέσεις εξάρτησης. Χαρακτηριστικά:

Υπάρχουν δυσκολίες το ως προς αν κάποιοι είναι κοντά, είναι φίλοι και τα λοιπά.. Και υπάρχει πιθανότητα να στηθεί υποομάδα μες στην ομάδα [...] (Σ6)

[...] έχουμε και κάποιες δυσκολίες, διότι κάποιοι γονείς που συμμετέχουν στην ομάδα, ήδη προτού ξεκινήσει η ομάδα ήταν σε σύγκρουση, είχαν συγκρουσιακές σχέσεις. Έτσι όλη αυτή η προσπάθεια να έχουμε τόνους, να κρατάμε τους κανόνες που έχουμε ορίσει, το συμβόλαιο, το σεβασμό, να ακούμε ο ένας τον άλλο, αυτά όλα έχουν μια δυσκολία στο να τα κρατήσουμε. (Σ10)

[...] ένα πολύ βασικό πρόβλημα είναι ότι γνωρίζονται αρκετά μεταξύ τους. Είναι γείτονες, πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο και εκεί μπορεί αν δημιουργηθεί κάποιο θέμα. [...] Ενδεχομένως γιατί γνώριζαν ιστορίες μεταξύ τους, γιατί [...] υποκειμενικά ο καθένας αξιολογεί κάπως τα παιδιά του άλλου και εκεί υπήρξε ένα “θεματάκι”. (Σ8)

Ωστόσο αυτό που για κάποιους εκπαιδευτές λειτουργεί σαν εμπόδιο, για άλλους είναι προνόμιο και έχει μεγάλο όφελος για την ομάδα. Έτσι στον αντίποδα αναφέρθηκε ότι:

[...] δυνατότητα που είχαν οι γονείς να μουν σε μια τέτοια ομάδα σε ένα οικείο περιβάλλον, στο σχολείο των παιδιών τους, ένα απόγευμα για μιάμιση ώρα [...], σε ένα οικείο περιβάλλον [...] Έρχομαι με τη Μαρία που τα παιδιά μας παίζουνε μαζί και πάμε μαζί κι αμέσως αυτό δίνει έδαφος στην ομάδα για να υπάρξει εμπιστοσύνη, να εδραιωθεί εμπιστοσύνη πιο νωρίς. (Σ4)

Ένα ακόμα ζήτημα που εντοπίζεται σαν δυσκολία του εκπαιδευτή είναι η αμφισβήτηση στην οποία υπόκειται από τους γονείς, γεγονός που απαιτεί σθένος και υπομονή για να μπορέσει να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευόμενους. Αναφέρθηκε ότι:

Ο συντονιστής κρίνεται και αμφισβητείται [...] Υπάρχουν γονείς που έρχονται [...] να το πω σε εισαγωγικά, «για να τον τσεκάρουν», να τσεκάρουν τις γνώσεις του... Εε και φυσικά όσον αφορά το προσωπικό του, τη προσωπική του συμβολή και την επαγγελματική του αυτονομία να το πω έτσι [...] (Σ6)

Από ένα συντονιστή αναφέρθηκε ως δυσκολία το ζήτημα διαχείρισης κάποιων ευαίσθητων ή δύσκολων θεματικών, που κάποιες φορές οδήγησε στην αποχώρηση γονέων από την ομάδα. Αναφέρει ότι:

[...] όταν άγγιζα κάποια θέματα που αποτελούσαν ταμπού για κάποιους γονείς. Είχα για παράδειγμα μια φορά μια αποχώρηση ενός γονέα [...] (Σ5)

Βέβαια σημειώνονται και πρακτικές δυσκολίες από τους συντονιστές, όπως είναι η σύνθεση της ομάδας και η εύρεση κατάλληλου χώρου για τη διεξαγωγή του προγράμματος, καθώς και ο χρόνος που θα διευκολύνει τους συμμετέχοντες. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι:

[...] το ζητούμενο είναι να -νομίζω στην αρχή- να βρεθεί ένας/μια κοινά αποδεκτή ώρα και μέρος και τόπος και χρόνος και φυσικά η συλλογή [των συμμετεχόντων]. (Σ7)

Καταρχήν η μεγάλη δυσκολία είναι να ξεκινήσει ένα πρόγραμμα. (Σ8)

### **5.1.3 Οι επιπτώσεις της μη κρατικής χρηματοδότησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων**

Η μη χρηματοδότηση των προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια φαίνεται να επιδρά με διάφορους τρόπους στην υλοποίησή τους. Κάποιοι δηλώνουν ότι τους αφορά και άλλοι όχι. Βέβαια υπάρχουν συγκλίνουσες απόψεις στο ότι αυτό είναι ένα γεγονός με επιπτώσεις στην κοινωνία ευρύτερα και το χαρακτηρίζουν ως πρόβλημα.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα υλοποιούν προγράμματα σε ιδιωτική βάση, έτσι φαίνεται πως η μη χρηματοδότηση των προγραμμάτων δεν έχει επιπτώσεις στη δουλειά τους. Μάλιστα δηλώνουν τα εξής:

Τη δική μου δουλειά όχι [δεν την επηρεάζει] στο πλαίσιο ότι δουλεύω σε ιδιωτικό σχολείο, οπότε και οι γονείς πληρώνουν για το πρόγραμμα αυτό. (Σ2)

[...] η δική μου δουλειά δεν έχει να κάνει με τα προγράμματα αυτά [τα χρηματοδοτούμενα], δεν με έχει επηρεάσει. (Σ10)

Κάποιοι πιστεύουν ότι ακόμα κι αν σε κάποιο βαθμό τους επηρεάζει η μη κρατική χρηματοδότηση, η υλοποίηση ενός προγράμματος είναι περισσότερο μια προσωπική πρωτοβουλία του επαγγελματία και αυτή η έλλειψη πόρων δεν λειτουργεί παρεμποδιστικά, δηλώνοντας ότι:

[...] θεωρώ ότι οποιοσδήποτε ειδικός θελήσει να το κάνει και να το προωθήσει, δεν είναι κάτι που θα έπρεπε να τον εμποδίζει το ότι σταμάτησε η κρατική επιχορήγηση. Θα μπορούσε με εναλλακτικούς τρόπους να προωθήσει αυτό το κομμάτι. (Σ1)

Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, αλλά...με υποκινητήρια δύναμή μας τη βασική μας θέληση, την έντονη, τη μεγάλη, θα τρέξουμε το θεσμό [...] (Σ6)

Επιπλέον δεν λείπουν και αυτοί που δηλώνουν ότι η έλλειψη κρατικής επιχορήγησης ενισχύει τον ιδιωτικό τομέα και έτσι οι ίδιοι επωφελούνται από αυτό. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

[...] μόνο θετικά θα έλεγα γιατί έτσι απευθύνονται περισσότερο σε ιδιωτικό επίπεδο οι γονείς. (Σ3)

Ορισμένοι εκπαιδευτές τοποθετήθηκαν με επιφυλακτικότητα απέναντι στο ζήτημα, ασκώντας μάλιστα κάποια κριτική στα προγράμματα που στο παρελθόν λειτούργησαν μέσω κρατικών χρηματοδοτήσεων, αμφισβητώντας ίσως το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτών, την οργάνωση και την αποτελεσματικότητά τους. Ειπώθηκε το εξής:

[...] ότι είμαστε άνθρωποι από διαφορές ειδικότητες που κάνουμε μια αίτηση και ο καθένας καλείται να συντονίσει με τις δεξιότητες που έχει ότι κι αν σημαίνει αυτό, έτσι. Δεν είναι δηλαδή ότι υπάρχει μια πιστοποιημένη εκπαίδευση για σχόλες γονέων, με αυτή την έννοια ότι, που είναι προαπαιτούμενο για να μπει και να δουλέψει ως εκπαιδευτής σχολής γονέων στο συγκεκριμένο. (Σ4)

[...] έχω συνεργαστεί μάλλον με σχολές, με συλλόγους γονέων οι οποίοι την προηγούμενη χρονιά ας πούμε, πριν από μένα, είχαν παραπέμψει τους γονείς σε έναν φορέα του Δήμου, σε ένα Κέντρο Ψυχικής Υγείας του Δήμου... παρ'όλα αυτά έμειναν απογοητευμένοι και για αυτό μετά έψαξαν και έναν ακόμη επαγγελματία. Και έχω έρθει πολλές φορές αμέσως μετά [...] εγώ για να ικανοποιήσω την ανάγκη ενός συλλόγου γονέων. (Σ5)

Τέλος είναι ενδιαφέρουσα η κριτική τοποθέτηση ενός εκπαιδευτή ότι τα προγράμματα που υλοποιούνται μέσω κρατικής θέσπισης και χρηματοδότησης τυγχάνουν μεγαλύτερης επιτυχίας, αφού είναι πιο εύκολο να πραγματοποιηθούν μιας και οι γονείς είναι πιο ανοιχτοί απέναντι στους κρατικούς φορείς υλοποίησης, ενώ για τον ιδιώτη είναι πιο δύσκολη η έναρξη ενός τέτοιου προγράμματος. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι:

[...] σίγουρα θα πω ότι όταν ένα πρόγραμμα υλοποιείται μέσα από ένα σχολείο ή μέσα από κάποιο φορέα της κοινότητας, του δήμου, οι γονείς είναι πιο ανοιχτοί σε αυτό. Ιδιωτικά είναι πιο δύσκολο. Συνήθως είναι συστάσεις μέσα από το πελατολόγιο του κάθε επαγγελματία, που γνωρίζει ότι υπάρχει αυτή η δραστηριότητα και σιγά σιγά δημιουργείται μια ομάδα. (Σ8)

#### **5.1.4 Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτή-συντονιστή προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων**

Κάποιοι εκπαιδευτές, δηλώνουν ότι η οικονομική κρίση επηρέασε τη δουλειά τους σε διάφορα επίπεδα. Δεδομένου ότι τα προγράμματα υλοποιούνται ιδιωτικά και έχουν κάποιο χρηματικό κόστος για τους γονείς, φαίνεται αρκετοί δυσκολεύονται να το επωμιστούν, έστω κι αν είναι μικρό. Έτσι καταγράφεται ως συνέπεια η μείωση της αμοιβής του συντονιστή:

Οπωσδήποτε γιατί τώρα οι γονείς είναι παρά πολύ πιο επιλεκτικοί και φειδωλοί στο κομμάτι το οικονομικό όποτε ναι και φυσικά έχει πέσει και η αμοιβή του συντονιστή παρά πολύ έχει μειωθεί. (Σ3)

Εξαιρετικά ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η κρίση επηρέασε και τη θεματολογία των προγραμμάτων, καθώς είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο με επιπτώσεις στο θεσμό της οικογένειας. Εδώ οι εκπαιδευτές αναφέρουν τα εξής:

[...] επηρεάζει και αμιγώς το οικονομικό επίπεδο στις απολαβές, αλλά κυρίως επηρεάζει πολύ και τη θεματολογία των συζητήσεων και των συναντήσεων -



πάρα πολύ... Με την έννοια ότι οι γονείς είναι πεισμένοι και δουλεύουν πάρα πολλές ώρες, έχουν λιγότερο χρόνο να αφιερώσουν στα παιδιά, οπότε αυτό επηρεάζει πολύ, έτσι, και τη θεματολογία και τα θέματα που φέρνουν οι γονείς. (Σ2)

Είναι και αυτοί που η κρίση επηρέασε αμεσότερα τη δουλειά τους, αφού διακόπηκε η παροχή τού δωρεάν προς τους γονείς προσφερόμενου προγράμματος που συντόνιζαν. Ένας εκπαιδευτής με πολυετή εμπειρία αναφέρει ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης τη διακοπή δωρεάν προγράμματος γονεϊκής εκπαίδευσης σε δήμο της Αττικής, εκφράζοντας ταυτόχρονα μια σχετική αμφισβήτηση απέναντι στο γεγονός, αφού η σύμβασή του δεν ανανεώθηκε. Βέβαια μεταφέρει ως θετικό το γεγονός ότι πολλοί γονείς συνέχισαν την ομάδα μαζί του ιδιωτικά. Δηλώνει:

[...] η σύμβαση η δική μου- λοιπόν, καταργήθηκε και η ίδια αυτή η υπηρεσία του δήμου. Καλά, αν είχανε πράγματι την φιλοσοφία, εγώ δεν πιστεύω ότι δεν είχανε δυνατότητα – και άλλοι άνθρωποι μέσα από το δήμο το είπανε ότι θα μπορούσαν να έχουνε βρει έναν τρόπο να δώσουνε μία σύμβαση. Δεν το κάνανε, οπότε κι εγώ τελείωσα τη συνεργασία μαζί τους, και κάποιες από τις ομάδες έχουν έρθει στο γραφείο μου. (Σ9)

Ενδιαφέρουσα είναι δε η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτή, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι γονείς διαθέτουν δυσκολότερα χρήματα για κάτι που θεωρητικά αφορά τον εαυτό τους, ενώ προτιμούν να ξοδέψουν για τις ανάγκες και τις δραστηριότητες των παιδιών τους. Δηλώνει ότι:

Νομίζω πως οι γονείς παρέχουν πολύ πιο εύκολα για τη δραστηριότητα του παιδιού τους και πολύ δυσκολότερα για τη δική τους. (Σ8)

Στον αντίποδα εμφανίζεται η δήλωση τριών εκπαιδευτών ότι η κρίση όχι μόνο δεν επηρέασε αρνητικά τη δουλειά τους αλλά αντίθετα την ενίσχυσε. Οι γονείς σήμερα έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και υποστήριξη στο γονεϊκό ρόλο τους και έτσι οδηγούνται σε καλύτερη διαχείριση των οικονομικών τους θέτοντας ως προτεραιότητα τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων. Αναφέρεται ότι:

Η αλήθεια είναι πως με εμένα συνέβησαν τα πράγματα κάπως διαφορετικά απ' ότι ίσως θα περίμενε κανείς. Εγώ άνθισα μέσα στην οικονομική κρίση. Ξεκίνησα τα προγράμματα με χαμηλότερο κόστος, με 10 ευρώ τη συνάντηση, ακριβώς λόγω της κρίσης, [...] και μετά μέσα στην κρίση, επειδή κι εγώ άρχισα να συνεχίζω να εκπαιδεύομαι και πήγαινα και για ψυχοθεραπεύτρια και ανέβηκαν και τα έξοδά μου για τη δική μου εκπαίδευση, ανέβασα το ποσό στα 15 και δεν

είδα καμία απολύτως διαφορά στη συμμετοχή. Ίσα ίσα η συμμετοχή αυξήθηκε. Για μένα ο κόσμος έβαλε προτεραιότητα στα έξοδά του, έκοψε από κάποια υλικά αγαθά άλλα και έδωσε προτεραιότητα σε άλλες βασικές αξίες της ζωής. (Σ5)

[...] δεν στέκεται εμπόδιο η οικονομική κρίση στο να συμμετέχουν σε μια σχολή γονέων. Είναι μεγαλύτερη η ανάγκη τους να μάθουν και να πάρουν πράγματα, από την οικονομική δυσκολία. (Σ10)

Η οικονομική κρίση επηρεάζει... τα οικονομικά δεδομένα, αλλά νομίζω ότι έχει σταθεί υποκινητήριος δύναμη της αλλαγής, της δυναμικής της οικογένειας, της ψυχοδυναμικής αλλαγής της οικογένειας ..Εεε .. Με αποτέλεσμα, οι άνθρωποι να είναι περισσότερο ταραγμένοι και να αποζητούν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας... Και έτσι έρχονται στις ομάδες λόγω της διασάλευσης αυτής, των κοινωνικών συνθηκών. (Σ6)

## **5.2 Ο βαθμός απόκρισης των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις ανάγκες των συμμετεχόντων και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων**

Σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα αρχικά παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτών-συντονιστών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων σε σχέση με τα αιτήματα των γονέων ως προς τις θεματικές των προγραμμάτων και τις ανάγκες που ικανοποιούν από τη συμμετοχή τους. Σε επόμενο στάδιο η ανάλυση εστιάζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων και τέλος αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτών που στοχεύουν στα επίπεδα ικανοποίησης των γονέων από τη συμμετοχή τους στη γονεϊκή εκπαίδευση.

### **5.2.1 Τα χαρακτηριστικά των γονέων που συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτών σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προσδίδονται στους συμμετέχοντες στα προγράμματα γονείς. Τα στοιχεία που προκύπτουν συμβάλλουν στην καλύτερη ερμηνεία των δεδομένων που ακολουθούν στις επόμενες ενότητες της ανάλυσης.

Στην ερώτηση για το ποιοι γονείς συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που υλοποιούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές-συντονιστές, οι περισσότεροι απάντησαν ότι είναι οι γονείς εκείνοι που «ενδιαφέρονται»: είναι κοντά στα παιδιά τους, τους απασχολούν ζητήματα διαπαιδαγώγησης και αναρωτιούνται αν εκπληρώνουν σωστά τις απαιτήσεις του γονεϊκού τους ρόλου. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής:

Υπάρχουν οι γονείς που είναι αρκετά ανήσυχοι για τα παιδιά τους οπότε θέλουν να ενημερωθούν [...] Τουλάχιστον για τους γονείς που μένουν θεωρώ ότι είναι οι γονείς που πραγματικά ενδιαφέρονται για να κάνουν κάτι παραπάνω για το παιδί τους και για τον εαυτό τους. (Σ1)

[...] γονείς που ενδιαφέρονται αρκετά για το μέγεθος των παιδιών τους και τείνω να το προσδιορίσω έτσι ότι ανήκουν περισσότερο στο ανεκτικό επιεικές μοντέλο διαπαιδαγώγησης οι περισσότεροι. (Σ3)

Θα έλεγα ότι αυτό το όποιο εγώ έχω παρατηρήσει από την εμπειρία μου σαν χαρακτηριστικό θα έλεγα ότι είναι οι γονείς που ενδιαφέρονται, που ήδη έχουν ασχοληθεί, που έχουν ψαχτεί και ψάχνονται και που είναι οι γονείς θα φέρουν και αυτό που διάβασαν και που θέλουν μέσα από την ομάδα να μάθουν περισσότερα [...] (Σ4)

Κάποιοι εκπαιδευτές εστιάζουν σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το μορφωτικό ή οικονομικό επίπεδο των γονέων, στοιχεία που φαίνεται να επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα. Σχετικά με αυτό πιθανώς παίζει σημαντικό ρόλο και η γεωγραφική περιοχή που υλοποιείται ένα πρόγραμμα. Έτσι συντονιστές αναφέρουν τα εξής:

Κυρίως οι γονείς που είναι στις δικές μου τις ομάδες είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου, εργάζονται και οι άντρες και οι γυναίκες, και είναι και άνθρωποι οι οποίοι οι περισσότεροι έχουνε διαβάσει αρκετά σε σχέση με τα θέματα που συζητάμε, αλλά θέλουν μια μεγαλύτερη καθοδήγηση και μια επιβεβαίωση στο πόσο αν όλα αυτά που έχουν καταλάβει, τα έχουν καταλάβει σωστά και αν τα εφαρμόζουν σωστά. (Σ2)

Θεωρώ ότι είναι γονείς πιο υψηλού μορφωτικού επιπέδου σε σχέση με το μέσο όρο, ας το πούμε έτσι, αυτό παρατηρώ [...] (Σ3)

Εν μέρει [επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων η μόρφωση και το οικονομικό επίπεδο] ναι, όχι ολοκληρωτικά. (Σ6)

[...] όταν λέω διαβασμένοι εννοώ για το μορφωτικό επίπεδο και το επίπεδο ενδιαφέροντος. Εκεί το έχω εντοπίσει. (Σ8)

Αντίθετα ένας εκπαιδευτής υποστηρίζει πως το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο δεν επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων, αλλά ότι τα προσωπικά κίνητρα είναι αυτά που καθορίζουν τη συμμετοχή. Αναφέρει ότι:

[...] δεν θα έλεγα ότι χαρακτηρίζονται είτε από υψηλό μορφωτικό επίπεδο, είτε χαμηλό – νομίζω ότι υπήρχαν διάφοροι – ξέρεις, ο καθένας έχει τα κίνητρά του. (Σ7)

Ενδιαφέρον εύρημα, δε, είναι η άποψη δυο εκπαιδευτών ότι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων επιδρά στην ποιότητα της συμμετοχής, την προσφορά στην ομάδα και όχι στη συμμετοχή καθαυτή.

Φυσικά, η συμμετοχή των ανθρώπων με μία τριτοβάθμια εκπαίδευση, ήταν, τις περισσότερες φορές ήτανε πολύτιμη στις ομάδες. Γιατί είχανε μια άλλη θέση επεξεργασίας των θεμάτων που ερχόντουσαν για να μελετήσουνε στις ομάδες. (Σ9)

[...] ίσως οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, δεν το λέω με βεβαιότητα, ίσως τους είναι πιο εύκολο να τηρήσουν τους κανόνες της ομάδας, το συμβόλαιο, να έχουν ίσως πιο ώριμη βάση απέναντι στην ομάδα. (Σ10)

Κάποιοι εκπαιδευτές επέλεξαν να προσδώσουν χαρακτηριστικά συμπεριφορών στους γονείς. Διατύπωσαν την άποψη ότι οι γονείς που συμμετέχουν είναι αυτοί που χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα και ευελιξία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

Δεν είναι κλειστοί οι διάλογοι επικοινωνίας τους, είναι διαπερατοί συναισθηματικά, είναι ευέλικτοι [...] (Σ6)

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει είναι η αναφορά ενός εκπαιδευτή στην ηλικία των παιδιών, ότι δηλαδή η συμμετοχή των γονέων σχετίζεται με την ηλικία που βρίσκονται τα παιδιά. Οι γονείς συνήθως θεωρούν ότι κάποιες ηλικιακές περιόδους είναι πιο κρίσιμες, όπως για παράδειγμα η σχολική ηλικία και η εφηβεία, και χρειάζονται υποστήριξη στο ρόλο τους. Αναφέρει ότι:

Παίζει ρόλο και η ηλικία. Για παράδειγμα η ηλικία των παιδιών. Οι γονείς οι οποίοι συμμετέχουν πιο εύκολα είναι γονείς μικρών παιδιών στην αρχή του δημοτικού.. Θέλουν να προετοιμαστούν όσο πιο καλά γίνεται για το σχολείο. [...] Και γονείς πια που είναι εφηβεία για να μην πω και στην εφηβεία πάνω. Και

ξαφνικά βλέπουν καινούρια πράγματα και εκείνη την ώρα τα έχουν όλα στο επείγον. (Σ8)

Ένας άλλος εκπαιδευτής προσδίδει στους γονείς που συμμετέχουν χαρακτηριστικά υπερπροστατευτικότητας. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι οι γονείς που παίρνουν μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων δεν είναι μονάχα εκείνοι που προβληματίζονται για τα παιδιά τους και την ανάπτυξή τους, αλλά και αυτοί που προσπαθούν να τα φροντίσουν στον υπέρτατο βαθμό. Έτσι αναφέρεται ότι:

[...] υπερπροστατευτικοί. “Να κάνω και αυτό, να κάνω και εκείνο”, δηλαδή για να μπορέσει ο γονιός να υπολογίσει τον εαυτό του μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και της σχέσης της γονεϊκής είναι θέμα: έχει εγκαταλείψει τον εαυτό του για να είναι μόνο γονιός, μόνο μητέρα [...] (Σ9)

Τέλος, ένα ενδιαφέρον στοιχείο που αναφέρεται σε σχέση με τα άτομα που συμμετέχουν, είναι η παρατήρηση τριών εκπαιδευτών ότι στα προγράμματα έρχονται κυρίως οι μητέρες και ότι ακόμη κι αν κάποιοι πατέρες ξεκινούν, στην πορεία δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη ροή του προγράμματος πιθανόν λόγω του ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων γονέων είναι γυναίκες. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

[...] οι μαμάδες συνήθως είναι μόνες, μπορεί να είναι δέκα μαμάδες και να έχω τρία ζευγάρια [...] (Σ5)

Ένα βασικό είναι ότι το φύλο των συμμετεχόντων είναι συντριπτική πλειονότητα γυναίκες. Στις δωρεάν συναντήσεις που είναι μια φορά έρχονται και οι μπαμπάδες. Στις άλλες που χρειάζεται μια δέσμευση προτιμούν οι μαμάδες να πάνε. (Σ8)

[...] οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν μαμάδες. Δέκα, το πολύ σας λέω, μπαμπάδες έχουνε συμμετέχει σε αυτές τις ομάδες. Κι επειδή ερχόντουσαν και 8-9 άτομα ήτανε γυναίκες, φεύγανε σε λίγο [...] (Σ9)

### **5.2.2 Αιτήματα των συμμετεχόντων γονέων προς τον εκπαιδευτή-συντονιστή προγραμμάτων γονεϊκής εκπαίδευσης**

Οι θεματικές που αναπτύσσονται στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που μελετήθηκαν προκύπτουν από τα αιτήματα των συμμετεχόντων γονέων. Οι εκπαιδευτές διαμορφώνουν ένα πλαίσιο επεξεργασίας θεματικών ωστόσο συχνά αναδύονται νέα θέματα μέσα από τα κίνητρα των γονέων για συμμετοχή.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές συγκλίνουν στην άποψη ότι ένα από τα κύρια αιτήματα των γονέων είναι τα όρια και η εφαρμογή τους στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και αφορούν στις καθημερινές-πρακτικές λειτουργίες της οικογένειας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

[...] κυρίως αυτό που αναφέρουν είναι τα όρια. (Σ2)

[...] διαχειριστικά, καθημερινά ζητήματα, που έχουν να κάνουμε με το πώς θα αντιμετωπίσουν την καθημερινότητα έτσι ώστε το παιδί να είναι πολύ πιο συνεργάσιμο, ας πούμε, σε θέματα καθημερινότητας [...] με την οριοθέτηση σε γενικές γραμμές. (Σ3)

Εστιάζουν στα όρια, στην ανυπακοή των παιδιών. (Σ10)

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τους γονείς και αναδείχθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις είναι οι σχέσεις των παιδιών και της οικογένειας γενικότερα, οι συγκρούσεις, οι φιλίες, η επικοινωνία, και μαζί με αυτά η διαχείριση των συναισθημάτων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι:

Η επικοινωνία-συγκρούσεις, εκεί εστιάζουν και μεταξύ τους τα αδέρφια. Για τα αδέρφια τους απασχολεί πολύ αυτό. Και σε σχέση με τους συμμαθητές. [...] Παρέες, φιλίες τέτοια πράγματα ειδικά όταν προχωράμε για την εφηβεία τους πιάνει πανικός. (Σ8)

Διαταραγμένες σχέσεις και μες στην οικογένεια και μεταξύ των αδερφών. [...] Πώς μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις. Πώς μπορούσαν να διαχειριστούνε το θέμα της ζήλειας που έχουνε τα παιδιά. (Σ9)

[...] η αρνητική συμπεριφορά, ο τρόπος χειρισμού της αρνητικής συμπεριφοράς. (Σ7)

[...] στις σχέσεις των παιδιών με φίλους. (Σ10)

Ένα σημαντικό αίτημα των γονέων είναι η επιβεβαίωση, μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα γονεϊκής εκπαίδευσης, για το αν ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα στο ρόλο τους. Σημειώνεται ότι:

Το κομμάτι το δικό τους, το ρόλο τους ως γονείς. Αν, ας πούμε, αυτά που κάνουν γιατί -θα σας το πω πολύ έτσι, πιο ωμά, όπως μου το [έχουν πει] - "είμαι καλός γονέας;" [είναι] η βασική ερώτησή τους. "Τα κάνω σωστά;", "Μήπως κάνω κάτι λάθος;". Αυτοί είναι αρκετά ανήσυχοι γονείς. (Σ1)

Ακόμη αναφέρεται ότι οι γονείς επιζητούν την άμεση διαφοροποίηση μέσα από το πρόγραμμα, να βελτιωθούν και να εκπαιδευτούν ώστε να λειτουργούν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο ρόλο τους, γεγονός βέβαια αρκετά απαιτητικό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Ένας εκπαιδευτής δηλώνει σχετικά:

Αυτό που αποζητούν είναι η άμεση διαφοροποίηση. [...]. Η διαφοροποίηση επέρχεται σε μάκρος χρόνου, κοντά μιας διετίας, τηρουμένων των διαγραμμάτων και των προγραμμάτων, των συνεπών μοτίβων [...] τότε ναι, επέρχεται η διαφοροποίηση και νιώθουμε ότι καλύπτονται. (Σ6)

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι γονείς αναζητούν υποστήριξη και λύσεις σε ζητήματα που προκύπτουν ανάλογα με την ηλικιακή περίοδο των παιδιών. Η εφηβεία και η μετάβαση στο σχολείο είναι ζητήματα που τους απασχολούν έντονα. Βέβαια με αυτό αναδεικνύεται και ο προληπτικός χαρακτήρας των προγραμμάτων Εκπαιδευτές δηλώνουν ότι:

[...] τα παιδιά τους περνάνε διάφορες φάσεις της ζωής τους - όπως ας πούμε μεταβάσεις από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, ή όταν τελειώνει η εφηβεία και πλέον γίνονται ενήλικες, και αυτά τους απασχολούν: πώς να διαχειριστούν κάποιες καταστάσεις. (Σ1)

[...] πρόληψη ενδεχομένων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα άτομα σαν ενήλικες αργότερα στη ζωή τους. (Σ7).

[...] γενικά, θέματα που αισθάνονται ότι είναι πιο δύσκολα και δυσκολεύονται να τα απλοποιήσουν και να τα εξηγήσουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Σ2)

Άλλα ζητήματα που αναφέρονται ότι απασχολούν τους γονείς είναι η απώλεια, το διαζύγιο, οι διατροφικές συνήθειες, το διαδίκτυο και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

[...] πώς συζητάμε για το θάνατο, θέματα διατροφής και διαχείρισης της διατροφής [...] γενικά το πώς θα συζητήσουν για διάφορα θέματα που τα θεωρούν δύσκολα -είτε είναι ο θάνατος, είτε είναι η σεξουαλικότητα [...] (Σ2)

[...] το διαζύγιο καμιά φορά φέρνουν ή την απώλεια γενικότερα [...] (Σ8)

[...] σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών [...] (Σ10)

### 5.2.3 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς σε σχέση με το πρόγραμμα

Μια δυσκολία σε σχέση με το πρόγραμμα είναι το κομμάτι της δέσμευσης. Δέσμευσης στη συμμετοχή, τις πρακτικές απαιτήσεις των προγραμμάτων και τη συνέπεια, πράγματα στα οποία επιδρούν διάφοροι παράγοντες όπως είναι η έλλειψη χρόνου ή και η απόσταση από τον τόπο υλοποίησης του προγράμματος. Οι εκπαιδευτές αναφέρουν ότι:

Κυρίως είναι το θέμα της δέσμευσης. (Σ2)

[...] τα ωράρια και το πού θα αφήσουν το παιδιά είναι τα δύο κυρίαρχα [...] (Σ7)

Για τη δέσμευση έχει να κάνει με το χρόνο και πού να αφήσω τα παιδιά [...] Το βαρύ πρόγραμμα συνήθως. (Σ8)

[...] αρκετοί γονείς μένουν μακριά. Δηλαδή μπορεί να χρειαστεί να κάνουν και 20 και 30 χιλιόμετρα για να έρθουν κι αυτό είναι μια δυσκολία και γι' αυτό δεν έχουμε κάποιες συμμετοχές [...] (Σ10)

Ένας εκπαιδευτής παρατηρεί ότι ο φόβος της έκθεσης εντός της ομάδας είναι ένα στοιχείο που εμφανίζεται σε κάποιους από τους συμμετέχοντες, παρεμποδίζοντάς τους στο να επωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό από τη διαδικασία. Μάλιστα το αναφέρει σαν ένα στοιχείο που σχετίζεται με την ελληνική κουλτούρα:

Το θεωρώ καθαρά Ελληνικό χαρακτηριστικό το φόβο της έκθεσης [...] Η ελληνική οικογένεια φαίνεται φιλόξενη και ανοιχτή αλλά διατηρεί το φόβο του στιγματισμού και του κακού χαρακτηρισμού. [...] στο πόσο φοβούνται, οι ίδιοι πριν αρχίσουν μια ομάδα, την έκθεση είναι μια παράμετρος που εγείρει άμυνες. (Σ6)

Ακόμη σαν δυσκολία αναφέρεται η εφαρμογή των πρακτικών που προτείνονται σε σχέση με τα παιδιά, διότι κάποιες στάσεις είναι κατεστημένα και πολλές φορές είναι μεγάλος ο όγκος της πληροφορίας που λαμβάνουν εντός των ομάδων. Οι εκπαιδευτές μεταφέρουν αυτά που τους δηλώνουν οι γονείς:

[...] αυτό που οι ίδιοι αναφέρουν είναι ότι μερικές φορές δεν τους είναι τόσο εύκολο πάντα να εφαρμόσουν όλα όσα συζητάμε-αναφέρουν ότι είναι πολλές οι πληροφορίες και δεν τους είναι πάντα εύκολο να τα εφαρμόσουν όλα ή -εκείνη τη στιγμή που χρειάζεται- δεν είναι εύκολο πάντα να ανατρέξουν στην πληροφορία. (Σ2)

Η δυσκολία τους έχει να κάνει παρά πολύ με την εφαρμογή [...] παίρνουν την πληροφορία αλλά να την εφαρμόσουν θέλει δουλειά [...] (Σ3)



Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος συμβαίνει να έρχονται οι γονείς και να δίνουν σαν ανατροφοδότηση ότι δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις πρακτικές που προτείνονται ίσως [...] Οι περισσότεροι ίσως, αναφέρουν ότι δεν τα καταφέραμε. Αυτό όμως γίνεται ιδιαίτερα στις αρχές που οι δεξιότητες είναι πολύ νέες.[...] Είναι πολλά μου λένε [...] γι' αυτό εγώ τους βοηθάω και με σημειώσεις, τους δίνω σημειώσεις σε κάθε κεφάλαιο και αυτό τους ηρεμεί ότι δεν θα τα ξεχάσω, έχω τις σημειώσεις που μπορώ να επανέλθω. (Σ5)

[...] Καταλαβαίνουν για παράδειγμα τη μεγάλη σημασία του να βάζουν όρια στα παιδιά, αλλά στην πράξη τους είναι εξαιρετικά δύσκολο να το εφαρμόσουν. (Σ10)

#### **5.2.4 Επίπεδα ικανοποίησης των γονέων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα**

Για τη μέτρηση των επιπέδων ικανοποίησης των γονέων, οι εκπαιδευτές-συντονιστές έκαναν αναφορά στις αξιολογήσεις των προγραμμάτων τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές με την ολοκλήρωση του προγράμματος που υλοποιούν εφαρμόζουν αξιολόγηση, γραπτή ή προφορική. Αρκετοί εκπαιδευτές δηλώνουν ότι οι γονείς με το πέρας του προγράμματος εκφράζουν ιδιαίτερη ικανοποίηση για αυτό και πως επωφελούνται εξαιρετικά από τη συμμετοχή, τόσο στις γονεϊκές πρακτικές τους, όσο και σε ζητήματα που σχετίζονται με το ρόλο τους με εμφανές αντίκτυπο στις σχέσεις της οικογένειας ευρύτερα. Μάλιστα κάποιοι αναφέρουν ότι τους δίνει αυτοπεποίθηση στο ρόλο τους το γεγονός ότι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, που αγνοούσαν, για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Ενδιαφέρον στοιχείο είναι η δήλωσή τους ότι ενισχύονται μέσα στην ομάδα, αφού καλλιεργείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

Σίγουρα θετικά! Πάρα πολλοί γονείς πήραν πληροφόρηση που δεν είχαν ποτέ [...] μέσα στην ομάδα έγιναν και υποομάδες γονέων που βρίσκονταν και εκτός της ομάδας και μοιράζονταν πράγματα και βιώματα και αλληλοϋποστηρίζονταν, κάτι που ήταν πάρα πολύ θετικό. Δηλαδή η ομάδα γονέων τούς βοήθησε να βρουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, μέσα εκεί πέρα, από άλλους γονείς και με τη βοήθεια του συντονιστή. Οπότε πολύ θετικά τα αποτελέσματα. (Σ1)

Συνολικά λένε στις αξιολογήσεις τους ότι έχουνε πάρει πολλά πράγματα, ότι τους άρεσει παρά πολύ, τους άρεσε παρά πολύ όλα όσα άκουσαν. (Σ3)

Και από τις αξιολογήσεις και από το feedback που υπάρχει διαρκώς είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Τους αρέσει πάρα πολύ και θεωρούν ότι εφαρμόζονται αυτά που μαθαίνουν όχι μόνο για τα παιδιά. Ότι συνολικά τους ωφελούν [...] Αυτό που λένε είναι ότι μ' έχει βοηθήσει παντού. (Σ8)

[...] ανέφεραν στην αξιολόγηση ότι βοηθήθηκαν [...] κατανοούν ότι πολλά πράγματα δεν τα γνωρίζουν [...], και φαίνεται πως έμειναν ευχαριστημένοι από την εμπειρία αυτή. (Σ10)

### **5.3 Η συμβολή των προγραμμάτων στις πρακτικές των γονέων γενικά και ειδικά σε εκείνες τις πρακτικές που αφορούν στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους**

Σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα η θεματολογία προς διερεύνηση εστιάζεται σε θέματα που λαμβάνουν μια περισσότερο κοινωνιολογική διάσταση. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτές στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με ζητήματα που αφορούν σε πρακτικές των γονέων που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

#### **5.3.1 Η μέριμνα στο σχεδιασμό των προγραμμάτων για τα ζητήματα κοινωνικοποίησης των παιδιών**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν ως σημαντικό και πρωτεύοντα στόχο της οικογένειας την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Υποστηρίζουν ότι αυτό είναι ένα ζήτημα που λαμβάνεται υπόψη στις θεματικές που περιλαμβάνονται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, ακόμα και αν οι γονείς δεν δηλώνουν πάντα με σαφήνεια ότι αυτό είναι ένα ζήτημα τους απασχολεί. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι:

[...] πολύ βασικός τομέας. Και είναι ένα θέμα που όλους τους γονείς τους απασχολεί, και βλέπουμε ότι όταν υπάρχουν ζητήματα κοινωνικοποίησης στο παιδί, υπάρχουν ζητήματα κοινωνικοποίησης και στην οικογένεια, δηλαδή δεν είναι μόνο η δυσκολία του παιδιού, αλλά είναι και η δυσκολία όλης της οικογένειας, οπότε σίγουρα καταπιανόμαστε με αυτά τα θέματα, και έχει έρθει πολλές φορές ως ζήτημα στην ομάδα. (Σ1)

Ναι... θα μιλήσουμε για ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Θα μιλήσουμε για τις φιλίες ή θα μιλήσουμε για τη ζήλια ανάμεσα στα

αδέρφια, όλα αυτά άπτονται του θέματος της κοινωνικοποίηση του παιδιού.  
(Σ10)

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτές δηλώνουν ότι, μιας και τα θέματα των ομάδων γονεϊκής εκπαίδευσης προκύπτουν από τη διερεύνηση των αναγκών των γονέων, δεν είναι βέβαιο ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών θα ανακύψει σαν θεματική, συνεπώς καταπιάνονται με όσα ζητήματα διατυπώνουν οι γονείς. Εκπαιδευτής αναφέρει ότι:

Το πρόγραμμα σχεδιάζεται -ειδικά στο εξελικτικό μοντέλο [...] ζητάμε μετά από τους γονείς να φέρουν τα θέματα που τους απασχολούν περισσότερο [...] ώστε να έχουν και κίνητρο συμμετοχής και να αισθάνονται ότι βοηθούνται από το περιεχόμενο. (Σ2)

Μοναχά ένας εκπαιδευτής κρίνει ότι η κοινωνικοποίηση δεν είναι ένα θέμα που αφορά στην εκπαίδευση των γονέων, ενώ η προσοχή εστιάζεται στο να λειτουργεί καλύτερα η οικογένεια. Αναφέρει ότι:

Όχι δεν θα το έλεγα. Νομίζω ο βασικότερος στόχος της ομάδας γονέων, όπως τον κατανοώ εγώ και τον ενθαρρύνω είναι να λειτουργεί καλύτερα η οικογένεια και να είναι όλοι πιο χαρούμενοι. Πιο λειτουργικοί, πιο αποτελεσματικοί. (Σ8)

### **5.3.2 Η στάση των γονέων απέναντι σε ζητήματα που αφορούν στο θεσμό της οικογένειας**

Οι εκπαιδευτές-συντονιστές δηλώνουν ότι η κατάσταση του θεσμού της οικογένειας είναι ένα θέμα που απασχολεί τους σύγχρονους γονείς, οι οποίοι νιώθουν ότι ο θεσμός αυτός βρίσκεται σε κρίση και μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων επιζητούν λύσεις σε προβλήματα και υποστήριξη στον ρόλο τους. Τους απασχολούν ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση των σχέσεων μέσα στην οικογένεια, τη σύγχυση των ρόλων, το ρόλο που διαδραματίζουν οι σημαντικοί άλλοι στην οικογενειακή ζωή (δηλαδή η ευρύτερη οικογένεια, παππούδες και γιαγιάδες), καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την καλή λειτουργία της οικογένειας όπως η έλλειψη χρόνου. Αναφέρεται ακόμη ότι σήμερα υπάρχει διαφοροποίηση των αξιών της οικογένειας και οι γονείς προβληματίζονται πάνω σε αυτό. Χαρακτηριστικές τοποθετήσεις εκπαιδευτών είναι οι εξής:

Όλοι αναφέρονται θετικά σε σχέση με το θεσμό της οικογένειας, κυρίως αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, στον ποιοτικό χρόνο που έχουν με τα παιδιά τους, οπότε δεν αισθάνονται ότι

συναντιέται συχνά η οικογένεια, και αναφέρονται πολύ στην ευρύτερη οικογένεια -στους παππούδες και τις γιαγιάδες- οι οποίοι από τη μία είναι υποστηρικτικοί, από την άλλη όμως δεν εφαρμόζουν τις ίδιες/την ίδια παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόζουν και οι ίδιοι. (Σ2)

Οι γονείς φαίνεται πως κατανοούν ότι ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε κρίση, έχουν έντονο προβληματισμό, το φαινόμενο αυτό που παρατηρείτε στην εποχή μας: η αύξηση των διαζυγίων, οι νέες μορφές οικογένειας δημιουργούνται, οι μονογονεϊκές οικογένειες... ίσως όλη αυτή η περιέουσα ατμόσφαιρα τους δημιουργεί επιπλέον άγχος για το γονεϊκό τους ρόλο, δεν είναι δηλαδή οι αξίες της οικογένειας τόσο σαφής και ξεκάθαρες όσο ήταν παλαιότερα, υπάρχει ένα μπέρδεμα για το πώς θα σταθούν στο ρόλο τους, για παράδειγμα πολλοί γονείς θεωρούν λανθασμένα κατ' εμέ, ότι χρειάζεται να ναι φίλοι με τα παιδιά. Δεν κατανοούν ότι ο γονιός έχει τη θέση του και είναι σημαντικό για το παιδί να ξέρει ότι ο γονιός μου είναι γονιός, ο φίλος μου είναι φίλος μου, ο συμμαθητής μου είναι συμμαθητής μου. Αυτό μπερδεύει τους γονείς. (Σ10)

### **5.3.3 Τι επιζητούν οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων, αναφορικά με τη μεταβίβαση κοινωνικών αξιών και την κοινωνικοποίησή των παιδιών τους**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές συγκλίνουν στην άποψη ότι ζητήματα που αφορούν στις κοινωνικές αξίες είναι λιγότερο διαδεδομένα για τους γονείς. Στοχεύουν σε θέματα καθημερινά, πρακτικά γεγονόσ που όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτές σχετίζεται με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και το γρήγορο ρυθμό της ζωής. Οι γονείς βρίσκονται συχνά σε «πανικό» εύρεσης λύσης σε προβλήματα πρακτικής φύσης. Ενώ κάποιοι παρατηρούν ότι όταν επιχειρούν να προσεγγίσουν τέτοιες θεματικές, δεν χρήζουν ανταπόκρισης από τους γονείς. Χαρακτηριστικές αναφορές:

[...] δεν είναι τόσο πολύ έντονο αυτό το [θέμα με] τις αξίες, γιατί είναι πιο βαθύ θέμα, και οι γονείς οι περισσότεροι που έρχονται στη σχολή θέλουν πιο πρακτικά ζητήματα να αναλύσουν. (Σ1)

Μια ας πούμε διάλεξη θα έχει περισσότερο κόσμο, όταν αφορά την διεκδικητικότητα, την τεχνολογία και τις οθόνες, και λιγότερο την κοινωνικοποίηση [...] Νομίζω τα θεωρούν λίγο αυτονόητα. (Σ6)

Ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι μολονότι οι γονείς δεν αναφέρονται στις αξίες με ρητό τρόπο, όταν αυτές τεθούν σε ένα οργανωμένο πλαίσιο επεξεργασίας, τότε αντιλαμβάνονται ότι είναι ένα ζήτημα που τους απασχολεί και επιθυμούν να το διερευνήσουν. Παραδείγματα αναφοράς είναι τα εξής:

Είναι ζητήματα που τους απασχολούν, δεν τα εκφράζουν άμεσα στο πλαίσιο των αξιών, αλλά μέσα από τη συζήτηση με τις ομάδες και από το εξελικτικό μοντέλο, αλλά και ειδικότερα με τη γονική ταυτότητα που υπάρχει ειδική θεματολογία για τις αξίες αρχίζουν σιγά-σιγά μέσα από την πρακτική εφαρμογή και τη συζήτηση να αναδεικνύονται. Οπότε, τότε οι γονείς συνειδητοποιούν τη δυσκολία στο να εφαρμόσουν τις αξίες τους, στο να τα τηρήσουν, οπότε αυτό αναδεικνύεται με έμμεσο τρόπο. (Σ2)

[...] επειδή εντάσσονται στο πρόγραμμα γονεϊκής ταυτότητας που δουλεύουμε εμείς, όταν τα δουλεύουν, εκπαιδεύονται πάνω σε αυτά, ναι, τους αφορούν. (Σ6)

#### **5.3.4 Τρόποι με τους οποίους οι γονείς ενισχύονται στις πρακτικές τους που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών**

Οι εκπαιδευτές που συμμετέχουν στην έρευνα πιστεύουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε ένα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων έχει σημαντικά οφέλη στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αφού έχουν την ευκαιρία να λάβουν από τη μία γνώση σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και από την άλλη πρακτικές προτάσεις για τη συναισθηματική ενδυνάμωση τόσο του παιδιού, όσο και του ίδιου του γονέα. Κάποιες σχετικές αναφορές είναι οι εξής:

[...] να βοηθηθούν οι γονείς να καταλάβουν πόσο σημαντική είναι η κοινωνικοποίηση σε ένα παιδί και πώς θα μπορούσαν οι ίδιοι να αλλάξουν κάποια πράγματα, ο καθένας ξεχωριστά βέβαια αυτό, το γνωρίζει μόνος του δηλαδή τι πρέπει να αλλάξει στη ζωή του (Σ1)

[...] μιλάμε πολύ για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, πώς περιμένουμε να χτίζουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους βάσει του κάθε αναπτυξιακού σταδίου, οπότε και οι γονείς ξέρουν τι να περιμένουν από το κάθε παιδί [...] Ουσιαστικά οι σχολές γονέων βοηθάνε τους γονείς να έχουν οι ίδιοι εργαλεία επικοινωνίας, διαλόγου, σεβασμού, οπότε οι ίδιοι μετά ως πρότυπο να τα μεταφέρουν στα παιδιά τους, ώστε τα ίδια τα παιδιά μετά να αξιοποιήσουν αυτά τα εργαλεία για να στήσουν πιο υγιείς κοινωνικές σχέσεις. (Σ2)

Πολλά για αυτό το θέμα αναφέρουμε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και επειδή εγώ αναφέρομαι και στη δική τους αυτοεκτίμηση, αν είναι χαμηλή ή υψηλή και τι ακριβώς είναι η αυτοεκτίμηση, εκεί συζητάμε για τις ανάγκες [...] (Σ5)

Άξιο προσοχής είναι το εύρημα ότι η συμμετοχή των ίδιων των γονέων σε μια ομάδα με κοινά ενδιαφέροντα λειτουργεί σαν τρόπος κοινωνικοποίησης αρχικά των ίδιων των γονέων και, κατ' επέκταση, η συνθήκη αυτή είναι ένα πρότυπο κοινωνικοποίησης για τα παιδιά. Αναφέρονται τα εξής:

[...] ενδυναμώνεται, το στοιχείο της κοινωνικοποίησης, εντός των ομάδων, τα μέλη μιας ομάδας σταματάει ο καθένας να βλέπει μονομερώς το πρόβλημά του, το προβληματισμό του [...] (Σ6)

Καταρχήν με το ότι οι ίδιοι συμμετέχουν σε μια κοινωνική ομάδα. Ότι είναι ανοιχτοί να μάθουν κάτι καινούριο και να μετατοπιστούν. Πρώτα είναι το βίωμα το ίδιο το δικό τους [...] (Σ8)

Χρειάζεται οι γονείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους [...] να ξεπερνάνε πιθανούς φόβους που έχουν στο να ενταχθούν σε ομάδες [...] ο γονιός ότι προωθεί το δικό του παράδειγμα, μέσα από τη δική του ζωή, το δικό του βίωμα, θα τα εμπνεύσει [...] θεωρώ ότι οι γονείς βοηθιούνται μέσα στις ομάδες αυτές [...] να τα εφαρμόσουν σε κάποιο βαθμό στον εαυτό τους και να μπορέσουν μετά να τα δώσουν και να τα διδάξουν στα παιδιά. (Σ10)

## 6. Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Απαντώνται συνοπτικά τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για την υλοποίηση της εμπειρικής έρευνας και στη συνέχεια επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων με τη βιβλιογραφία, όπως αυτή καταγράφεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο της εργασίας. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις γονεϊκές στάσεις και πρακτικές, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων. Σαν γενική διαπίστωση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές-συντονιστές που συμμετείχαν στην έρευνα και διατύπωσαν τις απόψεις τους, απαντώντας στα ερωτήματα που τους τέθηκαν στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων, εκτιμούν ότι τα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης συμβάλλουν, με διάφορους τρόπους, τόσο στη διαμόρφωση αποτελεσματικότερων γονεϊκών πρακτικών, όσο και σαν αντισταθμιστικός παράγοντας της κοινωνικοοικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα τα τελευταία χρόνια.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτές-συντονιστές το ρόλο τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές αυτοπροσδιορίζονται χρησιμοποιώντας και τους όρους του συντονιστή ή διευκολυντή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περισσότεροι από αυτούς αναγνωρίζουν στο επάγγελμά τους τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων αξιοποιώντας τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ψυχολόγοι, ωστόσο προσδίδουν εκπαιδευτικά και όχι θεραπευτικά χαρακτηριστικά στα προγράμματα. Ο ρόλος τους είναι να παρέχουν στους γονείς τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση και να τους ενισχύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ικανότητας, ώστε να μπορούν να αξιολογούν αποτελεσματικά την πληθώρα πληροφοριών, που λαμβάνουν από πολλά μέσα σήμερα, και σχετίζεται με την ανάπτυξη, διαπαιδαγώγηση και συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους. Δεν προσφέρουν εκείνοι τις λύσεις στα προβλήματα-αιτήματα των γονέων, αλλά τους υποστηρίζουν ώστε να ενεργοποιούνται και να αναζητούν απαντήσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, αλληλεπιδρώντας ουσιαστικά μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή του προγράμματος. Οι

εκπαιδευτές έχουν ως βασικό στόχο να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, καθώς και να δίνουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, το μεγαλύτερο πρόβλημα των εκπαιδευτών φαίνεται να είναι το ζήτημα της δέσμευσης και της τήρησης ενός συμβολαίου συνεργασίας από τους γονείς. Επιπλέον, ως σημαντική δυσκολία αναφέρθηκε η διαχείριση συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Η μη κρατική χρηματοδότηση και η ασάφεια σχετικά με τη θέσπιση των προγραμμάτων φαίνεται να μην επηρεάζει τους εκπαιδευτές αυτού του δείγματος, διότι εργάζονται στην πλειοψηφία τους ιδιωτικά. Ωστόσο αναγνωρίζουν την αξία της θεσμοθετημένης καθιέρωση δωρεάν προγραμμάτων για όλες τις ομάδες του γονεϊκού πληθυσμού, όμως με όρους συνέπειας στις θεωρητικές αρχές, την επιμόρφωση των στελεχών και τη δέσμευση των συμμετεχόντων. Σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση γονέων, από τα ευρήματα προκύπτει ότι επηρεάζεται η θεματολογία των προγραμμάτων, καθώς είναι ένα έντονο κοινωνικό ζήτημα που απασχολεί τους γονείς, οπότε απαιτείται σχετική προετοιμασία και ενημέρωση των εκπαιδευτών. Τέλος, από την αύξηση των συμμετοχών των γονέων στα προγράμματα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, συμπεραίνεται η αναγκαιότητα των προγραμμάτων αυτών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν η διερεύνηση της εκτίμησης των εκπαιδευτών σχετικά με το βαθμό που τα προγράμματα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γονέων και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίησή τους. Από τα ευρήματα προκύπτει, αρχικά, ότι οι γονείς ανεξάρτητα από το μορφωτικό ή οικονομικό τους επίπεδο, αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες σε σχέση με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Ένα κριτήριο συμμετοχής στο πρόγραμμα σύμφωνα με τους εκπαιδευτές είναι η ηλικία των παιδιών. Η πρώτη σχολική ηλικία και η εφηβεία φαίνεται να χαρακτηρίζονται ως περίοδοι κρίσης για την οικογένεια, καθώς ορίζονται από μεταβάσεις, η μεν πρώτη στη σχολική ζωή και τις υποχρεώσεις της, η δε δεύτερη από πολλές αλλαγές στη σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, με άμεσες επιπτώσεις στην οικογένεια. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτές, τα όρια, οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, η διατροφή, οι απώλειες, η χρήση του διαδικτύου, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η σχολική επίδοση είναι τα θέματα που κυρίως απασχολούν τους γονείς, οπότε αποτελούν θεματικές της εκπαίδευσης γονέων. Οι γονείς τείνουν να ζητούν άμεση λύση στα ζητήματα που τους απασχολούν και αυτό διατυπώνεται ως μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση του



προγράμματος. Όπως τονίζεται από τους εκπαιδευτές η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα γονεϊκής εκπαίδευσης, δεν μπορεί να επιφέρει την άμεση διαφοροποίηση στους συμμετέχοντες. Η εκπαίδευση γονέων, όπως και η εκπαίδευση ενηλίκων, είναι μια διαβίου διαδικασία. Οι γονείς δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις πρακτικές στις οποίες εκπαιδεύονται και συχνά απογοητεύονται, αμφισβητώντας την αποτελεσματικότητά του ρόλου τους. Οι πρακτικές δυσκολίες των γονέων κατά τη συμμετοχή σχετίζονται με τη δέσμευσή τους στα πρακτικά ζητήματα του προγράμματος όπως είναι η δέσμευση στο χρόνο και στη συμμετοχή, καθώς διαθέτουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο και μεγάλο φόρτο υποχρεώσεων. Η απόσταση από το χώρο υλοποίηση τους προγράμματος είναι μια δυσκολία για τους συμμετέχοντες σε προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στην επαρχία. Αυτό είναι ένα ζήτημα που πιθανώς να διευθετείται με την υλοποίηση περισσότερων προγραμμάτων στο χώρο του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους. Όσον αφορά στην ικανοποίηση των γονέων από τα προγράμματα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές λαμβάνουν κυρίως θετική ανατροφοδότηση, με τους εκπαιδευόμενους να δηλώνουν ότι έχουν εξαιρετικά οφέλη από τη συμμετοχή, τόσο ατομικά, όσο και για την ευρύτερη οικογένειά τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας ήταν σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτές ότι τα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης έχουν αντίκτυπο στις πρακτικές των γονέων και ειδικά σε εκείνες που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές σχεδιάζουν τα προγράμματα λαμβάνοντας υπόψιν ότι η οικογένεια είναι ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου, αναλαμβάνοντας να ισχυροποιήσει το άτομο μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Ακόμη κι αν οι γονείς δεν διατυπώνουν με σαφήνεια αυτό το αίτημα διερεύνησης, οι εκπαιδευτές εκτιμούν ότι ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε κρίση, με επιδράσεις που διαφαίνονται στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι οποίες συχνά παίρνουν συγκρουσιακές διαστάσεις. Η παρουσία της ευρύτερης οικογένειας είναι έντονη, καθώς οι σημαντικοί άλλοι (π.χ. παππούδες και γιαγιάδες) έχουν ενεργό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, υποστηρίζοντας τους γονείς, με αυτό ωστόσο πολλές φορές να δημιουργεί σύγχυση στους ρόλους των μελών και να διαταράσσει τις λειτουργίες της οικογένειας. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει είναι ότι υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα γονικής ταυτότητας, με εξειδικευμένα θέματα που αφορούν στις αξίες της οικογένειας. Οι εκπαιδευτές εκτιμούν ότι η συμμετοχή των γονέων σε ένα ομαδικό πρόγραμμα λειτουργεί ως πρότυπο καλής πρακτικής για τα παιδιά, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι ίδιοι οι γονείς κοινωνικοποιούνται σε μία

ομάδα αναφοράς, υιοθετώντας νέες στάσεις και συμπεριφορές. Από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτών προκύπτει συμπερασματικά, ότι όταν τα άτομα μαθαίνουν να διαχειρίζονται πιο λειτουργικά τις καταστάσεις μέσα στην οικογένεια και να θέτουν στόχους, δρουν αποτελεσματικότερα και στον κοινωνικό ρόλο τους, γεγονός με οφέλη για το άτομο και την κοινωνία γενικότερα. Με αυτό αναδεικνύεται ο κοινωνικός χαρακτήρας των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων. Κλείνοντας, αξίζει να παρατεθούν τα λεγόμενα ενός εκπαιδευτή: «...εγώ θα σας πω αυτό που έλεγε η ιδρύτρια, ας πούμε στην Ελλάδα, η Μαρία Χουρδάκη, έλεγε ότι οι Σχολές Γονέων κάνουν πολιτισμό.» (Σ3)

Επιχειρώντας τη σύνδεση των παραπάνω ευρήματων των τριών ερευνητικών ερωτημάτων, καταρχάς αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτές-συντονιστές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων πιστεύουν ότι αυτά συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στις γονεϊκές πρακτικές, καθώς εφοδιάζουν τους γονείς με νέες γνώσεις και πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών τους, ενώ παράλληλα τους ενισχύουν στο να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των τελευταίων. Αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχων μελετών των Barlow και Coren (2017) και των Kane et al. (2007).

Επίσης, διαπιστώνεται σύγκλιση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Burnett (1988) σχετικά με το ενδεχόμενο διαφοροποίησης στάσεων και συμπεριφορών τόσο των γονέων όσο και των παιδιών μέσα από τη συνεπή συμμετοχή των γονέων στα εν λόγω προγράμματα. Αναδεικνύεται, ακόμη, ο προληπτικός χαρακτήρας των προγραμμάτων, ότι δηλαδή οι γονείς εκπαιδεύονται για να μπορούν να διαχειριστούν μελλοντικές καταστάσεις και προκλήσεις στην ανατροφή των παιδιών τους, επιβεβαιώνοντας πορίσματα των ερευνών του Fashimpar (2001) και των Miller και Sambell (2003).

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται η αξία της συμμετοχής σε μια ομάδα με κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα με τους εκπαιδευτές να αναφέρουν αξιοσημείωτα οφέλη από τη δημιουργία σχέσεων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων, καθώς εκπαιδεύονται μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και υποστηρικτικότητας, γεγονός που επιβεβαιώνεται στις έρευνες του Wolf (1983), του Adams (2001) και των Bloomfield και Kendall (2012).

Τέλος, στην παρούσα εργασία, μέσα από τις απόψεις των επαγγελματιών που υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, αναδεικνύεται η ανάγκη του θεσμού της οικογένειας για υποστήριξη σε μια εποχή κρίσης που ξεκίνησε ως οικονομική, αλλά φαίνεται να έχει χαρακτήρα ολικού γεγονότος, με πολλές επιπτώσεις στον ανθρώπινο βίο. Ωστόσο, στην ελληνική βιβλιογραφία τα δεδομένα των ερευνών που τεκμηριώνουν τη συμβολή των προγραμμάτων αυτών στις γονεϊκές πρακτικές είναι περιορισμένα. Περί

της θεματικής αυτής μπορεί κανείς να εντοπίσει κάποιες διπλωματικές εργασίες μεταπτυχιακού επιπέδου, πολύ λιγότερες διδακτορικές διατριβές και ελάχιστες ή σχεδόν καθόλου σταθμισμένες αξιολογικές μετρήσεις ή δεδομένα μεγαλύτερης εμβέλειας που θα επέτρεπαν τη γενίκευση συμπερασμάτων για την αξία του θεσμού της εκπαίδευσης γονέων. Αυτό βέβαια ίσως ερμηνεύεται από κάποια προβλήματα που εντοπίζονται σε σχέση με το θεσμό, όπως είναι η ελλιπής νομική του κατοχύρωση, ο μη κοινός κώδικας δεοντολογίας, η θεσμική ασάφεια για το ποιος υλοποιεί τέτοια προγράμματα και από ποιον φορέα εποπτεύονται, και, τέλος, πόσο εύκολη είναι η πρόσβαση των γονέων σε αυτά, αφού πολλοί εκπαιδευτές αναφέρουν ότι δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση των γονιών, ακόμα και για την ίδια την ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων. Συμπεραίνεται, λοιπόν, η ανάγκη για οργανωμένη έρευνα σε αυτό το πεδίο. Ομοίως, έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία συγκλίνουν στην άποψη ότι η διερεύνηση του ζητήματος της εκπαίδευσης των γονέων είναι αρκετά περιορισμένη, με λίγες δημοσιευμένες έρευνες, εστιασμένες σε μικρούς πληθυσμούς που εξάγουν αποσπασματικά συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων (Barlow & Coren, 2017· Bruno & Dribbon, 1998· Fashimpar, 2001).

Κλείνοντας με κάποια σχόλια και προβληματισμούς θα μπορούσε καταρχάς να σημειωθεί ότι ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται τα οφέλη από τη συμμετοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, οι επαγγελματίες του χώρου, διατυπώνοντας τις εμπειρίες τους, επισφραγίζουν τις γενικότερες πεποιθήσεις, εκφράζουν όμως απορία για τους λόγους που στην Ελλάδα σήμερα τα προγράμματα αυτά δεν εντάσσονται στις εθνικές στρατηγικές εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η πρόληψη είναι το βασικό χαρακτηριστικό τους, και η υλοποίησή τους αποτελεί πρόνοια για την καλή λειτουργία της οικογένειας και το ευ ζην των μελών της.

Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση γονέων, θεωρούμενη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, σέβεται και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των γονέων, διερευνά τις ανάγκες τους και, διευρύνοντας τις δεξιότητές τους, τους ενισχύει να υιοθετήσουν μια κουλτούρα αυτοβελτίωσης σε ζητήματα που αφορούν στο γονεϊκό τους ρόλο. Ταυτόχρονα, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικογένειας και κοινωνίας, αυτό το είδος μη τυπικής εκπαίδευσης εξυπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς.

Προβληματίζει, επιπλέον, η διαπίστωση ότι καλές πρακτικές επαφίενται στην καλή θέληση των δρώντων, μιας και κάποιοι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτές δήλωσαν ότι υλοποιούν τα προγράμματα εθελοντικά, χωρίς να αμείβονται, στα πλαίσια του ευρύτερου καθηκοντολογίου τους. Ένα ζήτημα που σχετίζεται με την παραπάνω παρατήρηση, δεν

αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, όμως αναδείχθηκε από τα δεδομένα ως ενδιαφέρον εύρημα, είναι το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτών-συντονιστών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων: όλοι οι εκπαιδευτές, ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, δήλωσαν πως εκπαιδεύτηκαν με δική τους πρωτοβουλία και κόστος. Αυτό εντοπίστηκε ακόμα και σε περίπτωση προγράμματος που υλοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Φαίνεται πως η εκπαίδευση και συχνά το έργο των εκπαιδευτών-συντονιστών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στηρίζεται στην ευσυνειδησία του εκάστοτε επαγγελματία.

Οι εκπαιδευτές προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων λειτουργούν με ευελιξία στο χώρο του σχολείου, σε αίθουσες ενός δήμου ή κάποιου άλλου φορέα, κι ενώ επηρεάζουν τους γονείς δημιουργώντας μια νέα κοινότητα μάθησης, αυτή συχνά παραμένει αφανής και δυσεύρετη ελλείπει σταθερής και γνωστής στο ευρύ κοινό στέγης. Η εργασία αυτή αποτελεί αφόρμηση για περαιτέρω διερεύνηση ενός πεδίου δραστήριου πολλές δεκαετίες τώρα, που όμως χρειάζεται την αναγνώριση και τη θεσμική θεμελίωση που του αναλογεί. Ας μην είναι τα προγράμματα μόνο για τους γονείς «που ενδιαφέρονται» (Σ4), αλλά για κάθε γονέα που χρειάζεται υποστήριξη στο ρόλο του, αλλά πιθανώς δεν γνωρίζει πού μπορεί να απευθυνθεί. Παράλληλα, η επιτυχία των προγραμμάτων που υλοποιούν οι εκπαιδευτές που συμμετέχουν στην έρευνα, μαζί με την τοποθέτησή τους ότι παρά τις οικονομικές δυσχέρειες, οι γονείς εντάσσουν το κόστος των προγραμμάτων στον οικογενειακό τους προγραμματισμό, καταδεικνύει πιθανότατα τόσο την αξία υλοποίησής τους, όσο και την ανάγκη των γονέων για υποστήριξη και συμβουλευτική.

Κλείνοντας, πιστεύεται ότι το υπό μελέτη στην παρούσα εργασία ζήτημα μπορεί να αξιοποιηθεί για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης γονέων ως αφετηρία στη διερεύνηση των διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων που υλοποιούνται στην ελληνική επικράτεια, τόσο ως μεμονωμένες μελέτες περίπτωσης, όσο και ως συγκριτικές μελέτες ανάλυσης περιεχομένου των μοντέλων αυτών, προσδιορίζοντας και αποσαφηνίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εκπαίδευση γονέων στο σύγχρονο ελληνικό συγκείμενο.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αντωνοπούλου, Δ. (2015). *Η ελληνική οικογένεια σε οξεία κρίση-Φτώχεια. Κοινωνική Πολιτική και πραγματικότητα*. Αθήνα: Γόρδιος.

Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι κλασσικοί της κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.

Adams, J. F. (2001). Impact of Parent Training on Family Functioning. *Child & Family Behavior Therapy*, 23(1), 29-42. doi: 10.1300/J019v23n01\_03

Alanen, L. (2011). Capitalizing on family habitus and belonging. In L. Alanen, M. Siisiäinen (Eds.), *Fields and capitals. Constructing local life*. (91-124). Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/273697842\\_Fields\\_and\\_Capitals\\_Constructing\\_local\\_life](https://www.researchgate.net/publication/273697842_Fields_and_Capitals_Constructing_local_life)

Βέρρα, Μ. (2015). Τρέχουσα κρίση και συνέπειες στην οικογένεια και το παιδί. Στο: Π. Κυπριανός, & J. Pourtois (Επιμ.), *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες* (σελ. 101-111). Πάτρα: Opportuna.

Barlow, J., & Coren, E. (2017). The effectiveness of parenting programs: A review of Campbell reviews. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 99-102. doi: 10.1177/1049731517725184

Barlow, J., & Parsons, J. (2005). Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in 0-3 year old children. *A systematic review*, 2. doi: 10.4073/csr.2005.2

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (μτφ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005)

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Berger, P.L. & Luckmann, T (2003). *Η κοινωνιολογική κατασκευή της πραγματικότητας. Μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης* (μτφ. Κ. Αθανασίου). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1966)
- Bloomfield, L., & Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behavior before and after a parenting program. *Primary Health Care Research & Development*, 13(4), 364-372. doi:10.1017/S1463423612000060
- Bourdieu, P. (2005). *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές χρήσεις της*. (μτφ. Μ. Θανοπούλου, & Ε. Βαγγελάτου). Αθήνα: Πολύτροπον. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1975)
- Bruno, J., & Dribbon, M. (1998). Outcomes in AAC: evaluating the effectiveness of a parent training program. *Augmentative and Alternative Communication*, 14(2), 59-70. doi: 10.1080/07434619812331278216
- Burnett, P.C. (1988). Evaluation of Adlerian parenting programs. *Individual Psychology*, 44(1), 63-76. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1988-27318-001>
- Γαλανάκη, Ε. (2015). *Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για Γονείς*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uoa.gr/>
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1995). *Οικογένεια με έναν γονέα. Μια πραγματικότητα στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2015). Οι ελληνικές γονεϊκές στρατηγικές και η κρίση χρέους. Στο: Π. Κυπριανός, J. Pourtois (Επιμ.), *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες* (σελ. 51-70). Πάτρα: Opportuna.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)

Collins, C. L., & Fetsch, R. J. (2012). A review and critique of 16 major parent education programs. *Journal of Extension*, 50(4). Retrieved from <https://joe.org/joe/2012august/a8.php>

Coureau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994)

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015)

Esping-Andersen, C. (2016). *Families in the 21st Century*. Germany: SNS Förlag

Eurostat. (2018). *Household composition statistics 2018*. Ανακτήθηκε από [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/4/48/Distribution\\_of\\_households\\_with\\_dependent\\_children\\_by\\_number\\_of\\_children\\_2018\\_%25\\_of\\_households\\_with\\_dependent\\_children.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/4/48/Distribution_of_households_with_dependent_children_by_number_of_children_2018_%25_of_households_with_dependent_children.png)

Eurostat. (2018). *Living conditions in Europe 2018*. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9079352/KS-DZ-18-001-EN-N.pdf/884f6fec-2450-430a-b68d-f12c3012f4d0>

Fang, S.S., & Frizzell, T. (1998). The impact of a parent education program during mothers' and fathers' transitions to parenthood. Retrieved from <https://www.semantic scholar.org/paper/The-Impact-of-a-Parent-Education-Program-during-and-Fang-Frizzell/d7fa5e2b523cfbee7949aa08e017b9a9c264182f>

Fashimpar, G. A. (2001). Problems of parenting: Solutions of science. *Journal of Family Social Work*, 5(2), 67-80. doi: 10.1300/J039v05n02\_06

Feldman, S. S., & Nash, S.C. (1984). The transition from expectancy to parenthood: Impact of the firstborn child on men and women. *Sex Roles*, 11(61). doi: 10.1007/BF00287441

Flouri, E., Mavroveli, S., & Tzavidis, N. (2012). Cognitive ability, neighborhood deprivation, and young children's emotional and behavioral problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, 985-992. doi: 10.1007/s00127-011-0406-4

Grenfell, M., & Kelly, M. (Eds.) (2004). *Pierre Bourdieu: Language, culture and education. Theory into practice*. New York: Peter Lang

Halberstadt, A. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836. doi: 10.1037/0022-3514.51.4.827

Hughes, M., & Kroehler, C. (2014). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες* (μτφ. Γ.Χρηστίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007)

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Παρίτσης, Ν. (Επιμ.) (1990). *Οικογένεια. Ψυχοκοινωνικές και Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλεράντε, Ε. (2015). Επανεγγράφοντας το θεσμό της οικογένειας στην Ελλάδα, την περίοδο της κρίσης. Στο: Π. Κυπριανός, J. Pourtois (Επιμ.), *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες* (σελ. 71-84). Πάτρα: Opportuna.



Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Καμπύλη ΑΕΒΕ. Ανακτήθηκε από [https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko\\_yliko.pdf](https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf)

Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ. 195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυπριανός, Π., & Pourtois, J. (Επιμ.) (2015). *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες*. Πάτρα: Orportuna.

Κωνσταντινίδης, Ε. (2011). Σχολές γονέων: αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σύντομου προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 31593).

Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children, 16*(1), 9–21. Retrieved from [http://depts.washington.edu/isei/iyc/kaiser\\_16\\_1.pdf](http://depts.washington.edu/isei/iyc/kaiser_16_1.pdf)

Kane, G. A., Wood V. A., & Barlow J. (2007). Parenting programmes: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Child Care Health and Development, 33*(6), 784-793. doi:10.1111/j.1365-2214.2007.00750.x

Kandel, D. B., & Lesser, G. S. (1969). Parental and peer influences on educational plans of adolescents. *American Sociological Review, 34*(2), 213-223

Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1995). *Η οικογένεια στην Αθήνα. Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2002). *Οικογένειες και κράτος πρόνοιας στην Ευρώπη. Τάσεις και προκλήσεις στον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1984). *Η ελληνική οικογένεια*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1999). Κρίση της οικογένειας και κρίση αξιών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 5-19. doi: 10.12681/grsr.740
- Μουσούρου, Λ. Μ. (2005). *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. Μ., & Στρατηγάκη, Μ. (Επιμ.) (2004). *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπεχράκη, Κ. (2002). *Σχολές Γονέων και προγράμματα εκπαίδευσης οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002)
- Michel, A. (2000). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου* (μτφ. Λ. Μ. Μουσούρου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου χ.χ.)
- Miller, S., & Sambell, K. (2003). What do parents feel they need? Implications of parents' perspectives for the facilitation of parenting programs. *Children and Society*, 17(1), 32-44. doi: 10.1002/chi.726

Ναυρίδης, Κ., & Χρηστάκης, Ν. (2011). *Κοινωνίες σε κρίση και αναζήτηση νοήματος*. Αθήνα: Πεδίο.

Noyé, D., & Piveteau, J. (1998). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. (μτφ. Ε. Ζέη). Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1997)

Παππά, Β. (2006). Η μετάβαση στο γονικό ρόλο. Ο ρόλος των σχολών γονέων στην εκπαίδευση και η συμβουλευτική μελλοντικών γονέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 76-77, 108-117.

Petersson, K., Petersson, C., & Håkansson, A. (2004). What is good parental education? *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(1), 82-89. doi: 10.1111/j.1471-6712.2004.00260.x

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School - family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/268327884\\_School\\_-\\_family\\_relations\\_Greek\\_parents%27\\_perceptions\\_of\\_parental\\_involvement](https://www.researchgate.net/publication/268327884_School_-_family_relations_Greek_parents%27_perceptions_of_parental_involvement)

Reyno, S. M., & McGrath, P. J. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems – a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 99-111. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01544.x

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)

Roopnarine, J. L., & Johnson, J.E. (2006). *Ποιοτικά προγράμματα Προσχολική Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική* (μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999)

Σακελαρίου, Μ. (2005, Μάρτιος). *Η συνεργασία οικογένειας σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο και οικογένεια, Ιωάννινα.

Σιδέρης, Ν. (2015). Κρίση: Γονεϊκή απορία και ψυχολογική επαναρρύθμιση. Στο Π. Κυπριανός, & J. Pourtois (Επιμ.), *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες* (σελ. 23-38). Πάτρα: Orportuna.

Σταθόπουλος, Π. (2015). *Κοινωνική προστασία, κοινωνική πρόνοια, πολιτικές και προγράμματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σταμέλος, Γ., & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στεργίου, Λ. (2015). Από την πυρηνική οικογένεια στην οικογένεια της ανθρωπότητας: Το σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος και λόγος δημοκρατίας. Στο: Π. Κυπριανός, J. Pourtois (Επιμ.), *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες* (σελ. 635-652). Πάτρα: Orportuna.

Schuhmann, G, Fischer, W, & Bruggemann, E. (2006). *Δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Οδηγός για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών: σχεδιασμός της διδακτέας ύλης με προσανατολισμό στην πράξη*. (μτφ. Π. Ψαλλίδα). Αθήνα: Ευρωπαϊκές Τεχνολογικές Εκδόσεις. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2004)

Stevens, J. H. (1984). Child development knowledge and parenting skills. *Family Relations*, 33(2), 237-244. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/583789>

Tsirogiannidou, E., & Platsidou, M. (2011). School for parents: An evaluation based on their emotional intelligence improvement. In the Proceedings of the Balkan Society. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/255696911\\_School\\_for\\_parents\\_An\\_evaluation\\_based\\_on\\_their\\_emotional\\_intelligence\\_improvement](https://www.researchgate.net/publication/255696911_School_for_parents_An_evaluation_based_on_their_emotional_intelligence_improvement)

Umberson, D., & Gove, W. R. (1989). Parenthood and psychological well-being: Theory, measurement, and stage in the family life course. *Journal of Family Issues*, 10, 440-462. doi: 10.1177/019251389010004002

UNICEF (1990). Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. [www.unicef.gr/symbols.php](http://www.unicef.gr/symbols.php)

Waylen, A., & Stewart-Brown, S. (2009). Factors influencing parenting in early childhood: A prospective longitudinal study focusing on change. *Child Care, Health and Development*. 36(2), 198-207. doi 10.1111/j.1365-2214.2009.01037.x.

Wolf, M. C. M. (1983). Integrated family systems model for parent education. *Child and Schools*, 5(3), 188-199. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/cs/5.3.188>

Φακίδου, Α. (2015). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι αντιλήψεις των γονέων για τη γονική ανάμειξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο: Π. Κυπριανός, J. Pourtois (Επιμ.), *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες* (σελ. 335-352). Πάτρα: Opportuna.

Χουρδάκη, Μ. (1984, Οκτώβριος). *Φιλοσοφία και αρχές εργασίας στις Σχολές Γονέων του τόπου μας*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολών Γονέων, Αθήνα.

## **Νομοθετικά και Επίσημα Κείμενα**

### **Ελληνική Νομοθεσία**

N.1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)

N.2621/1998 (ΦΕΚ 136/Α/23-06-1998)

N.3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α/6-7-2005)

N.3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010)

N.4538/2018 (ΦΕΚ 85/Α/16-5-2018)

Υ.Α. Δ11 οικ. 49075/2067 (ΦΕΚ 4489/Β/11.10.2018)

Υ.Α. Δ11 οικ. 49074/2066 (ΦΕΚ 4489/Β/11.10.2018)

### **Ευρωπαϊκή Νομοθεσία**

Συνθήκη Μάαστριχτ (1992) (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση – Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 191 της 29-07-1992, σελ. 0001-0110)

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## Παράρτημα Α΄: Έντυπο Συναίνεσης

**Ημερομηνία συνέντευξης:**

**Ώρα συνέντευξης:**

**Τόπος συνέντευξης:**

Αρχικά θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε για τη συμμετοχή και τη συνεισφορά σας στην παρούσα έρευνα.

Στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό, Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές), υλοποιούμε έρευνα με στόχο τη: *«Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Γονέων για τη συμβολή των Προγραμμάτων ως προς την αλλαγή στάσεων και πρακτικών των συμμετεχόντων»*.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική, αυτό σημαίνει πως οποιαδήποτε στιγμή, εάν το επιθυμείτε θα διακόψουμε τη συνέντευξη. Οι απαντήσεις σας παρακαλούμε να είναι αυθόρμητες διότι δεν αξιολογούνται.

Τα δεδομένα που θα προκύψουν, θα τα διαχειριστούμε αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Με το παρόν έντυπο διασφαλίζεται η ανωνυμία σας σε όλα τα επίπεδα της διαδικασίας. Εφόσον δέχεστε, η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για τη διευκόλυνσή μας στην πρόσβαση της πληροφορίας. Ο χρόνος υλοποίησης της συνέντευξης υπολογίζεται περίπου στα 25-30 λεπτά.

Υπογραφή ερευνήτριας:

Υπογραφή συνεντευξιαζόμενου:

Μπόφου Μαρία



## Παράρτημα Β΄: Πρωτόκολλο συνέντευξης

### Πρώτο Μέρος: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Τι ειδικότητα έχετε;
2. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;
3. Τι είδους κατάρτιση έχετε λάβει σχετικά με το συντονισμό προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων;
4. Πόσα χρόνια συντονίζετε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων;
5. Σε ποια περιοχή συντονίζετε πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων τώρα;
6. Τι είδους προγράμματα εκπαίδευσης γονέων έχετε συντονίσει μέχρι τώρα; (για υποψήφιους γονείς, για νέους γονείς, για γονείς παιδιών που εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση, για γονείς παιδιών ΑμεΑ, για γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για ανάδοχους και θετούς γονείς, άλλες ομάδες)
7. Σε ποιους φορείς που υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης γονέων έχετε συντονίσει ομάδες γονέων μέχρι σήμερα (ομάδες σχολών γονέων του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, ιδιωτικές, στο δήμο-περιφέρεια, άλλες);

### Δεύτερο Μέρος: Κύριο Σώμα Συνέντευξης

**1<sup>ος</sup> Ερευνητικός Άξονας:** Τα χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτή- συντονιστή στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων.

8. Θα μπορούσατε να περιγράψετε με μερικά λόγια το ρόλο σας ως εκπαιδευτής προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων;
9. Ποιες είναι οι αρμοδιότητές σας (ως προς το σχεδιασμό- ως προς την υλοποίηση των προγραμμάτων-ως προς την αξιολόγηση των προγραμμάτων);
10. Πώς πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες γονείς το ρόλο σας στην ομάδα;
11. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτής;
12. Τα τελευταία χρόνια διακόπηκε η λειτουργία των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων καθώς δεν εντάχθηκαν σε κάποιο επιχειρησιακό πρόγραμμα κρατικής χρηματοδότησης. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σας επηρεάζει η μη θέσπιση των προγραμμάτων;

13. Πώς επηρέασε τις απαιτήσεις της δουλειάς σας η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών;
14. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και σχετίζεται με το ρόλο σας ως εκπαιδευτή;

**2<sup>ος</sup> Ερευνητικός Άξονας:** Ο βαθμός απόκρισης των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις ανάγκες των συμμετεχόντων και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.

15. Παρατηρείτε ζήτηση από τους γονείς για την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων;
16. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των γονέων που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα; (Επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων η μόρφωση ή το οικονομικό επίπεδό τους;)
17. Τι αναζητούν οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων; Σε ποια ζητήματα εστιάζουν;
18. Ποιες δυσκολίες αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν οι γονείς στη σύγχρονη εποχή σε σχέση με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους;
19. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα προγράμματα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου γονέα;
20. Ποιες δυσκολίες αναφέρουν οι γονείς ότι αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (σχετίζονται με τη διεξαγωγή του προγράμματος- τις σχέσεις στην ομάδα- την εφαρμογή των νέων πρακτικών στις οποίες εκπαιδεύονται);
21. Πως περιγράφουν οι γονείς συνολικά την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα;
22. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

**3<sup>ος</sup> Ερευνητικός Άξονας:** Η συμβολή των προγραμμάτων στις πρακτικές των γονέων γενικά και ειδικά σε εκείνες τις πρακτικές που αφορούν στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

23. Τι δηλώνουν οι γονείς σχετικά με ζητήματα που αφορούν στις αξίες του θεσμού της οικογένειας;
24. Λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης γονέων ο πρωταρχικός στόχος των γονέων που είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού τους;
25. Σύμφωνα με την εμπειρία σας στη διεξαγωγή τέτοιων προγραμμάτων, απασχολούν τους γονείς ζητήματα που σχετίζονται με τη μεταβίβαση των κοινωνικών αξιών και των αρχών τόσο της οικογένειάς τους όσο και της κοινωνίας στην οποία ζούμε; **Εάν ναι:** τι είδους αιτήματα εκφράζουν - **Εάν όχι:** ποια θέματα τους απασχολούν κυρίως;
26. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων μπορεί να ενισχύσει τις πρακτικές των γονέων που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους;
27. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

Σε αυτό το σημείο η συνέντευξη ολοκληρώνεται. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε συνολικά;

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την προθυμία σας να συμμετέχετε στην έρευνά μας καθώς και για το χρόνο που διαθέσατε για την παρούσα συνέντευξη. Καλή συνέχεια.

## Παράρτημα Γ': Δείγμα Απομαγνητοφωνημένης Συνέντευξης

### Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Θήλυ  
Ειδικότητα: Ψυχολόγος  
Επίπεδο εκπαίδευσης: Μεταπτυχιακό  
Έτη εμπειρίας ως εκπαιδευτής-συντονιστής: Δύο (2)

**E: Θα ήθελα να ξεκινήσω με κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις. Ποια είναι η ειδικότητά σας;**

Σ10: Είμαι ψυχολόγος με ειδίκευση στη σχολική ψυχολογία

**E: Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης σας;**

Σ10: Μεταπτυχιακό

**E: Τι είδους κατάρτιση έχετε λάβει σχετικά με το συντονισμό εκπαίδευσης γονέων. Σε ποιόν φορέα.**

Σ10: Έχω εκπαιδευτή στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων

**E: Πόσα χρόνια συντονίζετε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων**

Σ10: Είμαι στο δεύτερο χρόνο

**E: Σε ποια περιοχή συντονίζεται ομάδα γονέων αυτή την περίοδο**

Σ10: [αναφέρεται περιοχή]

**E: Τι είδους προγράμματα έχετε συντονίσει έως τώρα**

Σ10: Φέτος είναι γονείς παιδιών ΑμεΑ. Πέρσι ήταν γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

**E: Δουλεύετε ιδιωτικά;**

Σ10: Το κάνω εθελοντικά. Δεν αμείβομαι γι' αυτό

**E: Άρα είναι δωρεάν για τους γονείς. Σε ποιους φορείς που υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης γονέων έχετε συντονίσει ομάδες μέχρι σήμερα.**

Σ10: Φέτος είναι σε δημόσιο ειδικό σχολείο. Πέρσι ήταν στο δήμο, στο κέντρο κοινότητας του δήμου.

**E: Από την εμπειρία σας στο συντονισμό ομάδων γονέων, θα μπορούσατε να περιγράψετε το ρόλο σας ως εκπαιδευτής;**

Σ10: Ως συντονιστής θα έλεγα καλύτερα. Ο ρόλος είναι υποστηρικτικός στην ομάδα. Δεν μεταφέρω εγώ μόνο γνώσεις και οι γονείς από κάτω ακούνε, αλλά γίνεται ανταλλαγή εμπειριών, ανταλλαγή γνώσεων, παίρνω κι εγώ πράγματα από τους γονείς, μαθαίνω. Είναι αρκετά ισότιμη η σχέση είναι μια εμπειρία εξαιρετικά ωφέλιμη για μένα και δημιουργική.

**E: Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι αρμοδιότητές σας ως συντονιστής...**

Σ10: Σχεδιάζω το πρόγραμμα, και το υλοποιώ. Σε κάθε συνάντηση γίνεται μια εισήγηση πάνω στο θέμα. Τα θέματα βέβαια έχουν προκύψει από τους ίδιους τους γονείς. Στην πρώτη συνάντηση έχουν εκφράσει για ποια θέματα θα ήθελαν να μιλήσουν και με βάση αυτά τα θέματα κάνω μια εισήγηση πάνω στο θέμα κάθε φορά και μετά γίνονται ερωτήσεις, συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και ίσως κάποιες φορές και κάποια βιωματική δραστηριότητα. Δηλαδή μπορεί σε ομάδες οι γονείς, να χωριστούν σε ομάδες και θα δοθεί κάποια μελέτη περίπτωσης και θα την αναπτύξουν.

**E: Λαμβάνετε υπόψη στο σχεδιασμό των προγραμμάτων τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων;**

Σ10: Ναι. Γιατί έκανα πέρσι ένα σεμινάριο στην εκπαίδευση ενηλίκων και έτσι λαμβάνω υπόψη τις αρχές αυτές.

**E: Πολύ ωραία... Πώς πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες γονείς το ρόλο σας στην ομάδα;**

Σ10: Έχουν προσδοκίες να μάθουν πράγματα... νομίζω πως αντιλαμβάνονται την υποστηρικτική μου διάθεση προς αυτούς. Το σεβασμό που δείχνω...και νομίζω πως γενικά υπάρχει ένα καλό κλίμα μεταξύ μας. Σίγουρα υπάρχει εμπιστοσύνη.

**E: Θα μπορούσατε ίσως να αναφέρετε κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε ως συντονιστής;**

Σ10: Οι δυσκολίες είναι με άτομα που μπορεί να δυσκολεύονται να ενταχθούν στην ομάδα... φέτος έχουμε και κάποιες δυσκολίες, διότι κάποιιοι γονείς που συμμετέχουν στην ομάδα, ήδη προτού ξεκινήσει η ομάδα ήταν σε σύγκρουση, είχαν συγκρουσιακές σχέσεις. Έτσι όλη αυτή η προσπάθεια να έχουμε τόνους, να κρατάμε τους κανόνες που έχουμε ορίσει, το συμβόλαιο, το σεβασμό, να ακούμε ο ένας τον άλλο, αυτά όλα έχουν μια δυσκολία στο να τα κρατήσουμε. Και μεμονωμένα κάποια άτομα που μπορεί να θέλουν να μιλάνε πολύ και να παίρνουν παραπάνω χρόνο, κάποιες φορές μας δυσκολεύουν. Κάποια άλλα άτομα που είναι ιδιαίτερα σιωπηλά και δυσκολεύονται να ενταχθούν και να συμμετέχουν. Αυτές είναι οι τυπικές δυσκολίες.

**E: Τα τελευταία χρόνια διακόπηκε η χρηματοδότηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, διότι δεν εντάχθηκαν σε κάποιο επιχειρησιακό πρόγραμμα κρατικής επιχορήγησης. Έχει επηρεάσει αυτό σε κάποιο βαθμό τη δουλειά σας;**

Σ10: Εγώ επειδή ξεκίνησα πέρσι και επειδή δεν το κάνω στα πλαίσια του I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ, και η δική μου δουλειά δεν έχει να κάνει με τα προγράμματα αυτά, δεν με έχει επηρεάσει.

**E: Αυτό που ονομάζουμε στη σύγχρονη εποχή οικονομική κρίση...πιστεύετε ότι έχει κάποιες επιπτώσεις στη δουλειά σας;**

Σ10: Νομίζω ότι οι γονείς έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και ανάγκη να υποστηριχθούν πάνω στο γονεϊκό τους ρόλο, είναι πολλές οι απορίες τους είναι πολλά τα κενά που έχουν σε επίπεδο γνώσεων και εμπειριών και θεωρώ ότι τα χρήματα που χρειάζεται κατά καιρούς να δώσουν σε μια Σχολή Γονέων δεν είναι.. δε στέκεται εμπόδιο η οικονομική κρίση στο

να συμμετέχουν σε μια σχολή γονέων. Είναι μεγαλύτερη η ανάγκη τους να μάθουν και να πάρουν πράγματα, από την οικονομική δυσκολία.

**E: Πολύ ωραία! Παρατηρείτε γενικότερα ζήτηση από τους γονείς για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων;**

Σ10: Υπάρχει γενικότερα μεγάλη ζήτηση, επιθυμία και ανάγκη!

**E: Και σύμφωνα με την εμπειρία σας, θα μπορούσατε να προσδώσετε κάποια χαρακτηριστικά στους γονείς που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα;**

Σ10: Οι γονείς σε κάποιο βαθμό εμφανίζουν ένα αρκετά υψηλό επίπεδο ανασφάλειας ως προς το ρόλο τους. Είναι αρκετά αγχωμένοι. Βρίσκονται αρκετά συχνά σε διλλήματα, τα οποία δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν. Κάποιες φορές έχουν και ενοχές, οι οποίες συχνά τους οδηγούν στο να είναι αρκετά ανεκτικοί με τα παιδιά. Άλλωστε στη σημερινή εποχή και κυρίως στην Ελλάδα η οικογένεια έχει χαρακτηριστεί ως παιδοκεντρική. Αυτό δυσκολεύει τους γονείς, γιατί φαίνεται πως υπάρχει μια αυξημένη δυσκολία στην εποχή μας στο να βάζουν όρια στα παιδιά, να έχουν κάπως τον έλεγχο των πραγμάτων... ε αυτά εντοπίζω στους γονείς.

**E: Πιστεύετε ότι επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων το μορφωτικό ή οικονομικό τους επίπεδο;**

Σ10: ... Το μορφωτικό επίπεδο εμ... ως προς το να συμμετέχουν ή ως προς το πώς συμμετέχουν, δηλαδή στην ποιότητα της συμμετοχής;

**E: Αρχικά στο να συμμετέχουν, σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.**

Σ10: Στις δικές μου ομάδες επειδή μέχρι τώρα γίνονται δωρεάν δεν επηρεάζει το οικονομικό επίπεδο. Το μορφωτικό επίσης δεν επηρεάζει.. Βλέπω ότι και γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, αντιμετωπίζουν δυσκολίες, δηλαδή πέρα από τη μόρφωση του γονέα. Ο γονέας έχει διλήμματα θέματα και δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει στο γονεϊκό του ρόλο.

**E: Σε ό,τι αφορά στην ποιότητα συμμετοχής όπως αναφέρατε;**

Σ10: εμμ. Επίσης δεν έχω εντοπίσει κάτι.. ίσως οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, δε το λέω με βεβαιότητα, ίσως τους είναι πιο εύκολο να τηρήσουν τους κανόνες της ομάδας, το συμβόλαιο, να έχουν ίσως πιο ώριμη βάση απέναντι στην ομάδα.

**E: Τι αναζητούν οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων. Σε ποια ζητήματα εστιάζουν; Αναφέρατε ήδη ίσως κάποια από αυτά....**

Σ10: Εστιάζουν στα όρια, στην ανυπακοή των παιδιών. Εστιάζουν... στην ομάδα τώρα επειδή έχουμε εφήβους σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών..εμ... στις σχέσεις των παιδιών με φίλους. Στις δυσκολίες που έχουν στο σχολείο. Τα παιδιά μας είναι και παιδιά ΑμεΑ και έχουν αυξημένες δυσκολίες και στο σχολείο. Αυτά...

**E: Ποιες δυσκολίες αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν οι γονείς στη σύγχρονη εποχή σε σχέση με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους;**

Σ10: Σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι στη διαχείριση του Internet, του υπολογιστή. Φαίνεται ότι πολύ συχνά στην εποχή μας οι γονείς το «χάνουν» όπως θα λέγαμε το όριο που χρειάζεται να βάλουν στο παιδί τους ως προς το χρόνο που κάθετε μπροστά στον υπολογιστή και την οθόνη. Επειδή είναι έτσι έντονα εθιστική η οθόνη δεν μπορούν... είναι εξαιρετικά δύσκολο ακόμα και για μορφωμένους γονείς να επιβληθούν. Ανησυχούν πολύ για το διαδίκτυο και τις επιρροές. Ανησυχούν για τις επιρροές από εξωτερικούς παράγοντες, για τον κίνδυνο με τα ναρκωτικά, για τον κίνδυνο με την αυξημένη εγκληματικότητα, με αυτά που ακούσαμε το τελευταίο διάστημα, για δολοφονίες φοιτητών. Ανησυχούν για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών.

**E: Μάλιστα, πολύ ωραία. Αναφέρουν οι γονείς δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα; Ίσως με ζητήματα που σχετίζονται με τη διεξαγωγή του προγράμματος, τις σχέσεις στην ομάδα.**

Σ10: Μια δυσκολία που έχουν κάποιοι γονείς, λόγω του ότι γίνεται στο σχολείο, που είναι σε ένα χωριό... αρκετοί γονείς μένουν μακριά. Δηλαδή μπορεί να χρειαστεί να κάνουν



και 20 και 30 χιλιόμετρα για να έρθουν κι αυτό είναι μια δυσκολία και γι' αυτό δεν έχουμε κάποιες συμμετοχές..εεεμ και ίσως κάποιιοι που δουλεύουν έχουν μια δυσκολία, γιατί χρειάζεται να δουλεύουν τα απογεύματα. Έχουμε ορίσει την Τετάρτη το απόγευμα, που είναι ίσως η καλύτερη εποχή για μια Σχολή Γονέων. Τα μαγαζιά είναι κλειστά. Ωστόσο υπάρχουν άνθρωποι που εργάζονται και δεν μπορούν να έρθουν.

**Ε: Πολύ ωραία... και αναφέρουν ίσως κάποιες δυσκολίες, οι οποίες αφορούν στην εφαρμογή των νέων πρακτικών στις οποίες εκπαιδεύονται;**

Σ10: Καταλαβαίνουν για παράδειγμα τη μεγάλη σημασία του να βάζουν όρια στα παιδιά, αλλά στην πράξη τους είναι εξαιρετικά δύσκολο να το εφαρμόσουν. Ή και το θέμα με το διαδίκτυο που λέμε... να περιορίζουν τα παιδιά τους στο χρόνο που αφιερώνουν στο διαδίκτυο.

**Ε: Χμ...Οπότε εάν το αντιλαμβάνομαι σωστά: αναπτύσσεται μια θεματική, προσπαθούν να εφαρμόσουν κάποιες από τις πρακτικές που έχετε συζητήσει και έρχονται πάλι με το ίδιο αίτημα, ζητώντας ανατροφοδότηση, σωστά;**

Σ10: Συμβαίνει στην επόμενη συνάντηση να μιλήσουμε λίγο...ούτως η άλλως κάνουμε μια αναφορά στην εισήγηση και στο θέμα της προηγούμενης συνάντησης, μπορεί κάποιος να έχει δουλέψει κάτι μέσα στο διάστημα που έχουμε να συναντηθούμε, να έχει προκύψει μια απορία και να χρειαστεί να την εκφράσει ή να θέλει να μας πει μια σκέψη πάνω σε αυτό. Έχει τύχει δηλαδή γονέας να δοκιμάσει αυτά που είπαμε και να πει: σ' εμένα δεν βοήθησαν και για το ίδιο θέμα ένας άλλος γονέας πάλι στην ίδια ομάδα να πει εμένα αυτό με έσωσε, για το θέμα του ύπνου συγκεκριμένα στη σχολική ηλικία, για το αν κοιμούνται δηλαδή τα παιδιά μόνα τους στο δικό τους χώρο...την ίδια στιγμή, αμέσως στην επόμενη συνάντηση δυο γονείς είπαν: εγώ δεν μπόρεσα καθόλου να το καταφέρω και ένας άλλος γονιός: εγώ σώθηκα ας πούμε με αυτό που λέμε ότι αυτός είναι ο χώρος, το δωμάτιο, εδώ θα κοιμάσαι απ' εδώ και πέρα και ήταν πολύ ξεκάθαρο ότι και οι δυο γονείς συμφώνησαν ότι το παιδί τους πρέπει να το στηρίξουν και αυτό βοήθησε το παιδί.

**Ε: Πολύ ενδιαφέρον... Οι γονείς πιστεύετε ότι μπορούν να διαχωρίσουν ότι πρόκειται για μια ομάδα εκπαιδευτική και όχι θεραπευτική; Ή δίδονται διαστάσεις θεραπείας στις ομάδες που συντονίζονται;**

Σ10: Όχι δε δίνουμε διαστάσεις θεραπείας. Προσέχω κι εγώ με βάση αυτά που έμαθα κι εγώ από την εκπαίδευσή μου... και από τις αρχές εκπαίδευσης για το συντονισμό ομάδων Σχολών Γονέων, προσέχω να μην δώσω αφορμές και να μην αφήσω να γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε συναισθηματικά ζητήματα, που εκεί θα πηγαίναμε σε κάτι πιο θεραπευτικό, προσπαθούμε να είμαστε επικεντρωμένοι στο παιδί... κέντρο είναι το παιδί, οι ανάγκες του παιδιού και πώς ο γονέας θα βοηθήσει το παιδί, έτσι ώστε να μην εμπλακούμε σε προσωπικά κομμάτια.

**Ε: Μάλιστα...Συνολικά πώς περιγράφουν οι γονείς τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων;**

Σ10: Με βάση την περσινή αξιολόγηση που είχα δώσει, γιατί φέτος δεν έχουμε αξιολόγηση, οι γονείς φάνηκε ότι, και ανέφεραν στην αξιολόγηση ότι βοηθήθηκαν... Θα ήθελαν... ήταν λίγες οι συναντήσεις... ξεκινήσαμε Μάρτη και ολοκληρώσαμε Ιούνιο, θα ήθελαν να συνεχιστούν και φέτος... βέβαια δεν μπορέσαμε να το κάνουμε... εμ.. κατανοούν ότι πολλά πράγματα δεν τα γνωρίζουν και έχουν μια δυσκολία στο να τα διαχειριστούν και να τα αντιμετωπίσουν ως προς την ανατροφή των παιδιών τους, και φαίνεται πως έμειναν ευχαριστημένοι από την εμπειρία αυτή.

**Ε: Πολύ ωραία... Τι δηλώνουν οι γονείς σχετικά με ζητήματα που αφορούν στις αξίες του θεσμού της οικογένειας. Τους απασχολούν τέτοια ζητήματα;**

Σ10: Οι γονείς φαίνεται πως κατανοούν ότι ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε κρίση, έχουν έντονο προβληματισμό, το φαινόμενο αυτό που παρατηρείτε στην εποχή μας: η αύξηση των διαζυγίων, οι νέες μορφές οικογένειας δημιουργούνται, οι μονογονεϊκές οικογένειες...εμ.. ίσως όλη αυτή η περιέουσα ατμόσφαιρα τους δημιουργεί επιπλέον άγχος για το γονεϊκό τους ρόλο, δεν είναι δηλαδή οι αξίες της οικογένειας τόσο σαφής και ξεκάθαρες όσο ήταν παλαιότερα, υπάρχει ένα μπερδεμα για το πώς θα σταθούν στο ρόλο τους, για παράδειγμα πολλοί γονείς θεωρούν λανθασμένα κατ' εμέ, ότι χρειάζεται να ναι φίλοι με τα παιδιά. Δεν κατανοούν ότι ο γονιός έχει τη θέση του και είναι σημαντικό για το παιδί να ξέρει ότι ο γονιός μου είναι γονιός, ο φίλος μου είναι φίλος μου, ο συμμαθητής μου είναι συμμαθητής μου. Αυτό μπερδεύει τους γονείς.. βέβαια οφείλεται και σε μια κουλτούρα, σε μια κοινωνική κατασκευή που θέλει κάποια

πράγματα να τα παρουσιάσει μ' έναν τρόπο που και στην πράξη βέβαια βλέπουν και οι γονείς ότι δεν είναι το παν...

**E: Ωστόσο στο σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης γονέων, λαμβάνεται υπόψη ο πρωταρχικός στόχος της οικογένειας που είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού;**

Σ10: Ναι... θα μιλήσουμε για ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Θα μιλήσουμε για τις φιλίες ή θα μιλήσουμε για τη ζήλια ανάμεσα στα αδέρφια, όλα αυτά άπτονται του θέματος της κοινωνικοποίηση του παιδιού.

**E: Μάλιστα. Με ποιο τρόπο πιστεύετε εσείς, ότι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων μπορεί να ενισχύσει τις πρακτικές των γονέων που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση του παιδιού τους;**

Σ10: Χρειάζεται οι γονείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, ώστε να επιδιώκουν να έχουν σχέσεις με συνομηλίκους τους, να τους εμπνεύσουν το θάρρος και την εσωτερική ασφάλεια και να ξεπερνάνε πιθανούς φόβους που έχουν στο να ενταχθούν σε ομάδες...ή να προσεγγίσουν νέα μέλη, νέους φίλους, ώστε να δημιουργήσουν φιλίες. Χρειάζεται οι γονείς να καταλάβουν και να βοηθήσουν τα παιδιά να μην φοβούνται τις εμπειρίες, τις καινούριες, να μη φοβούνται τους ανθρώπους, να επιδιώκουν...να μην φοβούνται την αποτυχία, πολλές φορές οι άνθρωποι κοινωνικά απομονώνονται επειδή φοβούνται μήπως απορριφθούν, μήπως πληγωθούν, εάν όλα αυτά καταλάβει ο γονιός ότι προωθεί το δικό του παράδειγμα, μέσα από τη δική του ζωή, το δικό του βίωμα, θα τα εμπνεύσει και θα τα περάσει ως εμπειρία στο παιδί ότι και θα αποτύχουμε και δεν θα ταιριάζουμε πάντα με όλους, αλλά πάλι συνεχίζουμε, δεν κλεινόμαστε, δεν παραιτούμαστε από την προσπάθεια να είμαστε κοινωνικοί και να έχουμε σχέσεις και να παίρνουμε και να δίνουμε...μια αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους. Αυτά όλα θεωρώ ότι οι γονείς βοηθιούνται μέσα στις ομάδες αυτές των Σχολών Γονέων και να τα κατανοήσουν και να τα εφαρμόσουν σε κάποιο βαθμό στον εαυτό τους και να μπορέσουν μετά να τα δώσουν και να τα διδάξουν στα παιδιά.

**E: Πολύ ωραία... Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε γενικά; Κάποιο σχόλιο, κάποια τοποθέτηση σε κάτι από αυτά που συζητήσαμε;**

Σ10: Νομίζω ότι παρά τις δυσκολίες των καιρών και ίσως και λόγω των δυσκολιών όλων αυτών που αναφέραμε, και λόγω της οικονομικής κρίσης, είναι σημαντικό να υποστηρίξουμε όλοι όσο μπορούμε αυτές τις προσπάθειες που γίνονται, για την υποστήριξη των γονέων, γιατί διαπιστώνω ότι εκπαιδευόμαστε σε πάρα πολλά πράγματα, κάνουμε μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ένα σωρό εξειδικεύσεις... αλλά στο πως θα σταθούμε ως σύζυγοι πρώτα, κατ' εμέ και ως γονείς στην ουσία λειτουργούμε περισσότερο διαισθητικά, πάνω σ αυτό και είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που χρειάζεται να το δουλέψουμε όλοι με μεράκι και με αγάπη, για να βοηθήσουμε τους γονείς να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ικανότητες και δεξιότητες πάνω σε αυτό τον τόσο σημαντικό ρόλο τους και κυρίως να τους εμπνέουμε το θαυμασμό γι' αυτό που κάνουν, δηλαδή το γονεϊκό τους ρόλο. Να μην το θεωρούν δηλαδή κάτι δευτερεύον, ή που δεν έχει αξία.. είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό.

**Ε: Όμορφα. Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται η συνέντευξή μας. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή. Καλή συνέχεια.**

Σ10: Παρακαλώ. Επίσης!