

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΕ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΓΟΝΕΪΚΩΝ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΑΣΠΑΣΙΑ
ΧΑΤΖΗΦΩΤΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΡΙΜΜΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, Ph.D. CCC A/SLP

ΠΑΤΡΑ 2010

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά το Σύλλογο Προστασίας Αγέννητου Παιδιού «Αγκαλιά», τον Πανελλήνιο Σύλλογο Άγαμων Μητέρων και τον διαδικτυακό τόπο monogoneikes.blogspot.gr για τη συμβολή τους στην εύρεση μονογονεϊκών οικογενειών. Ευχαριστήσουμε και όλες τις οικογένειες που μας εμπιστεύτηκαν και πήραν μέρος στην έρευνα, καθώς χωρίς τη συμβολή τους η πραγματοποίηση της θα ήταν ανέφικτη.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον υπεύθυνο καθηγητή της πτυχιακής εργασίας μας κ. Νικόλαο Τρίμμη για την καθοδήγηση του κατά τη διεκπεραίωση της και τον στατιστικολόγο κ. Σάββα Παπαδόπουλο για τη σημαντική βοήθειά του στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους γονείς μας για τη πλήρη υποστήριξη και κατανόησή τους καθ' όλη τη διάρκεια των φοιτητικών μας χρόνων.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επιχειρεί να συγκρίνει τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές (μονή μητέρα και παιδί) και πυρηνικές οικογένειες. Εξετάζεται δηλαδή κατά πόσο η δομή μιας οικογένειας μπορεί να επηρεάσει τόσο τις μαθησιακές ικανότητες ενός παιδιού αλλά γενικότερα και τη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη.

Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αρχικά αναλύεται ο όρος οικογένεια. Τι είναι οικογένεια, ποιες οι μορφές της, οι ρόλοι και οι λειτουργίες της. Έπειτα, αναλύεται ο όρος μονογονεϊκή οικογένεια. Ποιες είναι οι διαφορές της σε σχέση με τη πυρηνική, ποια τα χαρακτηριστικά της και ποια τα προβλήματα που χρειάζεται να αντιμετωπίσει. Εν συνεχεία αναλύονται οι μορφές της μονογονεϊκής οικογένειας και η επίδραση που ασκεί η κάθε μορφή στα άτομα τα οποία την αποτελούν. Ύστερα, γίνεται αναφορά στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού στη νέα αυτή μορφή οικογένειας. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί ως προς τη προσαρμογή του στην οικογένεια και το σχολείο κι πως μπορεί να τις ξεπεράσει. Το επόμενο κεφάλαιο συγκρίνει τα παιδιά των μονογονεϊκών και των πυρηνικών οικογενειών ως προς τη σχολική τους επίδοση. Το θεωρητικό μέρος συνεχίζει με την αναφορά σε παλαιότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τις μονογονεϊκές οικογένειες και παραθέτει τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει. Στο τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται η περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών. Ποιες οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών, πως αξιολογούνται και πως αντιμετωπίζονται.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Εκεί αρχικά διαφαίνεται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνάς μας. Ύστερα αναλύεται η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε, τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες αλλά και η περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου και των κλιμάκων αυτού. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση και η εξαγωγή των ανάλογων ευρημάτων.

Η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με τη παράθεση προτάσεων για βελτίωση ή περαιτέρω έρευνα.

Περιεχόμενα

Πρόλογος - Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Περιεχόμενα.....	3
Εισαγωγή.....	5

Κυρίως κείμενο

Κεφάλαιο 1^ο : Οικογένεια

1.1. Ορισμοί οικογένειας.....	6
1.2. Μορφές οικογένειας.....	7
1.3. Ιστορική αναδρομή των ρόλων.....	9
1.4. Οι ρόλοι της οικογένειας και των μελών της.....	14
1.5. Οι λειτουργίες της οικογένειας.....	16
1.6. Παρούσα κατάσταση.....	18

Κεφάλαιο 2^ο : Μονογονεϊκή οικογένεια

2.1. Ορισμοί.....	22
2.2. Χαρακτηριστικά της μονογονεϊκής οικογένειας.....	23
2.3. Περιγραφή των καινούργιων ρόλων.....	24
2.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες.....	26
2.5. Μονογονεϊκότητα και υποστήριξη από το οικογενειακό και φιλικό Περιβάλλον.....	28
2.6. Σύγκριση διγονεϊκής και μονογονεϊκής οικογένειας.....	30

Κεφάλαιο 3^ο : Μορφές Μονογονεϊκής οικογένειας

3.1. Μονογονεϊκότητα ως συνέπεια διαζυγίου	
3.1.1. Στατιστικά στοιχεία – παράγοντες κρίσης.....	32
3.1.2. Επιπτώσεις σε γονείς και παιδιά.....	35
3.1.3. Σχέσεις με απόντα γονέα.....	38
3.2. Μονογονεϊκότητα μετά το θάνατο ενός γονέα	
3.2.1. Η ζωή κατά την χηρεία.....	39
3.2.2. Το παιδί απέναντι στο θάνατο του γονέα.....	40
3.3. Μονογονεϊκή οικογένεια με αρχηγό ανύπανδρο γονέα	
3.3.1. Εκφάνσεις της μονογονεϊκής οικογένειας εκτός γάμου.....	42
3.3.2. Μητρότητα εκτός γάμου και συνθήκες ζωής.....	42
3.3.3. Απουσία του πατέρα και επικοινωνία μαζί του.....	43

Κεφάλαιο 4^ο : Ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού

4.1. Ορισμοί.....	45
4.2. Θεωρίες δυσκολιών προσαρμογής.....	46
4.3. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε οικογένεια.....	47
4.4. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή στο σχολείο.....	48
4.5. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μονογονεϊκών παιδιών στην οικογένεια...50	
4.6. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μονογονεϊκών παιδιών στο σχολείο.....	52

Κεφάλαιο 5^ο : Το σχολείο και η οικογένεια

5.1. Σχέσεις μονογονεϊκής οικογένειας και σχολείου.....	55
---	----

5.2.	Σχέσεις διγονεϊκής οικογένειας και σχολείου.....	58
5.3.	Σχολική επίδοση παιδιών μονογονεϊκής οικογένειας.....	59
5.4.	Σχολική επίδοση παιδιών διγονεϊκής οικογένειας.....	61

Κεφάλαιο 6^ο: Έρευνες για την Μονογονεϊκότητα στην Ελλάδα

6.1.	Έρευνα Αναστασίας Αρχοντόγλου.....	63
6.2.	Έρευνα Θωμά Μπάμπαλη.....	64

Κεφάλαιο 7^ο: Μαθησιακές δυσκολίες

7.1.	Σύντομη ιστορική ανασκόπηση.....	65
7.2.	Έννοια και ορισμός.....	66
7.3.	Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	67
7.4.	Συχνότητα – στατιστικά δεδομένα.....	68
7.5.	Αίτια μαθησιακών δυσκολιών.....	71
7.6.	Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών.....	74
7.7.	Υλικό αξιολόγησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	76
7.8.	Συννοσηρότητα.....	78
7.9.	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).....	78
7.10.	Διαταραχές συμπεριφοράς.....	79
7.11.	Συναισθηματικές διαταραχές.....	80
7.12.	Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποτέλεσμα άλλων διαταραχών.....	80
7.13.	Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.....	81

Κεφάλαιο 8^ο : Σύγκριση μαθησιακών ικανοτήτων σε παιδιά μονογονεϊκών και διγονεϊκών οικογενειών

8.1.	Σκοπός.....	82
8.2.	Υποθέσεις.....	82
8.3.	Μεθοδολογία.....	83
8.4.	Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες.....	83
8.5.	Ερευνητικό εργαλείο.....	84
8.6.	Τρόπος ανάλυσης.....	88
8.7.	Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	88
8.8.	Συμπεράσματα.....	99
8.9.	Προτάσεις για έρευνα.....	101

Βιβλιογραφία.....	103
--------------------------	------------

Παραρτήματα.....	109
-------------------------	------------

Εισαγωγή

Οικογένεια. Η πρώτη κοινωνία στην οποία εισέρχεται το παιδί ή αλλιώς μια θεσμοθετημένη βιο-κοινωνική μονάδα ή μια μικρή ομάδα συγγενών ή προσώπων με συγγενική σχέση. Ή απλώς το σημείο αναφοράς μας, αυτό που μας κάνει να νιώθουμε ασφάλεια. Η λέξη που μας θυμίζει πάντα ποιοι είμαστε και από πού προερχόμαστε. Όποιο ορισμό η χαρακτηρισμό χρησιμοποιήσει κανείς για τον όρο οικογένεια η σημασία και η αξία της λέξης παραμένει αναλλοίωτη. Η επίδραση της οικογένειας στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι αδιαμφισβήτητη. Τα πρώτα ερεθίσματα, οι πρώτες έννοιες, οι πρώτες λέξεις, οι πρώτες αξίες προέρχονται από αυτήν. Και όσο πιο ισορροπημένη είναι μια οικογένεια τόσο πιο ολοκληρωμένα θα είναι και τα άτομα που την αποτελούν.

Η οικογενειακή ευτυχία ωστόσο, δεν εξαρτάται από τη δομή της. Είτε μια οικογένεια είναι διγονεϊκή είτε μονογονεϊκή μπορεί να δημιουργήσει το καλύτερο δυνατό περιβάλλον για τα πρόσωπα και κυρίως για τα παιδιά που βρίσκονται σε αυτήν. Σίγουρα μια μονογονεϊκή οικογένεια έχει να ξεπεράσει περισσότερα εμπόδια αλλά με τη σωστή ενημέρωση και τη διάθεση για το καλύτερο, όλα μπορούν να διορθωθούν.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, η σημασία δηλαδή της οικογένειας και πως η δομή της μπορεί να επηρεάσει ένα παιδί, ήταν η αφορμή για τη πραγματοποίηση αυτής της πτυχιακής εργασίας. Όταν μεταβάλλεται η πιο θεμελιώδη αξία ενός ατόμου, πως μπορεί αυτό να το επηρεάσει; Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει στη ψυχολογική του κατάσταση, στη κοινωνική του προσαρμογή, στην αναπτυξιακή του πορεία; Και εμείς ως θεραπευτές, τι μπορούμε να κάνουμε για να ενισχύσουμε αυτά τα παιδιά όσο το δυνατό περισσότερο; Προσπαθήσαμε λοιπόν, να προσεγγίσουμε αυτά τα ερωτήματα και να δώσουμε όσο το δυνατό καλύτερες απαντήσεις σε αυτά. Γιατί όλα τα παιδιά αξίζουν τις ίδιες ευκαιρίες.

Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν να κατάλληλα εφόδια και τη στήριξη για να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες του σχολείου και αργότερα της ζωής, ώστε να μπορέσουν αργότερα να δημιουργήσουν τις δικές τους μικρές, πρώτες κοινωνικές ομάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Οικογένεια

Η οικογένεια, ένας πανάρχαιος θεσμός, αποτελεί το βασικό κύτταρο του κοινωνικού οργανισμού, το περιβάλλον μέσα στο οποίο μπαίνουν οι βάσεις για τη διαμόρφωση και τη πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Οι πρώτες εμπειρίες που αποκτά το παιδί μέσα από αυτήν επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη του χαρακτήρα του. Η ιδέα που αναπτύσσει το παιδί για τον εαυτό του και τα συναισθήματα μειονεξίας και ανωτερότητας, εξαρτώνται, σε μεγάλο βαθμό, από τα χρόνια της οικογενειακής του ζωής. Μέσα στην οικογενειακή κοινότητα δημιουργείται κοινή σκέψη, κοινός κύκλος συναισθημάτων, το λεγόμενο «πνεύμα της οικογένειας», που επιδρά αέναα και σταθερά στην αγωγή του παιδιού. Αν και το πεδίο της είναι στενό, είναι όμως αρκετά καρποφόρο για ότι αφορά στην ανάπτυξη των συναισθημάτων. Στο οικογενειακό περιβάλλον αναπτύσσεται το αίσθημα της κοινωνικότητας και της δημοκρατικής στάσης, ώστε ο νέος να αποκτήσει κοινωνική συνείδηση.

1.1. Ορισμοί οικογένειας

Στην προσπάθεια να διασαφηνιστεί ο όρος «οικογένεια», τα τελευταία χρόνια έχουν πολλαπλασιαστεί τα σχετικά με την οικογένεια δημοσιεύματα και σαν ένας από τους λόγους προτάσσεται η διαπίστωση ότι «ο όρος οικογένεια δεν ανταποκρίνεται πραγματικά σε ένα αλλά σε πολλά και ποικίλα σχήματα οργάνωσης του ιδιωτικού βίου» (Μουσούρου, 1993, σ. 10).

Για να οριοθετηθεί η οικογένεια ως έννοια και να προσδιοριστεί ο ρόλος που διαδραματίζει για το άτομο στη σύγχρονη εποχή, πρέπει αυτή να εξεταστεί: α) ως κοινωνικός θεσμός, δηλαδή ως θεσμός που ακολουθεί τους ρυθμούς εξέλιξης της κοινωνίας αλλά και την επηρεάζει μέσω της εφαρμογής προσωπικών επιλογών και εκφράσεων, β) ως βιοψυχοκοινωνικό σύστημα που έχει τα χαρακτηριστικά ομάδας και στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις των μελών του και γ) ως προϊόν των διαχρονικών ιστορικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών μεταβολών.

Μέσα από αυτή τη τριπλή προσέγγιση σηματοδοτείται η δομή της σύγχρονης οικογένειας καθώς και οι λειτουργίες που αυτή καλείται να επιτελέσει για να ικανοποιήσει αφενός τις επιταγές της κοινωνίας και αφετέρου τις ανάγκες κάθε μέλους της χωριστά (Μπάμπαλης, 2005, σ. 23).

Ορίζοντας την έννοια του όρου «οικογένεια» ετυμολογικά: οίκος + γεννώ σημαίνει την αναγκαστική συνύπαρξη δύο φύλων και την αναπαραγωγή. Έτσι αποκλείεται ο προσεταιρισμός της έννοιας οικογένεια από ομοφυλόφιλους. Γενικά το πλαίσιο γύρω από το οποίο τοποθετείται η έννοια της οικογένειας, αναφέρεται σε μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμά φυσικά (συγγένεια) ή νομικά (γάμος ή υιοθεσία) και αποτελούν στοιχειώδη πυρήνα κοινωνικής οργάνωσης. Αποτελείται από τους συζύγους και τα φυσικά ή θετά παιδιά τους. Η οικογένεια είναι ομάδα ευρύτερη από το ζευγάρι και περιλαμβάνει τους συζύγους, τα παιδιά τους και συχνά τρίτα πρόσωπα που συνδέονται με τους συζύγους με στενούς συγγενικούς ρυθμούς (Τσαούσης, 1984, σ. 436).

Η οικογένεια είναι μια «πολυκυτταρική» οντότητα, ένα σύστημα που αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά, με πολλαπλές κυκλικές αντιδράσεις, καθώς το κάθε μέλος του συστήματος ακολουθεί τη δική του γραμμική πορεία εξέλιξης, η οποία όμως επηρεάζεται σημαντικότερα από τις επιδράσεις που δέχεται

από κάθε άλλο μέλος και όλα μαζί από το σύνολο των επιδράσεων (Γιωσαφάτ, 1993, σ. 97).

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός (Porreoe, 1988) για την οικογένεια, που λαμβάνει υπόψη την αύξηση μονογονεϊκών οικογενειών είναι: «Μια σχετική μικρή ομάδα συγγενών ή πρόσωπα με συγγενική σχέση που ζουν, η οποία αποτελείται από έναν τουλάχιστον ενήλικο και ένα εξαρτώμενο ανήλικο. Κοινωνική αποστολή αυτής της ομάδας είναι η αναπαραγωγή, η κοινωνικοποίηση και η ανατροφή των παιδιών η μεταξύ των μελών αγάπη και συντροφιά, ο έλεγχος των ερωτικών σχέσεων και η οικονομική συνεργασία» (Γεώργας, 2002, σ.31). Η ιδιαιτερότητα του ορισμού αυτού είναι πως διαφοροποιείται από το παραδοσιακό ορισμό διότι ως ελάχιστο αριθμό μελών της οικογένειας αναφέρονται ένας και όχι δυο γονείς και το παιδί. Επίσης, δεν κρίνεται απαραίτητο οι δυο γονείς να είναι ετερόφυλοι ούτε και παντρεμένοι.

Τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί από την Ευρώπη η αρχή της «ουδετερότητας και της ελευθερίας επιλογών», όσον αφορά την έννοια της οικογένειας και της οικογενειακής πολιτικής. Συνεπώς σαν «οικογένεια» εννοείται: α) Άτομα που ζουν μαζί είτε επειδή είναι συγγενείς εξ αίματος (αδέρφια, θείοι, ξαδέρφια, παππούδες, γιαγιάδες) είτε επειδή έχουν παντρευτεί, β) Πυρηνικές οικογένειες, που αποτελούνται από τους δυο γονείς με τα ανήλικα – ανύπαντρα παιδιά τους (βιολογικά δικά τους ή υιοθετημένα), γ) Σύνθετες οικογένειες ή οικογένειες δυο γονέων (όπου λαμβάνεται υπόψη η συντήρηση ή συγκατοίκηση των γονέων στο νοικοκυριό των παιδιών) (Σκυφτή, 1993, σ.758).

1.2. Μορφές οικογένειας

Η οικογένεια με βάση την κοινωνική του πλευρά ως θεσμός, αποτελεί το σύνολο τυποποιημένων τρόπων ατομικής και ομαδικής δράσης, και έχει χαρακτήρα αφενός δημόσιο και αφετέρου ιδιωτικό (Μουσούρου, 1993α, σ.15). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, αντιλαμβάνεται κανείς γιατί ο θεσμός της οικογένειας συνεχίζει να υφίσταται από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, προσαρμόζοντας την μορφή του ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνίας και εποχής. Πολλοί αναφέρουν την σχέση της οικογένειας και του περιβάλλοντος ως ένα σύστημα βιοψυχοκοινωνικό (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Έτσι λοιπόν, σήμερα παρατηρείται αλλοίωση του παραδοσιακού πατριαρχικού σχήματος της οικογένειας, οι σύγχρονες τάσεις δείχνουν ότι τον ομφαλό της οικογένειας αποτελούν πλέον τα παιδιά και οι οποιαδήποτε μορφές σχέσεις του ζεύγους τείνουν πλέον να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών.

Επομένως η λεγόμενη «κρίση της οικογένειας» δεν αφορά παρά μόνο ως ένα στερεότυπο, μια ιδεώδη εικόνα συμβατικής οικογένειας. Κατά πολλούς η κρίση του θεσμού της οικογένειας εντοπίζεται στην εξέλιξη του ρόλου της γυναίκας-μητέρας (Lefaucher, 1993, σσ. 27-38), η οποία τώρα πια αποφασίζει να κάνει λιγότερα παιδιά (και συχνά εκτός γάμου), συγκατοικεί ή χωρίζει εύκολα, εργάζεται σε μόνιμη βάση, αισθάνεται περισσότερο ασφαλής με τη σύγχρονη νομοθεσία που τώρα ευνοεί την ισότητα των δύο φύλων, και με το σύγχρονο Οικογενειακό Δίκαιο (Ν.1329/83), το οποίο συμβαδίζει με την εξέλιξη της οικογενειακής οργάνωσης. Το δικαίωμα της επιλογής είναι αυτό που ρυθμίζει τις περισσότερες φορές της εξέλιξη μιας σχέσης ή ακόμα ενός γάμου.

Η σύγχρονη οικογένεια επαναπροσδιορίζεται όσο επαναπροσδιορίζονται και οι ρόλοι ανδρών και γυναικών, οι οποίοι γίνονται και από τις δύο πλευρές πιο σύνθετοι, ευέλικτοι και συμπληρωματικοί. Και βέβαια, μέσα στο πλαίσιο αυτό, οποιαδήποτε άλλη μορφή οικογένειας δεν θεωρείται να αποκλίνει από την συμβατική «νόμιμη» μορφή οικογενειακής οργάνωσης, αλλά αποτελεί ένα διαφορετικό εκφραζόμενο σχήμα.

Οι βασικές αλλαγές στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σκηνικό, προκαλούν νέες ιδιαιτερότητες στις ανθρώπινες σχέσεις και στις μορφές της οικογένειας (Bronfenbrenner, Berger & Berger, 1983), με βάση την αλλαγή:

- Του τρόπου διαβίωσης (μετάβαση από την γεωργική αγροτική οικονομία στη μεταβιομηχανική-ηλεκτρονική),
- Του νομικού καθεστώτος και των πολιτικών θεσμών,
- Του εκπαιδευτικού συστήματος,
- Του ρόλου των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και την διεύρυνση της επαφής του ατόμου με άλλες κοινωνίες και πεποιθήσεις,
- Της μορφής της οικογένειας στις αστικές περιοχές (η οικογένεια από πατριαρχική εκτεταμένη μετατράπηκε σε πυρηνική και στην συνέχεια σε μεταπυρηνική), και
- Της διάθεσης του ατόμου και της επαφής του με σημαντικές ομάδες στη άμεση κοινότητα.

Σκόπιμο λοιπόν, θεωρείται να παρουσιαστούν μερικές από τις σημαντικότερες μορφές της, ώστε να μπορέσει να αναδειχθεί ή ευελιξία και η προσαρμογή του θεσμού ανά τον χρόνο (Μουσούρου, 1993α, σ.78).

- Πυρηνική οικογένεια. Δίνεται έμφαση στη συζυγική σχέση των γονέων, γύρω από την οποία χτίζεται και η σχέση με το παιδί. Διατηρεί ένα είδος εσωτερικής αυτάρκειας και εσωτερικής αλληλεπίδρασης.
- Συζυγική οικογένεια. Ο συγκεκριμένος όρος θεωρείται συχνά ταυτόσημος με αυτόν της πυρηνικής.
- Συμβατική οικογένεια. Είναι η ανεξάρτητη συζυγική οικογένεια που αποτελείται από τους συζύγους-γονείς και τα παιδιά τους, οι οποίοι διαβιώνουν ανεξάρτητα από άλλες συζυγικές οικογένειες. Βασίζεται στο γάμο και χαρακτηρίζεται από αυστηρά καθορισμένους ανά ηλικία και φύλο ρόλους.
- Ανεξάρτητη οικογένεια. Είναι η οικογένεια η οποία διαβιώνει ανεξάρτητα από άλλες συγγενικές συζυγικές οικογένειες.
- Εξαρτημένη οικογένεια. Είναι η οικογένεια που διαβιώνει σε εξάρτηση με άλλες μορφές οικογένειας, και η εξάρτηση αυτή επεκτείνεται και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της.
- Εκτεταμένη οικογένεια. Η οικογένεια στην οποία το άτομο-μέλος είναι ελεύθερο να αποδεχτεί ή να αποποιηθεί τους δεσμούς από ορισμένους συγγενείς.
- Διευρυμένη συζυγική οικογένεια. Είναι η ενδιάμεση μορφή μεταξύ εκτεταμένης και σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας.
- Νεοτοπική οικογένεια. Είναι η οικογένεια στην οποία οι συγγενικοί δεσμοί είναι κάθετοι.

- Πατρογραμμική και πατροτοπική πατριαρχική οικογένεια. Αποτελείται από τους γονείς και τον γιο (με την γυναίκα και τα παιδιά του) ή τους γιους (με τις γυναίκες τους και τα παιδιά τους), όπως και τα άγαμα παιδιά (γιους και κόρες γονέων).
- Οικογένεια κορμός. Είναι η οικογένεια όπου ο πρωτότοκος γιος και η οικογένεια του ζουν με τους γονείς.
- Οικογένεια σε σχήμα «Τ». Η πρόταση των Rosser και Harris (1965, σσ. 199-204) κάνει λόγο για ύπαρξη ενός διευρυμένου οικογενειακού πυρήνα, ο οποίος αποτελείται από την συζυγική οικογένεια και τους γονείς και τα πεθερικά των συζύγων.
- Χωλή οικογένεια. Πρόκειται για συζυγική οικογένεια η οποία έχει διασπαστεί σε δύο μέρη, όχι επειδή οι σύζυγοι δεν επιθυμούν να συζούν, αλλά επειδή μη οικογενειακοί λόγοι (π.χ. επαγγελματικοί λόγοι, μετανάστευσή κ.λπ.) τους αναγκάζουν να ζουν χωριστά επί μακρό χρονικό διάστημα.
- Οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας. Στην οικογένεια αυτή και οι δύο σύζυγοι αποβλέπουν σε επαγγελματική σταδιοδρομία.
- Οικογένεια παραδοσιακή. Είναι εκείνη που παρά το ότι και οι δύο σύζυγοι έχουν επαγγελματικές φιλοδοξίες, η σύζυγος αποδίδει κύρια σημασία στην οικογένεια και όχι στην σταδιοδρομία της.
- Επαναστατική ή ανατρεπτική οικογένεια. Στο σχήμα αυτό ο σύζυγος είναι εκείνος που δίνει ιδιαίτερη σημασία στην οικογένεια και η σύζυγος στην σταδιοδρομία της.
- Οικογένεια «άδεια φωλιά». Πρόκειται για την οικογένεια η οποία αποτελείται από μεσήλικες γονείς, ενώ τα παιδιά δεν ζουν πια μαζί τους.
- Μονογονεϊκή οικογένεια. Είναι μία νέας μορφής οικογένειας, η οποία προκύπτει από την επιλογή άρνησης ή απώλεια της συζυγικής σχέσης, αλλά όχι και της γονεϊκής. Η μορφή αυτή συναντάται σε δύο υπομορφές: τη μονογονεϊκή οικογένεια με μόνο γονέα τη μητέρα και την μονογονεϊκή οικογένεια με μόνο γονέα τον πατέρα. Αυτό το οικογενειακό σχήμα προκύπτει από διάσταση-διαζύγιο, από τον θάνατο του ενός γονέα ή από εκούσια μονογονεϊκότητα εκτός γάμου (άγαμος γονέας).

Αυτές είναι ελάχιστες από τις δεκάδες μορφές οικογένειας που έχουν διερευνηθεί στον πλανήτη μας. Αναφέροντας τις παραπάνω, μπορεί να αναλογιστεί κανείς την χαμελεοντική ικανότητα του θεσμού της οικογένειας να επιζηί στις αλλαγές, καθώς και την απαραίτητη ύπαρξη της με οποιαδήποτε μορφή με στόχο την ανάπτυξη και ευημερία του ατόμου και της κοινωνίας.

1.3. Ιστορική αναδρομή των ρόλων

Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε την πορεία του θεσμού της οικογένειας και την εκπληκτική προσαρμοστικότητα που επέδειξε από την αρχή του χρόνου έως σήμερα, καθώς και την αναγνώριση της ανάγκης ύπαρξης της, θα κάνουμε μια σύντομη αναδρομή από την προϊστορική εποχή έως σήμερα, όπως μπορεί να μας διηγηθεί η επιστήμη της ιστορίας.

Μελετώντας τα ιστορικά κείμενα, συναντάμε τον άνδρα και την γυναίκα αντιμέτωπους. Σε αντίθεση με τον βιολογικό τους προορισμό που είναι φτιαγμένοι να λειτουργούν μαζί ισότιμα, συναντάμε μια διαφορετική σχέση μεταξύ τους που θέλει τον άνδρα κυρίαρχο και την γυναίκα υποταγμένη.

Η επικράτηση της κυριαρχίας, που κάνει τον άνδρα κύριο και αφέντη του σπιτιού, διαχειριστή των δημόσιων υποθέσεων και προνομιούχο των απολαύσεων της ζωής, είναι μια εκδήλωση των ανταγωνιστικών τάσεων, που ενισχύθηκαν από τις διάφορες συγκυρίες της ζωής και των συνθηκών, που επικράτησαν στην σχέση παραγωγής, από τις οποίες καθορίστηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις (Canitz, Hanne-Lore Von).

Προϊστορική εποχή

Πριν την εμφάνιση του αρότρου, ηγετική θέση μέσα στην οικογένεια είχε η γυναίκα (παλαιολιθική εποχή). Ήταν η εποχή που ήκμασε ο θεσμός της μητριαρχίας. Η γυναίκα λατρεύτηκε ως θεά-Μητέρα, ως θεά της γονιμότητας, μιας και αυτή ήταν που έφερνε στον κόσμο τα παιδιά. Την σέβονταν και την εκτιμούσαν γιατί είχε κυρίαρχη θέση στην οικογένεια αλλά και στην αγωγή και στην ανατροφή των παιδιών είχε την αποκλειστική μέριμνα.

Η θέση της ενισχυόταν και από το γεγονός ότι ήταν σίγουρη ως μάνα των παιδιών που γεννούσε, ενώ ο πατέρας ήταν αμφισβητούμενος. Στην μητριαρχική οικογένεια τα παιδιά έπαιρναν το όνομα της μητέρας και την περιουσία την έπαιρναν οι κόρες (Αμαζόνες) (Πυργιωτάκη Ι., 1984, σελ.6)

Την εποχή λοιπόν της μητριαρχίας τα παιδιά μεγάλωναν κοντά και στους δύο γονείς, τους συνόδευαν στο κυνήγι και στην αναζήτηση ριζών και τύχαιναν μεγάλου σεβασμού από την ομάδα. Ο πατέρας φρόντιζε τα παιδιά και τα μάθαινε οτιδήποτε χρήσιμο για την επιβίωσή τους καθώς και τεχνικές κυνηγιού.

Με την εμφάνιση όμως του αρότρου τα πάντα ανατρέπονται. Η γυναίκα δεν έχει την σωματική δύναμη να οργώνει και έτσι η ισχύς και η εξουσία περνάνε στον άντρα (πατριαρχία). Η επικράτηση του πατέρα - συζύγου, επιδεινώνει τη θέση της μητέρας-θεάς και την κάνει σκλάβα και υποταγμένη στις απαιτήσεις του συζύγου-εξουσιαστή. Έτσι την ανατροφή των παιδιών την έχει τώρα αποκλειστικά η μητέρα χωρίς να υπάρχει η παλιότερη μυθοποίηση για το όνομά της, κάτι που της επιβάλλεται από τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν και από το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί (Borneman E., 1988, σελ 70-74,160-168)

Αρχαία Αθήνα

Στην Αρχαία Αθήνα, η θέση της γυναίκας-μητέρας ήταν πολύ υποβιβασμένη. Όλη τη μέρα ήταν κλεισμένες στο σπίτι κι ασχολούνταν με τις οικιακές δουλειές. Η μόνη εξουσία που διέθετε, όταν διέθετε η γυναίκα, ήταν η εξουσία σε άλλες γυναίκες, π.χ. τις κόρες ή τις σκλάβες στην περίοδο της δουλείας. Και αυτή η εξουσία βέβαια ήταν κατώτερη από αυτή του άνδρα που μπροστά του η γυναίκα διατηρούσε πάντα τη θέση της σκλάβας. Ανάλογη ήταν και η αγωγή των κοριτσιών, τα οποία τα μάθαιναν να ράβουν και να γνέθουν ενώ μάθαιναν ελάχιστα να γράφουν και να διαβάζουν. Δεν έβγαιναν έξω από το σπίτι χωρίς συνοδεία δούλων (Ενγκελς Φ., σελ. 70).

Από την άλλη, τα αγόρια είχαν περισσότερα πλεονεκτήματα όσον αφορά την διαπαιδαγώγησή τους. Ως τα δώδεκα χρόνια τους έμεναν στο σπίτι αγράμματα και μετά τα πήγαιναν να μορφωθούν σε ιερατεία ή αν είχαν την οικονομική ευχέρεια ανάθεταν την διαπαιδαγώγησή τους σε δασκάλους. Πολλοί πλούσιοι ανάθεταν την ανατροφή των βρεφών σε δούλες ή σε παιδαγωγούς δούλους.

Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι τα παιδιά είχαν ελάχιστη επικοινωνία με τον πατέρα, ο οποίος ή θα εργαζόταν όλη μέρα (χαμηλή - μεσαία τάξη) ή θα ασχολούνταν με τα ζητήματα του δήμου. Αυτονόητο, λοιπόν, είναι ότι την ανατροφή των παιδιών -όσο της επέτρεπαν οι δυνατότητές της- την είχε η μάνα, η οποία όντας φυλακισμένη στο σπίτι και μη μπορώντας να αντιδράσει στον υποβαθμισμένο ρόλο που της είχε δοθεί, δεν μπορούσε να προσφέρει τις κατάλληλες γνώσεις και την σωστή αγωγή στα παιδιά της. Σκοπός της ήταν η τεκνογονία, για την εξασφάλιση της διαδοχής στην πατρική κυριαρχία (Borneman E., Αθήνα 1988, σελ 364-365).

Η γνησιότητα των παιδιών ήταν η βασικότερη οικογενειακή αξία και ο μοναδικός προορισμός της γυναίκας. Για να προστατέψει την αξία αυτή κλεινόταν μέσα στο σπίτι, μακριά από τα μάτια του κόσμου και τους πειρασμούς. Η εργασία όμως δεν έλειπε ποτέ από τις γυναίκες αυτές. Οι φτωχές έκαναν δουλειές του σπιτιού και οι φτωχότερες έβγαιναν έξω για να δουλέψουν στα χωράφια, ή να κάνουν μικροσυναλλαγές στην αγορά.

Ο άνδρας τις υπολόγιζε στα περιουσιακά του στοιχεία και τις πηγές των οικονομικών εσόδων. Όσο πιο ικανές για την δουλειά ήταν τόσο μεγαλύτερη ήταν η αξία τους, για αυτό και ο πατέρας τις πουλούσε στο σύζυγο όπως θα πουλούσε ένα καλό αγρόκτημα.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά στην κλασσική Αθήνα που γεννιόταν με ελαττώματα γενετικής φύσεως, τα πουλούσαν ως δούλους ή τα εξέθεταν, κάτι που σημαίνει ότι η τύχη τους ήταν αμφίβολη και αβέβαιη.

Αρχαία Σπάρτη

Στην αρχαία Σπάρτη, η κατάσταση ήταν πολύ πιο διαφορετική από εκείνη της Αθήνας. Η θέση της γυναίκας-μητέρας δεν ήταν υποβαθμισμένη και τύγγανε του ιδίου σεβασμού με τον άντρα-πατέρα. Η ίδια μορφωνόταν, -όχι βέβαια όπως ο άντρας- και προσπαθούσε να έχει γνώμη για όλα τα θέματα, ακόμα και για τα πολιτικά (Δουμάνη, 1989).

Η καλύτερη θέση της γυναίκας -σε σύγκριση με την Αθήνα- στην αρχαία Σπάρτη, είχε ως αποτέλεσμα την αγωγή των παιδιών να την αναλαμβάνουν οι γονείς ως τα έξι χρόνια τους. Κατόπιν τα αγόρια πήγαιναν σε στρατόπεδα για να διαμορφωθούν ως ικανοί πολεμιστές (ηρωικό ιδεώδες της αγωγής) και την αγωγή τους την αναλάμβαναν παιδοκόμοι. Τα κορίτσια λάβαιναν αισθητική αγωγή μετά τα δέκα τους χρόνια.

Αρχαία Ρώμη

Η θέση του παιδιού και της γυναίκας στην αρχαία Ρώμη έμοιαζε πολύ μ' αυτή των δούλων, οι οποίοι δεν είχαν κανένα ατομικό ή κοινωνικό δικαίωμα. Ο σύζυγος είχε απόλυτη εξουσία να πάνω της, μπορούσε να την κακοποιήσει ή και να την σκοτώσει, χωρίς να δώσει λογαριασμό σε κανένα. Η Δωδεκάδελτος, όριζε την πλήρη εξουσία του πατέρα πάνω στα παιδιά του, τα οποία μπορούσε ακόμα και να σκοτώνει αν μειονεκτούσαν σωματικά! Ο πατέρας, αρχηγός και ηγεμόνας στην οικογένειά του, είχε απόλυτη εξουσία στα παιδιά, εξουσία θανάτου και αγοραπωλησίας τους, μιας και τα θεωρούσε ως κτήμα του.

Ο ίδιος, δεν είχε καμιά ανάμιξη στην ανατροφή τους, κάτι που αναλάμβανε αποκλειστικά η μητέρα. Ο πατέρας εφάρμοζε απλώς τη σημασία του ονόματός του: «pater» σημαίνει παραγωγός και κάτοχος, η δικαιοδοσία του οποίου είχε πολλές

φορές άσχημες επιπτώσεις πάνω στα παιδιά του, όπως ξυλοδαρμούς μέχρι θανάτου ή και πώλησής τους ως δούλους.

Μόνο τα παιδιά των πλουσίων είχαν καλύτερη αγωγή από παιδαγωγούς, αλλά η επαφή και η επικοινωνία με τον πατέρα τους ήταν ελάχιστη και διαποτισμένη από φόβο.

Μεσαίωνας

Στην σκοτεινή περίοδο των μεσαιωνικών χρόνων, η αγωγή που παρείχαν οι γονείς και οι δάσκαλοι στα παιδιά, είχε ως βασικό στοιχείο την χριστιανική ιδέα, σε σημείο όμως που τρομοκρατούσε τα παιδιά και γινόταν έμμονη ιδέα στα μυαλά μεγάλων και μικρών, με όλες τις προκαταλήψεις που υπήρχαν και τις βαριές τιμωρίες που έπρεπε να υπομείνει κάποιος που είχε διαφορετικές αντιλήψεις ή έστω κάποια ερωτήματα για το Χριστιανισμό.

Στην περίοδο αυτή που οι κοινωνικές τάξεις είχαν τεράστιο χάσμα, ο πατέρας των χαμηλών τάξεων προσπαθούσε να βρει δουλειά και αδιαφορούσε παντελώς για την αγωγή των παιδιών, ενώ η μητέρα προσπαθούσε μόνη της να αναθρέψει τα παιδιά. Οι βιοτικές συνθήκες όμως όχι μόνο δεν επέτρεπαν την σωστή διαπαιδαγώγησή τους, αλλά ούτε καν την επιβίωσή τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αμάθεια του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού και τους μεγάλους κοινωνικούς διαχωρισμούς της εποχής αυτής (Cal R., σελ. 56, 64-65).

Αναγέννηση

Την εποχή αυτή, βελτιώνονται οι βιοτικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, ανοίγονται μεγαλύτερες ευκαιρίες μόρφωσης για τα παιδιά, κυριαρχεί το λογοτεχνικό ιδεώδες της αγωγής και οι παιδαγωγοί είναι επηρεασμένοι από τον δυτικό τρόπο σκέψης και από τα φιλοσοφικά ρεύματα της εποχής.

Στις ευκατάστατες οικογένειες οι γονείς δεν έχουν ανάμειξη στην αγωγή του παιδιού, τα οποία μεγάλωναν με παραμάνες, καθηγήτριες ξένων γλωσσών και πιάνου κτλ. Στις χαμηλές τάξεις την ανατροφή των παιδιών την είχε η μητέρα, ενώ ο ρόλος του πατέρα είναι έμμεσος αφού κύριο μέλημά του είναι η συνεχής προσπάθεια να έχει μόνιμη εργασία.

Τουρκοκρατία

Την εποχή αυτή, λόγω των άσχημων συνθηκών και του πολέμου, κανείς από τους γονείς δεν είχε την δυνατότητα, αλλά και την διάθεση, να αναθρέψει σωστά τα παιδιά του. Ο πατέρας βρισκόταν συνεχώς μακριά από το σπίτι και τα παιδιά του, αλλά ακόμα και να ήταν σπίτι, τα προβλήματα και οι έγνοιες που απασχολούσαν κάθε Έλληνα πατριώτη δεν τον άφηναν να εφαρμόσει το ρόλο του.

Αλλά και η μητέρα λόγω της κρίσιμης κατάστασης του πολέμου, δεν ήταν σε θέση να διαπαιδαγωγήσει σωστά τα παιδιά της, μιας και κυρίαρχος φόβος και ιδέα ήταν να αποτρέψει ενδεχόμενη αρπαγή τους από τους Τούρκους.

Τα κρυφά σχολεία είχαν αντικαταστήσει κάπως την αγωγή των γονιών, όσο αφορούσε την επιμόρφωση των παιδιών.

Βιομηχανική επανάσταση και νεότεροι χρόνοι

Την εποχή της αγροτικής παραγωγής η οικογένεια αποτελούσε μια παραγωγική μονάδα της οποίας όλα τα μέλη εργάζονταν. Την αγροτική παραγωγή την διαδέχτηκε η οικοτεχνία, μια εποχή που χαρακτηρίζεται από χαμηλή παραγωγικότητα και περιορισμένη διαφοροποίηση εργασιακών καθηκόντων (Δραγωνά, 1987).

Η εποχή της βιομηχανικής επανάστασης αποτελεί σταθμό για την μεταμόρφωση της μοίρας της γυναίκας αφού προσφέρει απασχόληση στην γυναίκα και αλλάζει τους ρόλους των φύλων. Ο βαθμός παραγωγικότητας αυξήθηκε δίνοντας πολλές θέσεις εργασίας στο εργοστάσιο στις γυναίκες, όπου μέχρι τότε το νοικοκυριό αποτελούσε το κέντρο παραγωγικής δραστηριότητας των γυναικών. Οι εργασίες όμως που έκανε δεν της έδιναν δυνατότητα κοινωνικής και διοικητικής ανέλιξης μέσα στην εργασία (Κατάκη, 1984).

Οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι που ακολούθησαν όμως, είχαν θετική επίδραση στην επαγγελματική απασχόληση της γυναίκας αφού πλέον η οικονομία είχε ανάγκη από γυναικείο εργατικό δυναμικό, λόγω της ανάπτυξης του τριτογενή τομέα, των υπηρεσιών (Δουμάνη, 1989).

Η επαγγελματική απασχόληση της γυναίκας και η οικονομική ανεξαρτησία που πλέον διέθετε, την έκανε δειλά στην αρχή και δυναμικά αργότερα να αμφισβητήσει του μέχρι τότε ρόλους.

Σημερινή Εποχή

Οι ιδεολογικές και κοινωνικές αλλαγές της σημερινής κοινωνίας, έχουν επιφέρει αλλαγές και στην αγωγή των παιδιών.

Η γυναίκα που βγήκε από τους τέσσερις τοίχους του σπιτιού, προσπαθεί να γνωρίσει τον εαυτό της και τους άλλους. Αγωνίζεται για την ισοτιμία της με τον άνδρα στοχεύοντας την αλλαγή του τρόπου ζωής και την ριζική εξαφάνιση των στοιχείων που συντηρούν την άνιση μεταχείριση της και την κοινωνική της υποτίμηση. Μέσα στην οικογένεια, η γυναίκα-σύζυγος αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους τους οποίους καλείται να φέρει εις πέρας με επιτυχία (Δουμάνη, 1989).

Το ίδιο ισχύει και για τον πατέρα-σύζυγο, του οποίου η συμμετοχή στην οικογενειακή ζωή έχει αποδειχθεί καθοριστική για την ομαλή λειτουργία της οικογένειας. Σε αντίθεση με τα παλαιότερα χρόνια όπου οι ρόλοι των φύλων ήταν ξεκάθαροι, σήμερα οι άνδρες, παρότι φοβούνται την ασαφή εφαρμογή των ρόλων που μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση (αν τα πατρικά και μητρικά μοντέλα θολώσουν ή σβήσουν η οικογένεια θα πάψει να υπάρχει), συνειδητοποιούν ότι δημιουργείται ένα νέο πατρικό μοντέλο. Απέναντι σε αυτά τα νέα δεδομένα, οι άνδρες οφείλουν να εξασκήσουν τον πατρικό ρόλο με ένα νεωτεριστικό τρόπο και να μην είναι προσκολλημένοι στο άκαμπτο παραδοσιακό μοντέλο.

Η κατάργηση των ρόλων των φύλων, σύμφωνα με τα πρότυπα της αρχαιότητας δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι παλιοί ρόλοι εξαφανίζονται τελείως. Παύουν όμως να συνδέουν αποκλειστικά το ένα ή το άλλο φύλο. Υπάρχουν για να επιλέγονται με βάση προσωπικούς λόγους και ιδιότητες και όχι το φύλο. Η ουσία της ισότητας ανάμεσα στα φύλα αφορά στο δικαίωμα όλων για ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους (Canitz, Hanne-Lore Von).

Σύμφωνα με αυτό, σήμερα και οι δύο γονείς προσπαθούν να προσφέρουν την καλύτερη διαπαιδαγώγηση στα παιδιά, χωρίς να χωρίζονται οι ρόλοι σύμφωνα με παρωχημένες αντιλήψεις ότι π.χ. μόνο η μητέρα είναι υπεύθυνη.

Η βιομηχανική επανάσταση και το φεμινιστικό κίνημα συνέβαλλαν στο να «βγει» από την οικογένεια η μητέρα και να περάσει στον παραγωγικό χώρο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καταρριφθεί ο παραδοσιακός ρόλος του πατέρα και ο ίδιος να συμμετάσχει ενεργά στην ανατροφή των παιδιών.

Υπάρχει όμως και η περίπτωση, κατά την οποία συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας απομακρύνουν τον πατέρα από τα παιδιά, που δεν καταλαβαίνουν την έννοια της λέξης «πατέρας», πιστεύοντας ότι είναι αυτός ο οικείος ξένος που τροφοδοτεί το σπίτι και είναι συνεχώς κουρασμένος (Borneman E., 1988, σσ.711-712).

Η σημερινή αγωγή που προσφέρουν οι γονείς, εμπνέεται από τον σεβασμό στην προσωπικότητα του παιδιού και προσπαθούν να διαμορφώσουν μια προσωπικότητα με εσωτερική και εξωτερική ελευθερία και αυτονομία και κυρίως μια προσωπικότητα με αγάπη για τον συνάνθρωπο.

Οι Έλληνες γονείς προσπαθούν να δώσουν στα παιδιά τους μέσω της αγωγής τα αγαθά του πολιτισμού μας, τους δίνουν πνευματικά, ηθικά και υλικά εφόδια για την αντιμετώπιση της ζωής και προσπαθούν να αναπτύξουν τις ατομικές δυνατότητες και ικανότητες, για να αντεπεξέλθουν τα ίδια στις μελλοντικές δυσκολίες και τα προβλήματα που θα τους παρουσιαστούν.

Πρέπει όμως να σημειωθεί το εξής: Οι γονείς στην Ελλάδα μεγάλωσαν κάτω από αυστηρή αγωγή και διαπαιδαγώγηση και πολύ συχνά εφαρμόζουν αυτήν την αυστηρή αγωγή στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να γίνονται αυταρχικοί, να μη δίνουν αυτονομία και ελευθερίες, να πιστεύουν ότι τα παιδιά είναι ανώριμα για να πάρουν κάποια απόφαση, κάνοντας στο τέλος πιο μεγάλη τη διαφορά των φύλων (Τσαρδάκη Δ., 1984, σελ. 84).

Το πιο σημαντικό όμως με τους νέους γονείς είναι ότι προσπαθούν να πλησιάσουν τα παιδιά τους, να επικοινωνήσουν μαζί τους, χωρίς να υπάρχουν οι τεράστιες προκαταλήψεις των παλαιότερων ετών για το ποιος είναι υπεύθυνος από τους γονείς για την αγωγή των παιδιών και την ανατροφή τους (Michel, 1993).

Για να χαρακτηρίσουμε ένα γονιό «ιδανικό» πρέπει να είναι παρών σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι η παρουσία του πρέπει να είναι αισθητή ακόμα και πριν την σύλληψη του παιδιού. Στην συνέχεια πρέπει να συμβάλλει το μέγιστο στη διαπαιδαγώγηση του σε συνεργασία με τον / την σύζυγο του (Michel, 1993).

Στην επόμενη ενότητα θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τους ρόλους όπως κατανέμονται στο εσωτερικό της οικογένειας.

1.4. Οι ρόλοι της οικογένειας και των μελών της

Ανεξάρτητα από την μορφή με την οποία εμφανίζεται κάθε φορά, τη συναντάμε σε όλες ανεξαιρέτα τις κοινωνίες, πράγμα που δείχνει, πέρα από κάθε αμφιβολία, ότι αποτελεί μια από τις κύριες μορφές οργάνωσης της συλλογικής ζωής του ανθρώπου.

Η οικογένεια αποτελώντας τον προθάλαμο για την μετέπειτα είσοδο του ατόμου στην κοινωνία, είναι αυτή που καθορίζει τους ρόλους των μελών της. Έτσι, όταν κάθε μέλος μάθει το ρόλο του, θα γνωρίζει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των άλλων μελών, καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας.

Ο Pierre Bourdieu (1996), χωρίς να παραγνωρίζει τις βιολογικές διαφορές των φύλων, εστιάζει σε εκείνες τις διαφορές μεταξύ του άνδρα και της γυναίκας τις οποίες

δημιουργεί και συντηρεί η κοινωνία. Μέσα σε ασύνειδες διαδικασίες, άνδρες και γυναίκες μαθαίνουν τα πρότυπα συμπεριφοράς και τους ρόλους τους, τα αφομοιώνουν και τα μεταβάλλουν σε κανόνες προσωπικής ζωής (Τσαμπάρλη - Σαμιωτάκης, 2002, σ. 319).

Με αυτό τον τρόπο, η κοινωνικοποίηση είναι μια «οσμωτική» διαδικασία μάθησης όχι τόσο του περιεχομένου, όσο των διαθέσεων και στάσεων σχετικά με τους ρόλους των φύλων. Η αναφορά και μόνο στις πράγματι υπαρκτές βιολογικές διαφορές επιδιώκει να δικαιολογήσει την κοινωνική κατασκευασμένη διαφορά των φύλων.

Τα χαρακτηριστικά στερεότυπα για τα χαρακτηριστικά του άνδρα έχουν ήδη εγκατασταθεί. Ο τρόπος κοινωνικοποίησης των αγοριών δίνει μεγάλη σημασία στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του φύλου, όπως είναι η ανδρεία και το θάρρος. Από την άλλη μεριά, βλέπουμε τα στερεότυπα που αφορούν τα κορίτσια, σύμφωνα με τα οποία είναι πιο νοικοκυρεμένα και καθαρά σε σχέση με τα αγόρια. Μαθαίνουν ότι ο πατέρας είναι ο «απόλυτος» αρχηγός της οικογένειας και πως η μητέρα είναι υπεύθυνη για την διατήρηση του νοικοκυριού.

Ανάλογα λοιπόν με τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας διαμορφώνονται και οι ρόλοι του πατέρα και της μητέρας ως σύζυγοι, ως γονείς και ως εργαζόμενοι. Επίσης, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε και τον σημαντικό ρόλο του παιδιού μέσα στην οικογένεια.

Ο πατέρας

Μέχρι πρόσφατα η Ψυχολογία ασχολούταν με τον πατέρα αφού το παιδί είχε συμπληρώσει τα τρία χρόνια. Ο ρόλος του πατέρα δεν θεωρούταν ιδιαίτερα σημαντικός, ικανός να επιφέρει προβλήματα στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, σε αντίθεση με τον ρόλο της μητέρας που η σχέση της με το παιδί αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι για την φυσιολογική εξέλιξη της ανάπτυξης του.

Σήμερα, το ίδιο σημαντική θεωρείται η σχέση πατέρα-βρέφους στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι βλέπουμε ότι ο πατέρας προσπαθεί να μοιράσει τους ρόλους και τον χρόνο του με βάση τρεις βασικούς ρόλους ως σύζυγος, ως πατέρας και ως εργαζόμενος.

Ως σύζυγος, ο πατέρας πρέπει να είναι σε θέση να μοιράσει τις υποχρεώσεις του σπιτιού με την γυναίκα του. Απαλλάσσοντας την γυναίκα από όλα τα βάρη του νοικοκυριού που μέχρι σήμερα επωμίζεται, αναλαμβάνει και αυτός μέρος των υποχρεώσεων. Οι παλαιότερες αντιλήψεις που ήθελαν τον πατέρα ως τον «κουβαλητή» του σπιτιού και του μόνιμου απόντα από το σπίτι, έχουν πλέον ξεπεραστεί αφού η σύγχρονη κοινωνία ζητάει και από την μητέρα να είναι στην εργασία, ώστε να μπορέσουν να διασφαλιστούν τα απαραίτητα έσοδα για την διατήρηση του νοικοκυριού.

Ως πατέρας πρέπει να είναι παρών στο μέγιστο των παιδιών του, προσφέροντας μια σημαντική βοήθεια στην μητέρα που πλέον εργάζεται συστηματικά. Η ενασχόληση του πατέρα με το παιδί του συντελεί στην ψυχική και σωματική πλήρωσή του ενώ το ίδιο παίρνει σημαντικά χαρακτηριστικά από την προσωπικότητα του πατέρα.

Ως εργαζόμενος, ο άνδρας για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στα αυξανόμενα έξοδα, λείπει πολλές ώρες από το σπίτι, μένοντας μακριά από την ανατροφή των παιδιών τους. Οι σύγχρονες εξελίξεις όμως θέλουν τον πατέρα να είναι εκεί αφού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του παιδιού.

Η μητέρα

Οι ρόλοι της ως σύζυγος, ως μητέρα και ως εργαζόμενη την έχουν καταστήσει το βασικότερο κύτταρο για την λειτουργία και την ανάπτυξη της οικογενειακής μονάδας. Αναμφίβολα ο ρόλος της μητέρας είναι αυτός που έχει υποστεί τις σημαντικότερες αλλαγές στην οικογένεια.

Ο ρόλος της μητέρας ως συζύγου περνά σήμερα κρίση και συχνά εκδηλώνεται ως κρίση ταυτότητας. Αυτό διαπιστώνεται από την αύξηση των διαζυγίων τις τελευταίες δεκαετίες, αφού η μητέρα δεν μπορεί να βρει την προσωπική ολοκλήρωση στα πλαίσια του γάμου. Η μητέρα και σήμερα συνεχίζει να σηκώνει τα περισσότερα βάρη μέσα στην οικογένεια.

Ως μητέρα η γυναίκα προσπαθεί να εκπληρώσει τον προορισμό που έχει από την ίδια την φύση της. Η σχέση που αναπτύσσει με το παιδί της, αποτελεί το πιο ισχυρό δεσμό. Η μητέρα είναι εκείνη που ξέρει πως θα μεγαλώσει καλύτερα το παιδί της, βοηθώντας το να φτάσει στην προσωπική του ολοκλήρωση.

Ως εργαζόμενη η μητέρα βιώνει από την μια πλευρά την ανάγκη της για ατομική και οικονομική ελευθερία και από την άλλη την ανάγκη να βιώσει το αίσθημα της μητρότητας. Οι σύγχρονη εποχή επιδεικνύει την σκληρή της στάση απέναντι στην σχέση της μητέρας-παιδιού, αφού την απομακρύνει για πολλές ώρες μακριά από την εστία του σπιτιού.

Το παιδί

Η έννοια του «παιδιού» αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο αλλά και σε μια κοινωνική κατηγορία. Το παιδί διακρίνεται από ορισμένα φυσικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά που συνοδεύουν αυτή την περίοδο ανάπτυξης στην ζωή και σε αντίθεση με τους ενήλικους, αποκλείεται από ορισμένους κοινωνικούς ρόλους.

Αυτό όμως δεν ίσχυε πάντα. Τον μεσαίωνα πολλά παιδιά αναγκάζονταν να δουλέψουν με αποτέλεσμα πολλά από αυτά να πεθαίνουν πριν φτάσουν την εφηβεία. Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να αποποιηθούν από τέτοιους ρόλους, αφού πραγματικός ρόλος τους είναι να υπενθυμίζουν με την ύπαρξη τους την αγάπη των γονιών τους.

1.5. Οι λειτουργίες της οικογένειας

Οι βασικοί σκοποί και λειτουργίες, που επιδιώκονται με το θεσμό αυτό, είναι η βιολογική αναπαραγωγή της κοινωνίας, η ανατροφή των απογόνων, η εκπαίδευση, και η αγωγή τους, η αμοιβαία προστασία των ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με συγγενικούς δεσμούς (Τσαούσης, 1984, σ. 439).

Όλες οι θεωρίες δίνουν έμφαση στην τεράστια σημασία της οικογένειας στην ανάπτυξη παιδιού καθώς και στο γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί επίσης και την κύρια αιτία προβλημάτων του παιδιού (Cohen & Romen, 1999). Η οικογένεια λειτουργεί σαν το βασικό περιβάλλον, εντός του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν τρόπους αλληλεπίδρασης, ενώ οι σχέσεις και οι μορφές συμπεριφοράς μέσα στο σπίτι πιθανώς καθορίζουν και αυτές έξω από αυτό.

Έτσι κατέστη πλέον επιτακτική η ανάγκη για τη σύγχρονη οικογένεια να επιλέξει να διατηρήσει μέρος των λειτουργιών του παρελθόντος, με στόχο να τις ασκήσει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα. Έδωσε πλέον το βάρος στην

διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, παράλληλα με την ολοκληρωμένη συναισθηματική κάλυψη όλων των μελών της. Βέβαια σε πολύ βασικούς τομείς, όπως η εκπαίδευση, έχει πλέον αντικατασταθεί από ένα σύστημα εξειδικευμένων φορέων και η παρέμβαση της είναι επικουρική αλλά παρόλα αυτά ουσιαστική.

Οι λειτουργίες που καλείται σήμερα να επιτελέσει μια οικογένεια διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: εκπαιδευτική, οικονομική, θυμική-ψυχολογική και αναπαραγωγική.

- Εκπαιδευτική λειτουργία

Ρόλος της οικογένειας είναι να αναλάβει την «κοινωνική εκπαίδευση», δηλαδή την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω εξειδικευμένων φορέων θα αναλάβει την καλλιέργεια αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν γενικότερα την παραγωγή. Διαχωρίζοντας την κοινωνικοποίηση από την εκπαίδευση, η οικογένεια αποδεσμεύεται από τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα όπως ήταν προσδιορισμένα στα παλιότερα χρόνια.

Στις εκπαιδευτικές λειτουργίες της οικογένειας εντάσσεται η συμβολή της στο να αναπτύξει το παιδί ισχυρά κίνητρα για προσωπικά επιτεύγματα, γεγονός που οδηγεί στη αποτελεσματικότερη δράση του στην κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο η οικογένεια συμβάλλει ριζικά στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας από τα μέλη της, με επόμενο βήμα την εξασφάλιση συναισθηματικής ισορροπίας.

Έτσι, η οικογένεια με τους μηχανισμούς που διαθέτει, βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και την σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενηλίκων.

- Οικονομική λειτουργία

Η οικονομική κατάσταση μιας οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα του βιοτικού και του πνευματικού επιπέδου της, καθώς και της κατάλληλης οικογενειακής ατμόσφαιρας για την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο εκσυγχρονισμός, δηλαδή η σταδιακή μετατροπή της παραδοσιακής γεωργικής – αγροτικής οικογένειας σε σύγχρονη αστική – βιομηχανική επέδρασε καταλυτικά στην οικονομική λειτουργία της οικογένειας.

Η οικογένεια παύει να λειτουργεί ως «μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης» και καταλήγει να λειτουργεί ως ενιαία μονάδα κατανάλωσης. Τα ενεργά μέλη της παρέχουν πλέον τις υπηρεσίες τους στα σύγχρονα κέντρα παραγωγής, όπως το εργοστάσιο και ο δημόσιος τομέας.

- Ψυχολογική λειτουργία

Η οικογένεια απαλλαγμένη πλέον από παλιότερους ρόλους που της είχαν επιβληθεί, μπορεί πλέον να δώσει την απαραίτητη βαρύτητα σε αυτή την λειτουργία. Η αλλαγή της μορφής της οικογένειας από εκτεταμένη σε πυρηνική που αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά τους, προσφέρει το κατάλληλο έδαφος για να ενισχυθεί αυτή η λειτουργία.

Στόχος της ψυχολογικής λειτουργίας είναι να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της, την διατήρηση της πάσης φύσεως ισορροπιών σε ατομικό και διατομικό επίπεδο, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της ρευστότητας που

κυριαρχεί στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και στην προετοιμασία του νεαρού μέλους της για αυτονομία, υπευθυνότητα, κοινωνική ένταξη και αποδοχή.

- Αναπαραγωγική λειτουργία

Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες που συντελεί η οικογένεια για λογαριασμό της κοινωνίας είναι η αναπαραγωγική λειτουργία. Παρότι τα ζητήματα που έχουν ανακύψει στις σύγχρονες κοινωνίες σχετικά με την διάκριση αναπαραγωγικής λειτουργίας και ερωτικής σχέσης, καθόλου δεν μειώνουν τον καθοριστικό ρόλο που συνεχίζει να παίζει ο θεσμός της οικογένειας στην αναπαραγωγική διαδικασία.

Κατά κανόνα τα παιδιά πρέπει να γεννιούνται νόμιμα, δηλαδή πρέπει να έχουν όχι μόνο την βιολογική, αλλά και την νόμιμη και κοινωνιολογική έννοια, ένα πατέρα και μια μητέρα οι οποίοι να νιώθουν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την φροντίδα και την αγωγή τους.

Η κοινωνία μέσω του θεσμού της οικογένειας προσφέρει τις κατάλληλες δομές για να επιτελεστεί η αναπαραγωγή και να έρθει το παιδί σε ένα κατάλληλο περιβάλλον, όπου θα μπορεί να επιβιώσει, εφόσον για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα θα πρέπει να στηριχθεί στην φροντίδα των γονιών του.

1.6. Παρούσα κατάσταση

Η ελληνική οικογένεια χαρακτηρίζεται από την αστραπιαία μετάβαση της από πατριαρχική – εκτεταμένη, όπου περισσότερες από μια γενιές ζούσαν μαζί, σε πυρηνική ή συζυγική οικογένεια, όπου οι γονείς ζουν μαζί με τα παιδιά τους. Η αλλαγή αυτή στην Ελλάδα έγινε μέσα σε δυο γενιές, ενώ στη δυτική Ευρώπη χρειάστηκαν τουλάχιστον δέκα γενιές (Haritou–Fatourou & Hatzigeleki, 1999).

Ο Γκιζέλης και οι συνεργάτες του (1984) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η ιδιαιτερότητα της Ελλάδας σε σύγκριση με τα άλλα αναπτυσσόμενα κράτη είναι ότι «η αστικοποίηση δε συμβαδίζει με τα πρότυπα της εκβιομηχάνισης». Η ανάπτυξη των αστικών και όχι των εργατικών τάξεων οφείλεται κατά κύριο λόγο στις ανεπτυκτικές τάσεις της ελληνικής οικογένειας. Σημαντική επίπτωση από την αλλαγή του τρόπου επιβίωσης ήταν η μείωση της απασχόλησης του Έλληνα σε παραδοσιακούς τομείς της οικονομίας όπως η γεωργία, η αλιεία και, αντίθετα η αύξηση, σε αστικές περιοχές, της απασχόλησης στη βιομηχανία, σε μεγάλες επιχειρήσεις, στον τουρισμό.

Όλα αυτά συμβάλλουν στην αντικατάσταση της πατριαρχικής οικογένειας από την πυρηνική ή συζυγική οικογένεια. Η συγκατοίκηση είναι ακόμη αυξημένη στις αγροτικές περιοχές, όπου διατηρούνται περισσότερο παραδοσιακοί δεσμοί της οικογένειας. Στις αστικές και ημιαστικές περιοχές το φαινόμενο εμφανίζεται με μικρότερη συχνότητα (Γκιζέλης, 1984, σ. 30).

Μέσα σε δυο – τρεις δεκαετίες, ο τόπος μας πέρασε αστραπιαία από το παραδοσιακό, αγροτικό τρόπο ζωής στο μεταβιομηχανικό στάδιο της εξέλιξης των ανθρώπινων κοινωνιών, στο στάδιο που ονομάστηκε «εποχή της πληροφορικής». Αυτές οι ταχύρυθμες κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν, συντάραξαν τα θεμέλια της ελληνικής κοινωνίας και μείωσαν κατά πολύ τη σταθερότητα της οικογένειας. Οι αλλαγές που επιτελέστηκαν τα τελευταία 60 χρόνια, ήταν μεγάλες, καθώς η οικογένεια ένας θεσμός που κάλυπτε όλες ανεξαιρέτως τις ανθρώπινες ανάγκες,

οικονομικές, κοινωνικές, μορφωτικές, συναισθηματικές και υπαρξιακές συρρικνώθηκε σε μια μόνο λειτουργία, την ανατροφή των παιδιών, και αυτή περιορισμένης διάρκειας. Γεγονός είναι ότι ο σημερινός Έλληνας αντιμετωπίζει καθημερινά καινούριες καταστάσεις, μέσα σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο ψυχοκοινωνικό πλαίσιο και προβληματίζεται άμεσα για τη πορεία της οικογένειας (Δουμάνη, 1990, σ. 11).

Όλες αυτές οι μεταβολές και ανακατατάξεις που έχει υποστεί ο θεσμός της οικογένειας έχουν ως αποτέλεσμα να αμφισβητούνται οι οικογενειακές αξίες και η ποιότητα της οικογενειακής ζωής. Ο Popenoe (1993, σ. 36) χαρακτηριστικά αναφέρει «Ο θεσμός της οικογένειας συρρικνωνόταν στο πέρασμα των χιλιετιών μέχρι που έφτασε στο πυρήνα. Σήμερα φαίνεται να διασπάται και αυτός ο πυρήνας της».

Η κρίση που υφίσταται η οικογένεια νοείται σε δυο επίπεδα: α) το θεσμικό: ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε κρίση, πράγμα το οποίο εκφράζει αλλά και δημιουργεί προβλήματα οργάνωσης του συλλογικού βίου, και β) το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων: η οικογενειακή ομάδα βρίσκεται σε κρίση, πράγμα που εκφράζει αλλά και δημιουργεί προβλήματα οργάνωσης του ιδιωτικού βίου (Μουσούρου, 1990, σ.15).

Έχει επισημανθεί από τη Τεπέρογλου (1999, σ. 222) η ύπαρξη κάποιων φαινομένων που επηρεάζουν την οικογένεια και τα οποία είναι:

- Η αύξηση των ατόμων που αποφεύγουν το γάμο και συγκατοικούν,
- Η αύξηση των διαζυγίων,
- Η εμφάνιση νέων μορφών οικογένειας όπως η μονογονεϊκή,
- Η μείωση των γεννήσεων

Η Μουσούρου (1999, σ. 9) παραθέτει και τις εξής τάσεις:

- Η συρρίκνωση της οικογενειακής ομάδας,
- Οι αλλαγές της οικογενειακής δομής λόγω των αλλαγών των ρόλων και των φύλων,
- Ο πολλαπλασιασμός των οικονομικά ενεργών μητέρων,
- Την αποκοπή της οικογένειας από την παραγωγική διαδικασία,
- Την επικέντρωση του ενδιαφέροντος των μελών της από τους συλλογικούς στόχους στους ατομικούς,
- Την αποξένωση των ανθρώπων και την αποκοπή τους από τη συλλογική δράση,
- Την εκβιομηχάνιση και την εξαστικοποίηση,
- Τη συνακόλουθη αλλαγή των ηθών, των αρχών κ.λπ.

Όλα τα ανωτέρω μοιραία επέφεραν την επικράτηση τη πυρηνικής οικογένειας, την αύξηση των διαζυγίων, τη μείωση των παιδιών ανά οικογένεια, τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών με βάση τους ρόλους των φύλων, τη συμβίωση εκτός γάμου, την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών.

Η κατάσταση στην Ελλάδα αλλάζει σημαντικά μετά τη ψήφιση του νέου Οικογενειακού Δικαίου (1983). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πληθυσμού της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας (Δ.Σ.Π. – Ε.Σ.Υ.Ε), το 1988 οι μόνες γυναίκες με παιδιά ανέρχονταν στο 4.7% του πληθυσμού. Το 1989 το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 8% του πληθυσμού, ενώ το 5% των οικογενειών με παιδιά προσχολικής ηλικίας ανήκουν στη κατηγορία του

δεύτερου ή τρίτου γάμου. Παράλληλα, υπολογίζεται ότι στους 100 ενήλικους 20 – 30 ετών 8 – 12 επιλέγουν τη μοναχικότητα ως τρόπο ζωής, ποσοστό το οποίο συνήθως μειώνεται με τη πάροδο της ηλικίας. Αλλά το εντυπωσιακότερο δημογραφικό στοιχείο είναι ότι το ποσοστό των διαζυγίων στην Ελλάδα έχει τετραπλασιαστεί μέσα σε 30 χρόνια (1968 – 1996), δηλαδή έχει αυξηθεί από 5% σε 20%. Στην αύξηση του αριθμού των διαζυγίων, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, συντέλεσε και μια προοδευτική αλλαγή στάσεων σε σχέση με το διαζύγιο καθώς και η αλλαγή της νομοθεσίας για το διαζύγιο χωρίς υπαιτιότητα (no-fault divorce). Επιπλέον, το ποσοστό των χωλών οικογενειών στα μεγάλα αστικά κέντρα ανέρχεται περίπου στο 8%, ενώ το ποσοστό γάμων ανά 100 κατοίκους, όπως και στη υπόλοιπη Ευρώπη, έτσι και στην Ελλάδα μειώνεται αισθητά.

Αναφέρουμε ενδεικτικά:

1960:	7%,
1970:	7,7%,
1980:	6,5%,
1986:	5,8%,
1987:	6,63%,
1990:	5,85%,
1996:	4,3%,

(Χατζηχρήστου, 1999, σ. 60)

Όσον αφορά της γεννήσεις εκτός γάμου, κρίνεται ότι στην Ελλάδα η αύξηση του φαινομένου αυτού είναι εντυπωσιακή. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 1977 το ποσοστό εκτός γάμου γεννήσεων ήταν 13,3%, ενώ το 1989 ήταν 20,6%.

Τα φαινόμενα αυτά βέβαια δεν αφορούν μόνο την Ελληνική πραγματικότητα, έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα. Αξίζει λοιπόν, να αναφερθούν κάποια δημογραφικά δεδομένα για τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις Η.Π.Α. και την Ιαπωνία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Μονογονεϊκές οικογένειες κατά κατηγορία

Χώρες	Μόνοι άντρες με παιδιά. Χιλιάδες		Μόνες γυναίκες με παιδιά. Χιλιάδες	
	1981	1991	1981	1991
Βέλγιο	51	83	204	302
Δανία	22	16	135	102
Γερμανία	256	394	1357	2146
Ελλάδα	-	38	-	155
Ισπανία	158	136	705	837
Γαλλία	129	233	758	1369
Ιρλανδία	19	19	77	94
Ιταλία	435	442	1087	1398
Λουξεμβούργο	2	3	8	10
Ολλανδία	49	92	249	296
Αυστρία	-	41	-	238
Πορτογαλία	29	35	198	219
Φιλανδία	10	24	75	145
Σουηδία	-	28	-	160
Αγγλία	394	296	1399	1864
Ισλανδία	-	1	-	7
Νορβηγία	14	22	75	121
Τσεχοσλοβακία	19	23	106	122
ΗΠΑ	1733	2884	8705	10890
Καναδάς	-	168	-	786
Ιαπωνία	-	-	-	-

Πηγή: Eurostat: Demographic Statistics, 1997

Ο θεσμός οικογένεια πλήττεται και υφίσταται διαρκώς έντονες δομικές αλλαγές. Το γεγονός αυτό όμως δε σημαίνει ότι μπορούμε να κάνουμε λόγο και για «κατάρρευση» της οικογένειας. Σήμερα έχουμε να κάνουμε με διαφορετικές μορφές οικογένειας, οι οποίες αναγνωρίζονται ως μια υγιής έκφραση της ελευθερίας που υπάρχει στη κοινωνία. Με βάση αυτή τη γενική κατάσταση οι Πανταζής και Σακελλαρίου (2002) θεωρούν ότι είναι σωστότερο να μιλάμε για μια δομική αλλαγή του θεσμού της οικογένειας και όχι για «κρίση» των σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς.

Δομικά η ελληνική οικογένεια μοιάζει να αλλάζει φαινομενικά με την αύξηση των πυρηνικών αυτόνομων νοικοκυριών. Λειτουργικά όμως εξετάζοντας τις οικογενειακές αξίες, τη γεωγραφική εγγύτητα, δηλαδή πόσο κοντά κατοικούν τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, και τις προσωπικές επαφές των μελών της οικογένειας διαπιστώνουμε ότι η ελληνική οικογένεια διατηρεί ακόμα τη φυσιογνωμία της εκτεταμένης οικογένειας σε ένα έντονο αστικό περιβάλλον. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μορφή αυτή που έχει είναι αυτή της διευρυμένης – αστεακής οικογένειας. Οι στενές σχέσεις που διατηρούν οι πυρηνικές οικογένειες με τα υπόλοιπα συγγενικά μέλη έχουν παρατηρηθεί όχι μόνο στην Αθήνα αλλά και στη Θεσσαλονίκη και σε άλλες αστικές περιοχές της χώρας μας (Γεώργας, 2002, σ. 43).

Η Κατάκη (1998, σ. 39) θεωρεί ότι η «συλλογικότητα» και η συνοχή που υπέδειξαν οι Έλληνες κατά το πέρασμα των ιστορικών χρόνων σε οικογενειακό, κοινοτικό και εθνικό επίπεδο, κάτω από δυσμενείς συνθήκες, βοήθησαν ώστε να διατηρήσει ως λαός την ιδιαιτερότητα και τη πολιτισμική του ταυτότητα. Ανέκαθεν οι Έλληνες ήταν δεμένοι με τις ρίζες τους (συγκεκριμένα πρόσωπα και συγκεκριμένο περιβάλλον) και το γεγονός αυτό αύξησε τη συνοχή των οικογενειακών δεσμών.

Κεφάλαιο 2^ο : Μονογονεϊκή οικογένεια

2.1. Ορισμοί

Οι έντονες δομικές αλλαγές που έχει υποστεί ο θεσμός της οικογένειας, στις οποίες αναφερθήκαμε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχουν οδηγήσει στην ύπαρξη νέων μορφών οικογένειας. Μια από τις νέες μορφές οικογένειας είναι και η μονογονεϊκή οικογένεια. Μπορεί η ανατροφή ενός ή περισσότερων παιδιών από έναν γονέα να προϋπήρχε ως κοινωνικό φαινόμενο, η ραγδαία όμως αύξηση αυτής της μορφής οικογένειας έχει οδηγήσει στην ανάγκη ύπαρξης ενός ορισμού.

Στην προσπάθεια να προσεγγίσουμε το περιεχόμενο του όρου, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει, διεθνώς, ένας αποδεκτός ορισμός για τη μονογονεϊκότητα, ούτε καμία χώρα έχει έναν και μόνο επίσημο ορισμό. Οι όψεις της μονογονεϊκότητας που περιγράφονται και συνεπώς οι ορισμοί που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλλουν ανάλογα με τη φύση της μελέτης (κοινωνική, ψυχολογική, οικονομική κ.λπ.).

Οι συγγραφείς της έκθεσης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Commission of the Europe an Communities, 1989) ορίζουν τη μονογονεϊκή οικογένεια ως «την οικογένεια, στην οποία ένας γονέας- χωρίς σύζυγο ή σύντροφο αλλά, ίσως μαζί με άλλα άτομα (π. χ. τους γονείς του /της) – ζει με ένα τουλάχιστον ανύπαντρο παιδί, εξαρτώμενο από αυτόν». Οι τρεις βασικές συνιστώσες του παραπάνω ορισμού είναι: α) η οικογενειακή κατάσταση του μονού γονέα, εάν δηλαδή είναι χωρισμένος /η, ή χήρο /α, ή ανύπαντρος /η, β) η σύνθεση του νοικοκυριού, ένας δηλαδή, ο μονός γονέας συμβιώνει και συντηρεί το νοικοκυριό με άλλα άτομα και γ) η έννοια του «εξαρτώμενου παιδιού» η οποία δηλώνει από τη μια την οικονομική εξάρτηση του παιδιού από τον γονέα και από την άλλη το όριο της ηλικίας των 18 ετών (Κογκίδου, 1995, σ.23).

Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που πρότεινε ο Roll (1992) στηριζόμενος στα στατιστικά δεδομένα από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ως μονογονεϊκή ορίζει την οικογένεια που αποτελείται από έναν γονέα, που δε ζει ως ζευγάρι με κάποιον άλλο (είτε γάμος είτε συμβίωση) που μπορεί ή όχι να μένει μαζί με άλλους (συγγενείς, φίλους) και που μένει μαζί με ένα τουλάχιστον παιδί κάτω των 18 ετών (Κογκίδου, 1995, σ. 31). Και αυτός ο ορισμός είναι αρκετά λειτουργικός όχι όμως απόλυτα, καθώς στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνία επικρατεί μια πολλαπλότητα στα οικογενειακά σχήματα και δεν μπορούμε τόσο εύκολα να κατηγοριοποιήσουμε την οικογένεια. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δυσκολίες κατάταξης των οικογενειών, στις οποίες ο ένας γονέας είναι απών για μεγάλα χρονικά διαστήματα λόγω των επαγγελματικών του υποχρεώσεων ή κατά πόσο το δεδομένο ηλικιακό σηματοδοτεί το τέλος της εξάρτησης του παιδιού από τον γονέα (Χατζηχρήστου, 1999, σ. 20).

Η μονογονεϊκή οικογένεια αποτελείται από ένα ή περισσότερα παιδιά που ζουν με ένα μόνο γονέα. Ο όρος εμφανίστηκε το 1975 για να αντικαταστήσει τις εκφράσεις «μοναχικός γονέας», «άγαμος πατέρας», «άγαμη μητέρα», «ανύπαντρη μητέρα» οι οποίες είχαν αρνητικό ηθικό περιεχόμενο. Παλαιότερα η ιδιότητα του «μοναχικού γονέα», με εξαίρεση του χήρου ήταν κοινωνικά κατακριτέα. Στην εξάλειψη των προκαταλήψεων ως προς τις μονές μητέρες και κυρίως προς τις άγαμες μητέρες, συνέλαβε η επιθυμία των γυναικών να ανεξαρτητοποιηθούν οικονομικά και η σημαντική αύξηση του αριθμού των διαζυγίων και των γεννήσεων

εκτός γάμου. Οι λόγοι αυτοί βοήθησαν στο να επικρατήσει μια ανεκτικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι στις μονογονεϊκές οικογένειες (Michel, 1993, σ. 221).

Η καθιέρωση του όρου «οικογένεια με έναν γονέα» ή «μονογονεϊκή οικογένεια» (single – parent family ή lone – parent family) στη διεθνή βιβλιογραφία αντανακλά την αλλαγή των αρνητικών στερεοτύπων γύρω από το διαζύγιο. Εντούτοις έχει δεχθεί επικρίσεις ότι, ίσως δημιουργεί λανθασμένη εντύπωση σχετικά με το σημαντικό ρόλο που έχει και ο άλλος γονέας. Αγνοείται δηλαδή η πιθανότητα, να συμμετέχει ο απών γονέας στη ζωή του παιδιού. Στην πραγματικότητα αναφερόμαστε σε μονογονεϊκό νοικοκυριό, καθώς ο ένας από τους δυο γονείς απουσιάζει από το νοικοκυριό. Μπορεί, ωστόσο, ο απών γονέας να συμμετέχει ενεργητικά και καθοριστικά στη καθημερινότητα του παιδιού του. Αυτή τη τάση, που επικρατεί διεθνώς για ανάληψη της γονικής μέριμνας και από τους δυο γονείς, παραθέτει και η Χατζηχρήστου (1999). Αναφέρει ότι ξένοι ερευνητές (Ahrons, 1980, Sager et al., 1983) χρησιμοποιούν τους όρους «δυναμική μονογονεϊκή οικογένεια» (double single – parent family) ή «διπυρηνική οικογένεια» (binuclear family) για την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου του γονέα που δεν έχει την επιμέλεια των παιδιών στην οικογένεια μετά τον χωρισμό (Χατζηχρήστου, 1999, σ. 21).

2.2. Χαρακτηριστικά της μονογονεϊκής οικογένειας

Όπως γίνεται κατανοητό, στην περίπτωση της μονογονεϊκής οικογένειας έχουμε άρνηση (ή έλλειψη) της συζυγικής σχέσης, αλλά αποδοχή της γονεϊκής. Τέτοια οικογένεια μπορεί να προκύψει από διάσταση (συναινετική ή μέσω εγκατάλειψης της οικογενειακής εστίας), διαζύγιο, θάνατο του ενός γονέα, εκτός γάμου μητρότητα κ.λπ. (Φώτικα, 1995, σσ. 84-86).

Υπάρχουν πολλοί μελετητές που διαφωνούν με τον όρο «μονογονεϊκή οικογένεια» και εισάγουν τον όρο «μονογονεϊκό νοικοκυριό». Σύμφωνα με αυτούς η προσθήκη οποιαδήποτε επιθέτου δεν δείχνει τίποτα άλλο εκτός από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά ζουν με διαφορετικό τρόπο. Κατά συνέπεια δεν είναι η οικογένεια που είναι μονογονεϊκή, αλλά το νοικοκυριό (Sullerot, 1984).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, επιβάλλεται η ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών βάσει των οποίων ο ορισμός της μονογονεϊκής οικογένειας ξεφεύγει από τα πλαίσια ενός απλού ορισμού:

- *Η οικογενειακή κατάσταση του μόνου γονέα.* Οι μόνοι γονείς διακρίνονται σε κατηγορίες με βάση τον διαφορετικό λόγο απουσίας του ενός γονέα σε: χήρους, ανύπαντρους και χωρισμένους.
Η έννοια της μονογονεϊκότητας λοιπόν, καθορίζεται κατά κύριο λόγο από τους γονείς και όχι από τα παιδιά, από την άποψη ότι μεγάλη πλειονότητα των παιδιών που ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες στην πραγματικότητα έχουν και δεύτερο γονέα, όπου τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του απέναντι στο παιδί συνεχίζουν να υφίστανται, με εξαίρεση της περίπτωσης της χηρείας.
- *Η σύνθεση του νοικοκυριού.* Είναι το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τις μονογονεϊκές οικογένειες μεταξύ τους. Στην μονογονεϊκή οικογένεια την ευθύνη για την ανατροφή του παιδιού την έχει πάντα ο μόνος γονέας. Σε πολλές περιπτώσεις όμως, την ευθύνη αυτή την μοιράζεται με άτομα από το στενό ή το ευρύ κοινωνικό περιβάλλον.
- *Το εξαρτώμενο παιδί.* Ως «εξαρτώμενο» παιδί ορίζεται εκείνο που δεν έχει ξεπεράσει ένα συγκεκριμένο όριο ηλικίας. Όμως δεν είναι πάντα εύκολο να

καθοριστεί το όριο, αφού υπάρχουν παραδείγματα παιδιών που σπουδάζουν ή είναι άνεργα άνω των 23 ετών, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν να είναι εξαρτημένα στην οικογένεια.

Τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν συμβάλουν στην δημιουργία ενός λειτουργικού ορισμού που θα βοηθά στην συλλογή πληροφοριών για την εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων. Η επιστημονική κοινότητα επιδεικνύει πλέον την απαραίτητη σοβαρότητα σε μια μορφή οικογένειας που αυξάνεται με προοδευτικό ρυθμό. Οι αρμόδιοι φορείς οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη, ώστε να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά όπου και όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Σύμφωνα με αυτά τα χαρακτηριστικά, διαμορφώνονται και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία κατηγοριοποιούνται οι μονογονεϊκές οικογένειες με βάση τον τρόπο εισόδου στην μονογονεϊκότητα, το βαθμό παρουσίας του απόντος γονέα και το φύλο του γονέα.

Εκτός όμως από τα κριτήρια, τα χαρακτηριστικά οδηγούν σε μια ιδιαίτερη οργάνωση και δομή της μονογονεϊκής οικογένειας. Οι μονογονεϊκές οικογένειες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, αφού παρουσιάζονται πολλοί τύποι ανάλογα με την οικογενειακή οργάνωση που διαμορφώνουν οι διάφοροι παράγοντες που επικρατούν, όπως είναι η διαφορετική ηλικία και το φύλο των παιδιών και των μόνων γονέων, η αιτία της μονογονεϊκότητας, η διαφορετική κοινωνική τάξη κ.λπ.

Σίγουρα σε όλη αυτή την αλλαγή που έχει επιφέρει η μονογονεϊκότητα στο θεσμό της οικογένειας, οι ρόλοι των γονέων δεν θα μπορούσαν παρά να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Αίτια αποτελούν η αλλαγή δομής της εξουσίας, μείωση των μελών της οικογένειας και η μεγαλύτερη απομόνωση της μονογονεϊκής οικογένειας.

2.3. Περιγραφή των καινούργιων ρόλων

Ο ρόλος της μητέρας στην μονογονεϊκή οικογένεια

Το παιδί χρειάζεται ένα σταθερό σημείο αναφοράς έξω και πέρα από τον εαυτό του και ένα σχήμα το οποίο να λειτουργεί μεσολαβητικά ανάμεσα στον ίδιο και στην κοινωνία. Παλιότερα, όταν η μητέρα δεν εργαζόταν, αναλάμβανε την έκφραση της συναισθηματικής ζωής της οικογένειας και ο πατέρας την εξασφάλιση των πόρων ζωής, όπως και τον ρόλο του συνδετικού κρίκου μεταξύ οικογένειας και ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου.

Στην μονογονεϊκή οικογένεια η μητέρα ως μόνος γονέας αναγκάζεται να μεγαλώνει μόνη της τα παιδιά και εκ των πραγμάτων καλείται να διαδραματίσει ουσιαστικά και τους δύο ρόλους, αποτελώντας έτσι όχι μόνο τον πυρήνα της οικογένειας και το σημείο συγκέντρωσης της ενέργειας, αλλά και το σημείο σταθερότητας του όλου σχήματος (Γαλάνης, 1995, σ. 37).

Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες μητέρων ανάλογα με τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται αναλαμβάνοντας αυτό τον ρόλο. Υπάρχουν εκείνες οι μητέρες που βλέπουν την μονογονεϊκότητα ως κανονική εξέλιξη στην πορεία τους ή ως απελευθέρωση.

Άλλη κατηγορία αποτελούν εκείνες που έχουν βιώσει μια τραυματική εμπειρία διαζυγίου και η μονογονεϊκότητα βιώνεται ως η επιθυμητή κατάσταση αντί για ένα μεταβατικό στάδιο. Αναλαμβάνουν έτσι τους ρόλους και των δύο γονέων με τέτοιο τρόπο που δεν υπολογίζουν τις ανάγκες του παιδιού, για χάρη του οποίου γίνονται

όλα! Από έρευνες (Marbeau-Cleirensmu, 1993, σσ. 82-92) φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις ότι τα διαζύγια είναι πρόφαση για την μητέρα για να εξασκεί την παντοδυναμία της πάνω στο παιδί και τα βαθύτερα κίνητρα ήταν να βρεθεί στην επιθυμητή κατάσταση που προσφέρει η μονογονεϊκότητα.

Σε αντίθεση με την παραπάνω έρχεται η κατηγορία των μητέρων που περιήλθαν στην μονογονεϊκότητα χωρίς να το θέλουν, όπως είναι αυτές που προέρχονται από χηρεία, ή από την διάλυση ενός γάμου που είχαν επενδύσει όλες τους τις προσδοκίες. Η καινούργια πραγματικότητα τις φέρνει αντιμέτωπους με όλους τους φόβους που δεν θα ήθελαν ποτέ να τους αντιμετωπίσουν. Καλούνται να παίξουν αυτό τον διπλό ρόλο χωρίς να νιώθουν έτοιμες και νιώθοντας αρνητικά για αυτή την πρόκληση.

Τουλάχιστον κατά την διάρκεια προσαρμογής της, νιώθει συναισθήματα αντιφατικά με πολλές εσωτερικές συγκρούσεις. Απομονώνεται, δεν έχει να ζήσει κάτι καινούργιο, δεν εμπιστεύεται εύκολα άλλον άνθρωπο. Επίσης, ο κοινωνικός στιγματισμός που βιώνει ανατροφοδοτεί αυτή την αμφιθυμία. Αποτέλεσμα είναι να εμμένουν ολοένα και περισσότερο στην αποτυχία του γάμου τους, να αδυνατούν να οργανώσουν το μέλλον τους και την οικογένεια τους.

Η αδυναμία της μητέρας να αναλάβει τους καινούργιους ρόλους, έχει ως συνέπεια την απόδοση του ανδρικού ρόλου της οικογένειας στο ίδιο το παιδί, ιδιαίτερα όταν αυτό πλησιάζει την εφηβεία (Franz, 1983). Έτσι, αναπτύσσεται μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στην μητέρα και το παιδί που πάει να αντικαταστήσει την σχέση μητέρας-πατέρα, προσπαθώντας να βρει καινούργιες σταθερές για να μπορέσει να στηρίξει τις προσωπικές της αδυναμίες.

Ο ρόλος του πατέρα στην μονογονεϊκή οικογένεια

Στην σημερινή εποχή, ο αριθμός των πατέρων που είναι μόνοι γονείς αυξάνεται διαρκώς, λόγω της διάλυσης του θεσμού του γάμου, την διάλυση των ζευγαριών που συμβιώνουν και τη χηρεία. Βέβαια, η αύξηση του μέσου όρου ζωής των γυναικών και των νέων γάμων των χήρων πατέρων με παιδιά δεν μπορεί να ενισχύσει τα στατιστικά δεδομένα, ώστε να μιλήσουμε για μια νέα πραγματικότητα.

Ωστόσο, είναι γεγονός η αύξηση του αριθμού των πατέρων μόνων γονέων, η οποία οφείλεται στην αλλαγή του τρόπου ζωής των ανδρών, στο ότι η κοινωνία άρχισε να αποδέχεται τον πατέρα ως μόνο γονέα, στην καλύτερη οικονομική κατάσταση και στο μεγαλύτερο αριθμό επαγγελματικών επιλογών σε σύγκριση με την μόνη μητέρα.

Ο λόγος που οι περισσότεροι πατέρες δεν αναλαμβάνουν να μεγαλώσουν μόνοι τους τα παιδιά υπάρχει, κυρίως, στο κοινωνικό καταμερισμό των ρόλων, σύμφωνα με τον οποίο η οικιακή ευθύνη και η ανατροφή των παιδιών είναι συστατικά του γυναικείου ρόλου. Έτσι, οι άντρες έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να αποδεχτούν τον πατρικό τους ρόλο, διότι οι γυναίκες έχουν προτεραιότητα και ο ρόλος τους έχει μεγαλύτερη βαρύτητα. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την δυσκολία παίζουν και οι ασυνείδητες αναπαραστάσεις που έχουν οι άνδρες για την πατρότητα.

Επίσης, ένας ακόμη λόγος είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την εξισορρόπηση του χρόνου με τις πολλές υποχρεώσεις, ευθύνες και καθήκοντα.

Οι μόνοι πατέρες προκύπτουν κυρίως από χηρεία ή διαζύγιο. Σε όποια κατηγορία και αν ανήκουν οι μόνοι πατέρες, το σίγουρο είναι πως ισχύει και για αυτούς ότι ισχύει και για τις μόνες μητέρες, δηλαδή ότι απαιτείται από την μεριά τους αποκόλληση από τις στερεότυπες απόψεις για τους ρόλους των φύλων.

Χαρακτηριστικό σημείο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι, ο μόνος πατέρας που αναλαμβάνει την ανατροφή των παιδιών, εισπράττει μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή και εκδηλώσεις αλληλεγγύης και βοήθειας σε σύγκριση με την μόνη μητέρα. Είναι μια ιδιαίτερη βοήθεια διότι, τα παιδιά περιστοιχίζονται από ένα ευρύτερο δίκτυο ατόμων που τα φροντίζουν και λειτουργούν υποστηρικτικά. Έτσι, διευκολύνεται η προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση.

Η διαφορά με τις γυναίκες είναι ότι στους άνδρες υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στην επιλογή νέων σχεδίων ζωής. Οι μόνοι πατέρες αντιλαμβάνονται την μονογονεϊκότητα ως ένα μεταβατικό στάδιο με απώτερο σκοπό ένα καινούργιο γάμο. Εξάλλου οι άνδρες διστάζουν λιγότερο να παρουσιάσουν την φίλη τους στο παιδί ή να συμβιώσουν.

Όσον αφορά την συναισθηματική πλευρά των πραγμάτων, ο μόνος πατέρας, όπως και η μόνη μητέρα, δυσκολεύεται ιδιαίτερα, περνά μια αγχογόνο κατάσταση γεμάτη από ανασφάλεια πόνο και λύπη. Ειδικότερα, ο πρώτος χρόνος είναι περίοδος ιδιαίτερα υψηλής ψυχολογικής πίεσης. Νιώθουν θλίψη, μοναξιά, μια αίσθηση αποτυχίας, υπερφόρτωση ευθυνών.

Μετά από μια περίοδο προσαρμογής οι μόνοι πατέρες αποδεικνύονται ικανοί και πλήρως αφοσιωμένοι στα παιδιά τους.

2.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες

Όπως επισημαίνεται από την Μουσούρου (1985), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες είναι ένας συνδυασμός προκαταλήψεων και πρακτικών προβλημάτων. Το μεγαλύτερο ποσοστό μονογονεϊκών οικογενειών ανήκουν στις μόνες μητέρες με συνέπεια να αντιμετωπίζουν πολλά οικονομικά προβλήματα, λόγω μειωμένων δυνατοτήτων ανεύρεσης αμειβόμενης εργασίας.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat (1995) για τα έτη 1990 -1991 το ποσοστό των άνεργων πατέρων στην Ευρώπη ανέρχεται σε 15% του συνόλου των μονογονεϊκών οικογενειών. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι στην Ελλάδα αυτό το ποσοστό είναι 1,5% από το 7,6% που είναι το σύνολο των οικογενειών (Κογκίδου, 1995).

Η σχετική προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έκθεση για τις μονογονεϊκές οικογένειες, εύστοχα συνοψίζει πως η αυξανόμενη οικονομική δυσχέρεια για τις μόνες μητέρες με παιδιά εξαρτάται καταρχήν από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που συναντούν, συγκριτικά με τους άνδρες, στην εξεύρεση έμμισθης εργασίας. Ενίοτε, πρόκειται για γυναίκες, που ενώ η προηγούμενη απασχόληση τους ήταν τα οικιακά, αναγκάζονται να ζητήσουν για πρώτη φορά εργασία. Συχνά, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό ή η επαγγελματική τους κατάρτιση ανεπαρκής και έτσι καταλήγουν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που δεν απαιτούν ειδικά προσόντα. Εξάλλου η αναζήτηση εργασίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, ειδικά όταν δεν υπάρχουν οργανισμοί ώστε να παρέχουν συμβουλές και κατευθύνσεις.

Η μητέρα καλείται να επιλύσει μια σειρά από πρακτικά προβλήματα, όπως το πρόβλημα της στέγης και της επιβίωσης με τα οικονομικά μέσα που διαθέτει, ειδικά όταν ο απών πατέρας δεν συνεισφέρει και μάλιστα σε μια χώρα όπως η Ελλάδα όπου οι παροχές του κράτους είναι ιδιαίτερα περιορισμένες (Κογκίδου, 1995, σ. 572). Η παρατεταμένη περίοδος παραμονής της οικογένειας στα όρια της φτώχειας, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την μητέρα την ψυχολογία της, δημιουργώντας της κατάθλιψη και σωματική εξάντληση.

Ως «από μηχανής θεός» αποτελεί η στάση των συγγενών που πολλές φορές στηρίζουν τις μόνες μητέρες. Η μονογονεϊκή οικογένεια τουλάχιστον για την πρώτη περίοδο προσαρμογής, φαίνεται να βρίσκει «λιμάνι» στην αγκαλιά και στην συμπαράσταση των συγγενών. Επίσης, πολλές φορές υπάρχουν και άτομα από το φιλικό της περιβάλλον που την στηρίζουν, ειδικότερα άτομα με παρόμοια στάση ζωής.

Βέβαια, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι μόνοι πατέρες. Οι μόνοι πατέρες είναι λιγότερο προετοιμασμένοι για το ρόλο του πατέρα. Το μέγλωμα του από παιδί δεν του προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις για να αντιμετωπίσει την καινούργια κατάσταση που βιώνει. Αυτό αποτελεί αιτία πολλές φορές να οδηγεί το μόνο γονέα σε ένα νέο γάμο ή στην ανάθεση του της ανατροφής των παιδιών σε τρίτα πρόσωπα. Αυτό οφείλεται και στο φόβο τους για την απουσία γυναικείου προτύπου.

Εκτός από αυτά τα προβλήματα ο μόνος πατέρας έχει να αντιμετωπίσει και την στάση της ίδιας της κοινωνίας. Η κοινωνία, λόγω του μικρού ποσοστού αυτών των οικογενειών, δεν του αναγνωρίζει όλες τις κοινωνικές παροχές που ισχύουν και για την μόνη μητέρα. Θεωρείται ότι ο μόνος πατέρας δεν αντιμετωπίζει τα ίδια οικονομικά προβλήματα και προβλήματα σε ότι αφορά την επαγγελματική του αποκατάσταση, με τις μόνες μητέρες.

Τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών αντιμετωπίζουν και εκείνα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή διαταραχών στον συναισθηματικό τους κόσμο, την υγεία, την απόδοση στο σχολείο και την εν γένει συμπεριφορά τους.

Συγκεκριμένα, η Μαντζιάφου (1981) γράφει πως η έλλειψη του πατέρα, το ψυχολογικό σοκ που παθαίνει το παιδί από τη διάλυση της οικογένειας, η αλλαγή κατοικίας ή περιοχής, η ανεπάρκεια του οικογενειακού προϋπολογισμού, η απουσία του γονιού από το σπίτι λόγω της εργασίας του, είναι καταστάσεις που μπορούν να επιδράσουν δυσμενώς το ψυχικό κόσμο του παιδιού.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα το αντιμετωπίζουν οι μόνες μητέρες. Ο Parke (1987) κάνοντας κάποιες διαπιστώσεις για τα μεγαλύτερα παιδιά, γράφει πως η απουσία του πατέρα από την οικογένεια, άρα του ανδρικού προτύπου, στα αγόρια μπορεί να επιδράσει τόσο αρνητικά που να εμφανίσουν παραβατικότητα και ένα συνδυασμό σκληρότητας και πρώιμης σεξουαλικότητας.

Αλλάζοντας η δομή της οικογένειας, μειώνεται ή αλλάζει η ποιότητα αλληλεπίδρασης παιδιού και αρσενικού ενήλικου, αυξάνει ανάλογα η αλληλεπίδραση μητέρα-παιδιού. Εμφανίζονται νέα πρόσωπα που υποκαθιστούν την μητέρα όταν εκείνη εργάζεται, αλλάζει η συμπεριφορά της απέναντι στο παιδί αν αυτό της θυμίζει την απουσία του πατέρα.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να θίξουμε ακόμη ένα πρόβλημα, στο οποίο έχουμε αναφερθεί λίγο πολύ ήδη. Το σχήμα της οικογένειας αντιμετωπίζεται ως εκτροπή, ως παθολογική κατάσταση, τα άτομα της οποίας είναι ή πολύ πιθανό να εξελιχθούν σε προβληματικά. Από τις τρεις κατηγορίες μόνων μητέρων, οι άγαμες μητέρες αποτελούν τη λιγότερο ευνοημένη κατηγορία. Αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα των μόνων μητέρων, ενώ βρίσκεται σε δυσμενέστερη θέση σε οικονομικά και κοινωνικά. Αντιμετωπίζει την προκατάληψη για το σχήμα της οικογένειας που επέλεξε και τα μεγαλύτερα οικονομικά προβλήματα, ιδιαίτερα όταν ο οικογενειακό περιβάλλον της αρνείται να δεχτεί την επιλογή της. Είναι εύκολο να κατανοήσουμε ότι δημιουργούνται σε αυτό το σχήμα οικογένειας πλήθος προβλημάτων και αναγκών που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Γενικά, τα προβλήματα και οι ανάγκες των μονογονεϊκών οικογενειών αναφέρονται σε:

- Έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης.
- Ανεργία.
- Χαμηλό επίδομα παιδικής προστασίας.
- Ανάγκες στέγασης.
- Ανάγκες απασχόλησης κι προστασίας των παιδιών των εργαζομένων γονιών.
- Ανάγκες για καταπολέμηση των προκαταλήψεων σε σχέση με τις μόνες μητέρες για την αποφυγή της αυτοαπομόνωσης και περιθωριοποίησης τους.
- Ανάγκη για συστηματική πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση της κοινότητας για τα προβλήματα μονογονεϊκών οικογενειών.

2.5. Μονογονεϊκότητα και υποστήριξη από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον

Το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον των μόνων γονέων μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην προσπάθεια που καταβάλλεται από τα μέλη της μονογονεϊκής οικογένειας. Μπορεί να προσφέρει από την απλή επικοινωνία μέχρι και την φιλοξενία, την οικονομική ενίσχυση ως την καθημερινή φροντίδα των παιδιών. Ιδιαίτερα αυτό το φαινόμενο παρατηρείται στην Ελλάδα, όπου είναι περισσότερο διαδεδομένα αυτά τα άτυπα δίκτυα υποστήριξης. Πολλές έρευνες αναφέρουν τον μεγάλο ποσοστό των μόνων γονέων μένουν όχι μόνο με τα παιδιά τους αλλά με φίλους και συγγενείς.

Η στήριξη που θα έχουν οι μόνοι γονείς εξαρτάται από το λόγο που βρίσκονται στην κατάσταση της μονογονεϊκότητας, δηλαδή αν είναι ανύπαντρη μητέρα ή διαζευγμένη ή χήρα και από το πόσο ανοιχτό σε τέτοιες ιδέες είναι το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον λόγω της διαφορετικότητας του μονογονεϊκού σχήματος. Έτσι, πολλές είναι οι μόνες μητέρες που γίνονται δεκτές και λαμβάνουν τα οφέλη που μπορεί να τους παρέχει το περιβάλλον τους. Δεν είναι όμως και λίγες οι περιπτώσεις που εγκαταλείπονται, βιώνοντας την απόρριψη καταλήγοντας στην κοινωνικό αποκλεισμό.

Ένα βασικό στοιχείο που επηρεάζει αρνητικά την μονογονεϊκή οικογένεια στις σχέσεις της με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, είναι η έλλειψη χρόνου παρατηρείται στους μόνους γονείς για να διατηρήσουν ή να δημιουργήσουν σχέσεις. Ο καθημερινός φόρτος εργασίας, η φροντίδα της οικογένειας (που δεν ισομοιράζεται όπως στην διγονεϊκή οικογένεια), εξαναγκάζει τους μόνους γονείς να περιορίζουν την συμμετοχή τους στις διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις σε σχέση με τους γονείς άλλων μορφών οικογένειας (Hetherington, Cox & Cox, 1976).

Στην περίπτωση των μόνων γονέων που μένουν με την οικογένεια τους, δέχονται βοήθεια στην ανατροφή των παιδιών. Μεγαλύτερη είναι η βοήθεια όταν η μόνη μητέρα είναι εργαζόμενη και λιγότερη όταν είναι άνεργη. Δεν ισχύει όμως στην περίπτωση των ανδρών, που είτε εργάζονται είτε όχι η οικογένεια αναλαμβάνει την ανατροφή των παιδιών.

Η κοινή συμβίωση της μονογονεϊκής οικογένειας με την οικογένεια, δημιουργώντας μια εκτεταμένη οικογένεια, έχει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Οι περισσότεροι γονείς όμως αναφέρονται θετικά οικονομική και συναισθηματική βοήθεια αλλά και στην φροντίδα των παιδιών.

Όσον αφορά τα παιδιά, ο παππούς και η γιαγιά προσφέρουν συναισθηματική σταθερότητα διότι είναι έχουν περισσότερο χρόνο για επικοινωνία ,δίνοντας την αγάπη τους και προσφέροντας γαλήνη και ηρεμία. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που προέρχονται από την κατάσταση ενός διαζυγίου ή του θανάτου του ενός γονέα. Επίσης, είναι καλό για τα παιδιά να βρίσκονται σε επαφή με τις οικογένειες καταγωγής των γονέων τους διότι με αυτό τον τρόπο αισθάνονται ότι προέρχονται και ανήκουν κάπου.

Όμως δεν είναι μόνο οι γονείς και τα παιδιά που βιώνουν θετικά αυτή την συνύπαρξη. Οι παππούδες νιώθουν και πάλι ότι είναι χρήσιμοι και προσφέρουν και η ζωή τους αποκτά ένα νέο νόημα, βγαίνοντας από την δική τους κοινωνική απομόνωση στην οποία είχαν μέχρι τώρα περιέλθει.

Φυσικά, δεν πρέπει να παραληφθούν και τα αρνητικά στοιχεία που έχει η δημιουργία μιας εκτεταμένης οικογένειας. Αν τα πρότυπα των παππούδων συνάγουν στο ότι η μητέρα πρέπει να γίνεται «θυσία» για το παιδί της και να αφιερώνει όλο τον ελεύθερο χρόνο που διαθέτει για την σωστή ανατροφή του παιδιού της, καταλήγουν να την επικρίνουν και να την κατακρίνουν κάθε φορά που δεν κάνει κάτι σωστό σύμφωνα με τις δικές τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις.

Τα παραπάνω ισχύουν ακόμη περισσότερο για τις μόνες μητέρες από χηρεία, οι οποίες προσπαθούν να ξαναβρούν την χαμένη κοινωνικότητα τους και από την άλλη μεριά νιώθουν ότι κρίνονται από την οικογένεια, όταν κάνουν κάτι που δεν είναι για αυτή αρεστό.

Ένα άλλο πρόβλημα που δημιουργείται είναι οι εντάσεις που δημιουργούνται από το χάσμα γενεών και της ιδιαιτερότητας του κάθε ατόμου. Ακόμα και όταν υπάρχει καλή θέληση για την συνύπαρξη, με παράγοντα και την έλλειψη προσωπικού χώρου λόγω της εγγύτητας του χώρου διαβίωσης, οι εντάσεις και οι διαφωνίες δεν μπορούν να μην συμβούν. Αιτίες αυτών των εντάσεων μπορεί να είναι η αίτια της μονογονεϊκότητας όταν αυτή είναι ανύπαντρη ή χωρισμένη, στον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού.

Οι μόνες μητέρες που έχουν βιώσει από την οικογένεια τους «σχέσεις κηδεμονίας», κάνει την επιστροφή τους σε αυτή ακόμη πιο δύσκολη. Το σενάριο που είχαν βιώσει μέχρι την ενηλικίωση τους επαναλαμβάνεται με ακόμη περισσότερες επιπτώσεις. Τα παιδιά παύουν να βλέπουν την μητέρα ως ενήλικο αλλά ως ένα μεγαλύτερο «αδερφό» εξαιτίας του οποίου έχουν πληγωθεί.

Εκτός από της εξαρτώμενες μονογονεϊκές οικογένειες που επιλέγουν να αντιδράσουν στους αυξανόμενους ρόλους με την κοινή συμβίωση, υπάρχουν και εκείνοι μόνοι γονείς για τους οποίους η μονογονεϊκότητα αποτελεί μια εναλλακτική μορφή οικογένειας. Επίσης, δεν είναι λίγες εκείνες που διατηρούν καλές σχέσεις με την οικογενειακό περιβάλλον χωρίς να συμβιώνουν.

Συνήθως δεν υπάρχουν πολλά ζευγάρια ή τουλάχιστον όσα υπήρχαν πριν στο φιλικό περιβάλλον της μόνης μητέρας. Αυτό συμβαίνει γιατί η μονογονεϊκή όσο και φιλικές οικογένειες αναδιοργανώνονται. Οι περισσότερες μόνες μητέρες δεν θα διατηρήσουν τις σχέσεις τους διότι οι πυρηνικές οικογένειες φοβούνται ότι η νέα μορφή οικογένειας μπορεί να επηρεάσει και τις ίδιες και για το λόγο αυτό την αποβάλλουν.

Αντίθετα, οι μόνοι πατέρες τυγχάνουν καλύτερης αντιμετώπισης αφού μετά από ένα διαζύγιο αυξάνουν τις κοινωνικές τους επαφές με φίλους και ζευγάρια. Ο ελεύθερος χρόνος τους αυξάνεται και πολλές φορές τον αξιοποιεί με φίλους και αθλήματα, ενώ την ανατροφή των παιδιών την αναλαμβάνει η οικογένεια του.

2.6. Σύγκριση πυρηνικής και μονογονεϊκής οικογένειας

Η μονογονεϊκή οικογένεια σύμφωνα με τα νέα στατιστικά δεδομένα δεν αποτελεί πλέον ένα μικρό ποσοστό οικογενειών που ίσχυε παλιότερα, όπου δεν υπήρχε λόγος συζήτησης για την ύπαρξή της. Η πυρηνική οικογένεια που μέχρι σήμερα θεωρούνταν η επικρατέστερη μορφή οικογένειας φαίνεται να χάνει την απόλυτη ισχύ της. Η παρόμοια λειτουργία των δυο τύπων οικογενειών και η υπεροχή σε μερικές περιπτώσεις των μονογονεϊκών έναντι των πυρηνικών οικογενειών, τείνει στην αμφισβήτηση του πυρηνικού προτύπου. Παρακάτω, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια σύγκριση της πυρηνικής με την μονογονεϊκή, ώστε να αντιληφθούμε τα κοινά και τα διαφορετικά τους σημεία.

Στην πυρηνική οικογένεια κυριαρχεί η στερεότυπη κατανομή και η ανισότητα των ρόλων, η οποία καταλήγει στο γνωστό ιεραρχικό σχήμα «πατέρας – μητέρα-παιδί». Αντίθετα η μονογονεϊκή οικογένεια αντιτάσσεται με την έντονη παιδοκεντρικότητα της, δείχνοντας προσαρμοστικότητα στις νέες και εξελισσόμενες συνθήκες. Η μονογονεϊκή οικογένεια δίνει ενδιαφέρον στην συμμετοχή του παιδιού στην λήψη αποφάσεων, κάτι που δεν συμβαίνει στην πυρηνική οικογένεια, η οποία εμμένει στην πατροπαράδοτη λογική (Μουσούρου, 1993β, σσ. 74-75).

Μια άλλη διαφορά που εντοπίζεται συγκρίνοντας τις δυο οικογένειες, είναι ότι η δομή της πυρηνικής οικογένειας σε αντίθεση με την μονογονεϊκή διασφαλίζει την απαραίτητη σταθερότητα και αποδοχή από τον υπάρχον καθιερωμένο σύστημα.

Σημαντικό θεωρείται επίσης ότι στην μονογονεϊκή οικογένεια υφίσταται η «παρακινδυνευμένη» αυτονόμηση του ατόμου, όπου η πυρηνική οικογένεια αντιδρά εξ ορισμού σε αυτό (Μουσούρου, 1995, σσ. 139-140). Βασικό συστατικό για την δημιουργία ταΐνια πυρηνικής οικογένειας είναι η ύπαρξη της ομάδας. Τα μέλη της πρέπει να λειτουργούν σύμφωνα με την κοινή απόφαση των άλλων μελών και οποιαδήποτε ατομική τους επιλογή που θα είναι κόντρα στα πιστεύω της οικογένειας, θα κατακρίνεται.

Στα οικονομικά ζητήματα η μονογονεϊκότητα φαίνεται να μειονεκτεί σε σύγκριση με την πυρηνική. Στην πυρηνική οικογένεια εργάζονται τις περισσότερες φορές και τα δυο ενήλικα μέλη της, προσφέροντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στα παιδιά. Αλλά και στο συναισθηματικό κομμάτι η πυρηνική οικογένεια έχει περισσότερο χρόνο που αν κατανέμεται σωστά, βοηθάει στην ψυχοπνευματική στήριξη των παιδιών. Οι αυξημένες υποχρεώσεις του μόνου γονέα που προσπαθεί να εξασφαλίσει τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους, δεν τον αφήνουν να λειτουργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για το παιδί του.

Σε ότι αφορά τους ρόλους των μητέρων, εκ πρώτης όψης φαίνεται μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο. Η μόνη μητέρα έχει αναλάβει έναν επιπλέον ρόλο, αυτό του πατέρα. Όμως δεν είναι λίγες οι μητέρες πυρηνικών οικογενειών που έχουν επωμιστεί για διάφορους λόγους (δουλειά πατέρα μακριά από το σπίτι, ολοήμερη εργασία), τον ίδιο ρόλο.

Ο ρόλος του πατέρα είναι πολύ διαφορετικός στις δύο τύπους οικογενειών. Στην μονογονεϊκή οικογένεια έχουμε τον «πατέρα του Σαββατοκύριακου», όπου ο πατέρας αφιερώνει τον συγκεκριμένο χρόνο για να έρθει κοντά με το παιδί του και να καλύψει τις όποιες ανάγκες αντιμετωπίζει. Από την άλλη βέβαια, στερείται τον χρόνο που έχει ο πατέρας της πυρηνικής οικογένειας. Στην περίπτωση που ο πατέρας της πυρηνικής οικογένειας δεν έχει αποποιηθεί τον ρόλο του μπορεί να επιτύχει με μια σωστή κατανομή του χρόνου του, μια πολύ καλή σχέση με το παιδί του.

Στην πυρηνική οικογένεια ο πατέρας αποτελούσε και αποτελεί, αναμφισβήτητα, πρότυπο. Στην μονογονεϊκή οικογένεια όμως ο ρόλος του πολλές

φορές υποσκάπτεται από την μόνη μητέρα. Εξάλλου η υιοθέτηση του εκτελεστικού του ρόλου από την μητέρα θέτει σε κίνδυνο το δικό του ρόλο. Έτσι ο ρόλος του υποβαθμίζεται και παραμελείται η αξία της συμβολής του στην ανατροφή των παιδιών.

Η επικοινωνία στην πυρηνική οικογένεια με τις σταθερές δομές και λειτουργίες είναι εύκολη και σημαντική να επιτευχθεί. Λειτουργώντας ως ομάδα επιδιώκει την επικοινωνία για τις επίτευξη των στόχων της. Στην μονογονεϊκή οικογένεια παρατηρούμε δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη βλέπουμε τον ισχυρό δεσμό που έχει αναπτυχθεί μεταξύ γονιού και παιδιού όπου ανθίζει και η μεταξύ τους επικοινωνία, και στην δεύτερη περίπτωση όπου λόγω επίρριψης ευθυνών, δημιουργούνται έντονες σύγκρουσης και έλλειψη επικοινωνίας.

Συγκρίνοντας τους δυο τύπους οικογενειών, βλέπουμε το πώς προσαρμόζεται η κάθε μία ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει θετικά για την κοινωνία. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα εναλλακτικά σχήματα οικογενειών όπως αυτή της μονογονεϊκής δεν δηλώνουν απαραίτητα υποβάθμιση του θεσμού της οικογένειας, αλλά την ανάγκη του σύγχρονου ατόμου να οργανώσει τον ιδιωτικό του βίο κατά κάποιο τρόπο που να ταιριάζει με τις συνθήκες της ζωής του, ανεξάρτητα με το αν αυτές αλλάζουν στην διάρκεια της ζωής του.

Κεφάλαιο 3^ο: Μορφές Μονογονεϊκής οικογένειας

Είναι δύσκολο να απαριθμήσουμε τις διάφορες μορφές μονογονεϊκών οικογενειών, καθώς τα κριτήρια κατηγοριοποίησης είναι πολλά και ποικίλα: ο τρόπος εισόδου στη μονογονεϊκότητα, ο βαθμός παρουσίας του απόντος γονέα στη ζωή του παιδιού, η παρουσία υποστηρικτικού πλαισίου από άλλα άτομα στο μονογονεϊκό νοικοκυριό, η παρουσία γονεϊκού υποκατάστατου (σύντροφος του μονού γονέα).

Αυτή η ποικιλομορφία στη τυπολογία των μονογονεϊκών οικογενειών, δυσχεραίνει την προσπάθεια για σαφείς και ακριβείς κατηγοριοποίησης. Η εμμονή μάλιστα με τέτοιες ταξινομήσεις οδηγεί πολλές φορές σε απώλεια σημαντικών στοιχείων κατά τη καταγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας και περιορίζει τις δυνατότητες αποτελεσματικών κοινωνικών παρεμβάσεων, όταν και όπου αυτές κρίνονται σκόπιμες (Κογκίδου, 1995, σ. 111).

Ωστόσο, εξετάζοντας την οικογενειακή κατάσταση των μονών γονέων διαπιστώνονται τρεις κύριες κατηγορίες. Αυτές είναι α) μονογονεϊκή οικογένεια έπειτα από διαζύγιο, β) η άγαμη μητρότητα ή πατρότητα, γ) ο θάνατος του ενός γονέα.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (με εξαίρεση τις σκανδιναβικές) οι ανύπαντροι γονείς αποτελούν μειονότητα και οι περισσότεροι μονοί γονείς είναι, διαζευγμένοι-ες /χωρισμένοι-ες, ή χήρες. Συγκεκριμένα, η Κογκίδου (1995) αναφέρει, ότι έξι στις δέκα οικογένειες είναι αποτέλεσμα χωρισμού και δεν οφείλονται σε χηρεία όπως κατά το παρελθόν.

3.1. Μονογονεϊκότητα ως συνέπεια διαζυγίου

3.1.1. Στατιστικά στοιχεία – παράγοντες κρίσης

Στη σύγχρονη κοινωνία το διαζύγιο αποτελεί τη νόμιμη λύση ενός γάμου και τη κύρια αιτία δημιουργίας μιας μονογονεϊκής οικογένειας. Το διαζύγιο είναι ένα από τα πιο ανησυχητικά κοινωνικά φαινόμενα και στρεσογόνα γεγονότα για μια οικογένεια. Η διαδικασία του διαζυγίου είναι μια διαδικασία πένθους, που περνάει από διάφορα στάδια, όπως άρνηση, κατάθλιψη, θυμός κ.α.

Σύμφωνα με τον Παπαδάτο (1988), δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο γεγονός που ξαφνικά συμβαίνει σε συγκεκριμένη στιγμή στη ζωή μιας οικογένειας. Είναι μια πολύπλοκη και μακρόχρονη διαδικασία που αρχίζει μήνες ή και χρόνια πριν να φτάσει το ζευγάρι στην απόφαση για δικαστική λύση του γάμου, η οποία συνοδεύεται από μια περίοδο έντασης και άγχους μέχρις ότου παιδιά (μικρά ή μεγάλα) και γονείς προσαρμοστούν στις καινούριες συνθήκες ζωής. Η διαδικασία του διαζυγίου μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις: α) μια αρχική φάση οικογενειακού άγχους, β) μια δεύτερη φάση που κυριαρχείται από τη δυσμενή νομική διαδικασία και γ) μια τρίτη φάση επανασταθεροποίησης μετά το διαζύγιο (Παπαδάτος, 1988, σ. 140).

Η ιδιαίτερη αύξηση των διαζυγίων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό είναι εντυπωσιακή. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών παρατηρείται σημαντική αύξηση του αριθμού των διαζυγίων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, τη Φιλανδία, τη Σουηδία, τη Νορβηγία, την Ολλανδία, το Βέλγιο, και τα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Το σχετικά μικρό ποσοστό διαζυγίων στις υπόλοιπες μεσογειακές χώρες, δικαιολογείται από την ισχυρή πίεση της Καθολικής Εκκλησίας, η οποία μέχρι το 1970 δεν

επέτρεπε το διαζύγιο. Στη Κύπρο δε, ο δείκτης διαζυγίου είναι λίγο χαμηλότερος (0,9) από τον αντίστοιχο στην Ελλάδα, ενώ ο αριθμός των διαζυγίων έχει τριπλασιαστεί κατά τη διάρκεια των ετών 1974 και 1994. Ο Καναδάς και η Αυστραλία παρουσιάζουν επίσης μεγάλη αύξηση του αριθμού των διαζυγίων, ανάλογη με αυτή των ευρωπαϊκών χωρών (βλ. πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Διαζύγια ανά 1000 άτομα

Χώρες	1986	1990	1995
Ευρώπη των 15	1,7	1,7	1,8
Βέλγιο	1,9	2,0	3,5
Δανία	2,8	2,7	2,5
Γερμανία	2,3	2,1	2,0
Ελλάδα	0,9	0,6	1,1
Ισπανία	0,5	0,6	0,8
Γαλλία	2,0	1,9	2,0
Ιρλανδία	-	-	-
Ιταλία	0,3	0,5	0,5
Λουξεμβούργο	1,8	2,0	1,8
Ολλανδία	2,0	1,9	2,2
Αυστρία	1,9	2,1	2,3
Πορτογαλία	0,8	0,9	1,2
Φιλανδία	2,0	2,6	2,7
Σουηδία	2,3	2,3	2,6
Αγγλία	3,0	2,9	2,9
Ισλανδία	2,0	1,9	1,9
Νορβηγία	1,9	2,4	2,4
Τσεχοσλοβακία	1,8	2,0	2,2
ΗΠΑ	4,8	4,7	4,4
Καναδάς	3,0	2,8	2,6
Ιαπωνία	1,4	1,3	1,6

Πηγή: Eurostat: Demographic Statistics, 1997

Στις Η.Π.Α., εκτός από το γεγονός ότι παρουσιάζεται ο υψηλότερος δείκτης διαζυγίου, έχει υπολογιστεί ότι το 49% των γάμων του έτους 1980, από άτομα ηλικίας 25-34 ετών, θα καταλήξει σε διαζύγιο και, παράλληλα, ότι κάθε χρόνο περισσότερα από ένα εκατομμύριο παιδιά κάτω των 18 χρόνων, αντιμετωπίζουν το χωρισμό των γονέων τους. Και στην Αμερική, όπως και στις ευρωπαϊκές χώρες, οι υψηλότεροι δείκτες διαζυγίου αναφέρονται σε άτομα με χαμηλότερη κοινωνικό-οικονομική θέση (Χατζηχρήστου, 1999, σ.46). Επίσης, στην Αγγλία και Ουαλία, όπου σημειώνονται υψηλοί δείκτες διαζυγίων, ισχύουν τα εξής: τέσσερις στους κάθε δέκα γάμους τερματίζονται με το διαζύγιο ετησίως. Το 55% των ζευγαριών που χωρίζουν, έχουν παιδιά ηλικίας κάτω των 16 ετών. Περίπου το 28% των παιδιών κάτω των 16 ετών θα έχουν χωρισμένους γονείς. Περίπου ένα στα πέντε παιδιά έχει χωρισμένους γονείς και ζει είτε με τον ένα γονιό του, είτε σε οικογένεια με γονείς από δεύτερο γάμο.

Στην αύξηση του αριθμού των διαζυγίων τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, συντέλεσε και μια προοδευτική αλλαγή στάσεων σε σχέση με το διαζύγιο καθώς και η αλλαγή της νομοθεσίας για το διαζύγιο χωρίς υπαιτιότητα (no-fault divorce). Σύμφωνα με το Οικογενειακό Δίκαιο που ίσχυε έως το 1983, ως λόγοι διαζυγίου κατοχυρώνονταν νομικά οι εξής: η μοιχεία ή διγαμία, η επιβουλή ζωής, η κακόβουλος εγκατάλειψη, ο κλονισμός έγγαμου σχέσεως, η φρενοβλάβεια, η λέπρα και η ανικανότητα (Χατζηχρήστου, 1999, σ. 52). Με την ισχύουσα νομοθεσία το διαζύγιο ήταν εξαιρετικά περίπλοκο και δύσκολο να εκδοθεί. Με τη δυνατότητα έκδοσης λοιπόν του «συναινετικού διαζυγίου» το οποίο καταργούσε την υπαιτιότητα, δεν μας εκπλήσσει η ιδιαίτερη αύξηση, που σημειώθηκε στον αριθμό των διαζυγίων το 1980 και το 1984, την επόμενη χρονιά, δηλαδή από την ισχύ κάθε νόμου (Χατζηχρήστου, 1999, σ. 53).

Η αύξηση του ποσοστού των διαζυγίων κατά τις τελευταίες δεκαετίες αποδόθηκε στις νέες οικονομικές δυνατότητες, δηλαδή την εσωτερική μετανάστευση από την επαρχία στην Αθήνα, τη σταδιακή μεταβολή της δομής της εκτεταμένης παραδοσιακής οικογένειας σε πυρηνική οικογένεια και στην άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των Ελληνίδων (Γκιζέλης, Καυταντζόγλου, Τεπέρογλου και Φίλιας, 1984). Η αναθεώρηση του παραδοσιακού θεσμού του γάμου έχει σχέση με την αμφισβήτηση του ρόλου του ατόμου στην οικογένεια και την επιθυμία του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη καθώς και με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του ζευγαριού και τις αλλαγές των αντιλήψεων για τη συζυγική – συντροφική ζωή με βάση την ικανοποίηση των συντρόφων από τη συναισθηματική, ερωτική και κοινωνική τους ζωή (Χατζηχρήστου, 1999, σ. 80).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η εργασία της συζύγου πριν, μετά ή και πριν και μετά το γάμο, συνδέεται αντίστοιχα με το διαζύγιο και κυρίως ψυχολογικοί λόγοι αποτελούν τους ουσιαστικούς αιτιολογικούς παράγοντες για τη λύση του γάμου (Ρασιδάκης & Αναγνωστόπουλος, 1982). Όσον αφορά τη διάρκεια του λυθέντος γάμου, η συχνότερη λύση του γάμου μετά από πολλά χρόνια συμβίωσης συνδέεται με το ότι οι γονείς νιώθουν ότι «έχουν εκπληρώσει τον προορισμό τους» ως προς την ανατροφή των παιδιών τους που απομακρύνονται πια από το σπίτι και δεν βρίσκουν πια λόγο να είναι μαζί. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ακόμα μια αύξηση της συχνότητας διαζυγίων που αφορούν γάμους με μικρή χρονική διάρκεια (μικρότερη των δύο χρόνων). Αυτό δείχνει ότι υπάρχει έγκαιρη διαπίστωση από τους συζύγους για το κλονισμό της σχέσης τους και τη πιθανή έλλειψη κάλυψης των αναγκών τους (Χατζηχρήστου, 1999, σ. 80).

Η ύπαρξη παιδιών στην ελληνική οικογένεια φαίνεται ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και επιβραδύνει τη λύση του γάμου, αλλά δεν αποτελεί αιτιολογικό ή αποφασιστικό παράγοντα για τη συνέχιση ή τη λύση του γάμου (Ρασιδάκης και Αναγνωστόπουλος, 1982). Αξίζει να σημειωθεί, πως παρατηρείται μία αντίστοιχη αύξηση του αριθμού παιδιών των διαζευγμένων γονέων σε σχέση με τη συχνότητα των διαζυγίων. Ο αριθμός όμως των παιδιών είναι μεγαλύτερος, καθώς βάση ερευνητικών μελετών και εμπειριών στα ελληνικά σχολεία, υπάρχει ένας σημαντικό αριθμός παιδιών που οι γονείς τους έχουν χωρίσει χωρίς όμως να έχουν πάρει διαζύγιο και πολλές φορές, οι διαζευγμένοι γονείς δεν έχουν δηλώσει τον αριθμό των παιδιών τους (Χατζηχρήστου, 1999, σ. 80).

3.1.2. Επιπτώσεις σε γονείς και παιδιά

Ο ψυχικός πόνος σε ένα διαζύγιο μπορεί να είναι πολύ έντονος. Για όλους τους εμπλεκόμενους η επούλωση των πληγών φαίνεται όχι μόνο αργή, αλλά συχνά ανύπαρκτη.

Η Sheila Kessler, βλέπει το χωρισμό σαν μια εξελικτική διαδικασία που περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις: α) απογοήτευση, β) έκρηξη, γ) αποξένωση, δ) φυσικός χωρισμός, ε) θρήνος, στ) δεύτερη εφηβεία, ζ) αυτογνωσία, η) σκληρή δουλειά (Πιντέρης, 1982).

Επιπτώσεις σε γονείς

Οι αλλαγές που έρχονται μετά το διαζύγιο σχετίζονται με όλους τους τομείς στη ζωή ενός ατόμου, οπότε ο θρήνος κι η αποδιοργάνωση μπορούν να έχουν μεγάλη ένταση. Οι κυριότερες ψυχολογικές αντιδράσεις είναι κυρίως λύπη, θυμός, κατάθλιψη, αλλαγές στην αυτοεκτίμηση, παλινδρόμηση, στρες, άγχος, συναισθηματική προσκόλληση του ενός συζύγου στον άλλον, αισθήματα ανακούφισης και δημιουργίας απέναντι σε μια κατάσταση που θα οδηγήσει σε νέες ευκαιρίες για προσωπική και οικογενειακή ζωή (Χουρδάκη, 1991).

Έρευνες έχουν δείξει ότι σημαντικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τις ποικίλες ψυχολογικές αντιδράσεις στο διαζύγιο, είναι η προσωπικότητα και αυτοεκτίμηση του κάθε συζύγου, το φύλο, η ηλικία και η μόρφωσή του, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, οι στάσεις των συζύγων για τους ρόλους των φύλων, η διάρκεια του γάμου, η επικοινωνία και η ποιότητα της σχέσης των συζύγων πριν και μετά το χωρισμό, η ύπαρξη παιδιών, καθώς και η παρουσία άλλων εξωτερικών παραγόντων, όπως οι σχέσεις με άτομα του άλλου φύλου, η ύπαρξη συγγενών ή φίλων για υποστήριξη και οι αλλαγές στην οικονομική κατάσταση (Rojas, 1998).

Σημαντικό αντίκτυπο έχει επίσης, ο ρόλος του /της συζύγου στη λήψη της απόφασης για το διαζύγιο. Οι ρόλοι αυτοί χωρίζονται σε δυο κατηγορίες:

- ✓ Ο σύζυγος που εγκαταλείπει τη σχέση

Αυτοί που ξεκίνησαν το χωρισμό τείνουν να αισθάνονται ενοχή ανησυχία για το κακό που προκάλεσε η αναχώρησή τους σε αυτούς που υπόσχονταν να τους αγαπούν για όλη τους τη ζωή. Σε πολλές περιπτώσεις παρεμβάλλονται οι επιπλήξεις και οι κρίσεις τρίτων προσώπων και φτάνουν να σκεφτούν ότι αυτό τους αξίζει. Θέτουν σε αμφισβήτηση την ίδια τους την ικανότητα να κάνουν νέες ευτυχισμένες σχέσεις, αμφιβάλουν ακόμη και για το αν είναι ικανοί να δεσμευτούν ξανά, να είναι πιστοί ή να ικανοποιήσουν στο μέλλον τις συναισθηματικές απαιτήσεις των άλλων για οικειότητα και αγάπη (Rojas, 1998). Έτσι ακόμα και ο σύζυγος που αποφάσισε τελικά τον χωρισμό μπορεί να αισθάνεται άσχημα γιατί αναγκάστηκε να το κάνει και αυτό τον κάνει να νιώθει θυμό προς τον άλλο σύζυγο (Αντωνιάδου, 1993).

- ✓ Ο σύζυγος που εγκαταλείπεται

Αυτοί που μένουν πίσω ή πιστεύουν ότι εγκαταλείφθηκαν, συνειδητοποιώντας την οδυνηρή και ταπεινωτική απόρριψη της οποίας έγιναν αντικείμενο, νιώθουν μνησικακία, σκέφτονται ότι δεν είχαν την ευκαιρία να πάρουν εκδίκηση, να ανταποδώσουν την προσβολή και νιώθουν ότι προδόθηκαν, ότι εξαπατήθηκαν ή ότι χρησιμοποιήθηκαν. Αυτά τα συναισθήματα απευθύνονται κυρίως, σύμφωνα με

αυτούς στο άτομο που τους ώθησε, χωρίς να το θέλουν οι ίδιοι, στον επώδυνο χωρισμό, αν και σε πολλές περιπτώσεις επεκτείνονται και στο κοινωνικό περιβάλλον ή και σε ολόκληρο τον κόσμο. Συχνά έχουν την αίσθηση ότι οι φίλοι, οι συνάδελφοι ή ακόμα και οι γείτονες δεν τους σέβονται. Και το χειρότερο, φτάνουν να μην σέβονται τον ίδιο τους τον εαυτό. Πέρα από το ότι αμφιβάλλουν αν μπορούν να εμπιστευτούν ή να αγαπήσουν ξανά κάποιον στο μέλλον, αποδέχονται τις κατηγορίες και τις μομφές που γίνονται από τον άλλον κατά τη διαδικασία του χωρισμού και καταλήγουν να αποζητούν την απομόνωση και τη μοναξιά (Rojas, 1998). Αυτά τα συναισθήματα που τους πληγώνουν τους οδηγούν συχνά στην οργή που μπορεί να εκφραστεί και με επιθετικότητα προς τον άλλον σύζυγο (Αντωνιάδου, 1993).

Τέλος, προκύπτουν και κάποιες συνέπειες οι οποίες είναι κοινές και για τους δύο συζύγους. Αυτές είναι:

✓ Οικονομικές Συνέπειες

Το βιοτικό επίπεδο και των δυο συζύγων συνήθως υποβαθμίζεται μετά από ένα διαζύγιο. Σε αυτό συμβάλει σημαντικά το αν εργάζονται και οι δυο σύζυγοι, το ύψος του εισοδήματός τους και η οικονομική στήριξη συγγενών και φίλων (Κατσίκης, 2002).

✓ Επαγγελματικές Συνέπειες

Το πρώτο καιρό μειώνεται η αποτελεσματικότητα του ατόμου εξαιτίας των γεγονότων που συμβαίνουν γύρω του. Η συναισθηματική κατάρρευση που προκαλείται δεν γίνεται να μην επηρεάσει την καθημερινή ζωή. Αυτό σημαίνει πως η εξωτερική εργασία, όταν υπάρχει, δεν μπορεί παρά να επηρεαστεί δυσμενώς (Kirk, 2002).

✓ Κοινωνικές Συνέπειες

Η διάλυση ενός γάμου μπορεί να απορυθμίσει για μεγάλο χρονικό διάστημα τη κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου, υπονομεύοντας ταυτόχρονα το ίδιο το άτομο. (Αντωνιάδου, 1994). Η απώλεια κοινωνικής ταυτότητας είναι πιο έντονη στα πρώτα στάδια του διαζυγίου, όταν δεν έχει αρχίσει ακόμα η φάση της προσαρμογής. Σε αυτό το στάδιο εμφανίζεται και ο φόβος του στιγματισμού ειδικά για εκείνους που παίρνουν διαζύγιο μετά από πολλά χρόνια γάμου (Kirk, 2002).

✓ Νομικές Συνέπειες

Με τη λύση ενός γάμου προκύπτουν σημαντικά νομικά θέματα όπως η κατανομή της περιουσίας μεταξύ των συζύγων, η κατανομή της περιουσίας στα ανήλικα τέκνα των συζύγων και η υποχρέωση καταβολής διατροφής στον ένα εκ των συζύγων (Kirk, 2002).

Επιπτώσεις σε παιδιά

Όσο αφορά τα παιδιά αντιμετωπίζουν και αυτά με τη σειρά τους τα δικά τους προβλήματα. Δεν είναι εύκολο για τα παιδιά να καταλάβουν τι συμβαίνει στο επίπεδο

των σχέσεων και της συμπεριφοράς των γονιών καθώς και τι δραστικές αλλαγές στη ζωή τους.

Την απομάκρυνση του γονιού τη βιώνουν αρχικά ως απώλεια, εγκατάλειψη. Κατέχονται από το φόβο μήπως και ο άλλος γονιός τους τα αφήσει. Έτσι, παρατηρούνται συχνά αντιδράσεις προσκόλλησης στο γονιό, έντονη ανησυχία για το που είναι τις ώρες που λείπει από το σπίτι. Πολλές φορές τα παιδιά θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για το χωρισμό των γονιών (Αντωνιάδου, 1993).

Το παιδί που θεωρεί υπεύθυνο τον εαυτό του για το χωρισμό των γονιών του, μαθαίνει από πολύ μικρό να θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για τα λάθη και τις αποτυχίες των άλλων, με αποτέλεσμα να εξελιχθεί σε άνθρωπο πολύ ευάλωτο σε ενοχές. Οι άλλοι γύρω του μπορούν εύκολα να εκμεταλλεύονται αυτές τις ενοχές καθώς ένα τέτοιο άτομο δυσκολεύεται πολύ να εκφράσει τα συναισθήματά του και να υποστηρίξει τα δικαιώματά του, με φόβο μήπως δυσανεστήσει τους άλλους και καταλήξει πάλι να έχει ενοχές (Μακρυνιώτη, 2003).

Σύμφωνα με τη Dolto (1993) πολλά παιδιά αισθάνονται ενοχές για το διαζύγιο των γονιών τους εξαιτίας των ευθυνών και εξόδων που προκαλεί η ύπαρξή τους. Αυτό μπορεί να είναι μια αρνητική εμπειρία για τα παιδιά. Πρέπει λοιπόν οι γονείς να μιλήσουν για τα κίνητρα του διαζυγίου στο παιδί, ώστε εκείνο να καταλάβει ότι πρόκειται για λόγους σοβαρούς, ανεξάρτητους από αυτό και να του δώσουν να καταλάβει ότι δεν θα μπορούσε να κάνει κάτι για να αποτρέψει το διαζύγιο, για να απαλλαγεί από τις ενοχές του.

Το πώς θα αντιμετωπίσει ένα παιδί το διαζύγιο των γονιών του και οι επιπτώσεις που θα έχει σε αυτό εξαρτώνται άμεσα από την ηλικία του και το βαθμό της γνωστικής του ανάπτυξης. Όσο πιο μικρό είναι τόσο πιο έντονα αισθάνεται ενοχή και εγκατάλειψη και ελπίζει σε μια πιθανή επανασύνδεση των γονιών του.

Τα πιο μεγάλα παιδιά δεν αισθάνονται τόσο έντονα την ενοχή αλλά και αυτά διακατέχονται από το φόβο της εγκατάλειψης και της απόρριψης και παρόλο που κατανοούν καλύτερα τους λόγους που χώρισαν οι γονείς τους, δεν μπορούν να κατανοήσουν και αυτά όλες τις παραμέτρους του διαζυγίου και γενικότερα της κατάστασης.

Οι έφηβοι όταν το διαζύγιο είναι πρόσφατο βρίσκονται σε πιο καλή θέση να κατανοήσουν τις διαστάσεις του. Το αγόρι μάλιστα μπορεί να έχει και περισσότερες ευκαιρίες για να προσπαθήσει να πραγματοποιήσει τους στόχους που έχει και τις επιθυμίες του για να αποδείξει την ανεξαρτησία του. Βέβαια, και σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να έχουμε καταθλιπτική αντίδραση, η οποία στην υπερβολή της μπορεί να οδηγήσει σε τάσεις αυτοκτονίας, «τυχαία» ατυχήματα κ.α.

Τα κορίτσια που βρίσκονται στη φάση της εφηβείας μπορεί να έχουν αρνητική στάση απέναντι στους άνδρες με συνέπεια τη δημιουργία διαταραχών στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο. Επίσης, αυτή η απορριπτική στάση απέναντι στους άνδρες και η περιφρόνηση προς αυτούς μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να συνάπτουν εφήμερες σχέσεις με το άλλο φύλο κάνοντας μια περιπετειώδη ζωή όπου μπορεί να υπάρξει και μια εγκυμοσύνη μεταβιβάζοντας έτσι τη μονογονεϊκότητα στην επόμενη γενιά (Κογκίδου, 1995).

Πρέπει να τονισθεί ότι τα παραπάνω προβλήματα είναι ενδεικτικά των κατευθύνσεων στις οποίες μπορεί να οργανωθεί ο πόνος, έτσι όπως μπορούν να τον αντιληφθούν τα παιδιά και να αντιδράσουν. Αυτό δεν σημαίνει πως όλα τα παιδιά βιώνουν τέτοιες εμπειρίες. Όταν η κοινωνικό-οικονομική αλλά και η πολιτιστική κατάσταση της οικογένειας είναι καλή και ο γονέας έχει την ικανότητα να αντεπεξέρχεται σε όλες τις δοκιμασίες τότε η ανάπτυξη του παιδιού θα είναι η επιθυμητή. Και αυτό ισχύει για όλες τις καταστάσεις τη μονογονεϊκότητας.

3.1.3. Σχέσεις με απόντα γονέα

Όταν ένα παιδί βιώνει ένα διαζύγιο κλονίζεται ο κόσμος του, καθώς ότι γνώριζε μέχρι εκείνη τη στιγμή έχει οριστικά αλλάξει. Για να είναι ομαλή η μετάβαση από τη παλιά στη νέα οικογενειακή κατάσταση είναι πολύ σημαντικό το παιδί να νιώθει ασφάλεια. Και για να νιώθει ένα παιδί ασφάλεια πρέπει να γνωρίζει πως ότι και να έχει συμβεί οι γονείς του το αγαπούν και θα είναι πάντα εκεί γι αυτό, ότι κι αν χρειαστεί. Πρέπει να νιώθει πως τίποτα δεν έχει αλλάξει στη δική του σχέση με τους γονείς του. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό το παιδί να νιώθει το ίδιο κοντά του τον γονέα, ο οποίος φεύγει από το σπίτι που ζούσε μαζί όλη η οικογένεια πριν το διαζύγιο.

Για την επίτευξη αυτού πρέπει να υπάρχει συνέπεια και συχνότητα στην επαφή των παιδιών με τον γονέα που δεν έχει την επιμέλεια. Ιδιαίτερα την αρχική περίοδο, όταν δεν υπάρχει επικοινωνία, τα παιδιά μπορεί να θεωρήσουν ότι απορρίπτονται. Γι' αυτό το λόγο οι γονείς οφείλουν να είναι συνεπείς στις συναντήσεις τους με τα παιδιά. Πολλές φορές τα παιδιά νιώθουν ότι ακολουθούν ένα πρόγραμμα που είναι περισσότερο βολικό στους γονείς τους, αλλά δημιουργεί δυσκολίες στο δικό τους πρόγραμμα και είναι πιθανό να βρίσκουν δικαιολογίες για να αποφύγουν τις συναντήσεις. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ανάγκες και το πρόγραμμα των παιδιών όταν ρυθμίζονται οι συναντήσεις και να ακολουθείται ένας ευέλικτος προγραμματισμός που να προσαρμόζεται σε τυχόν αλλαγές. Χρειάζονται διαφορετικά διαστήματα επαφής και επικοινωνίας ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Τα μικρότερα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προσοχή και έκδηλη τρυφερότητα για να νιώσουν ασφαλή και να επιβεβαιώσουν την αγάπη των γονιών τους. Οι έφηβοι έχουν διαφορετικές ανάγκες στην επικοινωνία τους, στο πλαίσιο μιας πιο στενής σχέσης αμοιβαίας κατανόησης, οικειότητας και αγάπης και συνήθως προτιμούν συντομότερες συναντήσεις (Χατζηχρήστου, 1999).

Πολλοί πατέρες που δεν έχουν την επιμέλεια, εξαιτίας της ενοχής που αισθάνονται για τη διάλυση του γάμου, δυσκολεύονται κατά την αρχική περίοδο μετά το χωρισμό να συναντήσουν τα παιδιά και να διατηρήσουν μια συχνή επικοινωνία. Επειδή φοβούνται μια πιθανή απόρριψη των παιδιών και την αντιμετώπιση του θυμού και της οργής τους, βρίσκουν δικαιολογίες για την έλλειψη επικοινωνίας προσπαθώντας να καλύψουν τους φόβους τους. Είναι χρήσιμη η επανάκτηση της επαφής γονέων και παιδιών, έχοντας υπόψη, ότι παρόλο που δεν είναι το περισσότερο χρόνο πλέον μαζί τους εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή και την ευτυχία τους.

Τα παιδιά χρειάζεται να νιώθουν το σπίτι του άλλου γονέα σαν δεύτερο σπίτι τους, να αισθάνονται οικειότητα και ευχαρίστηση, και αν είναι δυνατόν, να έχουν σε αυτό το δικό τους χώρο. Τα μικρότερα παιδιά μπορούν να φέρουν παιχνίδια μαζί με τα ρούχα τους. Εκτός αυτού, είναι χρήσιμο να υπάρχουν κάποια παιχνίδια τους πάντα στο σπίτι και να τα βρίσκουν όταν έρχονται (Morawetz & Walker, 1984).

Κατά την αρχική περίοδο μετά το χωρισμό, οι διαζευγμένοι πατέρες επιδιώκουν συνήθως να ικανοποιούν όλες τις επιθυμίες των παιδιών, να συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες, να τους αγοράζουν δώρα και να τους κάνουν όλα τα χατίρια, στη προσπάθειά τους να απαλύνουν τα αισθήματα ενοχής τους και να διατηρήσουν κάποια επαφή με τα παιδιά. Τα παιδιά τείνουν να εκμεταλλεύονται αυτή τη στάση και να δημιουργούν προβλήματα στον άλλο γονέα, με συνέπεια και οι δυο γονείς να δυσκολεύονται στη διαπαιδαγώγηση και στη πειθαρχία τους. Εκείνο που χρειάζονται τα παιδιά είναι οι γονείς να είναι πραγματικά μαζί τους, να μοιράζονται μαζί τους τις επιτυχίες τους, τη χαρά τους, τις προσδοκίες

τους, τις δυσκολίες τους, τις ανησυχίες τους και να ακολουθούν ένα φυσιολογικό πρόγραμμα στο σπίτι του μπαμπά με κανόνες και όρια. Να έχουν δηλαδή και με τους δυο γονείς μια ποιοτική επικοινωνία.

3.2. Μονογονεϊκότητα μετά το θάνατο ενός γονέα

3.2.1. Η ζωή κατά τη χηρεία

Τα ποσοστά μονογονεϊκότητας ως συνέπεια χηρείας έχουν μειωθεί σημαντικά εξαιτίας της αύξησης του μέσου όρου ζωής, τόσο στις γυναίκες όσο και στους άνδρες. Οι χήρες είναι μεγαλύτερες σε ηλικία από τις άλλες μόνες μητέρες. Το ίδιο ισχύει και για τον αριθμό των χήρων ανδρών, ο οποίος επίσης μειώνεται προοδευτικά.

Η περίπτωση της χηρείας ως μορφή μονογονεϊκότητας βρίσκεται σε πιο ευνοϊκή θέση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες μορφές, κάτι που συμβάλλει στην ομαλή ένταξή της στην κοινωνία. Αυτό συμβαίνει γιατί πρώτον, στην περίπτωση τους η μονογονεϊκότητα είναι ακούσια και δεύτερον, είναι μεγαλύτερης ηλικίας γυναίκες, λιγότερο δραστήριες επαγγελματικά, αλλά με υψηλότερη κοινωνική θέση και καλύτερο επίπεδο διαβίωσης. Επομένως η αποδοχή τους από το κοινωνικό περιβάλλον θεωρείται, πλην ελαχίστων περιπτώσεων, δεδομένη (Μπάμπαλης, 2005, σ. 239). Η ελληνική κοινωνία σέβεται τη χήρα μητέρα και της παρέχει ευκολότερα οικονομική, κοινωνική και νομική προστασία. Βρίσκεται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση, γιατί συνήθως έχει κάποια σύνταξη και η κινητή και ακίνητη περιουσία μεταφέρεται αυτούσια σε εκείνη (Μαντζιάφου – Κανελλοπούλου, 1981).

Σε κοινωνικό και ηθικό επίπεδο παρατηρούνται κάποιες διαφορές όσο αφορά τους χήρους πατέρες και τις χήρες μητέρες. Οι ηθικοί περιορισμοί που τίθενται στη χήρα μητέρα, είναι περισσότεροι και διαφορετικοί από αυτούς που τίθενται στο χήρο πατέρα. Εκείνη είναι που πλήγεται από τη κοινωνική απομόνωση, η οποία μπορεί να οδηγήσει την οικογένεια σε κοινωνικό αποκλεισμό. Αντίθετα, ο χήρος άνδρας ζει με τη οικογένειά του, ώστε να έχει βοήθεια στη φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού, και ξαναπαντρεύεται σύντομα, σε αντίθεση με τη χήρα μητέρα, που δύσκολα θα τελέσει άλλο γάμο. Ωστόσο, δεν υπάρχει ισχυρή κοινωνική υποδομή για τη κάλυψη των αναγκών του χήρου άνδρα, ως μονού πατέρα και τα νομικά του δικαιώματα είναι περιορισμένα.

Στα περισσότερα νοικοκυριά την ευθύνη και τη διαχείριση των αναγκών την έχει ο άνδρας. Όταν λοιπόν εκείνος φεύγει η χήρα γυναίκα είναι εκείνη που πρέπει να αναλάβει όλες τις ευθύνες και τα έξοδα του σπιτιού ακόμα κι αν δεν έχει αντιμετωπίσει ξανά κάτι τέτοιο. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια κοινότητα με μέλη μονογονεϊκών οικογενειών αλλά και ανθρώπους που μπορούν να βοηθήσουν με όποιον τρόπο μπορούν ώστε να υπάρχει η καλύτερη δυνατή υποστήριξη στα πρώτα στάδια εισόδου στη χηρεία και τη μονογονεϊκότητα. Οι τομείς στους οποίους είναι απαραίτητο να υπάρχει στήριξη είναι οι εξής:

α) Οικονομική συμβουλή και εκπαίδευση. Πολλές χήρες δεν είχε χρειαστεί ποτέ να ασχοληθούν με τη διαχείριση των οικονομικών του σπιτιού τους, οπότε η εκπαίδευσή τους σε αυτόν τον τομέα κρίνεται απαραίτητη.

β) Εκπαίδευση σχετικά με την αναζήτηση εργασίας και την αναζήτηση αυτή καθαυτή. Αρκετές γυναίκες δεν εργάζονταν κατά τη διάρκεια του γάμου τους, οπότε

πρέπει να εκπαιδευτούν στην αναζήτηση της σωστής εργασίας, καθώς οι λάθος επιλογές σε μια ήδη βεβαρημένη περίοδο πρέπει να αποφεύγονται.

γ) Το σπίτι. Αφορά τη συντήρηση του σπιτιού, τη προοπτική πώλησής του, ή την αναζήτηση κάποιου νέου. Μπορεί, λόγω οικονομικών δυσχερειών, η μονογονεϊκή οικογένεια να πρέπει να μεταφερθεί σε περιοχή χαμηλότερου κοινωνικό – οικονομικού επιπέδου.

δ) Άλλα προβλήματα. Η είσοδος του ατόμου στη χηρεία συνοδεύεται στις περισσότερες περιπτώσεις από προβλήματα ενδοοικογενειακά, που προκαλούνται από το πανικό των μελών μπροστά στη νέα κατάσταση που προκύπτει).

(Μπάμπαλης, 2005, σ. 243)

3.2.2. Το παιδί απέναντι στο θάνατο του γονέα

Όταν χάνεται ένας γονέας το παιδί πρέπει να ενημερωθεί ώστε να βιώσει τα στάδια πένθους και όταν αυτά ολοκληρωθούν να μεταβεί στη νέα οικογενειακή κατάσταση όσο το δυνατό πιο ομαλά.

Σύμφωνα με τον Bowlby (1973), όταν το παιδί πενθεί διέρχεται από τα τρία ακόλουθα στάδια:

α) Το στάδιο της άρνησης. Στο στάδιο αυτό, το παιδί αρνείται να δεχτεί το θάνατο του γονέα του. Όταν το άτομο που έφυγε βρίσκεται στο επίκεντρο των σκέψεών του, του προκαλεί ανείπωτη θλίψη. Όταν η διεργασία του θρήνου ανακοπεί, το παιδί εστιάζει τη προσοχή του αλλού, αποφεύγοντας να συμπεριλάβει στις οποιεσδήποτε αναμνήσεις του γονέα που πέθανε,

β) Το στάδιο της απόγνωσης και της αποδιοργάνωσης. Πρόκειται για το στάδιο της έντονης απογοήτευσης που νιώθει το παιδί όταν μετά τη φάση της άρνησης συνειδητοποιεί απότομα την απουσία και το θάνατο του γονέα. Στην περίπτωση που δεν καταφέρει, είτε μόνο του είτε με τη βοήθεια του περιβάλλοντός του, να υποκαταστήσει την απώλεια με νέα μοτίβα συναλλαγής προς νέα αντικείμενα ή στόχους, το παιδί διακατέχεται από ανησυχία και άγχος, καταστάσεις που συνήθως συνοδεύονται από κατάθλιψη.

γ) Το στάδιο του αποχωρισμού. Είναι το στάδιο κατά το οποίο το παιδί στρέφει τη προσοχή του προς νέες κατευθύνσεις, αποχωριζόμενο πλέον το χαμένο πρόσωπο.

Όπως υποστηρίζει ο Worden (1982), η ολοκλήρωση της διαδικασίας του πένθους στην οποία εισέρχονται τα ενήλικα και ανήλικα μέλη της μονογονεϊκής οικογένειας προϋποθέτει τη συνειδητή αποδοχή του θανάτου, την αντιμετώπιση του πόνου και τη συναισθηματική επένδυση σε νέες σχέσεις και φίλους.

Αυτές οι τρεις φάσεις όπως πιστεύει ο Bowlby (1973), είναι αναγνωρισμένες σε όλους τους ανθρώπους κάθε ηλικίας. Η ικανότητα όμως του παιδιού να περάσει επιτυχώς από τη διαδικασία του πένθους εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

- Ο τρόπος θανάτου του γονέα.
- Η ηλικία του παιδιού και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξής του.
- Η φύση και η σημασία του δεσμού που προϋπήρχε με το γονέα που έχασε – ιδιαίτερα με το φύλο του – αλλά και η φύση της σχέσης με τον εναπομείναντα γονέα.
- Η παρουσία άλλων αδελφών.
- Η πιθανότητα της σταδιακής απόσυρσης της επένδυσης από το γονέα που χάθηκε.

- Η δυνατότητα ύπαρξης ενός άλλου ενήλικου – μοντέλου του ίδιου φύλου με το γονέα που πέθανε, που να ενδιαφέρεται όμως για το παιδί.
- Ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια χειρίστηκε το θάνατο του γονέα σε σχέση με τα παιδιά, το επίπεδο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και η δυνατότητα συμμετοχής του παιδιού στο πένθος που βιώνει η οικογένεια.
- Η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού στη νέα κατάσταση εξαρτάται και από το κατά πόσο καλά ο μονός γονέας έχει διέλθει τη διαδικασία του πένθους και αντιμετωπίζει τη τρέχουσα πραγματικότητα.
- Η ύπαρξη ενός σταθερού υποκατάστατου με το οποίο θα μπορεί σταδιακά το παιδί να αναπτύξει μια στενή σχέση.

Το παιδί των 3-5 ετών αντιλαμβάνεται το θάνατο όπως τον ύπνο ή κάποιον προσωρινό αποχωρισμό, σαν ένα φαινόμενο αναστρέψιμο και όχι οριστικό. Το παιδί των 5-9 χρονών ναι μεν αντιλαμβάνεται την οριστικότητα του θανάτου, πιστεύει όμως ότι συμβαίνει στους άλλους και όχι στο ίδιο. Το παιδί των 9 ή 10 χρόνων αντιλαμβάνεται το θάνατο όπως και ο ενήλικος, δηλαδή ως ένα αναπόφευκτο και οριστικό γεγονός το οποίο μπορεί να συμβεί σε όλους και αποτελεί μέρος του κύκλου της ζωής κάθε ζωντανού οργανισμού. Πέρα όμως από την ηλικιακή φάση στην οποία βρίσκεται, οι γνωστικές ικανότητες και οι προσωπικές εμπειρίες του παιδιού ρυθμίζουν και το βαθμό της αντιληπτικότητάς του σχετικά με το θάνατο.

Σχετικά με το πένθος και ο Freud έχει ασχοληθεί και τονίζει ότι το παιδί θα πρέπει να σπρωχθεί να εκφράσει τα συναισθήματα που έχει για το γονιό που χάθηκε διότι μόνο έτσι θα μπορέσει να τα απελευθερώσει και τη συνέχεια να τα επενδύσει σε νέα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Αν δεν συμβεί αυτό τα καταπιεσμένα αισθήματα εγκατάλειψης και ενοχής μπορεί να δημιουργήσουν στο παιδί διαταραχές στις σχέσεις με άλλους ή καταστάσεις φόβου και πανικού, ή προσφυγή του παιδιού σε ένα κόσμο εξωπραγματικό.

Οι συχνότερες αντιδράσεις που παρατηρούνται στα παιδιά όταν θρηνούν το θάνατο του γονέα οργανικά είναι διαταραχές ύπνου και διατροφής. Στο συναισθηματικό τομέα παρατηρείται άγχος και φόβος εγκατάλειψης, αισθήματα ενοχής που μπορεί να εκδηλωθούν ως τάσεις αυτοκατηγορίας, αυτοκαταστροφής ή αυτοτιμωρίας, επίσης θυμός, θλίψη και μοναξιά.

Κατά τη περίοδο αυτή στη συμπεριφορά του παιδιού μπορούμε να δούμε να έχει το παιδί τάσεις εξάρτησης απέναντι στα άτομα που το φροντίζουν, αναπόληση και αναζήτηση των συμπεριφορών του γονέα που χάθηκε και παροδική ίσως ταύτιση με αυτόν. Ακόμη συχνά μπορεί να παρουσιαστούν εκδηλώσεις παλινδρόμησης, ευερεθιστικότητας και επιθετικότητας καθώς και αναζήτηση αντικατάστασης του γονέα που πέθανε.

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι έχουν αυτοκτονικές τάσεις ή κάνουν απόπειρες αυτοκτονίας άτομα που στην παιδική τους ηλικία έχασαν κάποιον από τους γονείς τους και ιδιαίτερα αγόρια που έχασαν το πατέρα τους. Σε άλλες μελέτες πάλι διαφαίνεται μια τάση για παραβατικότητα από παιδιά που πέθανε ο ένας γονέας τους.

Γενικότερα το παιδί πέφτει σε κατάθλιψη όταν περνά έντονα άσχημες συγκινησιακές καταστάσεις όπως είναι όταν δεν το φροντίζουν και δεν το αγαπούν αρκετά ή αν χάσει το ένα γονιό του ή αν χωρίσουν οι γονείς. Είναι ίσως ο μόνος τρόπος που μπορεί να αντιδράσει το παιδί κάτω από τέτοιες συνθήκες.

3.3. Μονογονεϊκή οικογένεια με αρχηγό ανύπανδρο γονέα

3.3.1. Εκφάνσεις της μονογονεϊκής οικογένειας εκτός γάμου

Λέγοντας μονογονεϊκή οικογένεια με αρχηγό ανύπανδρο γονέα, κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι αναφερόμαστε κυρίως στην ανύπανδρη μητέρα, μιας και, τουλάχιστον στη βιβλιογραφία, δεν υπάρχουν περιπτώσεις οικογενειών με αρχηγό ανύπανδρο πατέρα.

Μέχρι πριν κάποια χρόνια, η άγαμη μητρότητα ήταν παράδειγμα προς αποφυγή. Η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι της δείχνει διαφοροποιημένη, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα. Εξακολουθεί να υπάρχει μια μορφή κοινωνικής προκατάληψης, που όμως δεν εμπόδισε την αύξηση του αριθμού των γεννήσεων εκτός γάμου, όχι μόνο στη χώρα μας, αλλά και σε χώρες του εξωτερικού.

Όπως υποστηρίζει η Κογκίδου (1995), υπάρχουν πολλές εκφάνσεις της μητρότητας εκτός γάμου, όπως:

- Γυναίκες που μεγαλώνουν μόνες τους το παιδί τους, σε δικό τους αυτόνομο νοικοκυριό.
- Γυναίκες που, εκ των υστέρων, παντρεύονται με τον πατέρα του παιδιού τους.
- Γυναίκες που παντρεύονται με άλλον άνδρα και όχι τον πατέρα του παιδιού και υπάρχει νομική ρύθμιση για το παιδί.
- Γυναίκες που μεγαλώνουν το παιδί τους στα πλαίσια της οικογένειας καταγωγής τους και συγκαταλέγονται στο νοικοκυριό της.

Για ορισμένες γυναίκες, η επιλογή της μητρότητας εκτός γάμου είναι μια συνειδητή απόφαση. Για άλλες είναι πιο παρορμητική, παρόλο που πρόκειται για επιθυμητή εγκυμοσύνη. Υπάρχει, βέβαια, και η περίπτωση της ανύπανδρης μητέρας «θύματος» διάφορων καταστάσεων, για την οποία η εγκυμοσύνη δεν ήταν μια επιθυμητή κατάσταση, αλλά ίσως ήταν αργά να κάνει, για παράδειγμα, άμβλωση.

Η συνήθης άποψη που επικρατεί σχετικά με την ανύπανδρη μητέρα είναι ότι πρόκειται απλώς για μια γυναίκα χωρίς άνδρα. Όμως αυτή η ελλιπής περιγραφή φαίνεται να καταρρίπτεται. Οι μονές μητέρες, συνειδητά ή ασυνειδητά, εκφράζουν τη διάθεση της γυναίκας να διατηρεί τη δυνατότητα άσκησης ου δικαιώματος της επιλογής.

Η συγκεκριμένη μονογονεϊκή οικογενειακή οργάνωση δεν εκφράζει απαραίτητα τη κρίση του θεσμού, αλλά τη ρευστότητά του, η οποία δεν αναφέρεται μόνο στη πολλαπλότητα των μορφών της οικογενειακής οργάνωσης, αλλά και στη δυνατότητα εναλλαγής των μορφών κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η εκτός γάμου μητρότητα δεν σημαίνει απαραίτητα και στάση ζωής καθώς μπορεί να είναι το πέρασμα της γυναίκας από μια συγκεκριμένη κατάσταση (Μπάμπαλης, 2005. σ. 273).

3.3.2. Μητρότητα εκτός γάμου και συνθήκες ζωής

Η μονογονεϊκότητα εκτός γάμου αποτελεί ολοένα και περισσότερο έναν πιο αποδεκτό εναλλακτικό τρόπο οικογενειακής οργάνωσης. Ωστόσο, η ανύπανδρη μητέρα αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα των μόνων μητέρων, ενώ βρίσκεται στη

δυσμενέστερη θέση, οικονομικά και κοινωνικά. Τα πιο σημαντικά προβλήματα εντοπίζονται:

- Στον οικονομικό τομέα
- Στην έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης
- Στη μη ασφαλιστική κάλυψη
- Στην ανάγκη φύλαξης των παιδιών
- Στον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο
- Στην έλλειψη συνεχούς συναισθηματική στήριξης
- Στο φόρτο από τις πολλαπλές απαιτήσεις του γονεϊκού ρόλου
- Στη μοναξιά και στην κοινωνική απομόνωση
- Στην μη αναγνώριση του παιδιού από τον πατέρα
- Στην απουσία υποστηρικτικής οικογενειακής δομής

Το σύνταγμα με τους νόμους του, εξομοιώνει την άγαμη μητέρα με την έγγαμη, ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της. Εκτός όμως, του ότι στη πράξη δεν εφαρμόζεται πάντα αυτό, δεν βελτιώνεται και η κοινωνική θέση της άγαμης.

Ο Αστικός και ποινικός κώδικας, με μια σειρά διατάξεων προστατεύει την ανύπανδρη μητέρα, ώστε:

- Να επιδιώξει την αναγνώριση του τέκνου της.
- Να ζητήσει προσωρινή διατροφή και τα έξοδα του τοκετού (2 μήνες πριν και 4 μήνες μετά το τοκετό).
- Να ζητήσει αποζημίωση, λόγω ηθικής βλάβης.
- Να διώξει ποινικά το πατέρα του παιδιού, λόγω εγκατάλειψης.

(Δασκαρόλης, 1992)

Τα προβλήματα όμως δεν υπάρχουν μόνο σε νομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ανύπαντρης μητέρας είναι η δυσκολία της να δημιουργήσει στενούς μακροχρόνιους δεσμούς. Έχει βαθιά ανάγκη για αγάπη και ασφάλεια.

3.3.3. Απουσία του πατέρα και επικοινωνία μαζί του

Ένα κρίσιμο ζήτημα που απασχολεί το παιδί εκτός γάμου είναι η ταυτότητα του πατέρα όπου θεωρεί απαραίτητο να τη μάθει προκειμένου να ξεκινήσει τη δική του ταυτότητα. Η ανύπαντρη μητέρα όμως δυσκολεύεται να μιλήσει για την ταυτότητα του πατέρα του παιδιού της και συχνά προσπαθεί να αποτρέψει το παιδί από τον αναζητήσει.

Η προσπάθεια αυτή αναζήτησης μπορεί να προκαλέσει συχνά στο παιδί συναισθήματα άγχους και ενοχής πολύ πιο έντονα από ό,τι σε παιδιά άλλων μονογονεϊκών οικογενειών. Μπορεί ακόμη να συντελέσει στο να μην μπορεί εύκολα να προσαρμοσθεί το παιδί στο σχολείο μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν και «μπαμπά και μαμά».

Σύμφωνα με τον Hoffman, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες είναι απόντες (π.χ. απρόσιτοι) υφίστανται σχεδόν τις ίδιες επιδράσεις με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες είναι φυσικά απόντες. Για να υπολογιστεί το πόσο επηρεάζει η απουσία του

πατέρα ένα παιδί πρέπει να ληφθούν υπόψη αρκετοί παράγοντες. Αυτοί είναι ο λόγος της απουσίας του πατέρα, η χρονική στιγμή κατά την οποία συνέβη το γεγονός αυτό, η χρονική διάρκεια της απουσίας, η σύνθεση και η δομή του μονογονεϊκού νοικοκυριού (παππούδες, γιαγιάδες, θετοί γονείς, αδέρφια ή άλλοι συγγενείς), η αντίδραση της μητέρας στο χωρισμό, η κοινωνικοοικονομική θέση της μητέρας και η σχέση μητέρας και πατέρα πριν από την απομάκρυνσή τους.

Η επικοινωνία του παιδιού με το πατέρα του είναι κάτι πολύ σημαντικό διότι τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη συχνότητα επαφής τους με τον απόντα γονέα, εξακολουθούν να θεωρούν ότι έχουν δυο γονείς. Σε αυτό το τομέα καθοριστικό ρόλο παίζει η μητέρα. Εκείνη μπορεί να διευκολύνει τη σχέση παιδιού και πατέρα, εφόσον και εκείνος επιθυμεί, φέρνοντάς τους κοντά και μη βάζοντας εμπόδια στη σχέση τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό διότι η μητέρα που έχει τη μονιμότερη παρουσία στη ζωή του παιδιού συχνά αισθάνεται ανασφάλεια ως προς την αποκλειστικότητα της προσοχής του παιδιού και υποσκελίζει εκούσια ή ακούσια τη φυσική παρουσία του πατέρα.

Οι παράμετροι που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της πατρικής παρουσίας στο επικοινωνιακό πλαίσιο της μονογονεϊκής οικογένειας που δημιουργείται με την εκούσια ή ακούσια εκτός γάμου μητρότητα είναι:

- Οι συνθήκες κατά τις οποίες επήλθε η εγκυμοσύνη,
- Η σχέση μητέρας και πατέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης,
- Τα επίπεδα της μεταξύ τους επικοινωνίας,
- Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του πατέρα και του περιβάλλοντός του,
- Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της μητέρας και του περιβάλλοντός της,
- Τα επίπεδα ωριμότητας των γονέων,
- Οι λόγοι απουσίας του πατέρα,
- Η επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων και τα ποσοστά ελεύθερου χρόνου που αφιερώνονται στην ανατροφή του παιδιού.

Η παρέμβαση όλων αυτών των παραμέτρων στην επικοινωνία του πατέρα με τα υπόλοιπα μέλη της μονογονεϊκής οικογένειας αποδεικνύεται και από τους χαρακτηρισμούς που κατά καιρούς του έχουν αποδοθεί: «βοηθητικός γονέας», «πατέρας μερικής απασχόλησης», «γονέας επισκέπτης», «γονέας του Σαββατοκύριακου» (Μπάμπαλης, 2005, σσ. 282-283).

Κεφάλαιο 4^ο: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού

4.1. Ορισμοί

Στο κεφάλαιο αυτό θα μιλήσουμε για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Τι σημαίνει όμως προσαρμογή και τι ψυχοκοινωνική προσαρμογή;

Προσαρμογή ονομάζεται η επιτυχής αντιμετώπιση των δυσκολιών / εμποδίων η οποία καταλήγει στην ικανοποίηση των επιθυμιών και των αναγκών του ατόμου (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, 1991, λήμμα: προσαρμογή).

Σε γενικές γραμμές φαίνεται να υπάρχει σύμπτωση απόψεων ως προς την έννοια της προσαρμογής στην επιστημονική κοινότητα. Ωστόσο, ο κάθε επιστήμονας προσεγγίζει υπό διαφορετική οπτική γωνία την έννοια και αυτό της προσδίδει ποικιλομορφία και ευρύτητα.

Ο Piaget (1952) θεωρεί τη προσαρμογή ως την αποκατάσταση της ισορροπίας ανάμεσα στον ανθρώπινο οργανισμό και το περιβάλλον του. Αυτή εξαρτάται από δυο γνωστικές λειτουργίες, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους και διατηρούν ή αποκαθιστούν την ισορροπία με το περιβάλλον (Δανασσής – Αφεντάκης, 1991).

Επίσης, οι S.A. Rathus και J.S. Nevid (1991) υποστηρίζουν ότι «η προσαρμογή είναι εκείνη η συμπεριφορά που μας επιτρέπει να ανταποκρινόμαστε στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος», είτε είναι υλικές, είτε ψυχοσυναισθηματικές. Ο τρόπος προσαρμογής που θα επιλέξει το άτομο αποτελεί προσωπική επιλογή και, για να είναι αυτή επιτυχής, θα πρέπει το άτομο να προβεί σε δραστικά μέτρα και να τολμήσει αλλαγές στη ζωή του, γιατί η έννοια της προσαρμογής εμπεριέχει τις έννοιες της δράσης και της αντίδρασης.

Το άτομο κατά τη διάρκεια της προσαρμογής βιώνει ψυχικές καταστάσεις όπως: τάση για επίτευξη κάποιου σκοπού, ένταση εξαιτίας της παρεμβολής εμποδίων, λύση της έντασης μετά την υπέρβαση του εμποδίου, οπότε το άτομο καταφέρνει να προσαρμοστεί και να εξασφαλίσει τη ψυχική του υγεία. Τελικά, όπως αναφέρει ο Boring, ο άνθρωπος στη προσπάθειά του να υπερβεί τις δυσκολίες και να επιλύσει τα προβλήματά του βρίσκει τις λεγόμενες «προσαρμοστικές λύσεις», οι οποίες αντικατοπτρίζουν την «επιτυχία», ή με άλλα λόγια την ικανοποίηση των αναγκών του (Πετρουλάκης, 1993).

Όσο αφορά τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή είναι η ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου με τη κοινωνία και το αντίστροφο. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σχετίζεται με τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του ατόμου, οι οποίες στην εποχή μας έχουν ίσως μεγαλύτερη ισχύ ακόμη και από τις βιολογικές ανάγκες, γιατί η ολοκληρωμένη ή μη εκπλήρωσή τους καθορίζει τη συνολική πορεία του ατόμου σε όλους τους τομείς της προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες συγκαταλέγονται αυτές που απορρέουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις του ανθρώπου και όσες πηγάζουν από την ίδια τη φύση του και αποβλέπουν στη συναισθηματική του ισορροπία και τη ποιοτική του βελτίωση, όπως είναι η ανάγκη για αγάπη, η ανάγκη για ασφάλεια, η ανάγκη για επιδοκιμασία, η ανάγκη για επικοινωνία και συναναστροφή, η ανάγκη για ένταξη σε ανθρώπινη ομάδα, η ανάγκη για ελευθερία, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Σύμφωνα με τη πυραμίδα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow, στην κορυφή της βρίσκονται οι ανάγκες για αυτοπραγμάτωση. Δηλαδή ο άνθρωπος επιδιώκει να πραγματοποιήσει πνευματικούς, ανθρωπιστικούς και κοινωνικούς σκοπούς, να διαθέτει ανθρωπιά,

αυθυπαρξία και ωριμότητα, τιμιότητα και ψυχική δύναμη, υπευθυνότητα και γνήσια κοινωνικότητα.

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού αρχίζει μέσα από την οικογένεια το πρώτο κοινωνικό πυρήνα στον οποίο καλείται να προσαρμοστεί, και συνεχίζεται μετά έξω από αυτήν, με τους συνομήλικους το στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το πιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια, γιατί σε αυτή τίθενται τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου και της μελλοντικής προσαρμογής του. Το οικογενειακό περιβάλλον, αν λειτουργεί αρμονικά, βοηθά και στηρίζει το παιδί. Αντίθετα, σε περίπτωση που το οικογενειακό περιβάλλον δυσλειτουργεί, το παιδί εκτός από τις γενικότερες δυσκολίες προσαρμογής επωμίζεται και αυτές που προκύπτουν από την οικογενειακή δυσλειτουργία. Σημαντική είναι και η συμβολή του σχολείου, καθώς αυτό θ μπορούσε να συμβάλει με το δικό του τρόπο και αποφασιστικά στη προώθηση και συνέχιση της προσαρμοστικής προσπάθειας του παιδιού (Μπάμπαλης, 2005).

4.2. Θεωρίες δυσκολιών προσαρμογής

Η προσαρμοστική ικανότητα, που διαφέρει από άτομο σε άτομο, είναι εκείνη που καθορίζει κατά πόσο κάποιος θα έχει μια ομαλή ή μη προσαρμογή σε μια νέα κατάσταση. Όμως, η προσαρμογή σε μια καινούρια κατάσταση δεν είναι πάντα μια επιτυχής διαδικασία, διότι το κάθε άτομο θα πρέπει να έρθει αντιμέτωπο με κάποιες δυσκολίες. Για τις δυσκολίες προσαρμογής υπάρχουν τρεις θεωρίες. Η ψυχοδυναμική ή ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης και η ουμανιστική θεωρία. Ας δούμε όμως την καθεμία ξεχωριστά.

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική ή ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η προσαρμογή αντιπροσωπεύει τη συγκράτηση των πρωτόγονων παρορμήσεων σε παραδεκτά επίπεδα, δηλαδή ο άνθρωπος πρέπει να βρίσκει διεξόδους στις παρορμήσεις του, αποφεύγοντας παράλληλα τη κοινωνική κατακραυγή ή αποδοκιμασία. Έτσι, η διαδικασία προσαρμογής μετατρέπεται σε διαρκή εσωτερική πάλη του ανθρώπου (Freud, 1953).

Σύμφωνα με τη κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης, η προσαρμογή είναι αποτέλεσμα μάθησης, καθώς μαθαίνουμε να συμπεριφερόμαστε με συγκεκριμένους τρόπους σε συγκεκριμένες καταστάσεις, είτε εξαιτίας των αποτελεσμάτων που επιφέρει η συμπεριφορά μας, είτε επειδή βλέπουμε τους άλλους να συμπεριφέρονται με το συγκεκριμένο τρόπο (σύγκριση προτύπου). Η συμπεριφορά θεωρείται αποτέλεσμα και των γνώσεων του ανθρώπου, των αξιών του, καθώς και της προσδοκίας του για αμοιβή ή του φόβου του για ποινή. Έτσι, με βάση τη θεωρία της μάθησης, η προσαρμογή είναι ένα είδος αντίδρασης στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, που στοχεύει στην απόκτηση αμοιβής. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι το άτομο έχει έντονη κοινωνική συνείδηση και άμεση εξάρτηση από το κοινωνικό περιβάλλον.

Οι βασικοί εκπρόσωποι της ουμανιστικής θεωρίας Abraham Maslow και Carl Rogers υποστηρίζουν ότι το άτομο είναι καλώς προσαρμοσμένο όταν αποδέχεται τον εαυτό του όπως είναι, όταν ακολουθεί ένα τρόπο ζωής σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες και επιδιώξεις. Βέβαια βασική προϋπόθεση είναι να διαθέτει το άτομο αυτογνωσία, δηλαδή να τοποθετεί τον εαυτό του εκεί που πραγματικά αξίζει, να συνδιαλέγεται με τον εαυτό του ειλικρινά και έντιμα, να γνωρίζει τα προτερήματα και τα ελαττώματα, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του και να σχηματίζει τελικά όσο πιο καθαρή εικόνα του πραγματικού και ιδανικού εαυτού του (Μπάμπαλης, 2005).

Οι τρεις παραπάνω θεωρίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους διότι μπορούν και οι τρεις να πραγματώνονται σε ένα άτομο. Είναι δυσκολίες που ο καθένας πρέπει να αντιμετωπίσει και ξεκινούν από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, συνεχίζονται στο στενό οικογενειακό περιβάλλον και, σε ένα τρίτο επίπεδο, εκτείνονται στο ευρύτερο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του.

4.3. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε οικογένεια.

Ο βασικότερος φορέας της ανάπτυξης του παιδιού παραμένει έως σήμερα η οικογένεια ανεξάρτητα από τη μορφή της. Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνία στην οποία ζει ένα άτομο. Πάντοτε προσπαθεί να ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες του παιδιού και να λειτουργήσει ως ουσιαστικός και θεμελιώδης φορέας διαπαιδαγώγησης, με καθοριστικές επιδράσεις στο άτομο.

Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που συνεχίζει, παρά τις επικρίσεις, να ζει, να εξελίσσεται, να αλληλεπιδρά με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και βεβαίως να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται ως παράγοντας αποφασιστικής σημασίας, είτε αρνητικής είτε θετικής, για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του. Στην εποχή μας μπορεί να έχει απολέσει κάποιους ρόλους που επιτελούσε στο παρελθόν, συνεχίζει όμως να επωμίζεται την ίδια ευθύνη να διαμορφώσει κοινωνική συνείδηση στα παιδιά, μεταδίδοντας σε αυτά τις βασικές αξίες και ιδέες της κοινωνίας, που σε τελική ανάλυση είναι και η ουσία αυτού που λέμε «κοινωνικοποίηση του ατόμου». Μέσα στους κόλπους της οικογένειας συντελείται η προσαρμογή του παιδιού στο οικογενειακό και στη συνέχεια στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτό οι Hartshone και May θεωρούν την οικογένεια τον βασικότερο επιδραστικό παράγοντα επάνω στο παιδί, και μάλιστα θεωρούν ότι η μητέρα ασκεί μεγαλύτερη επίδραση από τον πατέρα (Γιαννικόπουλος, 1991).

Η προσαρμογή του παιδιού αρχίζει ήδη από τη γέννησή του. Σε μια υγιή οικογένεια οι γονείς, και ιδιαίτερα η μητέρα, ανταποκρίνονται θετικά και άμεσα στην ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών του, αλλά και των αναγκών που πηγάζουν από τις ψυχικές και πνευματικές του λειτουργίες. Για να είναι ομαλή η ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού, πρέπει οι ενήλικοι να δημιουργούν με το παιδί κοινωνικές σχέσεις από τις οποίες να πηγάζουν θετικά συναισθήματα. Σημαντική σε αυτή τη φάση κρίνεται η παρουσία της μητέρας. Οι σχέσεις του παιδιού με τη μητέρα στην αρχή είναι αποκλειστικά βιολογικές, στη συνέχεια όμως αναπτύσσονται και συναισθηματικές, και ακολουθούν οι κοινωνικές. Ο R. Spitz υποστηρίζει ότι η λειτουργία της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, και επομένως η μικροκοινωνία του, διαμορφώνεται μόλις το παιδί κλείσει το πρώτο χρόνο της ζωής του. Σύμφωνα με τον Ainsworth, το παιδί χρησιμοποιεί τη μητέρα του ως καταφύγιο από το οποίο ξεκινά για να εξερευνήσει το περιβάλλον και το οποίο επιστρέφει μόλις νιώσει ότι κινδυνεύει. Αυτή η συμπεριφορά του παιδιού εντάσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικών διαδικασιών μάθησης που αποτελούν συστατικό της θεωρίας κοινωνικοποίησης του ατόμου (Τσιπλητάρης, 2001).

Η συμπεριφορά των γονέων, στοργική ή εχθρική, ενθαρρυντική ή μη, υπερπροστατευτική ή αποστασιοποιημένη, επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Όπως αναφέρουν οι Pervin και Oliver (1999), οι γονείς επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους με τρεις βασικούς τρόπους. Πρώτον, με τη δική τους συμπεριφορά δίνουν παραδείγματα που οδηγούν σε

ορισμένη συμπεριφορά των παιδιών (π.χ. η απογοήτευση οδηγεί σε επιθετικότητα). Δεύτερον, αποτελούν πρότυπα ρόλων προς ταύτιση. Τρίτον, επιβραβεύουν συμπεριφορές επιλεκτικά. Από ανάλογες έρευνες προκύπτει το στοιχείο ότι η δεκτική και δημοκρατική στάση των γονέων διευκολύνει το μεγαλύτερο μέρος της ανάπτυξης, γιατί σε αυτή τη περίπτωση τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη διανοητική ευκαμψία, επινοητικότητα, σιγουριά και έλεγχο. Αντίθετα, τα παιδιά με απορριπτικούς και αυταρχικούς γονείς είναι ασταθή, ανυπότακτα, επιθετικά και εριστικά.

Για να διαμορφώσει το παιδί δημιουργική προσωπικότητα, να έχει δηλαδή τη τάση να είναι υπερήφανο για τα επιτεύγματά του, να αφιερώνεται πολύ σε ότι κάνει, να έχει πολλά ενδιαφέροντα, να είναι ψύχραιμο σε δύσκολες καταστάσεις, να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες με καρτερία, πρέπει το οικογενειακό περιβάλλον να ευνοεί τη δημιουργικότητα, δηλαδή οι γονείς οφείλουν:

- Να σέβονται τις απόψεις του παιδιού και να το αφήνουν να τις εκφράσει.
- Να περνούν στοργικές, τρυφερές στιγμές μαζί του.
- Να το ενθαρρύνουν και να το υποστηρίζουν στις δραστηριότητές του.
- Να του καλλιεργούν την αυτενέργεια.
- Να του επιτρέπουν να συναναστρέφεται με άλλα παιδιά που έχουν ιδεολογικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο.

Τελικά, οι ευνοϊκές ψυχολογικές συνθήκες στο οικογενειακό περιβάλλον συντελούν στην ανάπτυξη ομαλής, δημιουργικής και ολοκληρωμένης προσωπικότητας στο παιδί (Μπάμπαλης, 2005).

Η διαδικασία ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού επηρεάζεται κυρίως από δυο βασικά γνωρίσματα: τη συνοχή της οικογένειας και τη γονεϊκή συμπεριφορά. Η συνοχή της οικογένειας πρέπει να κινείται σε μέσο επίπεδο, ώστε να αποφεύγονται οι ακραίες εκδηλώσεις αδιαφορίας ή υπερπροστασίας. Η γονεϊκή συμπεριφορά υποκρύπτει αρνητική επίδραση για το παιδί όταν περιλαμβάνει τιμωρίες, ειρωνείες, προσβολές, χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του, απορριπτική τάση. Αντίθετα η θετική, ενθαρρυντική και ανεκτική γονεϊκή συμπεριφορά καλλιεργεί στο παιδί θετική αυτοεικόνα και συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη και ψυχοκοινωνική προσαρμογή του.

4.4. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή στο σχολείο

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού ξεκινά να συντελείται στην οικογένεια. μετά, το σχολείο επωμίζεται την ευθύνη να συνεχίσει το έργο της οικογένειας, γι' αυτό πρέπει να παρέχει τρόπους προσαρμογής που αν αποβλέπουν στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1983), «στο σχολείο τα παιδιά ασχολούνται κυρίως με τη γνώση, ενώ η κοινωνική μάθηση συντελείται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην αυλή του σχολείου. Συνειδητή καθοδήγηση των κοινωνικών ομάδων και κοινωνική αγωγή πολύ λίγο γίνεται στο σχολείο». Η σχολική αυτή πραγματικότητα οφείλεται στο τρόπο λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου και στους στόχους που αυτό θέτει. Οι δυνατότητες της ομαδικής παιδαγωγικής κατευθύνουν τη παιδαγωγική πράξη μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Και πολύ λίγοι δάσκαλοι αξιοποιούν τις δυνατότητες της ομαδικής παιδαγωγικής και αυτό το κάνουν περισσότερο από διαίσθηση παρά από επιστημονική γνώση.

Το σχολείο είναι ίδρυμα οργανωμένης μάθησης, γι' αυτό και η προσαρμογή του παιδιού σε αυτό έχει άμεση σχέση με το επίπεδο της μάθησης που λαμβάνει. Όταν ο μαθητής επωφελείται από το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, ανταποκρίνεται στις μαθησιακές απαιτήσεις της τάξης του και εκφράζει υψηλό βαθμό κινητοποίησης και ενδιαφέροντος απέναντι στη παρεχόμενη μάθηση, τότε η σχολική προσαρμογή κινείται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ο μαθητής ικανοποιείται από τη φοίτηση του στο σχολείο και η στάση του απέναντι στη μάθηση είναι θετική. Αντίθετα, όταν ο μαθητής δεν επωφελείται από το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, δεν ανταποκρίνεται στις μαθησιακές απαιτήσεις της τάξης του και εκφράζει αδιαφορία απέναντι στη μάθηση, η σχολική προσαρμογή του δεν είναι ομαλή. Δεν ικανοποιείται από τη σχολική φοίτηση και η στάση του απέναντι στη μάθηση είναι αρνητική (Μπάμπαλης, 2005).

Το πρόβλημα όμως της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο δεν έχει σχέση μόνο με τη μάθηση. Γιατί οι δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο έχουν διπλό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρόκειται μόνο για «μαθησιακές δυσκολίες», αλλά και για συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες στη συμπεριφορά. Γι' αυτό αν θελήσουμε να εντοπίσουμε τις αιτίες που προκαλούν τις δυσκολίες της προσαρμογής, θα ανατρέξουμε σε τρία μοντέλα υπαιτιότητας (Μπάμπαλης, 2005):

- Στο ιατρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο αιτία των δυσκολιών προσαρμογής είναι κάποια οργανική βλάβη ή δυσλειτουργία του παιδιού.
- Στο κοινωνικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα αίτια των δυσκολιών αποδίδονται στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και συγκεκριμένα στο χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.
- Στο οικοσυστημικό μοντέλο, στο οποίο οι δυσκολίες προσαρμογής αποδίδονται οι σε βιολογικές αιτίες η σε δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές και οικογενειακές συνθήκες, αλλά ερμηνεύονται ως προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους, η οποία συνδέεται άμεσα με τα ήθη και τις αξίες του σχολείου. Το μοντέλο αυτό δημιούργησε μια καινούρια προοπτική, σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες προσαρμογής μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες που εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου και δεν έχουν αναγκαστικά σχέση με το παιδί και το οικογενειακό του περιβάλλον.

Το τελευταίο μοντέλο είναι πολύ κοντά στη πραγματικότητα, αφού οι σχολικές συνθήκες, οι οποίες συνήθως δεν είναι ευνοϊκές, αποτελούν το δεύτερο στάδιο επικινδυνότητας, μετά το οικογενειακό περιβάλλον, για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Τσιπλητάρης, 2001). Ο μαθητής στο σχολείο έρχεται αντιμέτωπος με πολλές επιδράσεις, σκόπιμες ή συνειδητές και μη, πρόκειται για όλες τις εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτά ο μαθητής στη σχολική ζωή και που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ. «Όλα αυτά αφορούν τη σχολική κοινωνικοποίηση και προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το σχολικό περιβάλλον, μέσα από την ενεργητική αντιμετώπιση του οποίου ο μαθητής διαμορφώνει τη προσωπικότητά του, δηλαδή την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα, καθώς και πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη». Το ζήτημα που προκύπτει είναι αν το σχολείο είναι επαρκές και αποτελεσματικό ώστε να επιτελέσει σωστά αυτή τη λειτουργία και να υποβοηθήσει ουσιαστικά το μαθητή στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και στη ψυχοκοινωνική προσαρμογής του.

Ο θεσμός του σχολείου, όπως και της οικογένειας έχει δεχθεί πολλές επικρίσεις, αλλά παρ' όλα αυτά συνεχίζει να λειτουργεί και να εξελίσσεται, καθώς δεν

έχει βρεθεί καταλληλότερο μοντέλο για να διαμορφωθεί το παιδί ψυχικά, πνευματικά και κοινωνικά, και βέβαια η οικογένεια δεν θα μπορούσε να επιτελέσει ολοκληρωμένα αυτό το έργο. Έτσι, παρά τα μειονεκτήματα του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι το παιδί εφοδιάζεται με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες δεν θα μπορούσε να αποκτήσει χωρίς τη συστηματική εργασία και προσπάθεια του σχολείου. Επίσης, ότι το σχολείο φέρνει σε επαφή το παιδί με άλλα παιδιά, με τους δασκάλους, με την ομάδα γενικότερα και τους κανόνες που ισχύουν σε αυτή, λειτουργώντας ως γέφυρα που συνδέει την οικογένεια με τη κοινωνία. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού ενισχύεται από την ένταση και το ρυθμό της σχολικής ζωής, από την εξοικείωση με την πειθαρχία, την εργασία, τη συνεργατικότητα. Συμπληρώνει, διορθώνει και αναπληρώνει τις ελλείψεις και τα σφάλματα της οικογένειας (Γιαννικόπουλος, 1991).

4.5. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μονογονεϊκών παιδιών στην οικογένεια

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην οικογένεια των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες διαφέρει από εκείνη των παιδιών που προέρχονται από πυρηνικές. Οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού της μονογονεϊκής οικογένειας στο πλαίσιο της οικογένειας, πέρα από αυτή καθαυτή τη δομή της μονογονεϊκής οικογένειας, είναι:

- Το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο τα οικογένειας, όπως επίσης και οι σκοποί και οι μέθοδοι της αγωγής που εφαρμόζει.
- Η δομή της προσωπικότητας των γονέων (ο βαθμός ολοκλήρωσής τους, το επίπεδο αυτοεκτίμησής τους, η ποιότητα του αυτοαισθήματός τους, η συναισθηματική και κοινωνική ωριμότητά τους, η αυταρχικότητα κ.λπ.)
- Το είδος των σχέσεων των γονέων τόσο μεταξύ τους όσο και με το παιδί.
- Ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας.
- Η σειρά γέννησης του παιδιού ως προς τα υπόλοιπα παιδιά της οικογένειας.
- Διάφοροι περιστασιακοί παράγοντες, όπως η αλλαγή στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τα προβλήματα υγείας γονέων ή παιδιού, η εμπειρία και τα βιώματα των γονέων κ.λπ.

Όσο η οργάνωση και η δομή της μονογονεϊκής οικογένειας δεν ικανοποιεί τις πρωτογενείς και δευτερογενείς ανάγκες του παιδιού, τόσο αναχαιτίζεται η έγκαιρη και αποτελεσματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή του στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Γαλάνης, 1995, σ. 63).

Η είσοδος ενός παιδιού σε μια μονογονεϊκή οικογένεια είτε λόγω θανάτου ενός γονέα, είτε λόγω διαζυγίου, είτε στη περίπτωση άγαμου γονέα έχει πολλές επιπτώσεις στη ψυχολογία του. Όταν το συσσωρευμένο άγχος που προκαλούν αυτές οι καταστάσεις συμπίπτει με άλλες δυσκολίες (οικονομικές, διαμάχες μεταξύ γονέων) τόσα περισσότερα είναι τα προβλήματα προσαρμογής που βιώνουν τα παιδιά. Ένα παιδί αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο από τους ενηλίκους αυτές τις καταστάσεις. Μπορεί να διακατέχεται με περισσότερες ανησυχίες και φόβους για το μέλλον που ακολουθεί.

Πολύ σημαντικό ρόλο για την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών της μονογονεϊκής οικογένειας διαδραματίζουν οι στάσεις και συμπεριφορές

των μονών γονέων. Αυτές που θεωρείται ότι μπορούν αν την παρεμποδίσουν είναι οι ακόλουθες:

- Οι εχθρικές, απορριπτικές και αυταρχικές συμπεριφορές, οι οποίες προκαλούν, στη λογική της αντίδρασης, εχθρότητα, επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά.
- Οι τάσεις υπερπροστασίας, οι οποίες προκαλούν στα παιδιά έλλειψη πρωτοβουλίας, έλλειψη σιγουριάς και αυτοπεποίθησης, φόβο για το άγνωστο, παθητική στάση απέναντι στις προκλήσεις και τα προβλήματα της καθημερινότητας και εξαρτημένη συμπεριφορά.
- Η σύγχυση των ρόλων των γονέων που συνήθως επιφέρει η μονογονεϊκότητα, εφόσον ο μονός γονέας καλείται να αντιμετωπίσει καταστάσεις που σε μια διγονεϊκή οικογένεια θα ήταν μοιρασμένες μεταξύ των δυο γονέων. Αυτή η σύγχυση δημιουργεί προβλήματα ταύτισης, μοναξιάς και συναισθηματικού κενού.
- Η ανυπομονησία και οι υπερβολικές απαιτήσεις των συνήθως πανικόβλητων και μη νηφάλιων μονών γονέων, που μπορούν να επιφέρουν έλλειψη πρωτοβουλίας, αδεξιότητα, φόβο αποτυχίας, άγχος, αίσθημα απόρριψης και μειονεξίας.

Αντίθετα οι στάσεις – συμπεριφορές των γονέων των μονογονεϊκών οικογενειών που επιδρούν θετικά στη μακροχρόνια προσαρμογή των παιδιών στη κοινωνική τους ανάπτυξη επηρεάζονται από μια σειρά παραγόντων, που κατά πολλούς ερευνητές είναι οι ακόλουθοι:

- Η σταθερότητα στην οικονομική κατάσταση της μονογονεϊκής οικογένειας ύστερα από την είσοδο στη μονογονεϊκότητα.
- Το καλό κλίμα μεταξύ των γονέων πριν και, στην περίπτωση του διαζυγίου, και μετά την είσοδο στη μονογονεϊκότητα.
- Η ύπαρξη ψυχικής υγείας στα μέλη της οικογένειας και ιδιαίτερα στους γονείς, πριν και μετά την είσοδο στη νέα κατάσταση.
- Η συναισθηματική επάρκεια του παιδιού και η ικανότητά του να θέτει σε λειτουργία κατάλληλους μηχανισμούς αντιμετώπισης και προσαρμογής στο περιβαλλοντικό άγχος.
- Η συνέπεια και η κοινή στάση των γονέων μετά το διαζύγιο ως προς την ανατροφή, τη διαπαιδαγώγηση και την επίβλεψη των παιδιών και η ικανότητα του γονέα που έχει την επιμέλεια στους παραπάνω τομείς.
- Οι κατάλληλες μέθοδοι διαπαιδαγώγησης από μέρος του μονού γονέα, οι οποίες περιλαμβάνουν συζήτηση, ποιοτική επικοινωνία, σταθερά όρια και προσδοκίες, συνεπή έλεγχο και επίβλεψη, και ταυτόχρονα αμέριστη επίβλεψη αγάπης και τρυφερότητας (διαλεκτικές μέθοδοι, σε αντίθεση με αυταρχικές μεθόδους).
- Η αποδοχή, η αγάπη και οι θετικές σχέσεις του παιδιού και με τους δύο γονείς, και ιδιαίτερα όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συχνότητα και συνέπεια στην επαφή με τον απόντα γονέα.
- Η ύπαρξη υποστηρικτικών δικτύων (φιλικά και συγγενικά πρόσωπα), που ενισχύουν τα μέλη της μονογονεϊκής οικογένειας και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες.

Στην περίπτωση της μονής μητέρας για την ομαλή ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού συνιστάται η διακριτική και υγιής ενίσχυση του δεσμού μητέρας και παιδιού από τη πρώτη στιγμή της κοινής ζωής τους. Βέβαια απαιτείται πρώτα η διασφάλιση της ψυχοσωματικής ισορροπίας της μητέρας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη κάλυψη των πρωτογενών και δευτερογενών αναγκών της, δηλαδή με τη ύπαρξη εργασίας, στέγης και ασφαλιστικής κάλυψης, με την αξιοποίηση των κατάλληλων κοινωνικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, με την εξασφάλιση κοινωνικών παροχών και, τέλος, με τη συνεργασία της με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με στόχο να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και να αρθεί η σε βάρος της προκατάληψη.

Ο προσανατολισμός της κοινωνικής πολιτικής πρέπει αναμφισβήτητα να τείνει προς τη κατεύθυνση της κάλυψης των βασικών αναγκών της μονής μητέρας και την ενίσχυση του κοινωνικού της ρόλου, γιατί μόνο έτσι αυτή θα μπορέσει να υποστηρίξει αποτελεσματικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Γαλάνης, 1995, σ. 77-78).

4.6. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μονογονεϊκών παιδιών στο σχολείο

Όπως η ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην οικογένεια των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες διαφέρει από των παιδιών που προέρχονται από πυρηνικές, το ίδιο ισχύει και για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο σχολείο.

Παρατηρείται ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών, και ιδιαίτερα αυτά που προέρχονται από χωρισμένους γονείς, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους οι οποίοι προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες ή από μονογονεϊκές οικογένειες που προέκυψαν από χηρεία. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σύμφωνα με τα ευρήματα, αυξημένη επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά (Wallerstein & Kelly, 1980a, McDermott, 1968, Tuckman & Regan, 1966, Felner, Stolberg & Cowen, 1975), (Μπάμπαλης, 2005).

Τα παιδιά από διαζευγμένες οικογένειες παρουσίαζαν επίσης περισσότερα συμπτώματα άγχους και προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους στο σχολείο (Hess & Camara, 1979), επιδείνωση της σχολικής τους επίδοσης (Wallerstein & Kelly, 1980a) και χαμηλότερα ποσοστά θετικής αυτοεικόνας σε σχέση με τα παιδιά από ακέραιες οικογένειες (Parich & Taylor, 1979, Nelson, 1982), (Μπάμπαλης, 2005).

Η μοναδική σχετικού περιεχομένου έρευνα στην Ελλάδα έχει εκπονηθεί από την Χατζηχρήστου (1999, σσ. 198-213). Σύμφωνα με αυτήν, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες στο μάθημα και η προσοχή τους διασπάται εύκολα, εκδηλώνουν συχνότερα ανώριμη ή και ανάρμοστη συμπεριφορά, παρουσιάζουν πιο συχνά ενδοπροσωπικά προβλήματα από ότι οι συμμαθητές τους, δηλαδή είναι μελαγχολικά, απομονωμένα, στεναχωρημένα ή θλιμμένα και έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση. Από την άλλη, οι συνομηλικοί τους, κυρίως οι συμμαθητές τους, εκτίμησαν ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα στη σύναψη σχέσεων μαζί τους, όπως επίσης και ότι εκδηλώνουν λιγότερα συχνά θετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, με οτιδήποτε αυτή η στάση αποφέρει (δυσκολία στην επικοινωνία, επιθετικότητα, καχυποψία, αίσθημα κατωτερότητας, απομόνωση, μυστικοπάθεια κ.λπ). Επίσης για κάθε παιδί, είχαν εκφραστεί διπλάσιες αρνητικές εκτιμήσεις συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους από

πυρηνικές οικογένειες. Παράλληλα, τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών σπάνια επιλέγονταν σε ρόλους αρχηγού σχολείου ή βοηθού των συνομηλίκων τους. Τα κορίτσια των μονογονεϊκών οικογενειών χαρακτηρίζονται ως ντροπαλά και ευαίσθητα συχνότερα από ότι τα αγόρια, ενώ τις περισσότερες φορές έχουν πολύ πιο θετική αντίληψη για την εξωτερική τους εμφάνιση από ότι τα κορίτσια πυρηνικών οικογενειών. Τέλος, προέκυψε ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών συχνά παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαντίληψη σχετικά με την επίδοσή τους σε συγκεκριμένα μαθήματα συγκριτικά με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους (Χατζηχρήστου, 1999).

Αυτό που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών είναι ότι τα παιδιά αυτά αμέσως μετά την είσοδό τους στη μονογονεϊκότητα εμφανίζονται συνήθως περισσότερο ανυπάκουα και απείθαρχα, κάνουν περισσότερες αταξίες, αντιμιλούν συχνότερα και έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση. Επίσης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά δεν θα πρέπει να είναι χαμηλότερες από τις προσδοκίες για τα υπόλοιπα παιδιά.

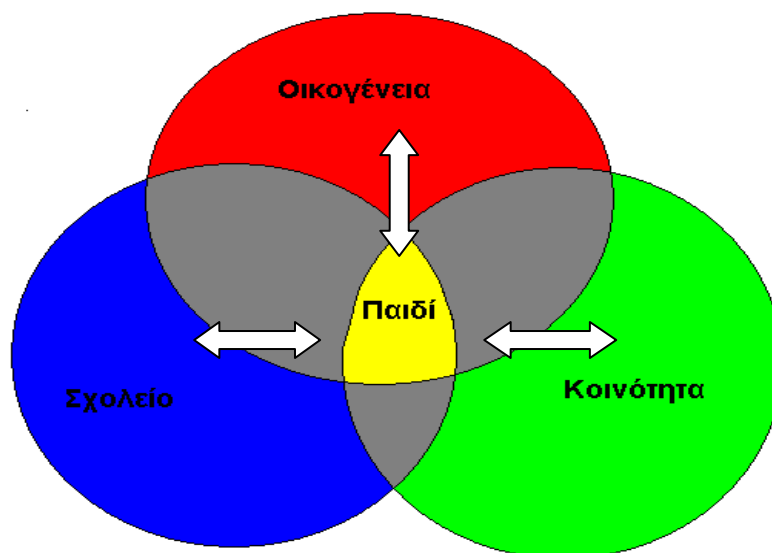
Το κυριότερο όμως στοιχείο που πρέπει να έχουν στο νου τους οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι σχεδιαστές προγραμμάτων σχολικής υποστήριξης είναι ότι το δημοτικό σχολείο αποτελεί τον ιδανικό χώρο για την εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών, αφού: α) αφορά όλα τα παιδιά, δεδομένου ότι η φοίτηση είναι υποχρεωτική, β) η μικρή ηλικία των παιδιών είναι ιδιαίτερα πρόσφορη, γ) το σχολικό πρόγραμμα είναι σχετικά πιο ευέλικτο σε σύγκριση με αυτό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και δ) οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια και δυνατότητα, λόγω του μεγάλου χρόνου που περνούν με τα παιδιά μιας τάξης, να γνωρίζουν σε βάθος τα παιδιά και με ειδική κατάρτιση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να βοηθούν σημαντικά στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Χατζηχρήστου, 1999).

Κεφάλαιο 5^ο : Το σχολείο και η οικογένεια

Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής το παιδί, αφού η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού απασχολεί τόσο τους γονείς, όσο και τους εκπαιδευτικούς. Είναι όμως γενικά αποδεκτό, ότι μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι, δεν αποβαίνει μόνο προς όφελος του παιδιού, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Η αποδοχή αυτής της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, οδήγησε στην ανάγκη για έρευνα και ερμηνεία της σχέσης αυτής με βάση θεωρητικά μοντέλα. Εμείς θα αναφέρουμε συνοπτικά ένα από τα πλέον καθιερωμένα μοντέλα για να εξηγήσουμε την σπουδαιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν τα δύο μέρη, με στόχο την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, θα συζητηθούν οι αρνητικές επιδράσεις που μπορούν να παρουσιαστούν στο παιδί, όταν κάποιο από τα μέρη αυτού το συστήματος εκδηλώσει προβλήματα.

Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής που προτάθηκε από την Epstein, υποστηρίζει ότι « ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν τους μαθητές, αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους» (Epstein, 1995, May).



Σχήμα 1: Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Epstein

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, που αποτελούν τα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα στα οποία μαθαίνουν και εξελίσσονται οι μαθητές, παριστάνονται από τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες που έχουν ως σημείο τομής το παιδί (Σχήμα 1). Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και το βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, η απόσταση του σχολείου-σπιτιού αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με την τάση που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιδανική απόσταση. Έτσι, κάποια σχολεία ενθαρρύνουν τους γονείς να έρθουν πιο κοντά και κάποια άλλα τους κρατούν σε απόσταση. Επίσης, όσο πιο

μικρή είναι η ηλικία του μαθητή τόσο πιο στενή είναι η σχέση του γονιού με το σχολείο. Τέλος, το πλέγμα σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από το πόσο ευαίσθητη είναι η ευρύτερη κοινότητα στην διατήρηση αυτής της στενής σχέσης.

Με βάση το σφαιρικό μοντέλο αλλά και άλλων μοντέλων που για ευνόητους λόγους δεν παρουσιάζονται εδώ, γίνεται αμέσως αντιληπτό το πόσο ευαίσθητο είναι το σύστημα παιδί – σχολείο – γονείς. Ανάλογα με τα προβλήματα και τις αντιλήψεις που έχει το κάθε μέρος αλλάζει και η ισορροπία σε όλο το σύστημα. Έτσι οι αρνητικές επιδράσεις δεν παραλείπονται μέχρι να βρεθούν εκείνοι οι αντισταθμιστικοί παράγοντες που θα το επαναφέρουν σε ισορροπία.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας με βασικό παράγοντα την μορφή της και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην μονογονεϊκή και διγονεϊκή οικογένεια.

5.1. Σχέσεις μονογονεϊκής οικογένειας και σχολείου

Οι δυο περιοχές στις οποίες επιτυγχάνεται η αγωγή του παιδιού, στο μεγαλύτερο βαθμό της, είναι η οικογένεια και το σχολείο. Η προσπάθεια για την μόρφωση και την αγωγή του παιδιού είναι κοινή. Συγκεκριμένα, το σχολείο έχει σαν στόχο την εξέλιξη των μαθητών σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης και της ψυχικής υγείας.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δυο συστήματα, όπου η σχέση τους είναι απόλυτα εξαρτώμενη. Οτι μπορεί να συμβαίνει στην οικογένεια, δεν μπορεί να αφήνει ανεπηρέαστο ένα μεγαλύτερο σύστημα, αυτό του σχολείου. Οι σχέσεις που διαμορφώνονται, επιτυγχάνονται με δυο τρόπους (Tomlinson, 1991). Πρώτον, με την συστηματική ενημέρωση των γονέων γενικά για τα τεκταινόμενα στο σχολείο και ειδικότερα για την επίδοση των παιδιών. Δεύτερον, με την προσωπική εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, που μπορεί να είναι εκπαιδευτικού χαρακτήρα (π.χ εργασίες εντός και εκτός της τάξης ή στο σπίτι) ή διοικητικού χαρακτήρα (π.χ. συμμετοχή τους σε σύλλογο γονέων, συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου).

Ο ρόλος του σχολείου γίνεται ιδιαίτερα σημαντικός όταν το παιδί βιώσει την αρνητική κατάσταση που δημιουργείται μετά από ένα θάνατο ή ένα διαζύγιο. Το παιδί απογοητευμένο από την οικογένεια του πλέον στρέφεται προς τον ουδέτερο χώρο του σχολείου, με την ελπίδα να βρει τα απαραίτητα στηρίγματα για να μπορέσει να προχωρήσει και να οικοδομήσει το Εγώ του. Επίσης, ο βαθμός στον οποίο έχει εμπλακεί το παιδί, καθορίζει και την ποιότητα-ποσότητα των σχέσεων που θα αναπτύξει στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Guidubaldi & Perry (1983) έχουν διαπιστώσει την θετική επίδραση πέντε παραγόντων του σχολείου για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών μετά τον χωρισμό των γονέων: α) η ύπαρξη ενός χώρου που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, ασφάλεια, οργάνωση και δομή, β) οι αυξημένες προσδοκίες που διατηρούνται ακόμη και μετά από ένα τόσο σημαντικό γεγονός, γ) η ευκαιρία για παρόμοια μάθηση και διατήρηση του ίδιου χρόνου συγκέντρωσης στα μαθήματα, δ) το συχνό έλεγχο της προόδου των μαθητών και ε) η εφαρμογή μεθόδων που στοχεύουν στην ενίσχυση και επιβράβευση των μαθητών (Χατζηχρήστου, 1999, σ.190).

Όμως το σχολείο δεν πρέπει να μείνει σε όσα από την φύση του μπορεί να παρέχει. Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να αναλάβει καινούργιους ρόλους και να

προσαρμόσει άλλους που ήδη υπάρχουν, ώστε να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις προσδοκίες του παιδιού και της οικογένειας. Παραδείγματα, της νέας προσαρμογής του σχολείου αποτελεί η προσφορά ενισχυτικής διδασκαλίας και δημιουργικής απασχόλησης μετά τις ώρες σχολείου, ώστε να προσαρμοστούν οι ώρες του σχολείου με τα ωράρια εργασίας του γονιού. Οι μόνοι γονείς παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη αδυναμία σε αυτό, αφού λόγω των αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων και έλλειψης χρόνου, πολλές φορές αδυνατούν να αντεπεξέλθουν (εφαρμογή ολοήμερου σχολείου). Επίσης, η συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς με σκοπό την δημιουργία ομάδων υποστήριξης για τους μόνους γονείς. Αν μπορέσουν να βοηθηθούν οι μόνοι γονείς, θα υπάρχει και θετικό αποτέλεσμα στα άλλα μέλη της οικογένειας. Τέλος, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γύρω από τα ζητήματα που αφορούν τις μονογονεϊκές οικογένειες και τις αυξημένες ανάγκες των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν επίσης να συμβάλουν και με συμβουλευτική στους μόνους γονείς και παρέχοντας τους την απαραίτητη υποστήριξη που χρειάζονται στα θέματα του σχολείου, όπως το πώς να βελτιώσουν την σχολική επίδοση του παιδιού, πώς να διαβάζουν μαζί του, πώς να βελτιώσουν τις πιθανές αδυναμίες του παιδιού. Το σχολείο οφείλει να διευκολύνει την συνεργασία και την συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες που το αφορούν. Κατά αυτό τον τρόπο το σχολείο πρέπει να δρα συμπληρωματικά στον γονεϊκό ρόλο και όχι ως υποκατάστατό του.

Οι μονογονεϊκές οικογένειες σε αντίθεση με τα παραπάνω, γίνονται πολλές φορές μάρτυρες μιας διαφορετικής πραγματικότητας. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι η άποψη των εκπαιδευτικών που θεωρεί αυτή την μορφή οικογένειας ως αποκλίνουσα ή προβληματική που εκ των πραγμάτων δυσχεραίνει ή αναστέλλει τις δυνατότητες των παιδιών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, με αποτέλεσμα να μην ασκούν σωστά τον ρόλο τους αλλά κυρίως να μην προσαρμόζονται στα δεδομένα του κάθε παιδιού. Φυσική συνέπεια αποτελεί τη στείρα συμμετοχή των μονογονεϊκών οικογενειών στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Connell, το σχολείο αποτελεί ένα μηχανισμό ο οποίος, ανάλογα με τις αντιλήψεις των μονάδων τους, προάγει τη μειονεκτικότητα με την ίδια ευκολία – και σε μερικές περιπτώσεις με μεγαλύτερη ευκολία – από ότι προάγει την πλεονεκτικότητα! Σύμφωνα με τον ίδιο, η υποχρεωτική εκπαίδευση, παρόλο που είναι μια καθολική παροχή, εμπεριέχει πολλές φορές αδιόρατους μηχανισμούς που μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό (Μπάμπαλης, 2005, σ. 297).

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

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

Σε ανάλογη έρευνα των Guttman & Broudo (1989) μελετήθηκαν οι αξιολογήσεις 76 γυναικών εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και την κοινωνική

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

Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών που βιώνουν τις παραπάνω συνθήκες καταλήγουν να εγκαταλείπουν πρόωρα την βασική εκπαίδευση. Μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών που δεν απολαμβάνουν υψηλό βιοτικό επίπεδο, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση από τα παιδιά της μεσαίας ή ανώτερης τάξης, εγκαταλείπουν νωρίτερα το σχολείο και έχουν λιγότερες πιθανότητες να συνεχίσουν σε ανώτερες σπουδές. Υπάρχουν απόψεις που αναφέρουν ότι το παιδί που ανήκει σε τέτοιου είδους ομάδες, χαρακτηρίζεται από την έλλειψη κάποιων χαρακτηριστικών που είναι απαραίτητα για την σχολική επιτυχία. Όπως χαρακτηριστικά την ονομάζουν οι ερευνητές «καλλιέργεια της φτώχειας» (Lewis, 1968).

Πολλοί γονείς θεωρούν ότι η ζωή στο σπίτι θεωρείται άσχετη με αυτή του σχολείου. Έτσι τα προβλήματα που συμβαίνουν στο σπίτι μένουν κρυφά από τους τρίτους και δεν αποκαλύπτεται η πραγματική αιτία του προβλήματος. Άλλοι γονείς πάλι που θέλουν να γνωστοποιήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια τους, αποθαρρύνονται από την στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δέχονται μόνο την τυπική πλευρά της δουλειάς τους. Τέλος, είναι και εκείνοι οι γονείς που δεν θέλουν να στιγματίσουν με αυτό τον τρόπο το παιδί τους.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απαλλάξουν τους γονείς από αυτούς τους φόβους που δημιουργούνται από τις έως τώρα προκαταλήψεις. Η συνειδητοποίηση ότι η μονογονεϊκή οικογένεια αποτελεί απλά μια άλλη μορφή οικογένειας που δεν υπολείπεται σε τίποτα από τις υπόλοιπες, αποτελεί το πρώτο καθοριστικό βήμα. Αυτό το βήμα θα αποτελέσει την αλλαγή της φιλοσοφίας του που μετέπειτα θα μεταφέρει στον χώρο της τάξης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τονίζει στα παιδιά αυτά ότι δεν είναι μόνοι τους και ότι οικογένεια τους δεν διαφέρει από κάποια άλλη οικογένεια αφού και αυτή λειτουργεί με σκοπό την δική του φροντίδα και ευτυχία. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν και τα παιδιά από πυρηνικές οικογένειες, αφού η άποψη τους διαμορφώνει και τις συνθήκες που θα επικρατήσουν στο περιβάλλον του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τα παιδιά χωρισμένων γονιών για να μπορεί να προσαρμόσει τις απαιτήσεις του αλλά και να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν την κρίση που βιώνουν. Όσες περισσότερες πληροφορίες μπορέσει να πάρει ο εκπαιδευτικός από την οικογένεια, όπως το στάδιο της ανάρρωσης του παιδιού, ποιες οι αντιδράσεις του έως τώρα, τόσο καλύτερα θα επιτελέσει τον ρόλο του. Ο εκπαιδευτικός, ασκώντας ρόλο συμπληρωματικό του γονεϊκού ρόλου, παρέχει σημαντική υποστήριξη στα παιδιά και βοήθεια στους γονείς που διανύουν μια περίοδο κρίσης. Τηρώντας μια πιο αντικειμενική στάση και χωρίς συναισθηματική φόρτιση, παρέχει στα παιδιά την δυνατότητα να εκφράσουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους, δίνονται ευκαιρίες για επικοινωνία και συζήτηση, ενισχύεται η προσπάθεια που καταβάλουν, υπάρχει ελαστικότητα στις απαιτήσεις του

καθημερινού προγράμματος και βοήθεια στα μαθήματα. Επίσης σημαντικός είναι και ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος. Λειτουργεί συμβουλευτικά ώστε το παιδί να συνεχίσει τις φιλίες που είχε που αυτή την κρίσιμη περίοδο διαταράσσονται αλλά και τις σχέσεις με τους γονείς που μπαίνουν σε νέα βάση.

Ο εκπαιδευτικός έχει διπλό ρόλο, αυτό του δασκάλου και αυτό του παιδαγωγού. Δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στην σχολική επίδοση αλλά και να προάγει και την ψυχική υγεία των παιδιών. Η δημιουργία μια θετικής σχέσης παιδιών και εκπαιδευτών θα ενισχύσει τον θεραπευτικό ρόλο των τελευταίων και θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την υγιή, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

5.2. Σχέσεις διγονεϊκής οικογένειας και σχολείου

Η πυρηνική οικογένεια αποτελεί τον βασικό εκπρόσωπο του διγονεϊκού μοντέλου. Η παραδοσιακή οργάνωση που παρουσιάζει και η σταθερότητα που διέπει τις λειτουργίες της, με την αποδοχή που της παρέχει ο κοινωνικός περίγυρος, κάνει την πυρηνική οικογένεια να είναι πρώτη ανάμεσα σε όλες τις μορφές οικογένειας.

Η πυρηνική οικογένεια αποτελούμενη από δυο γονείς, μοιάζει να είναι πιο ευπροσάρμοστη στις απαιτήσεις του παιδιού και του σχολείου. Πάντα ένας από τους δύο θα καλύψει το κενό του άλλου και θα βρίσκεται με το μέρος του παιδιού στις απαιτήσεις που καθημερινά παρουσιάζονται. Το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία προάγει αυτό το μοντέλο οικογένειας γιατί πληροί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για μια καλή ανάπτυξη του παιδιού. Η πυρηνική οικογένεια λόγω της σύνθεσης της παρέχει περισσότερες δυνατότητες στους γονείς να συμμετέχουν στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα.

Πίσω όμως από την ιδανική εικόνα της μορφή αυτής της οικογένειας, πολλές φορές κρύβεται μια διαφορετική αλήθεια. Τα παιδιά που επιζητούν συνέχεια ένα στήριγμα για να μπορέσουν να αναπτυχθούν σωστά, πολύ συχνά απογοητεύονται ως προς τις προσδοκίες τους, γιατί δεν έρχονται σε επαφή με την «ιδανική» οικογένεια που τους προβάλλεται από την κοινωνία, αλλά με τις ελλιπείς συμπεριφορές και τις άσχημες καταστάσεις που βιώνουν στην οικογένεια τους.

Ο ρόλος του πατέρα που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την πυρηνική οικογένεια, αλλά και η βασική διαφοροποίηση μεταξύ πυρηνικής και μονογονεϊκής οικογένειας, πολλές φορές εκμηδενίζεται. Ο πατέρας λόγω του σημαντικού φόρτου εργασίας ή της αρνητικής διάθεσης να αναλάβει τις ευθύνες του και να γίνει ενεργό μέλος της οικογένειας, είναι τυπικά παρών και ουσιαστικά «απών». Έτσι, ένα βασικό πλεονέκτημα που θεωρητικά είχε η πυρηνική οικογένεια σε σχέση με την μονογονεϊκή, ουσιαστικά χάνεται. Έρευνες δείχνουν την σημασία του ενεργού ρόλου του πατέρα. Σύμφωνα με τους Blanchard & Biller (1971) η επίδοση των παιδιών στο σχολείο επηρεάζεται σε αξιοπρόσεκτο βαθμό από το εάν οι πατέρες είναι διαθέσιμοι για τα παιδιά τους ή απουσιάζουν από την ζωή τους (Μπάμπαλης, 2005, σ.333). Σε αυτό τον τομέα δεν υπερισχύει εκ των προτέρων η πυρηνική οικογένεια σε σχέση με τη μονογονεϊκή. Έχει αποδειχθεί ότι ακόμη και αυτοί οι θεωρούμενοι «πατέρες-επισκέπτες» των μονογονεϊκών οικογενειών συχνά υπερισχύουν σε αποτελεσματικότητα αυτών των κατά συνθήκη πατέρων των πυρηνικών οικογενειών. Επίσης, πολλές έρευνες, όπως αυτή των Bandura & Walters (1959) δείχνουν ότι, συχνά, αγόρια με παραβατική συμπεριφορά προέρχονται από οικογένειες όπου οι πατέρες είναι αντικοινωνικοί ή εχθρικοί και εμπαθείς απέναντι τους, ανεξάρτητα αν πρόκειται για μονογονεϊκή ή πυρηνική οικογένεια (Μπάμπαλης, 2005, σ. 334).

Το σχολείο οφείλει να εκπαιδευτεί ώστε να έχει την δυνατότητα εξιχνίασης των προβλημάτων που μπορεί να συμβαίνουν στο εσωτερικό μιας οικογένειας. Σε αυτό το σημείο το παιδί της πυρηνικής οικογένειας υστερεί σε σχέση με αυτό της μονογονεϊκής, αφού δεν έχουν προβλεφτεί μηχανισμοί που να αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα.

Η κοινωνία και το σχολείο πρέπει να ξεφύγει από τα στενά όρια των στερεοτύπων και να δει καθαρά και ουσιαστικά πέρα από τις διάφορες μορφές οικογενειών που αποτελούν έως και σήμερα ταμπού.

5.3. Σχολική επίδοση παιδιών μονογονεϊκής οικογένειας

Τα παιδιά αποτελούν δέκτες όλων εκείνων των αρνητικών καταστάσεων που συμβαίνουν σε μια οικογένεια. Η μετάβαση από μια πυρηνική οικογένεια σε μονογονεϊκή δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αποτυπώνονται στην συμπεριφορά τους, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την οικογένεια τους αλλά και στην σχολική τους επίδοση.

Στο σχολείο τα παιδιά περνούν το ένα τρίτο της ημέρας τους και αποτελεί μετά το σπίτι το δεύτερο σε αξία περιβάλλον για την διαμόρφωση χαρακτήρα και των αξιών. Ένα σημαντικό εργαλείο για να σκιαγραφιστεί αυτή η αλλαγή συναισθημάτων και συμπεριφορών είναι η σχολική επίδοση. Η σχολική επίδοση με την μορφή διαγράμματος θα μπορούσε να μας δείξει αυτή την πορεία.

Είναι φανερό ότι στην περίπτωση που η σχολική επίδοση ταυτίζεται με την ανωριμότητα, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κατάθλιψη και την αρνητικότητα εκ μέρους του παιδιού της μονογονεϊκής οικογένειας, η πιθανότητα εμφάνισης σχολικής αποτυχίας θεωρείται αυξημένη. Σύμφωνα με τον Goetting (1981), η μονογονεϊκότητα σίγουρα θεωρείται αιτία για να εμφανιστούν τα παραπάνω. Εκτός όμως από αυτή την παράμετρο θα πρέπει να ελέγχονται και όλες εκείνες οι παράμετροι και μεταβλητές που σε αρκετά μεγάλο βαθμό καθορίζουν τη συχνότητα και την ένταση εμφάνισης προβλημάτων. Τέτοιες μεταβλητές είναι το φύλο του μόνου γονέα, η δυνατότητα απασχόλησης του, η ηλικία και το φύλο του παιδιού, η συμμετοχή του απόντος γονέα στην οικογενειακή ζωή, η δυνατότητα πρόσβασης της μονογονεϊκής οικογένειας σε υποστηρικτικά δίκτυα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και η σχέση των γονέων πριν και μετά την δημιουργία της μονογονεϊκής οικογένειας (Μπάμπαλης, 2005, σ.303).

Η εικόνα που θα παρουσιάσει το παιδί στο σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον, έχει άμεση σχέση με όλες τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επομένως το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην επιτυχή ή ανεπιτυχή σχολική παρουσία των παιδιών. Αν μάλιστα η σχολική επίδοση του παιδιού συνδυαστεί με την παιδοκεντρικότητα της σύγχρονης οικογένειας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι όσο καλύτερη είναι η επίδοση του παιδιού, τόσο καλύτερες είναι και οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια.

Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία που να καταδεικνύουν ότι την αρνητική σχέση του διαζυγίου με την σχολική επίδοση. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των D. & K. Watts (1991), η οποία αναφέρει ότι πως δεν υπάρχουν διαφορές στην σχολική επίδοση ανάμεσα στα παιδιά χωρισμένων γονιών και άρτιων οικογενειών. Οι αποκλίσεις του φαινομένου οφείλονται πιθανότητα στην ελλιπή προσαρμοστικότητα που επιδεικνύουν αρκετά παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών στην νέα κατάσταση. Το πρόβλημα της προσαρμογής πρέπει να

απασχολήσει τους αρμόδιους φορείς και ειδικότερα εκείνο το διάστημα που ακολουθεί τη μετάβαση στη νέα οικογενειακή κατάσταση (Μπάμπαλης, 2005, σ.304).

Σίγουρα, στα πρώτα στάδια της εισόδου στη μονογονεϊκότητα η συμπεριφορά του παιδιού χαρακτηρίζεται από στιγμές κατάθλιψης και τάσεις απομόνωσης, από εκρήξεις επιθετικότητας και περιφρόνησης όλων των φορέων εξουσίας, είτε πρόκειται για τους δασκάλους, είτε πρόκειται για τον μόνο γονέα και τα ενήλικα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αυτό λειτουργεί αρνητικά γιατί διακόπτεται η φυσιολογική διαδικασία αυτονόμησης του παιδιού και υπάρχει μια ενστικτώδης αντίδραση απέναντι στους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τις συνεχείς αλλαγές και συγκρούσεις στη ζωή τους.

Η σειρά γέννησης των παιδιών, όπως αναφέρουν οι Kinard & Reihertz (1986) αποτελεί επίσης μια άλλη παράμετρο για την σχολική επίδοση του παιδιού. Έρευνες δείχνουν ότι το πρώτο παιδί δέχεται περισσότερες αρνητικές επιρροές στο γνωστικό τομέα, σε σχέση με τα επόμενα παιδιά. Βέβαια η παράμετρος αυτή φαίνεται να διαδραματίζει το ρόλο της στα πρώτα στάδια της μονογονεϊκότητας (Μπάμπαλης, 2005, σ.305).

Ο Cherlin και οι συνεργάτες του (1991), στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν το ζήτημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης και τις αιτίες του, διεξήγαγαν δυο μεγάλες έρευνες, μια στην Μ.Βρετανία και μια στις Η.Π.Α, για να διαπιστώσουν της επιπτώσεις της μονογονεϊκότητας στην σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών. Στην πρώτη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Μ.Βρετανία, τα παιδιά που χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα ζούσαν σε μη χωρισμένες οικογένειες. Μετά από πέντε χρόνια πολλές από τις οικογένειες έφτασαν σε χωρισμό. Τα παιδιά τους εκείνο το χρονικό διάστημα παρουσίαζαν όντως χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις και πριν τον χωρισμό. Δηλαδή, τα παιδιά αποτύπωναν στην σχολική τους επίδοση τις καταστάσεις που βίωναν στο σπίτι πριν το χωρισμό. Έτσι ο χωρισμός και το διαζύγιο δεν επέδρασαν επαυξητικά στις ήδη χαμηλές αποδόσεις των παιδιών αυτών. Στην δεύτερη έρευνα που έγινε στις Η.Π.Α., διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε παιδιά χωρισμένων γονιών και σε παιδιά άρτιων οικογενειών επηρεάστηκαν περισσότερο από το χαμηλό εισόδημα και την οικονομική δυσπραγία παρά από το γεγονός του διαζυγίου (Μπάμπαλης, 2005, σ.306).

Φαίνεται ότι το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει περισσότερο την σχολική επίδοση του παιδιού από ότι το διαζύγιο. Αυτό γίνεται αντιληπτό και από τα αποτελέσματα ερευνών που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά των γονέων που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα έχουν χαμηλότερη επίδοση από εκείνα των οποίων οι γονείς ασκούν εκπαιδευτικά επαγγέλματα ή είναι υψηλόβαθμοι υπάλληλοι. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι πολλά παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών αναλαμβάνουν ευθύνες που δεν αρμόζουν στην ηλικία τους. Μια τέτοια ευθύνη είναι και η εργασία (ευκαιριακές δουλειές) που την συνδυάζουν με το σχολείο. Πολλές φορές όμως και οι διγονεϊκές οικογένειες έχουν οικονομικά προβλήματα. Η οικονομική δυσπραγία λοιπόν δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο για την μονογονεϊκή οικογένεια αλλά αφορά όλες τις μορφές οικογενειών.

Το παιδί θεωρεί το σχολείο ως ένα περιβάλλον που μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Για αυτό και το σχολείο πολλές φορές γίνεται μάρτυρας των εκδηλώσεων τέτοιων συμπεριφορών από το παιδί. Τι γίνεται όμως όταν το σχολείο, δεν αντιλαμβάνεται αυτές τις εκδηλώσεις; Το σχολείο με την ελλιπή του εκπαίδευση σε τέτοια ζητήματα αδυνατεί να αντεπεξέλθει στους ρόλους του. Ακόμη, και οι έρευνες που προσπαθούν να ρίξουν φώς σε αυτό το θέμα, βρίσκουν την αδιαφορία και την απάθεια του σχολείου. Αναγκαίο πλέον θεωρείται η κατάρτιση

των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων για να μπορέσουν να αγκαλιάσουν τα προβλήματα των νέων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαγνώσει έγκαιρα τις επιμέρους αδυναμίες και ανάγκες του παιδιού και να διατηρήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο το σύνολο των κινήτρων για μάθηση, άσκηση και κοινωνική εξέλιξη.

Η μονογονεϊκότητα δεν αποτελεί απαραίτητα ένα κακό παιδαγωγικό περιβάλλον. Τα στοιχεία δείχνουν ότι ένας μεγάλος αριθμός πυρηνικών οικογενειών λειτουργούν αντιπαιδαγωγικά. Σύμφωνα με τον Μπάμπαλη (2005, σ.310), «Η μονογονεϊκή οικογένεια όπως και κάθε άλλη οικογένεια, συμβάλλει στην κακή σχολική επίδοση του παιδιού μόνο στην περίπτωση που κρίνεται δυσλειτουργική στο θέμα της διαπαιδαγώγησης του, δηλαδή εφόσον υφίσταται στο εσωτερικό της καταστάσεις όπως έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών της και κατά επέκταση η έλλειψη σωστού διαλόγου, ήπιου κλίματος, και νηφάλιων διαθέσεων, η υπέρμετρη εκδήλωση άγχους από τον μόνο γονέα, η αστάθεια στον προγραμματισμό, τη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων, οι διχόνοιες και οι έριδες, η αδιαφορία των γονέων απέναντι στα προβλήματα και τους προβληματισμούς των παιδιών κ.λπ. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στη δημιουργία της λεγόμενης «συναισθηματικής ένδειας», η οποία με την σειρά της συμβάλλει στην υπανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, την ανεπιτυχή προσαρμογή του και κατά επέκταση τη σχολική του αποτυχία, ιδιαίτερα στην περίπτωση που όλο το φαινόμενο συνδυάζεται με την έλλειψη θετικής στάσης και παιδαγωγικής αντιμετώπισης από τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος».

Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η δυναμική μεταξύ όλων εκείνων των συνιστωσών που ευρύτερα διέπουν το θεσμό της μονογονεϊκής οικογένειας φαίνεται να καθορίζει και τα επίπεδα εκδήλωσης προβληματικών καταστάσεων, που, ως συνήθως, υποβόσκουν.

5.4. Σχολική επίδοση παιδιών διγονεϊκής οικογένειας

Το μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας αποτελεί την κυρίαρχη μορφή οικογένειας στην κοινωνία. Παρά την ακαμψία και την ανισότητα που επικρατεί στα μέλη αυτής της οικογένειας, προσφέρει την απαραίτητη σταθερότητα και ασφάλεια. Το σχολείο ως υποσύστημα της ευρύτερης κοινωνίας επικροτεί και υποστηρίζει την επικράτηση της πυρηνικής οικογένειας. Το παιδί μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον που επικρατούν αυτές οι συνθήκες, θα περίμενε κανείς ότι θα μπορούσε να βρει τον δρόμο του προς την σχολική επιτυχία. Όμως η πραγματικότητα είναι διαφορετική από την θεωρία.

Όπως έχει αναφερθεί γενικά, σε προηγούμενες παραγράφους, τα παιδιά γίνονται καθρέφτες των καταστάσεων που βιώνουν στο εσωτερικό της οικογένειας. Έτσι ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν το παιδί έχει ή όχι μια καλή σχολική επίδοση. Τα προβλήματα που υπάρχουν είναι εκείνα που διαμορφώνουν συμπεριφορές και όχι οι «περιθωριακές» μορφές οικογένειας, όπως η μονογονεϊκή που γενικά έχει ενοχοποιηθεί για την κακή επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Η αρτιότητα της οικογένειας πρέπει να πάψει να αποδίδεται στο σχήμα της οικογένειας και να εντοπίζεται στις επιμέρους ψυχοσυνθέσεις και αλληλεπιδράσεις των μελών, όσο και αν αυτή η τάση ανατρέπει τα μέχρι πρότινος ισχύοντα στερεότυπα.

Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την σχολική επίδοση του παιδιού είναι το χαμηλό βιοτικό επίπεδο, η χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική θέση των γονιών, η ανυπαρξία υγιούς επικοινωνίας μεταξύ των μελών, η υπερβολική ακαμψία

και συντηρητισμός, οι χαμηλές προσδοκίες και άλλοι παρόμοιοι παράγοντες που εμποδίζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Υπάρχουν πολλά παιδιά πυρηνικών οικογενειών που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση με εκείνα των μονογονεϊκών οικογενειών. Το σχολικό περιβάλλον όμως, όπως και στην περίπτωση των μονογονεϊκών οικογενειών, αδυνατεί να προσεγγίσει και να βοηθήσει αυτά τα παιδιά που έχουν ανάγκη. Έτσι, τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση παραγκωνίζονται και περιθωριοποιούνται, χωρίς να βρίσκεται ο κύριος λόγος για τον οποίο εμφανίζουν αυτή την εικόνα. Η παρουσία ψυχολόγου στο σχολείο είναι πλέον απαραίτητη, αφού η γνώση του θα βοηθήσει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν και να αποκτήσουν την κατάλληλη τεχνογνωσία για να προσεγγίσουν θετικά τις αδυναμίες των συγκεκριμένων παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει ανεξάρτητη θέση και προσωπική αντίληψη απέναντι στα προβλήματα παιδιών και να αποφύγει την σκληρή στάση της κοινωνίας που ομαδοποιεί, ενσωματώνει και αποκλείει ή περιθωριοποιεί, λειτουργώντας απρόσωπα και απρόθυμα, απέναντι στα πρόσωπα που θα έπρεπε να αγκαλιάσει και να φροντίσει.

Κεφάλαιο 6^ο: Έρευνες για την μονογονεϊκότητα στην Ελλάδα

6.1. Έρευνα Αναστασίας Αρχοντόγλου

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξετάσει τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συναγωγή αποτελεσμάτων έγινε κυρίως με τη σύγκριση δεδομένων (από τις αξιολογήσεις των δασκάλων) ως προς την επίδοση των μαθητών των μονογονεϊκών οικογενειών και πυρηνικών οικογενειών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών καθώς και με τη σύγκριση αποτελεσμάτων ως προς τη γενικότερη προσαρμοστική ικανότητα των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η προσαρμοστική λειτουργία των μαθητών, που ζουν με ένα και δυο γονείς, εξετάζεται σε τέσσερα βασικά προσαρμοστικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με το μέσο μαθητή της τάξης (πόσο εργάζεται, πόσο σωστά συμπεριφέρεται, πόσο αποδίδει στη μάθηση ανεξάρτητα από τις ικανότητές του και πόσο χαρούμενος είναι). Επίσης στο κύριο μέρος της έρευνας επιδιώχθηκε η σύγκριση δεδομένων της συμπεριφοράς των μαθητών που προέρχονται από μονογονεϊκές και μη οικογένειες στις οχτώ βασικές κατηγορίες συμπεριφοράς (Κοινωνική απόσυρση /Απομόνωση, Σωματικές Ενοχλήσεις, Άγχος /Κατάθλιψη, Κοινωνικά Προβλήματα, Προβλήματα Σκέψης, Προβλήματα Προσοχής, Παραβατική Συμπεριφορά, Επιθετική Συμπεριφορά). Συμπληρωματικά, με τη ποσοτική ανάλυση έγινε και ποιοτική με τη καταγραφή απόψεων ορισμένων εκπαιδευτικών, που έχουν στην τάξη τους παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες απέναντι σε αυτά τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη συνέντευξη. Σκοπός αυτής της διερεύνησης είναι να επιβεβαιωθούν ή όχι τα ευρήματα της κυρίως έρευνας.

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές των Δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. Όσο αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αποφασίστηκε να συμμετάσχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που είχαν στη τάξη τους παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες. Σκοπός ήταν να έχουν οι εκπαιδευτικοί άμεση εμπειρία από τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών αυτών.

Το δείγμα αποτελούνταν από 306 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους οι 154 ήταν παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών και οι 152 ήταν παιδιά μη μονογονεϊκών οικογενειών. Στο δείγμα δεν συμμετείχαν αλλοδαποί /ες επαναπατριζόμενοι /ες μαθητές που δεν κατανοούσαν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Όσο αφορά το δείγμα των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, αποτελούνταν από 20 άτομα εκ των οποίων οι 10 ήταν άντρες και οι 10 γυναίκες με προϋπηρεσία άνω των 5 χρόνων.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Προβλημάτων Συμπεριφοράς για Δασκάλους (Teacher's Report Form – TRF) του Achenbach (1991) και συμπληρωματικά το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη που περιείχε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις.

Η γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των ευρημάτων της στατιστικής ανάλυσης στο Ερωτηματολόγιο Προβλημάτων Συμπεριφοράς για Δασκάλους (Teacher's Report Form – TRF) του Achenbach (1991) είναι ότι οι μαθητές που ζουν με ένα γονέα, τείνουν να παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες συμπεριφοράς, συναισθήματος και σχολικής προσαρμογής σε σύγκριση με τους

συμμαθητές τους, που ζουν και με τους δυο γονείς (Αρχοντόγλου, Α., 2005, σσ. 111 – 120).

6.2. Έρευνα Θωμά Μπάμπαλη

Ως στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο σχολείο και την οικογένεια. Κεντρικός στόχος της έρευνας είναι η συγκριτική μελέτη μαθητών μονογονεϊκών οικογενειών και πυρηνικών οικογενειών ως προς τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους.

Η έρευνα διενεργήθηκε στο νομό Αττικής. Με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν 12 δημόσια σχολεία από την Ανατολική και Δυτική Αττική. Το δείγμα αποτελούνταν από 62 μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας 6-12 ετών, που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2000-2001. Τριάντα ένας (31) μαθητές συνέστησαν τη πρώτη ομάδα (μαθητές πυρηνικών οικογενειών και ίσος αριθμός μαθητών (31) αποτέλεσαν τη δεύτερη ομάδα (μαθητές μονογονεϊκών οικογενειών).

Ως μέσα συλλογής δεδομένων ως προς τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δυο ομάδες (δυο μορφές οικογενειακής δομής, μονογονεϊκή – πυρηνική) χρησιμοποιήθηκαν οι κατάλογοι παιδικής συμπεριφοράς του Achenbach, το ψυχομετρικό τεστ C.A.T. του L. Bellak και το τεστ «το σχέδιο της οικογένειας» του L. Corman.

Η γενική επισκόπηση των αποτελεσμάτων δίνει το ακόλουθο στίγμα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών των δυο κατηγοριών. Όσο αφορά το δείκτη ταυτίσεων τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες ταυτίζονται με άτομα ίδιας ή μικρότερης ηλικίας, ενώ τα παιδιά που προέρχονται από πυρηνικές ταυτίζονται με άτομα ίδιας ή μικρότερης ηλικίας. Σχετικά με τις ανάγκες τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών έχουν ως στόχο την εκπλήρωση των πρωταρχικών αναγκών και το παιχνίδι, ενώ τα παιδιά πυρηνικών οικογενειών έχουν ως στόχο την αυτοπραγμάτωση. Η στάση απέναντι στο κοινωνικό σύνολο για τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών είναι παθητική ενώ για τα παιδιά πυρηνικών οικογενειών είναι κοινωνικοποιημένη.

Τέλος, οι εκτιμήσεις των δασκάλων δεν διαφοροποιούν τους μαθητές των δυο ομάδων όταν αυτές σχετίζονται με τη γενική επίδοση, υψηλή ή χαμηλή. Η διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των μαθητών καταγράφεται από τη στιγμή που συνδέεται με γνωστικά αντικείμενα που θεωρούνται ότι προκρίνουν το βαθμό επιτυχίας των μαθητών, όπως είναι τα Μαθηματικά και η Γλώσσα. Τότε προκύπτει ότι οι μαθητές από μονογονεϊκές οικογένειες εμφανίζουν αυξημένη «παραβατική συμπεριφορά» και προβλήματα «απόσυρσης – απομόνωσης» (Μπάμπαλης, Θ., 2005).

Κεφάλαιο 7^ο: Μαθησιακές δυσκολίες

7.1. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για την κατανόηση των προβλημάτων μάθησης και επίδοσης των παιδιών και ενηλίκων, οι οποίοι παρουσίαζαν ειδικά ελλείμματα στη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου, παρά το γεγονός ότι δεν παρουσίαζαν κανένα νοητικό πρόβλημα. Οι πρώτες έρευνες ξεκινούν από το 1800 περίπου και συνεχίζονται ως τις μέρες μας.

Κατά καιρούς έχουν διαπιστωθεί πολλές υποθέσεις για το τι είναι μαθησιακές δυσκολίες και ποιες είναι οι αιτίες που τις προκαλούν. Μία από τις πρώτες συστηματικές μελέτες είναι αυτή του Σκωτσέζου οφθαλμολόγου Hinshelwood το 1917. Ο ίδιος θεωρεί ότι τα σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά, συνδέονται με εγκεφαλικές βλάβες στην περιοχή της οπτικής μνήμης λέξεων και γραμμάτων και όρισε την περίπτωση αυτή «συγγενής τύφλωση λέξης» (congenital word blindness). Όμως, οι Myers & Hammill (1976) αναφέρουν ότι η νευρολογική του ερμηνεία αγνοεί σημαντικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να αποτελούν αίτια (Τρίγκα, 2010, σσ.39-40).

Σημαντικό σταθμό για την μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο Orton, Αμερικανού ψυχιάτρου, νευρολόγου και νευροπαθολόγου. Ο Orton το 1920 με τον όρο «στρεφοσυμβολία» κάνει μια πρώτη φαινομενολογική περιγραφή δυσκολιών ανάγνωσης που τις αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα πίστευε στην αδυναμία του αριστερού ημισφαιρίου να ανταποκριθεί στο ρόλο της γλώσσας και χρησιμοποίησε τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Τζουριάδου, 1990).

Τόσο η θεωρία του Hinshelwood και του Orton σχετικά με την νευρολογική βάση των ατομικών διαφορών στην ανάγνωση δεν υιοθετήθηκαν από τους επιστήμονες και κυρίως τους παιδαγωγούς. Εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι με περιπτώσεις δυσκολιών ανάγνωσης, θεωρούν ότι περισσότερες από τις περιπτώσεις συνδέονται με περιβαλλοντικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες και μόνο για ένα πολύ μικρό ποσοστό τέτοιων δυσκολιών θεωρείται υπεύθυνη η εγγενής εγκεφαλική δυσλειτουργία.

Η καθιέρωση των μαθησιακών δυσκολιών ως τυπικά οργανωμένου πεδίου με βάση την έρευνα και την κλινική δραστηριότητα ανάγεται στους Heinz, Werner και Strauss. Η συμβολή τους θεωρείται σημαντική γιατί ανέδειξε τις δυσκολίες αυτές ως κυρίαρχο πρόβλημα της σχολικής μάθησης, με συνέπεια την αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος και την απαρχή της μελέτης από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής αγωγής (Τρίγκα, 2010, σ.42).

Την δεκαετία του 1960 εμφανίζεται ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» από τον Samuel Kirk, ο οποίος στιγματίζει λιγότερο και καλύπτει όλες τις διαταραχές. Ο ορισμός αυτός θεωρείται ο πιο παιδογωγικοκεντρικός ορισμός και χρησιμοποιήθηκε από τον Kirk για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών με διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης και άλλων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Γίνεται έτσι διαχωρισμός από παιδιά που αντιμετωπίζουν αισθητηριακές ανεπάρκειες, αφού ο ορισμός αναφέρεται σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην σχολική μάθηση ενώ οι νοητικές τους ικανότητες είναι φυσιολογικές (Τρίγκα, 2010, σ.42).

Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (National Institute of Mental Health "NIMH", 1999), οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια δυσλειτουργία που

επηρεάζει την ικανότητα του ανθρώπου είτε να ερμηνεύσει αυτό που βλέπει και ακούει είτε να συνδέσει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Κατά το NIMH οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ορίζονται ως αναπτυξιακές δυσκολίες στο λόγο και στην γλώσσα, προβλήματα που συχνά είναι οι πρώτες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών, με συμπτώματα στην έκφραση, την άρθρωση ή την αντίληψη. Επίσης, μπορεί να ορίζονται ως καθυστερημένη ανάπτυξη σε γλωσσικές ή μαθηματικές ικανότητες με συμπτώματα στο διάβασμα, το γράψιμο ή την μαθηματική σκέψη. Τέλος μπορούν να οριστούν και οι κινητικές ή ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές, όταν υπάρχουν δυσκολίες στην απόκτηση της γλωσσικών, ακαδημαϊκών και κινητικών προσόντων, αλλά δεν αποτελούν συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή. Σ' αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται και δυσκολίες συντονισμού που οδηγούν σε φτωχή ποιότητα γραψίματος, καθώς και σε συγκεκριμένες δυσκολίες συλλαβισμού και μνήμης (Σακκάς, 2002).

Σήμερα οι περισσότερες από τις παλιές υποθέσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους μόνο στην εγκεφαλική δυσλειτουργία έχουν αναθεωρηθεί, ενώ οι αιτίες που τις προκαλούν παραμένουν άγνωστες (Lyon, 1994). Παρά την γενική ασυμφωνία για τις αιτίες που τις προκαλούν, η αντιμετώπιση τους, που αποτελεί και το ζητούμενο, βασίζεται στην αξιολόγηση, που ως βασικό κριτήριο παραμένει η διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας-μαθητικής επάρκειας και επίδοσης-μαθησιακής συμπεριφοράς (Τρίγκα, 2010).

7.2. Έννοια και ορισμός

Ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» δεν μπορεί να οριστεί εύκολα έτσι ώστε να καλύπτει το σύνολο των περιπτώσεων. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, χωρίς βέβαια να λύσουν το πρόβλημα της ορολογίας, προσαρμόστηκαν στις θεωρίες και στο πλαίσιο αυτών που τις διατύπωναν. Έτσι, ανάλογα με την φύση της επιστήμης των ειδικών που ασχολούνται με την έρευνα των μαθησιακών δυσκολιών, διατυπώνουν διαφορετικές θεωρίες για την αιτία, την διάγνωση και την θεραπευτική αντιμετώπιση. Επιστήμες που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η ψυχολογία, η ψυχιατρική, η νευρολογία, η εκπαίδευση, η παθολογία λόγου και ομιλίας και άλλες (Torgesen et al, 1994).

Μέχρι σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί πάνω από σαράντα ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες. Όροι που συναντάμε στην διεθνή βιβλιογραφία είναι οι εξής: εγκεφαλική, ελάσσονα ή ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, ελαττωματική αντίληψη, ψυχονευρολογικά προβλήματα, νευρολογική δυσλειτουργία, αντιληπτική αναπηρία κ.ά.

Ο Samuel Kirk το 1962 ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες είναι: *«Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σ μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.λπ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες»* (Τζουριάδου, 1990).

Η Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities) το 1987, ύστερα από 6χρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε στον ορισμό που έχει δοθεί από τον Hammill

και τείνει να γίνει αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα και είναι ο εξής:
«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και μπορεί να υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Τζουριάδου, 1995).

Ο ορισμός αυτός τονίζει την ασυμφωνία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αφού μπορεί να κατανέμονται σε διαφορετικές ομάδες όπως αυτής της δυσλεξίας, της ΔΕΠ-Υ, της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας.

Ένας από τους πιο πρόσφατους ορισμούς για τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι αυτός που έχει συμπεριληφθεί στην Συνθήκη για την εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των Η.Π.Α, που είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα λέει: «Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (Τρίγκα., 2010, σ.30).

Οι παραπάνω ορισμοί αλλά και οι υπόλοιποι που δεν αναφέρονται, διέπονται από κάποια βασικά κοινά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την Siegel (2003), ο ορισμός πρέπει να βασίζεται σε τρία κριτήρια: α) απόκλιση ανάμεσα στην νοητική ικανότητα και την μαθησιακή επίδοση, β) αποκλεισμός άλλων αιτιών και γ) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών (Τρίγκα, 2010).

7.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Το παιδί μπορεί να διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες μόνο όταν έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί «επαρκή» εκπαίδευση. Από τις πρώτες τάξεις οι μαθητές με αυτές τις δυσκολίες αποκλίνουν από το επίπεδο των συνομηλίκων τους. Οι πρώτες δυσκολίες διαπιστώνονται στην ανάγνωση και αργότερα στον γραπτό λόγο.

Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθησιακών δυσκολιών, όπως διαφαίνεται και από τους ορισμούς, είναι η ύπαρξη μεγάλης διαφοράς ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό που διαθέτουν και την σχολική τους επίδοση.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αν και δεν έχει κανένα νοητικό πρόβλημα, δεν μπορεί να διαβάσει, να γράψει σε ικανοποιητικό επίπεδο για την ηλικία του. Οι δάσκαλοι συχνά τον χαρακτηρίζουν, τεμπέλη, ανώριμο και απρόσεκτο στις

απαντήσεις που δίνει. Οι προφορικές απαντήσεις του είναι πάντα καλύτερες από τις γραπτές, ενώ παρουσιάζει ιδιαίτερα ταλέντα σε εικαστικά και μουσική.

Οι περιοχές που φαίνεται να αντιμετωπίζει πρόβλημα είναι η αισθητηριακή αντίληψη-επεξεργασία, η μνήμη και η λήθη, η προσοχή, η γλωσσική ανάπτυξη, κατανόηση, οι μεταγλωσσικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, η κοινωνική και η συναισθηματική εξέλιξη και ο ψυχοκινητικός συντονισμός. Οι περιοχές αυτές θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) στα γνωστικά, β) στα κοινωνικο-συναισθηματικά και γ) στα ψυχονευρολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Μίχου, 1990).

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- *Προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης και επεξεργασίας*
(έχει καταστεί πλέον σαφές ότι δεν υπάρχουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς των ματιών και των αυτιών αλλά στην επεξεργασία του γνωστικού μηχανισμού. Αποτέλεσμα είναι η καθρεπτική γραφή, η αδυναμία οπτικής ολοκλήρωσης, η περιορισμένη οπτική και ακουστική μνήμη, ανεπάρκεια στην φωνολογική επίγνωση.)
- *Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης, λόγου και ομιλίας*
(δυσκολίες άρθρωσης, έκφρασης και κατανόησης)
- *Δυσκολία στην κατανόηση και μνήμη κειμένων*
(αδυναμία χρήσης στρατηγικών απομνημόνευσης, αδυναμία στον εντοπισμό σημασιολογικών διαφορών σε κείμενο)
- *Διαταραχές μνήμης*
(φτωχή βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα στην αποθήκευση και στην ανάκληση)
- *Προβλήματα διατήρησης προσοχής*
(αδυναμία συγκέντρωσης στο προς μάθηση αντικείμενο, πιθανές αιτίες η ευπάθεια κινήτρων και έλλειψη ενδιαφέροντος)
- *Έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης. Ελλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης*
(διαθέτουν ανεπαρκείς γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές στα κριτήρια επιλογής, στον έλεγχο και στην αναθεώρηση των γνωστικών στρατηγικών)
- *Δυσκολία στον προσανατολισμό και στις χωροχρονικές έννοιες*
(σύγχυση στις έννοιες της απόστασης, του χρόνου και του χώρου, προβλήματα πλευρίωσης)
- *Προβλήματα κινητικής ανάπτυξης και γενικού συντονισμού*
(δυσκολία σε δραστηριότητες που απαιτούν καλή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ζωγραφική, η γραφή (λεπτές κινήσεις) και το τρέξιμο, η ισορροπία, το πήδημα (αδρές κινήσεις)

- *Γνωστική υποκινητικότητα ή νωθρότητα*
(χαρακτηριστικό η γρήγορη εγκατάλειψη μιας δραστηριότητας ή η άρνηση να σκεφτούν κάτι που δεν το θέλουν τα ίδια)

Τα *κοινωνικό-συναισθηματικά* χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- *Προβλήματα συμπεριφοράς*
(συχνά εμφανίζονται ατίθασα ή πολύ τακτικά, συναισθηματικά ευαίσθητοι. Παρόλο που δεν είναι τα μόνα που δημιουργούν εκρηκτικές καταστάσεις, τις περισσότερες φορές είναι εκείνα που τις χρεώνονται)
- *Κοινωνική εξέλιξη και κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους*
(λόγω της ανεπαρκούς σχολικής επίδοσης συχνά αποτυγχάνουν να εισέλθουν επιτυχώς στον κοινωνικό κύκλο)
- *Συναισθηματική εξέλιξη*
(κοινά σημεία στα παιδιά αυτά είναι γενικά η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ευπάθεια κινήτρων, το άγχος, η κατάθλιψη, η απόσυρση)
- *Ευπάθεια κινήτρων*
(μειωμένη πρόθεση για μάθηση και ότι σχετίζεται με τη σχολική μάθηση, άρνηση προσπάθειας για ολοκλήρωση ενός έργου, χαμηλή αυτοεκτίμηση για την αποτελεσματικότητα των έργων τους, εξάρτηση από τους άλλους)

Τα *νευροψυχολογικά* χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- *Αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα λοβό ή αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας*
- *Αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο*
- *Αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση*
- *Σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στον δεξιό*
- *Δυσλειτουργία στη δι-ημισφαιρική συνεργασία λόγω προβλήματος μετάδοσης-μεταφοράς του μεσολόβιου*

7.4. Συχνότητα - στατιστικά δεδομένα

Η εκτίμηση του πλήθους των ατόμων τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα μέσα σε ορισμένο πληθυσμό ποικίλει μεταξύ των ερευνητών. Αυτή η παραφωνία έχει σχέση με τον ασαφή ορισμό, τα διαγνωστικά κριτήρια, τον τρόπο προσέγγισης και τους πόρους που διατίθενται για την αντιμετώπιση τους. Για παράδειγμα, στην Βρετανία υπολογίζεται ότι το 3% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες ενώ το επιπλέον 6% εκτιμάται ότι εμφανίζει ηπιότερα χαρακτηριστικά (APA, 1994).

Οι περισσότερες έρευνες αναφέρουν ότι το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνονται από 10% - 20%. Το ποσοστό σοβαρών ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (απόδοση στην μάθηση με καθυστέρηση 2 έτων περίπου) είναι 4% - 5%, ενώ των ήπιων (καθυστέρηση μικρότερη του ενός έτους περίπου) είναι 10% - 15% (Τζουριάδου, 1990).

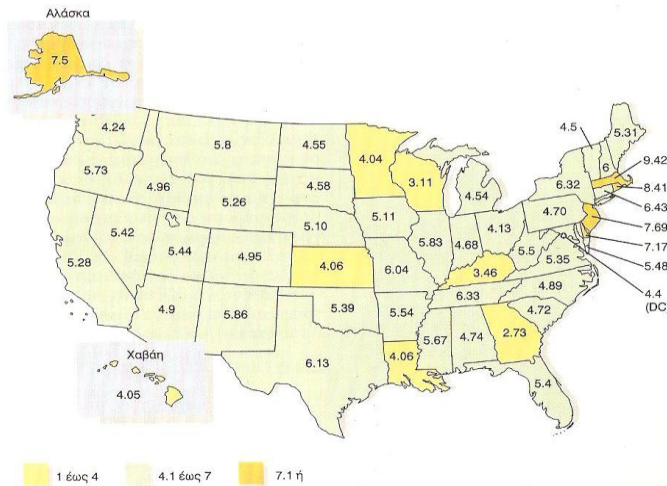
Άλλοι ερευνητές ανεβάζουν το ποσοστό αυτό σε πολύ υψηλότερα επίπεδα και εκτιμούν ότι 10 μαθητές ανάμεσα στους 30 μιας τάξης παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Κυπριωτάκης, 1989. Σακκάς, 2002). Σύμφωνα με τους Adelman και Taylor (1993), οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με αυτή την άποψη, ότι περίπου το 30% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., 2005).

Στην μακρόχρονη πορεία που διανύουν οι έρευνες για τις μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε μια ενδιαφέρουσα θεωρία που βασίζεται στην εντυπωσιακή συμφωνία των στατιστικών δεδομένων από χώρες της Βόρειας Αμερικής. Προτάθηκε η υπόθεση ότι αυτή η υψηλή συχνότητα παρατηρείται σε παιδιά που μαθαίνουν αγγλικά και ότι τα προβλήματα ανάγνωσης είναι σχεδόν ανύπαρκτα σε παιδιά που μαθαίνουν γλώσσες που χρησιμοποιούν ιδεογράμματα (κινέζικα, γιαπωνέζικα) ή γλώσσες με πιο συστηματικές σχέσεις ήχου-συμβόλου (π.χ κροατικά, φιλανδικά). Όμως μεταγενέστερα ευρήματα δείχνουν ότι αν και τα προβλήματα ανάγνωσης δεν εμφανίζονται τόσο συχνά στα παιδιά αυτών των χωρών, εξακολουθούν και υπάρχουν (Lukatela & Turvey, 1980). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μια άλλη έρευνα (Jansky, 1980) που συνέκρινε παιδιά από την Ιαπωνία, την Ταϊβάν και τις Η.Π.Α. με κατάλληλες και συγκρίσιμες δοκιμασίες και διαπίστωσε παρόμοια επίπτωση και στις τρεις ομάδες που εξετάστηκαν. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν πρόβλημα μόνο ορισμένων γλωσσών αλλά όλων (Τρίγκα, 2010, σ.146).

Τα αγόρια αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συχνότητα 2:1 που μπορεί να φτάσει έως και 6:1 σε σχέση με τα κορίτσια (Rubin & Balow, 1971). Αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα φαίνεται να εξηγείται με βάση τις βιολογικές αλλά και τις περιβαλλοντικές ερμηνείες.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επιδημιολογικές έρευνες. Τα στατιστικά στοιχεία υπολογίζονται με βάση τον αριθμό παραπομπών σε ιδρύματα και κέντρα Ψυχικής Υγιεινής σε σύγκριση πάντα με παραπομπές για άλλες διαταραχές. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής στο Βύρωνα Καισαριανής, από το σύνολο των 430 παιδιών που διαγνώστηκαν με αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων τα 306 ήταν αγόρια και 124 κορίτσια, με αναλογία 2,4 αγόρια προς 1 κορίτσι (Κωτσοπούλου, 2007).

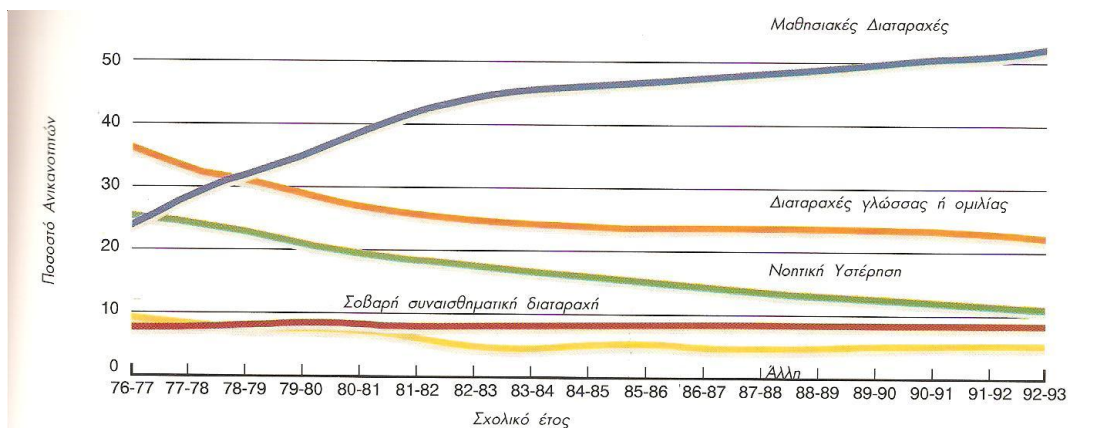
Σύμφωνα με έρευνα των Berger et al (1975) που έγινε στην Μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι τα παιδιά μεγάλων αστικών κέντρων παρουσίαζαν 2,5 φορές περισσότερο μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά αγροτικών περιοχών (Αναγνωστόπουλος, 2004). Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και έρευνα των Η.Π.Α (Reeve & Klauffman, 1988), (βλέπε, παρακάτω σχήμα).



Σχήμα 14.2 Άνιση κατανομή. Τα υψηλότερα ποσοστά των παιδιών σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στις πλουσιότερες πολιτείες.

Τέλος, σημαντικές πληροφορίες μας δίνουν μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελλαδικό χώρο και αναδεικνύουν την σχέση της σχολικής επίδοσης του παιδιού και το επάγγελμα του πατέρα, της μόρφωσης των γονέων, του εισοδήματος της οικογένειας και της κοινωνικής θέσης (Αναγνωστόπουλος, 2004, σ.22).

Τέλος, υπολογίζεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα παιδιών με δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το 55% του συνόλου των ατόμων με δυσκολίες (Τρίγκα, 2010), (βλέπε, Σχήμα 14.2).



Σχήμα 14.2 Περιοχή Ανάπτυξης: Περισσότερα από τα μισά παιδιά με ανικανότητες έχουν ανικανότητες μάθησης. Πριν από 21 χρόνια το ποσοστό ήταν 25%.

(Τα σχήματα βρίσκονται στο βιβλίο του Barlow, D. Durand, V.M., 2001. Ψυχολογία και παθολογική συμπεριφορά: Μια σύνθετη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση. Τόμος 2. Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα)

7.5. Αίτια μαθησιακών δυσκολιών

Ο καθορισμός των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα. Πλήθος ερευνών προσπαθεί να προσεγγίσει τους πιθανούς παθογενετικούς παράγοντες που ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι

παράγοντες μπορούν να ταξινομηθούν με βάση την περιοχή προέλευση τους σε α) βιολογικούς, β) γενετικούς, και γ) περιβαλλοντικούς (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Βιολογικοί παράγοντες

Πολλοί ερευνητές ως σήμερα απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία που οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου. Οι μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζεται ότι είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας είτε στο Περιφερειακό είτε στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ). Μια απλή εξήγηση είναι ότι οι νευρομεταβιβαστές μέσω των οποίων επικοινωνούν οι νευρώνες του εγκεφάλου, όταν αλλοιωθεί η σύνθεση τους μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα και τα κέντρα του εγκεφάλου με συνέπεια τις επιπτώσεις στην γνωστική και γλωσσική εξέλιξη και τους μηχανισμούς μάθησης (Sternberg, 1999).

Ο Geschwind (1965) υποστηρίζει ότι πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας προέρχονται από βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό, που έχει ως αποτέλεσμα την λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου, ή από βλάβη στο μεσολόβιο, η οποία εμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο (Αναγνωστόπουλος, 2004, σ.23).

Οι εργασίες του Παυλίδη (1981,1990) που αναφέρονται στην σύνδεση της οφθαλμοκίνησης με νευρολογικές παθήσεις, τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα την δυσλεξία, βασίζονται στην ίδια θεωρία.

Οι Kawi & Pasamanick (1958) βρήκαν αυξημένη επίπτωση προγεννητικών και περιγεννητικών δυσκολιών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Αναγνωστόπουλος, 2004, σ.25).

Οι Annett & Manning (1990) αναφέρουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων, ακόμη οι αριστερόχειρες, έχουν κυριαρχία αριστερού ημισφαιρίου, δηλαδή έχουν τις κυριότερες γλωσσικές και γνωστικές λειτουργίες στο αριστερό ημισφαίριο. Επίσης, αυτή η κυριαρχία δεν εντοπίζεται σε πολλούς δεξιόχειρες και στους μισούς αριστερόχειρες. Η υπόθεση ενοχοποίησης της σχέσης αριστεροχειρίας και μαθησιακών δυσκολιών τίθεται υπό αμφισβήτηση, αφού οι δεξιόχειρες και οι αριστερόχειρες αντιπροσωπεύονται εξίσου ανάμεσα σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Τρίγκα, 2010, σ.153).

Επιστήμονες συγκρίνοντας ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες και μη, παρατήρησαν συγκεκριμένες διαφορές στην δομή και την λειτουργία του εγκεφάλου. Για παράδειγμα, οι δομές του εγκεφάλου που ονομάζονται planum temporale και σχετίζονται με την γλώσσα και στις δυο πλευρές του εγκεφάλου, βρέθηκαν να είναι ισομεγέθεις, σε αντίθεση με εκείνους που δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα δυσλεξίας. Σε αυτούς, η δομή planum temporal είναι σε σημαντικά μεγαλύτερη στην μια πλευρά (Τρίγκα, 2010, σ.156).

Οι έρευνες του National Institute of Mental Health είναι προσανατολισμένες στις εγκεφαλικές βλάβες ή ελλειμματική εγκεφαλική πλευρίωση. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να παραβλέπονται άλλοι σημαντικοί παράγοντες όπως οι γενετικοί και οι περιβαλλοντικοί.

Γενετικοί παράγοντες

Η προσπάθεια των ερευνητών να συνδέσουν τα γονίδια του DNA με χαρακτηριστικά και λειτουργίες του ανθρώπου, έφερε στην επιφάνεια ένα από τα γονίδια που φαίνεται να είναι υπεύθυνο για τη κατάκτηση της γλώσσας. Το FOXP2

εντοπίστηκε πρόσφατα στο χρωμόσωμα 7 από τον Antony Monaco και σχετίζεται με την ικανότητα της κατανόησης λόγου και παραγωγής ομιλίας (Τρίγκα, 2010, σ157).

Σύμφωνα με τους Reeve & Kauffman (1988) βρέθηκε ότι κάποιες διαταραχές της ανάγνωσης μπορεί να έχουν γενετική βάση. Οι γονείς και τα αδέρφια ατόμων με αυτές τις διαταραχές είναι πολύ πιθανό να τις εμφανίζουν σε σχέση με συγγενείς ατόμων που δεν εμφανίζουν παρόμοια προβλήματα (Barlow, 2001, σ.291).

Μέχρι τώρα τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη ενδο-οικογενειακή συχνότητα προβλημάτων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Σε αυτά τα συμπεράσματα καταλήγουν μελέτες διδύμων (Bakwin, 1973), μελέτες οικογενειών (Defries, Singer, Foch & Lewitter, 1971) και μελέτες γενεαλογικών δέντρων (Finucci, Guthrie & Childs, 1976. Defries & Elston, 1980 στο Τρίγκα, 2010).

Παρόλα αυτά, μπορεί τα γονίδια να φέρουν γενετικές πληροφορίες που βοηθούν στην σύνθεση πρωτεϊνών που δίνουν στα κύτταρα τη χαρακτηριστική δομή και λειτουργία, αλλά μπορούν να αδρανήσουν εξαιτίας περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι, διαπιστώνεται η σημαντική σχέση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην ζωή του ατόμου (Λιβανίου, 2004).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι βιολογικοί και οι γενετικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζουν αδυναμίες ή ελλείψεις για να δικαιολογήσουν από μόνοι τους την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών και χρίζουν ανάγκης για περισσότερη έρευνα. Την αδυναμία τους έρχονται να την αναπληρώσουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που αναφέρονται σε καταστάσεις που επικρατούν στην οικογένεια, το κοινωνικό περιβάλλον και το σχολείο και επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από την προγενετική περίοδο ως την ενηλικίωση και τον ρόλο των ψυχολογικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (Kirk, 1972).

Η χρήση ναρκωτικών ουσιών, αλκοόλ ή τσιγάρων κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας του αρνητικά προγνωστικά. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι μητέρες που καπνίζουν κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες να γεννήσουν λιπόβαρη παιδιά, τα οποία είναι επιρρεπή σε διάφορα προβλήματα όπως οι μαθησιακές δυσκολίες (Τρίγκα, 2010).

Σε μια μελέτη με ζώα έδειξε σύνδεση της έκθεσης στο μόλυβδο και των μαθησιακών δυσκολιών. Οι αρουραίοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα, εκτέθηκαν στο μόλυβδο και υπέστησαν αλλαγές στον εγκέφαλο με αποτέλεσμα να μειωθεί η ικανότητα τους να μαθαίνουν (Σακκάς, 2002).

Αποτελέσματα ερευνών από τους Krein & Beller (1988) και Matejcek & Dytrych (1993) δείχνουν ότι παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες (λόγω διαζυγίου, θάνατος πατέρα) ή οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν μαθησιακά προβλήματα (Τρίγκα, 2010).

Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι κανένας βιολογικός, γενετικός ή περιβαλλοντικός παράγοντας από μόνος του δεν μπορεί αποτελέσει την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών. Ο συνδυασμός τους όμως και η αδυναμία της οικογένειας και σχολείου να προφυλάξουν το παιδί, είναι ικανός να προκαλέσει την δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών.

7.6. Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη φύση της δυσκολίας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζει, σε:

- Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία

Σήμερα ο όρος ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία αναφέρεται εν συντομία ως δυσλεξία. Η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας θεωρεί τη δυσλεξία «μια ειδική δυσκολία σε έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής έκφρασης, που μπορεί να συνοδεύεται από δυσκολίες στην εργασία με αριθμούς, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην τήρηση ακολουθιών, στην ακουστική και ή οπτική πρόσληψη και στις κινητικές δεξιότητες. Η κατάσταση συνδέεται ειδικά με την κατάκτηση και χρήση της γραπτής γλώσσας – αλφαβητική, μαθηματικά και μουσική» (Τρίγκα, 2010).

Η διαφορά μεταξύ επίκτητης και ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας είναι ότι στην επίκτητη εμφανίζονται οι δυσκολίες μετά από αρρώστιες, μολύνσεις ή τραυματισμούς.

Ο Thomson (1995) αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία.

- i. Ένα ανεξήγητο χάσμα μεταξύ ικανοτήτων χρήσης του γραπτού λόγου και γενικής νοημοσύνης.
- ii. Προσθαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων κατά την ανάγνωση και την γραφή.
- iii. Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- iv. Δυσκολία στην έκφραση ιδεών σε γραπτή μορφή.
- v. Δυσκολίες με τον προσανατολισμό στο χώρο (π.χ. σύγχυση του αριστερά / δεξιά).
- vi. Αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών.
- vii. Δυσκολία στην προφορική επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων.

- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία)

Αναφέρεται στην μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ανάγνωση (ακρίβεια, ταχύτητα, κατανόηση) σε σχέση τις νοητικές ικανότητες του, με συνέπεια την μειωμένη σχολική επίδοση. Συχνά συνοδεύεται από την δυσορθογραφία.

Κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση είναι (Αναστασίου, 1998):

- i. Αργούν να μάθουν τον μηχανισμό ανάγνωσης σε σχέση με τους υπόλοιπους.
- ii. Συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα.
- iii. Συχνά μειωμένη κατανόηση κειμένου.
- iv. Χάσιμο σειράς βιβλίου.
- v. Ανάγνωση χωρίς χρώμα, με λάθος χρωματισμό.
- vi. Δεν ακολουθούν σημεία στίξης.
- vii. Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν π.χ. π-τα, γ-χ.
- viii. Αντιστρέφουν ή αλλάζουν σειρά γραμμάτων στο –τος.
- ix. Μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από γνωστή συλλαβή.

- x. Παρατονισμός των λέξεων
- xi. Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στα μη οικίες λέξεις.
- xii. Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι – νερό, δέντρο – ξύλο.
- xiii. Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί πλένω, σαγίδα αντί σφραγίδα.
- xiv. Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, όπως και, να, το.
- xv. Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων, όπως αχ-χα, αν-να, νοτώ- πονώ.

- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση – ορθογραφία (δυσορθογραφία)

Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στη δυσκολία της γραφής τόσο σε επίπεδο λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Στην ειδική μαθησιακή δυσκολία οι δεξιότητες της γραφής παρουσιάζονται σημαντικά χαμηλότερες σε σχέση αυτών των συνομηλίκων.

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά της δυσορθογραφίας είναι (Αναστασίου, 1998):

- i. Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις.
- ii. Προσθέτουν.
- iii. Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις, κυρίως εκεί που δεν υπάρχουν, αυτά που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά.
- iv. Δεν χρησιμοποιούν τόνους ή τονίζουν λάθος.
- v. Απουσία κεφαλαίων ή παρεμβολή στα μικρά.
- vi. Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.
- vii. Προτάσεις συχνά ασύντακτες.
- viii. Εκθέσεις τηλεγραφικές.
- ix. Δεν τηρούν γραμματικούς κανόνες.
- x. Πολλά ορθογραφικά λάθη και σε λέξεις που έχουν διδαχθεί.
- xi. Συντόμευση λέξεων, π.χ. στατης αντί στρατιώτης.#
- xii. Αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια την λέξη, π.χ. φρένω αντί φέρνω.
- xiii. Σύγχυση με τα συμπλέγματα συμφώνων, π.χ. πάσα αντί πάσα.
- xiv. Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή.
- xv. Καθρεπτική γραφή, π.χ ε-3, ρ-9.

- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά – αριθμητική (δυσαριθμησία)

Ως δυσαριθμησία αναφέρεται το σύνολο των δυσκολιών στην κατανόηση και την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων για την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, με δεδομένη την φυσιολογική νοημοσύνη και την επαρκή εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσαριθμησία είναι (Αναστασίου, 1998) :

- i. Δυσκολίες στην εκμάθηση πινάκων πολλαπλασιασμού (ιδιαίτερα του 6, του 7 και του 8). Όταν τους απαγγέλουν «νεράκι», χάνουν τη σειρά τους ή μπερδεύονται.

- ii. Προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς, για αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάχτυλα ή σημειώσεις σε ένα χαρτί.
- iii. Σύγχυση των οπτικά όμοιων μαθηματικών συμβόλων, π.χ. – και =, < και >.
- iv. Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών, π.χ. 6 και 9.
- v. Σύγχυση στην αντίληψη της κατεύθυνσης, ιδιαίτερα στη διάκριση αριστερού –δεξιού.
- vi. Δυσκολίες στην αντίληψη εννοιών σειράς και διαδοχής π.χ. αλφαβήτα, μέρες της βδομάδας.
- vii. Σύγχυση σε εκτέλεση σύνθετων εντολών.
- viii. Καθυστέρηση στην εκμάθηση της ώρας.
- ix. Έλλειψη οργάνωσης σε δραστηριότητες π.χ. εκτέλεση εργασιών του σχολείου.

7.7. Υλικό αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

- **Το 'ΑΘΗΝΑ' ΤΕΣΤ** (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιανίτσας, 1999). Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στην Ελλάδα από το ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και εφαρμόζεται για την έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση παιδιών ηλικίας 5 έως 12 ετών περίπου. Με το ΑΘΗΝΑ τεστ επιτυγχάνεται διαφορική αξιολόγηση και εκτίμηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση, όπως: νοητική ικανότητα, μνήμη ακολουθιών, ολοκλήρωση παραστάσεων, γραφοφωνολογική ενημερότητα.
- **'Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας'** για μαθητές Β', Γ' και Δ' δημοτικού σχολείου (Τάφα, 1995).
- **'Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας των Μαθητών Δ'. Τάξης Δημοτικού έως και Α'. Τάξης γυμνασίου'** (Τρίγκα, 2004).
- **Το 'Α' ΤΕΣΤ ή αλλιώς Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας'** αφορά παιδιά νηπιακής ηλικίας με καλύτερη ενδεικτική ηλικία χορήγησης τα 5-6 έτη. Η διάρκεια του τεστ δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά, τα αποτελέσματα του σταθμίστηκαν σε πληθυσμό άνω των 2000 παιδιών, η αξιοπιστία του αγγίζει το 98% και για το λόγο αυτό βραβεύτηκε φέτος το καλοκαίρι από την Πανελλήνια Παιδιατρική Εταιρεία. Το Α' ΤΕΣΤ συστήνεται από την Παιδιατρική Εταιρεία σαν μια έγκυρη δοκιμασία ανίχνευσης και γίνεται τόσο από γιατρούς όσο και από ειδικούς θεραπευτές που εκπαιδεύτηκαν στη χορήγηση του. Στόχος του είναι η πρώιμη διάγνωση αναπτυξιακών διαταραχών και η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας με τις σοβαρές κοινωνικές και ψυχικές διαταραχές που συνεπάγεται. Αν τα αποτελέσματα του είναι οριακά δίνονται οδηγίες και τα παιδιά παραπέμπονται σε κατάλληλες ειδικότητες για να γίνει περαιτέρω λεπτομερής διάγνωση και να δοθεί υποστήριξη.

Διάφορες κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά την εξέταση των παιδιών για έλεγχο τυχόν μαθησιακών δυσκολιών είναι:

- **Η κλίμακα Binet – Simon.** Με τη κλίμακα αυτή ελέγχονται η μνήμη, η κατανόηση εννοιών, η γλωσσική ανάπτυξη, η αναγνώριση ομοιοτήτων

και διαφορών, οι αντιληπτικές λειτουργίες, ο αντιληπτικοκινητικός συντονισμός κ.ά.

- **Η κλίμακα Wechsler.** Η κλίμακα Wechsler αποτελείται από 11 επιμέρους κλίμακες, οι οποίες χωρίζονται σε δυο περιοχές: τη γλωσσική (6 κλίμακες) και τη πρακτική (5 κλίμακες). Με τη κλίμακα αυτή ελέγχονται δεξιότητες, όπως: λογική σκέψη, έννοιες, ομοιότητες, κωδικοποίηση, συναρμολογήσεις, μνήμη, μαθηματική σκέψη, συμπλήρωση εικόνων κ.ά. η κλίμακα Wechsler δίνει τρεις δείκτες: α) Τον δείκτη γλωσσικών ικανοτήτων, β) Τον δείκτη πρακτικών δεξιοτήτων και γ) Τον δείκτη νοητικής ικανότητας.
- **Η κλίμακα Raven.** Η κλίμακα Raven είναι μη γλωσσική και είναι δυνατό να εφαρμοσθεί και σε παιδιά δειλά, καθώς και σε παιδιά που δεν έχουν λεκτική επικοινωνία. Η κλίμακα αυτή μετρά κυρίως την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί αναλογικές συγκρίσεις, να οργανώνει την αντίληψη του χώρου σε λειτουργικά σύνολα και δίνει ένα γενικό δείκτη επιπέδου ευφυΐας.
- **Η κλίμακα Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων του Ιλλινόις (ITPA).** Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε στο πανεπιστήμιο του Ιλλινόις και εκδόθηκε στην ελληνική από το καθηγητή Ι.Ν.Παρασκευόπουλο. χρησιμοποιείται για τη διάγνωση και θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στηρίζεται στη θεωρία του Osgood για την ανθρώπινη γλώσσα και επικοινωνία και περιλαμβάνει τρεις κύριες διαστάσεις: α) Την ακουστικοφωνητική και οπτικοκινητική (δίοδοι επικοινωνίας), β) Την ψυχογλωσσική διεργασία (πρόσληψη, συσχέτιση, έκφραση) και γ) Το επίπεδο οργάνωσης των ατομικών εμπειριών (νοημοσύνη, αυτοματισμός, μηχανική μνήμη).

Ένα υλικό μαθησιακής αξιολόγησης το οποίο είναι σήμερα πολύ διαδεδομένο και χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες του εξωτερικού είναι οι **Κατάλογοι Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων** (Basic Skills Check List). Οι κατάλογοι αυτοί μπορεί να κατασκευάζονται και από τους εκπαιδευτικούς με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα.

Με βάση, λοιπόν, το αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργείται ένας κατάλογος δεξιοτήτων, π.χ. για τη γλώσσα, για τα μαθηματικά κλπ., στον οποίο καταγράφονται με συνοπτικό τρόπο και με τη μορφή διδακτικών στόχων αυτά που πρέπει να ξέρει το παιδί, σύμφωνα με την ηλικία του και με τη τάξη στην οποία φοιτά. Ελέγχεται το επίπεδο του παιδιού και σημειώνεται σε ειδική στήλη τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει.

Για την αξιολόγηση παιδιών νηπιαγωγείου ή και μικρότερης ηλικίας μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανάλογοι κατάλογοι, με τις δεξιότητες αντιληπτικές, κινητικές κλπ. που αντιστοιχούν στην ηλικία του παιδιού που εξετάζεται.

Πολύ χρήσιμο υλικό για την αξιολόγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι και οι **Κατάλογοι Ελέγχου Δεξιοτήτων** που μπορούν να σχεδιαστούν με βάση το πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, Κ., 2006, σσ. 279 – 281).

7.8. Συννοσηρότητα

Οι McGee & Share (1988), Gallico et al (1987) και Thompson (1986) αναφέρουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνοδεύονται από διαταραχές στη συμπεριφορά, στο συναίσθημα και στην ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκτός από αίτιο για την παρουσία διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθήματος, μπορεί να αποτελεί και το αποτέλεσμα αυτών.

Τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς, όπως και τα παιδιά αστικών περιοχών που προέρχονται από πολυμελείς οικογένειες, παρουσιάζουν αυξημένη επικράτηση διαταραχών σχολικής μάθησης, συγκρινόμενα με τους συνομηλίκους τους.

Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με αυτές τις διαταραχές βιώνουν πολύ περισσότερο άγχος από τους φυσιολογικούς συνομηλίκους τους, το οποίο συχνά εκφράζεται είτε ως φόβος (π.χ αποτυχίας), είτε με ποικιλία σωματικών ενοχλημάτων. Επίσης, παρουσιάζουν μικρότερη «αντοχή στην ματαίωση» σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Τέλος, μελέτες των Westman et al (1987), Palombo (1982) και Berg (1992) αναφέρουν την συσχέτιση μεταξύ διαταραχών προσωπικότητας, ιδιαίτερα στο σύνδρομο του «μεθοριακού παιδιού» και στις μαθησιακές δυσκολίες (Αναγνωστόπουλος, 2004, σσ. 44-46).

7.9. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν συχνή συνύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ. Οι Holborow & Berry (1986) και Cantwell & Baker (1991) βρήκαν ότι το 20 - 80% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανταποκρίνεται και στα κριτήρια του DSM-IV για την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ. Έχει διαπιστωθεί επίσης στις έρευνες των McGee & Share (1988) και των Shaywitz & Shaywitz (1988) ότι 33 – 80% των παιδιών που ανταποκρίνονται στα κριτήρια για την διάγνωση της δυσλεξίας παρουσιάζει και τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που λένε ότι η συνεμφάνιση της ΔΕΠ-Υ και της δυσλεξίας παραπέμπει στο γεγονός της κοινής αιτιολογίας, ενώ οι Barkley et al (1983), Stanovich (1986) και Pennington (1991) προχωρούν ακόμη ένα βήμα και θεωρούν τη ΔΕΠ-Υ ως δευτερογενή σύμπτωμα της δυσλεξίας. Σήμερα όμως η συγκεκριμένη υπόθεση έχει καταρριφτεί (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000).

Σύμφωνα με έρευνες του Cantwell (1996) και των Baumgaertel, Wolraich & Dietrich (1995), η ΔΕΠ-Υ εκτιμάται ότι εμφανίζεται στο 3% - 5% του συνόλου των παιδιών, με αναλογία ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια να είναι 4 προς 1 (Barlow, 2001).

Τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η εκδήλωση συμπτωμάτων απροσεξία και/ή παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας σε βαθμό δυσανάλογο με την ηλικία τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν περιορισμένες ικανότητες για συγκέντρωση της προσοχής τους, αναστολή των παρορμήσεων τους και ρύθμιση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες (Barkley, 1990).

Προκειμένου να τεθεί η διάγνωση, ορίζεται ότι τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ πρέπει να έχουν κάνει την πρώτη εμφάνιση τους πριν το 7^ο έτος της ηλικίας, να έχουν διάρκεια τουλάχιστον έξι μηνών, να μην αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου και να προκαλούν σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητα του

σε δυο ή περισσότερα πλαίσια. Το DSM-IV διαφοροποιεί τα συμπτώματα σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει προβλήματα έλλειψης προσοχής/απροσεξίας, όπου τα άτομα φαίνεται ότι δεν ακούν όταν τους απευθύνεται ο λόγος, δυσκολεύονται να οργανώσουν δουλειές και δραστηριότητες, ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες. Η δεύτερη κατηγορία αφορά την υπερκινητικότητα, όπου τα άτομα συχνά μιλούν πολύ και ακατάπαυστα, βρίσκονται σε διαρκή κίνηση και την παρορμητικότητα που περιλαμβάνει συμπτώματα όπως απάντηση σε ερώτηση πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση, δυσκολία τήρησης σειράς.

Για να διαγνωστεί ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ πρέπει να εμφανίζει την πρώτη ή την δεύτερη κατηγορία συμπτωμάτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ελλειμματική προσοχή και η υπερκινητικότητα δεν αποτελούν συμπτώματα μόνο για την ΔΕΠ-Υ. Μπορεί να υπάρχουν και ως δευτερογενή συμπτώματα σε περιπτώσεις π.χ. αυτισμό, αγχώδης διαταραχή, εγκεφαλική βλάβη.

Επίσης, για την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι κλίμακες αξιολόγησης. Μια από τις πιο γνωστές είναι οι κλίμακες αξιολόγησης του Conners (1990) για γονείς και δασκάλους που έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί και στην Ελλάδα από τον Ρούσσο το 1999. Η κλίμακα για τους γονείς καλύπτει τις ηλικίες 3-17 ετών και αποτελείται από πέντε υποκλίμακες: Προβλήματα Συμπεριφοράς, Προβλήματα μάθησης, Ψυχοσωματικά Προβλήματα, Παρορμητικότητα – Υπερκινητικότητα και Άγχος. Άλλες κλίμακες που είναι περισσότερο εξειδικευμένες για την ανίχνευση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ είναι του DuPaul (1991), η κλίμακα ADHD-SC4 των Gadow και Strafing (1997) και η κλίμακα του Gilliam (1995) (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000).

Η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ είναι πολυπαραγοντική, περιλαμβάνοντας γενετικούς, νευρολογικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Οι γενετικοί παράγοντες έχουν τύχει ως τώρα μεγαλύτερης ερευνητικής στήριξης και αναφέρονται στην ανάπτυξη και στη λειτουργία του εγκεφάλου.

Η θεραπεία της ΔΕΠ-Υ γίνεται σε δυο επίπεδα: το βιολογικό και το ψυχοκοινωνικό. Η χρήση φαρμάκων έχει ως στόχο την μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ενώ η ψυχοκοινωνική θεραπεία περιλαμβάνει την τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσω της ατομικής ψυχοθεραπείας, την συμβουλευτική γονέων και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, η συνεργασία του ειδικού με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της θεραπείας.

7.10. Διαταραχές συμπεριφοράς

Σήμερα είναι ευρύτατα παραδεχτό ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς. Πλήθος ερευνών αναφέρουν ότι περίπου το 1/3 των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς παρουσιάζουν και μαθησιακή δυσκολία ή αντίστροφα περίπου το 1/3 των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν και προβλήματα συμπεριφοράς σε κάποια φάση (Αναγνωστόπουλος, 2004).

Οι μελέτες της Lewis στην Αμερική δείχνουν ότι το 20% των εφήβων με σοβαρή εγκληματικότητα είχαν προηγουμένως ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση. Φαίνεται λοιπόν ότι ο συνδυασμός ειδικής δυσκολίας στην ανάγνωση και επιθετικότητα, ειδικά όταν αυτή εμφανίζεται από πολύ νωρίς, πριν την ηλικία των 10 ετών, δημιουργεί αυξημένο κίνδυνο στο παιδί να παρουσιάσει μελλοντικά αντικοινωνική συμπεριφορά ή ακόμη και εγκληματικότητα (Τρίγκα, 2010).

Τα χρόνια του σχολείου είναι κρίσιμα για την διαμόρφωση του χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν συναισθήματα αδυναμίας, ανεπάρκειας και ανικανότητας αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την πιθανότητα εμφάνισης διαταραχών συμπεριφοράς.

Είναι δύσκολο να καθοριστεί η αιτιολογική σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχών συμπεριφοράς, αφού και τα δυο μπορούν να αποτελούν το αίτιο και το αποτέλεσμα του άλλου.

7.11. Συναισθηματικές διαταραχές

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εξαιτίας της απόρριψης που δέχονται από την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον λόγω της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης, αναπτύσσουν συναισθήματα θυμού, που είτε στρέφονται προς το εξωτερικό περιβάλλον με την μορφή παραβατικής συμπεριφοράς, είτε προς τον εαυτό τους παίρνοντας την μορφή της κατάθλιψης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες λοιπόν συχνά μπορεί να συνοδεύονται από συναισθηματικές διαταραχές που εκτείνονται από το απλό άγχος μέχρι την μείζονα καταθλιπτική διαταραχή.

Διάφοροι συναισθηματικοί παράγοντες μπορεί να αναστείλουν τη διάθεση και τα κίνητρα του παιδιού να καταπιάνεται με σχολική εργασία, με αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώθουν πως είναι στο περιθώριο και να δέχονται τα πειράγματα από τους συνομήλικους αλλά και από τους μεγάλους.

Συνέπεια όλων αυτών όπως φαίνεται είναι η συχνή παρουσία της κατάθλιψης ως συνοδή διάγνωση. Σύμφωνα με έρευνες, η επίπτωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής να είναι μέχρι επτά φορές μεγαλύτερη στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από ότι στο μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού. Ακόμη, ο κίνδυνος για αυτοκτονία έχει συσχετισθεί θετικά με την παράταση των μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβεία (Αναγνωστόπουλος, 2004).

7.12. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποτέλεσμα άλλων διαταραχών

Οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά αποτελεί τη συνέπεια άλλων διαταραχών και όχι την κύρια διαταραχή. Για να αποφευχθεί η πιθανότητα λανθασμένης διάγνωσης πρέπει να ελεγχθεί το ενδεχόμενο οι δυσκολίες στη μάθηση (Τρίγκα, 2010) :

1. Να είναι μέρος μιας γενικότερης επιβράδυνσης, να υπάρχει δηλαδή νοητική υστέρηση.
2. Να είναι μέρος μιας πιο διάχυτης διαταραχής της εξέλιξης π.χ ειδικές γλωσσικές διαταραχές.
3. Να σχετίζονται οι δυσκολίες στη μάθηση με την παρουσία μιας συστηματικής νευρολογικής νόσου που έχει αποδειχτεί φυσικά από κλινικές και παρακλινικές εξετάσεις π.χ επιληψία.

7.13. Αντιμετώπιση Μαθησιακών δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, αφού σε πολλές περιπτώσεις μπορεί η μαθησιακή δυσκολία να μην εξαφανίζεται αλλά μετά από θεραπευτική παρέμβαση να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου.

Η προτεινόμενη αντιμετώπιση στις Δυσκολίες Μάθησης εξαρτάται από τα ευρήματα της διαγνωστικής διαδικασίας που παρέχει σημαντικές πληροφορίες για το γνωστικό δυναμικό του μαθητή, για τον ακριβή προσδιορισμό των δυσκολιών του και των αδυναμιών σε συγκεκριμένο τομέα με στόχο την κατάλληλη παρέμβαση.

Ανάλογα με το ποιος ερμηνεύει αυτά τα ευρήματα τίθεται και η θεραπεία. Για παράδειγμα ο γιατρός που υποστηρίζει τη διαγνωστική θεωρία της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας συστήνει ως θεραπεία την φαρμακευτική αγωγή. Όσοι πάλι πιστεύουν ότι η διατροφή συμβάλει στην εγκεφαλική δυσλειτουργία, προτείνουν θεραπεία με μαζικές δόσεις ειδικών βιταμινών και απαγόρευση τροφών που περιέχουν χρωστικές ουσίες ή φυσικά άλατα του σαλικυλικού οξέως. Ο ψυχολόγος θα ερμηνεύσει τα ευρήματα με βάση τις αιτιολογικές θεωρίες των αντιληπτικών-κινητικών διαταραχών και συστήνει θεραπεία προς αυτή την κατεύθυνση.

Παρά την πολυγωνμία των θεραπειών γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, σίγουρα υπάρχουν κάποιες βασικές κατευθύνσεις. Η συνεργασία του παιδιού με ειδικό θεραπευτή, θα βοηθήσει το παιδί να αναδείξει και να αξιοποιήσει τις γνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες. Η μακροχρόνια αυτή συνεργασία ανάμεσα σε παιδί και θεραπευτή προϋποθέτει την ουσιαστική συμβολή της οικογένειας και του σχολείου. Η άμεση ευαισθητοποίηση του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έγκαιρη διάγνωση και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των Δυσκολιών Μάθησης του παιδιού.

Ακόμη, σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική αστάθεια, δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς, απαιτείται συχνά ατομική ψυχοθεραπευτική παρέμβαση παράλληλα με την ειδική θεραπεία. Επίσης, οι γονείς είναι πιθανό να χρειάζονται συμβουλευτική παρέμβαση από ψυχολόγο, για να μπορέσουν να διαχειριστούν συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού και ενοχής που αναπτύσσονται από τις δυσκολίες των παιδιών τους.

Κεφάλαιο 8^ο : Σύγκριση μαθησιακών ικανοτήτων σε παιδιά μονογονεϊκών και διγονεϊκών οικογενειών

8.1. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση των μαθησιακών ικανοτήτων σε παιδιά μονογονεϊκών και πυρηνικών οικογενειών ηλικίας 6-8 ετών. Υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες (μητέρα – παιδί), λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τις διέπουν, θα παρουσιάσουν περισσότερες αδυναμίες στις μαθησιακές ικανότητες και κατά συνέπεια στη σχολική τους επίδοση. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο διερευνάται και ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα (Μπάμπαλης 2005, Αρχόντογλου 2005, Χατζηχρήστου 1999), όσο και στο εξωτερικό (Krein and Beller 1988, Amato 1993, Amato 1994, Amato 2005, Milne and Myers and Rosenthal 1986, Hughes 2005, Astone and McInahan 1991, Kelly and Emery 2003, Santrock 1975), υποδεικνύουν τις σημαντικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει στην ανάπτυξη του παιδιού η δομή της οικογένειας μέσα στην οποία αυτό αναπτύσσεται.

Τα αποτελέσματα θα βοηθήσουν στην επισήμανση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες (κοινωνικά, ψυχολογικά, οικονομικά, μαθησιακά) και θα ενισχύσουν την ανάγκη για ενημέρωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν θετικά απέναντι σε παιδιά που αντιμετωπίζουν αδυναμίες σαν αυτές. Επίσης, θα υποδείξουν την αναγκαιότητα συνεργασίας των σχολείων με θεραπευτές διαφόρων ειδικοτήτων (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς) εξαιτίας των πολλών θεμάτων που αγγίζει ένα θέμα σαν και αυτό.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα δείγμα για την ύπαρξη ή μη, των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με τη μορφή της οικογένειας.

8.2. Υποθέσεις

Πρώτη υπόθεση: αναμένεται οι μονογονεϊκές οικογένειες στο σύνολο τους σε σχέση με τις διγονεϊκές οικογένειες στο σύνολό τους να παρουσιάσουν μειωμένες μαθησιακές ικανότητες.

Δεύτερη υπόθεση: αναμένεται ότι τα κορίτσια των μονογονεϊκών οικογενειών σε σχέση με τα κορίτσια των διγονεϊκών οικογενειών και αντίστοιχα τα αγόρια των μονογονεϊκών οικογενειών με τα αγόρια των διγονεϊκών οικογενειών να παρουσιάσουν και πάλι μειωμένες μαθησιακές ικανότητες.

Τρίτη υπόθεση: αναμένεται ότι η αιτία εισόδου στην μονογονεϊκότητα (διαζύγιο, θάνατος του ενός γονέα, άγαμος γονέας) να σχετίζεται με τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού.

Τέταρτη υπόθεση: αναμένεται η εκπαίδευση των γονέων να συμβάλλει σημαντικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και κατά συνέπεια στις μαθησιακές ικανότητες που εκείνο θα αναπτύξει.

Πέμπτη υπόθεση: αναμένεται οι αριστερόχειρες των μονογονεϊκών οικογενειών να έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους αριστερόχειρες των διγονεϊκών

οικογενειών γιατί πέραν της αριστεροχειρίας τους επηρεάζονται και από τη μορφή οικογένειας μέσα στην οποία αναπτύσσονται.

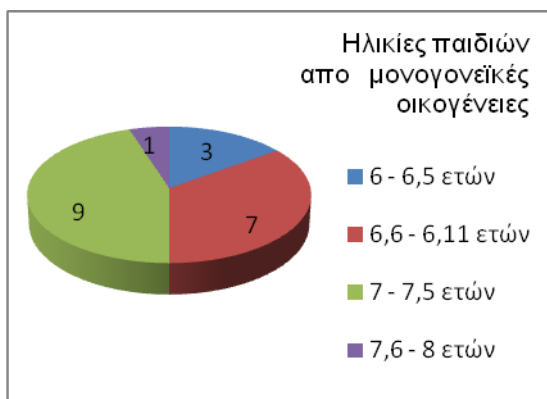
Έκτη υπόθεση: αναμένεται ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών που μένουν στο σπίτι και με άλλα άτομα εκτός της μητέρας, εξαιτίας των περισσότερων ερεθισμάτων που δέχονται θα έχουν καλύτερη επίδοση.

Έβδομη υπόθεση: αναμένεται ότι τα παιδιά των διγονεϊκών οικογενειών στα οποία ο πατέρας αφιερώνει περισσότερο χρόνο θα έχουν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά στα οποία ο πατέρας δεν αφιερώνει χρόνο.

8.3. Μεθοδολογία

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν τα εξής βήματα. Αρχικά δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς το οποίο αποτελούνταν από πενήντα οκτώ (58) ερωτήσεις. Οι 58 αυτές ερωτήσεις ήταν εκείνες οι οποίες έθεταν τα κριτήρια συμμετοχής ή μη στην έρευνα αλλά και τις πιθανές μεταβλητές που αργότερα χρησιμοποιήθηκαν για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Από τις πιθανές μεταβλητές, εκείνες που τελικά δεν χρησιμοποιήθηκαν στο δείγμα ήταν όσες δεν πληρούσαν αρκετά κριτήρια για την κατηγοριοποίησή τους σε υποομάδες. Δεν συγκέντρωσαν δηλαδή σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής, αξιολογούνταν μέσω του 'Αθηνά' τεστ.

8.4. Δειγματοληψία - συμμετέχοντες



Το δείγμα που πήρε μέρος στην έρευνα αποτελείται συνολικά από σαράντα (40) παιδιά με έτος γέννησης 2002 – 2004, δηλαδή 6 – 8 ετών. Στα παραπάνω γραφήματα φαίνεται η αντιπροσώπευση των παιδιών από κάθε χρονολογική κατηγορία (βάση του Αθηνά τεστ), ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

Επιλέχθηκαν δυο ομάδες παιδιών. Στην ομάδα των μονογονεϊκών οικογενειών συμμετείχαν 20 παιδιά, 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Ομοίως στην ομάδα των πυρηνικών οικογενειών συμμετείχαν 20 παιδιά, 10 αγόρια και 10 κορίτσια.

Για την εύρεση των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή, ήταν καταλυτική η βοήθεια του Συλλόγου Προστασίας Αγέννητου Παιδιού «Αγκαλιά», του Πανελληνίου Συλλόγου Άγαμων Μητέρων και του διαδικτυακού τόπου monogoneikes.blogspot.gr. Το υπόλοιπο

δείγμα μονογονεϊκών και πυρηνικών οικογενειών προήλθε από το κοινωνικό μας περίγυρο.

Η συλλογή του δείγματος για τα παιδιά που επιλέχθηκαν από τους συλλόγους, πραγματοποιήθηκε σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο στο κτίριο στο οποίο στεγαζόταν ο κάθε σύλλογος. Τα παιδιά τα οποία προήλθαν από τον κοινωνικό μας περίγυρο αξιολογήθηκαν στην προσωπική τους οικία.

Όσο για τα κριτήρια εισαγωγής των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

- Ηλικία αποχώρησης του πατέρα και συνεπώς η ένταξη του παιδιού στη μονογονεϊκή οικογένεια να έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τα 2 πρώτα έτη της ζωής του.
- Και οι δυο γονείς να είναι ελληνικής καταγωγής.
- Το παιδί να μην έχει διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.
- Να είναι ηλικίας 6 – 8 ετών.

Τα ακόλουθα κριτήρια επιλέχθηκαν για ποικίλους λόγους. Αρχικά, αν η ηλικία αποχώρησης του πατέρα ήταν κοντά στην ηλικία του παιδιού, τα αποτελέσματα θα επηρεάζονταν από αμιγώς ψυχολογικούς παράγοντες εξαιτίας του πρόσφατου του αποχωρισμού, και όχι από τις επιπτώσεις που έχει η μονογονεϊκή οικογένεια στην ανάπτυξη του παιδιού. Επιπροσθέτως, αν οι γονείς του παιδιού δεν ήταν ελληνικής καταγωγής τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να επηρεαστούν από το παράγοντα 'διγλωσσία'. Τέλος, το παιδί δεν θα έπρεπε να έχει διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, διότι κάτι τέτοιο θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα.

8.5. Ερευνητικό εργαλείο

Το Αθηνά τεστ κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή-Αζίζι και Γιαννίτσα (1999).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του "είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου".

Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης" (Παρασκευόπουλος κ.άλ. ,1999, σ. 7).

Καλύπτει πρωτίστως παιδιά ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α΄, Β΄, Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού), αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν "σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες", ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών (Παρασκευόπουλος κ.άλ. 1999). "Αποτελείται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή" (Παρασκευόπουλος & συν., 1999, σσ. 22).

Οι δεκατέσσερις κλίμακες του "Αθηνά Τεστ" με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί κατά τομείς ανάπτυξης είναι οι εξής:

Νοητική ικανότητα
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Γλωσσικές αναλογίες ➤ Αντιγραφή σχημάτων ➤ Λεξιλόγιο
Μνήμη ακολουθιών
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μνήμη αριθμών, κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική) ➤ Μνήμη εικόνων ➤ Μνήμη σχημάτων
Ολοκλήρωση παραστάσεων
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ολοκλήρωση προτάσεων ➤ Ολοκλήρωση λέξεων
Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Διάκριση γραφημάτων ➤ Διάκριση φθόγγων ➤ Σύνθεση φθόγγων.
Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οπτικο-κινητικός συντονισμός ➤ Αντίληψη "δεξιού-αριστερού" ➤ Πλευρίωση

Οι τρεις πρώτες κλίμακες μετρούν οι καθεμία μια διαφορετική διάσταση της νοητικής ικανότητας. Οι «Γλωσσικές αναλογίες» μετρούν την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες με τρόπο λογικό. Το «Λεξιλόγιο» μετράει το βαθμό οργάνωσης των εννοιών εκ μέρους του παιδιού, τόσο της οριζόντιας (τον εννοιολογικό πλούτο) όσο και της κάθετης – ιεραρχικής (το βαθμό αφαίρεσης γενίκευσης). Η αντιγραφή σχημάτων μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να αναπαράγει στοιχεία από τον αισθητηριακό κόσμο των οπτικών παραστάσεων. Και οι τρεις αυτές ικανότητες είναι «κεντρικές» στη δομή της νοητικής λειτουργίας.

Ομοίως, οι τρεις επόμενες κλίμακες, η «Μνήμη αριθμών», η «Μνήμη εικόνων» και η «Μνήμη σχημάτων» μετρούν η καθεμία μια διαφορετική διάσταση της άμεσης μνήμης. Η «Μνήμη αριθμών» χρησιμοποιεί την ακουστική – φωνητική δίοδο επικοινωνίας, ενώ οι άλλες δυο χρησιμοποιούν την οπτική – κινητική δίοδο. Και οι τρεις αυτές ικανότητες έχουν ευθεία σχέση με τα διαδραματιζόμενα στο σχολείο και τη σχολική επίδοση.

Ομοίως η κλίμακα «Διάκριση γραφημάτων» και η κλίμακα «Διάκριση φθόγγων» μετρούν την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει διαφορές σε φυσικά – εξωτερικά χαρακτηριστικά των γλωσσικών ερεθισμάτων για τις δυο βασικές αισθητηριακές δόδους: την όραση και την ακοή. Και οι δυο αυτές ικανότητες παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στις απαιτήσεις του σχολείου και της σχολικής μάθησης.

Όσο για την ενότητα της «Νευρο-ψυχολογικής» ωριμότητας εξετάζει την πλευρίωση του καθώς και την αντίληψη του δεξιού – αριστερού. (Παρασκευόπουλος κ.άλ. ,1999, σσ. 152-153).

Το Αθηνά test είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο αναλυτικής και ενδο-ατομικής αξιολόγησης, όπου η καθεμία μετρούμενη ικανότητα έχει μια

αυτόνομη λειτουργία στη διαγνωστική διαδικασία. Μπορεί να χορηγηθεί με τρεις τακτικές, την πλήρη χορήγηση, τη βραχεία χορήγηση, την επιλεκτική χορήγηση

Σε αυτήν την έρευνα τα δείγματά μας αξιολογήθηκαν με τη πλήρη χορήγηση, αξιολογήθηκαν δηλαδή σε όλες τις κλίμακες. Ο χρόνος εξέτασης ήταν περίπου στα 90 λεπτά.

Ας δούμε αναλυτικά τον τρόπο εξέτασης των κλιμάκων:

- ✓ Γλωσσικές Αναλογίες: Αποτελείται από 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες. Κάθε αναλογία περιλαμβάνει δυο ζεύγη προτάσεων που η καθεμία περιέχει δυο έννοιες (όπως π.χ. «φύλλα – πράσινα», «ζάχαρη – άσπρη»). Οι τέσσερις αυτές έννοιες συνδέονται μεταξύ τους με μια ορισμένη σχέση (όπως π.χ. «το χρώμα») και σχηματίζουν μια αναλογία, εκφρασμένη με λόγια. Η πρώτη πρόταση δίνεται πλήρης, ενώ η δεύτερη δίνεται ελλιπής, της λείπει δηλαδή η δεύτερη έννοια. Ο εξεταστής διαβάσει τις αναλογίες, μια κάθε φορά, διακόπτοντας απότομα, χωρίς να χαμηλώνει τον τόνο της φωνής του, για να δείξει ότι η δεύτερη πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει την αναλογία με την κατάλληλη έννοια – όρο. Ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού αυτολεξεί. 'π.χ. Με τα χέρια πιάνουμε, με τα μάτια';
- ✓ Αντιγραφή σχημάτων: Αποτελείται από έξι γεωμετρικά σχήματα που, για την αντιγραφή τους, το κάθε επόμενο απαιτεί μεγαλύτερη οπτικό – αντιληπτική ωριμότητα. Το παιδί, έχοντας μπροστά του το σχήμα, καλείται να το αντιγράψει, με ένα μολύβι, σε λευκό χαρτί.
- ✓ Λεξιλόγιο: Αποτελείται από είκοσι λέξεις – έννοιες. Ο εξεταστής διαβάσει τις λέξεις αυτές, μια κάθε φορά. Το παιδί καλείται να δώσει τον ορισμό αυτών, να πει τι ξέρει για τις έννοιες – λέξεις αυτές. Ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού αυτολεξεί. 'π.χ. Πες μου τι είναι «τραπέζι»';
- ✓ Μνήμη αριθμών: Αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων, οι οποίες βαθμιαία γίνονται μακρύτερες. Ο εξεταστής διαβάσει στο παιδί τα ψηφία κάθε σειράς με τον ίδιο ρυθμό: ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται να επαναλάβει τη σειρά από μνήμης. Κάθε σειρά δίνεται και δεύτερη φορά, αν το παιδί αποτύχει στη πρώτη προσπάθεια.
- ✓ Μνήμη εικόνων – Μνήμη σχημάτων: Οι δυο κλίμακες είναι πανομοιότυπες και χορηγούνται, η μια ως συμπληρωματική συνέχεια της άλλης, με την ίδια ακριβώς διαδικασία. Η διαφορά τους είναι ότι η σειράς, που καλείται το παιδί να αναπαραστήσει, στη μεν «Μνήμη εικόνων» είναι από εικόνες κοινών αντικειμένων (σημασιολογικό υλικό), ενώ στη «Μνήμη Σχημάτων» είναι από αφηρημένα σχήματα (άσημο υλικό). Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί τις καρτέλες, μια κάθε φορά, για 5 δευτερόλεπτα. Επίσης, για κάθε καρτέλα, ο εξεταστής βάζει, μπροστά στο παιδί, τα αντίστοιχα χαρτονάκια, ανακατεμένα. Το παιδί καλείται να θυμηθεί και να φτιάξει την εικονιζόμενη σειρά, τοποθετώντας τα χαρτονάκια το ένα δίπλα στο άλλο, με τη σειρά που είναι στη καρτέλα. Κάθε καρτέλα δίνεται και δεύτερη φορά, αν το παιδί αποτύχει στη πρώτη προσπάθεια.
- ✓ Ολοκλήρωση προτάσεων: Αποτελείται από 32 προτάσεις, στις οποίες λείπει ένας «όρος», μια λέξη ή φράση. Ο εξεταστής, εκφωνεί τις προτάσεις, μια κάθε φορά, διακόπτοντας απότομα, χωρίς να χαμηλώνει τον τόνο της φωνής, για να δείξει ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει τη πρόταση με τον κατάλληλο όρο. Ο εξεταστής σημειώνει στο φυλλάδιο

εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού αυτολεξεί. 'π.χ. Την Κυριακή κτυπάνε της εκκλησιάς οι

- ✓ Ολοκλήρωση λέξεων: Αποτελείται από 32 λέξεις, από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος. Ο εξεταστής προφέρει, σε φυσικό τόνο, την ελλιπή λέξη. Το παιδί προσπαθεί να μαντέψει και να πει τη πλήρη λέξη. Ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού 'π.χ. «πο-ήλατο» Ποια λέξη είναι αυτή;'.
- ✓ Διάκριση γραφημάτων: Αποτελείται από 21 ζεύγη «ψευδολέξεων» (λέξεις φτιαχτές που επινοήσαμε για τις ανάγκες της κλίμακας αυτής). Σε μερικά ζεύγη, οι δυο λέξεις είναι καθόλα ίδιες, ενώ σε άλλα διαφέρουν. Άλλοτε, διαφέρουν ως προς ένα ή δυο γράμματα (αντικατάσταση) και, άλλοτε, δυο γειτονικά γράμματα έχουν ανταλλάξει θέση (αντιμετάθεση). Το παιδί, έχοντας μπροστά του τα ζεύγη των ψευδολέξεων, καλείται να εξετάσει το ένα ζεύγος μετά το άλλο και, στα ζεύγη που οι δυο ψευδολέξεις είναι διαφορετικές να τσεκάρει ότι είναι διαφορετικό ανάμεσα στις δυο λέξεις.
- ✓ Διάκριση φθόγγων: Αποτελείται από 32 ζεύγη «ψευδολέξεων» (λέξεις φτιαχτές σαν αυτές της προηγούμενης κλίμακας «Διάκριση γραφημάτων»). Σε μερικά ζεύγη, οι δυο ψευδολέξεις είναι καθόλα ίδιες ενώ σε άλλα διαφέρουν: άλλοτε ένας φθόγγος είναι διαφορετικός (αντικατάσταση), άλλοτε, δυο γειτονικοί φθόγγοι έχουν ανταλλάξει θέση (αντιμετάθεση) και, άλλοτε, στη μια λέξη, ένας φθόγγος έχει παραλειφθεί. Ο εξεταστής διαβάζει, σε φυσικό τόνο, τα ζεύγη αυτά, ένα κάθε φορά. Το παιδί, με γυρισμένη την πλάτη του προς τον εξεταστή, για να μην τον βλέπει (για να αποφευχθεί η χειλιανάγνωση), καλείται να δηλώνει αν οι δυο λέξεις είναι ίδιες ή διαφορετικές.
- ✓ Σύνθεση φθόγγων: Αποτελείται από 32 λέξεις που έχουν επιλεγεί, ώστε να περιέχουν τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας, στους διάφορους συνδυασμούς τους. Ο εξεταστής εκφωνεί, διαδοχικά, έναν – έναν, τους φθόγγους της λέξης, σε φυσικό τόνο και σε ρυθμό δυο φθόγγους ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται, κάθε φορά, να βρει και να προφέρει τη λέξη. Ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού.
- ✓ Οπτικο – κινητικός συντονισμός: Αποτελείται από ένα σχεδιάσμα, που μοιάζει με λαβύρινθο, και δείχνει το οδόστρωμα ενός δρόμου «περιμετρικού» σε πάρκο, με πολλές στροφές – γωνίες και πολλά στενέματα. Η διαδρομή είναι χωρισμένη, με γεφυράκια, σε 12 τμήματα. Το παιδί καλείται να σύρει, με το μολύβι, μια γραμμή «στο μέσον» του δρόμου, χωρίς να ακουμπήσει με το μολύβι στα «πλάγια» του δρόμου, χρησιμοποιώντας άλλοτε το ένα χέρι (το δεξί ή το αριστερό) και άλλοτε το άλλο χέρι, εναλλάξ.
- ✓ Αντίληψη «δεξιού – αριστερού»: Το παιδί καλείται να εκτελέσει 12 εντολές που δείχνουν κατά πόσον μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα στο αριστερό και στο δεξιό «ήμισυ» του σώματος, τόσο του δικού του όσο και του απέναντί του. Οι πρώτες 6 εντολές αναφέρονται σε μέλη του σώματος του παιδιού (ευθεία αντίληψη), ενώ οι υπόλοιπες 6 αναφέρονται σε μέλη του σώματος του εξεταστή (καθρεπτική αντίληψη).
- ✓ Πλευρίωση: Το παιδί καλείται να εκτελέσει, χρησιμοποιώντας τα μέλη του σώματός του (χέρι, μάτι, πόδι, αυτί) και μικρά αντικείμενα, 14 εντολές που δείχνουν τη προτίμησή του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματός του. Κάθε «δεύτερη» εντολή είναι επανάληψη της προηγούμενης, με μικρές παραλλαγές, για να διαπιστωθεί τυχόν ασυνέπεια στη προτίμηση. Ο εξεταστής για κάθε εντολή, βάζει επάνω στο τραπέζι, μπροστά στο παιδί, τα αντίστοιχα μικρά αντικείμενα και διαβάζει την εντολή.

Το παιδί εκτελεί την εντολή. Ο εξεταστής τσεκάρει στο φυλλάδιο εξέτασης, στη στήλη «Προτιμώμενη πλευρά», αναλόγως, τη στήλη «Δεξιά» ή τη στήλη «Αριστερή» (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι και Γιαννίτσα, 1999).

8.6. Τρόπος ανάλυσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά με την μορφή πινάκων, ενώ σε κάποια ακολουθεί αντίστοιχο σχήμα με ανάλογη γραφική παράσταση των αποτελεσμάτων για σαφέστερη παρουσίαση τους.

Η ανάλυση έγινε με το t-test, ο οποίος είναι ένας στατιστικός δείκτης που προσδιορίζει εάν οι παρατηρούμενες διαφορές στις μέσες τιμές δυο υποομάδων ενός δείγματος είναι στατιστικά σημαντικές.

Κατά την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές, αν και μόνο αν αντιστοιχούν σε πιθανότητα $p < 0.05$ (όπως αυτές προκύπτουν από τον αντίστοιχο στατιστικό έλεγχο).

8.7. Στατιστική ανάλυση

Στους παρακάτω πίνακες παρατίθενται οι μέσοι και οι τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων, μονογονεϊκή οικογένεια (1γονέας) – διγονεϊκή οικογένεια (2 γονείς), ως προς τον αρχικό βαθμό, το αναπτυξιακό ηλικίο και την αναπτυξιακή ηλικία ανά ενότητα και κλίμακα.

- Ως προς τον αρχικό βαθμό

Ενότητες και κλίμακες	Μέσος		Τυπική Απόκλιση		Έλεγχος για σύγκριση των δύο μέσων	
	1 γονέας	2 γονείς	1 γονέας	2 γονείς	Τιμή ελέγχου	π-τιμή
Νοητική ικανότητα	14.58	19.75	3.83	4.10	-4.11	0.0002
Γλωσσικές αναλογίες	12.50	16.20	2.54	2.80	-4.37	<.0001
Αντιγραφή σχημάτων	19.20	22.70	6.97	5.01	-1.82	0.0764
Λεξιλόγιο	12.05	20.35	3.51	5.80	-5.47	<.0001
Μνήμη ακολουθιών	11.50	12.45	3.01	3.04	-0.99	0.3280
Μνήμη αριθ. ακολουθίες	14.60	16.60	4.28	6.06	-1.20	0.2358
Μνήμη εικόνων	11.40	12.15	3.15	2.79	-0.80	0.4310
Μνήμη σχημάτων	8.50	8.60	3.01	2.89	-0.11	0.9153
Ολοκλήρ. παραστάσεων	16.77	18.72	2.93	2.87	-2.12	0.0403
Ολοκλήρωση προτάσεων	13.95	17.90	3.54	3.68	-3.45	0.0014
Ολοκλήρωση λέξεων	19.60	19.55	3.18	2.43	0.06	0.9558
Γραφο-φωνολ. Ενημερ.	14.36	18.71	4.36	3.06	-3.65	0.0008
Διάκριση γραφημάτων	13.15	16.30	4.13	2.97	-2.77	0.0087
Διάκριση φθόγγων	19.20	23.95	5.49	3.45	-3.27	0.0023
Σύνθεση φθόγγων	10.75	15.90	5.18	5.76	-2.97	0.0052

Πίνακας 1. Μέσοι και τυπικές αποκλίσεις αρχικών βαθμών ανά ομάδα και ανά ενότητα και κλίμακα. Στατιστικός έλεγχος (t-test) για την σύγκριση μέσων των δυο ομάδων ανά ενότητα και κλίμακα.

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, με την λέξη αρχικός βαθμός, αναφερόμαστε στο σύνολο των σωστών απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά για

κάθε κλίμακα. Ο αρχικός βαθμός μπορεί να μην μας δίνει περισσότερες ερμηνευτικές πληροφορίες αλλά μας δείχνει την αρχική εικόνα, λειτουργώντας βοηθητικά στις πληροφορίες που θα δοθούν από την ανάλυση του αναπτυξιακού πηλίκου και της αναπτυξιακής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, βλέπουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αρκετές κλίμακες. Στις υπόλοιπες κλίμακες παρόλο που δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σημειώνονται από μικρές έως μεγάλες διαφορές στις τιμές των μέσων και των τυπικών αποκλίσεων κάθε κλίμακας ανάμεσα στις δυο ομάδες, με την ομάδα των μονογονεϊκών παιδιών να σημειώνει χαμηλότερη επίδοση.

Συγκεκριμένα, στην ενότητα της νοητικής ικανότητας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.0002$), με το μέσο όρο για τα μονογονεϊκά παιδιά να είναι 14.58, ενώ για τα διγονεϊκά παιδιά 19.75 (διαφορά -5.17). Ειδικότερα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν οι κλίμακες των γλωσσικών αναλογιών ($p<.0001$) και του λεξιλογίου ($p<.0001$).

Ο μέσος όρος της ενότητας μνήμης ακολουθιών (κλίμακες μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων) για τα μονογονεϊκά παιδιά είναι 11.50, ενώ για τα διγονεϊκά παιδιά 12.45 (διαφορά -0.95).

Στην ενότητα ολοκλήρωση παραστάσεων, η κλίμακα ολοκλήρωση προτάσεων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.0014$). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.0403$) παρουσιάζει το σύνολο της ενότητας ολοκλήρωσης προτάσεων, με μέσο όρο για τα μονογονεϊκά παιδιά να είναι 16.77 και για τα διγονεϊκά παιδιά 18.72 (διαφορά -1.95).

Τέλος, στην ενότητα της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν τόσο οι επιμέρους κλίμακες (διάκριση γραφημάτων $p=0.0087$, διάκριση φθόγγων $p=0.0023$, σύνθεση φθόγγων $p=0.0052$) όσο και το σύνολο της ενότητας ($p=0.0008$) με τα μονογονεϊκά παιδιά εμφανίζουν μέσο όρο 14.36 και τα διγονεϊκά 18.71 (διαφορά -4.35).

- Ως προς την αναπτυξιακή ηλικία

Ενότητες και κλίμακες	Μέσος		Τυπική Απόκλιση		Έλεγχος για σύγκριση των δύο μέσων	
	1 γονέας	2 γονείς	1 γονέας	2 γονείς	Τιμή ελέγχου	π-τιμή
Νοητική ικανότητα	6.58	7.73	0.99	1.03	-3.59	0.0009
Γλωσσικές αναλογίες	6.61	7.68	0.97	0.73	-3.90	0.0004
Αντιγραφή σχημάτων	7.18	7.90	1.76	1.70	-1.31	0.1965
Λεξιλόγιο	5.95	7.62	0.66	1.08	-5.85	<.0001
Μνήμη ακολουθιών	6.01	6.19	0.88	0.77	-0.69	0.4933
Μνήμη αριθμών	6.85	7.35	1.09	1.55	-1.17	0.2474
Μνήμη εικόνων	6.00	6.07	0.85	0.92	-0.27	0.7912
Μνήμη σχημάτων	5.19	5.16	0.96	0.65	0.11	0.9119
Ολοκλήρ. παραστάσεων	7.22	7.61	0.79	0.84	-1.53	0.1353
Ολοκλήρωση προτάσεων	6.82	7.53	0.61	0.93	-2.85	0.0071
Ολοκλήρωση λέξεων	7.62	7.70	1.20	1.01	-0.22	0.8241
Γραφο-φωολ. Ενημερ.	6.00	7.24	1.24	0.88	-3.64	0.0008
Διάκριση γραφημάτων	5.33	6.42	1.38	1.11	-2.75	0.0090
Διάκριση φθόγγων	6.34	8.00	1.64	1.31	-3.52	0.0011
Σύνθεση φθόγγων	6.32	7.29	1.25	1.34	-2.37	0.0229

Πίνακας 2. Μέσοι και τυπικές αποκλίσεις **αναπτυξιακής ηλικίας** ανά ομάδα και ανά ενότητα και κλίμακα. Στατιστικός έλεγχος (t-test) για την σύγκριση μέσων των δύο ομάδων ανά ενότητα και κλίμακα.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι και οι τυπικές αποκλίσεις ως προς την αναπτυξιακή ηλικία των δυο ομάδων ανά ενότητα και κλίμακα. Η αναπτυξιακή ηλικία είναι εκείνη που δείχνει το επίπεδο της ανάπτυξης σε χρονολογικά έτη που έχει κατακτήσει το παιδί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή κατά την διαδρομή προς την ολοκλήρωση της ανάπτυξης.

Μετά την σύγκριση των δυο ομάδων διαπιστώνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αρκετές κλίμακες του Αθηνά τεστ. Επίσης, στις υπόλοιπες κλίμακες, με εξαίρεση την κλίμακα μνήμης σχημάτων, παρατηρούνται μικρές διαφορές στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων, εμφανίζοντας τα διγονεϊκά παιδιά να έχουν καλύτερο μέσο όρο αναπτυξιακής ηλικίας.

Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.0009$) παρουσιάζει η ενότητα της νοητικής ικανότητας, με μέση τιμή για τα μονογονεϊκά παιδιά να είναι 6.58 και για τα διγονεϊκά 7.73 (διαφορά -1.15). Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζουν και δυο κλίμακες που ανήκουν σε αυτή την ενότητα, οι γλωσσικές αναλογίες ($p=0.0004$) και το λεξιλόγιο ($p=<.0001$).

Στην ενότητα της μνήμης ακολουθιών, για τα μονογονεϊκά παιδιά ο μέσος όρος διαμορφώνεται 6.01 και για τα διγονεϊκά 6.19 (διαφορά -0.18).

Η ενότητα ολοκλήρωση παραστάσεων μπορεί να μην παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, με μέσο όρο για τα μονογονεϊκά παιδιά 7.22 και για τα διγονεϊκά 7.61 (διαφορά -0.39), αλλά στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στην κλίμακα ολοκλήρωση προτάσεων ($p=0.0071$).

Τέλος, στην γραφο-φωολογική ενημερότητα, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις κλίμακες που περιέχονται σε αυτή την ενότητα. Έτσι, η ενότητα της γραφο-φωολογικής ενημερότητας παρουσιάζει

στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0.0008$), με τον μέσο όρο των μονογονεϊκών παιδιών να είναι 6.00, ενώ των διγονεϊκών 7.24 (διαφορά -1.24).

Όπως φαίνεται από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα, η ομάδα των παιδιών που προέρχονται από διγονεϊκές οικογένειες, εμφανίζουν καλύτερη ανάπτυξη (ωριμότητα) σε σημαντικούς τομείς όπως είναι η νοητική ικανότητα και η γραφο-φωνολογική ενημερότητα.

- Ως προς το αναπτυξιακό ηλικιακό

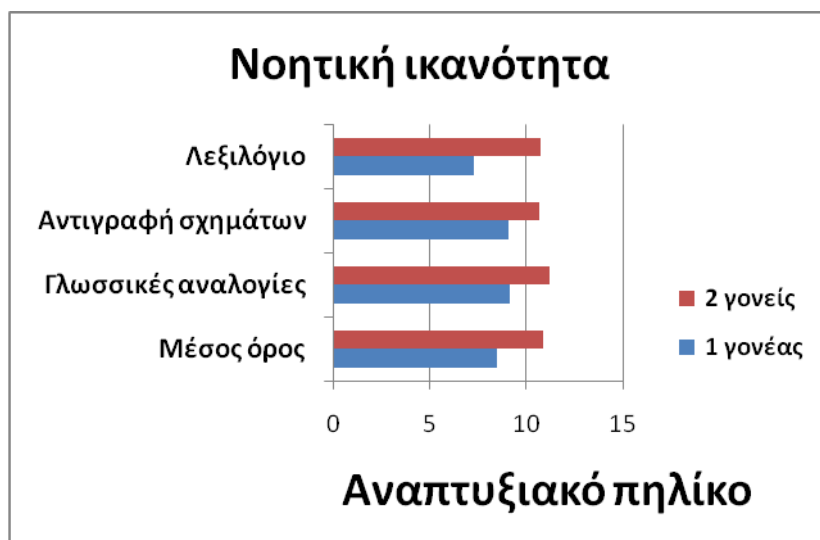
Ενότητες και κλίμακες	Μέσος		Τυπική Απόκλιση		Έλεγχος για σύγκριση των δύο μέσων	
	1 γονέας	2 γονείς	1 γονέας	2 γονείς	Τιμή ελέγχου	π-τιμή
Νοητική ικανότητα	8.48	10.88	1.31	1.52	-5.32	<.0001
Γλωσσικές αναλογίες	9.15	11.20	1.22	1.39	-4.93	<.0001
Αντιγραφή σχημάτων	9.05	10.70	2.50	1.92	-2.34	0.0247
Λεξιλόγιο	7.25	10.75	1.33	1.94	-6.64	<.0001
Μνήμη ακολουθιών	7.45	7.9	1.30	1.13	-1.16	0.2524
Μνήμη αριθμών	9.00	9.85	1.83	2.36	-1.27	0.2122
Μνήμη εικόνων	7.20	7.65	1.57	1.18	-1.02	0.3135
Μνήμη σχημάτων	6.15	6.20	1.30	1.47	-0.11	0.9102
Ολοκλήρ. παραστάσεων	9.47	10.47	1.19	1.30	-2.53	0.0158
Ολοκλήρωση προτάσεων	8.85	10.90	1.03	1.51	-4.98	<.0001
Ολοκλήρωση λέξεων	10.10	10.05	1.77	1.31	0.10	0.9199
Γραφο-φωνολ. Ενημερ.	8.13	10.03	1.41	1.10	-4.74	<.0001
Διάκριση γραφημάτων	7.95	9.10	1.27	1.07	-3.09	0.0038
Διάκριση φθόγγων	8.60	10.90	2.23	1.48	-3.84	0.0005
Σύνθεση φθόγγων	7.85	10.10	1.72	2.29	-3.51	0.0012

Πίνακας 3. Μέσοι και τυπικές αποκλίσεις αναπτυξιακών ηλικιών ανά ομάδα και ανά ενότητα και κλίμακα. Στατιστικός έλεγχος (t-test) για την σύγκριση μέσων των δύο ομάδων ανά ενότητα και κλίμακα.

Στον παραπάνω πίνακα καταγράφονται τα αποτελέσματα των κλιμάκων βάση του αναπτυξιακού ηλικιακού. Το αναπτυξιακό ηλικιακό αποτελεί και τον κύριο δείκτη μέτρησης των μαθησιακών ικανοτήτων για το Αθηνά τεστ, για αυτό και θα αναλυθεί με μεγαλύτερη προσοχή.

Συγκεκριμένα, το αναπτυξιακό ηλικιακό δείχνει τον ρυθμό – την ταχύτητα με την οποία πορεύεται η ανάπτυξη. Σύμφωνα πάντα με την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώνεται υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των δυο ομάδων, αλλά οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι ακόμη περισσότερες σχέση με αυτές των πινάκων του αρχικού βαθμού και της αναπτυξιακής ηλικίας.

Έτσι λοιπόν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ενότητες της νοητικής ικανότητας ($p<.0001$), της ολοκλήρωσης παραστάσεων ($p<.0158$) και της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας ($p<.0001$).



Γράφημα 1. Μέσοι όροι του αναπτυξιακού ηλικίου των δυο ομάδων στην ενότητα της νοητικής ικανότητας και των κλιμάκων της.

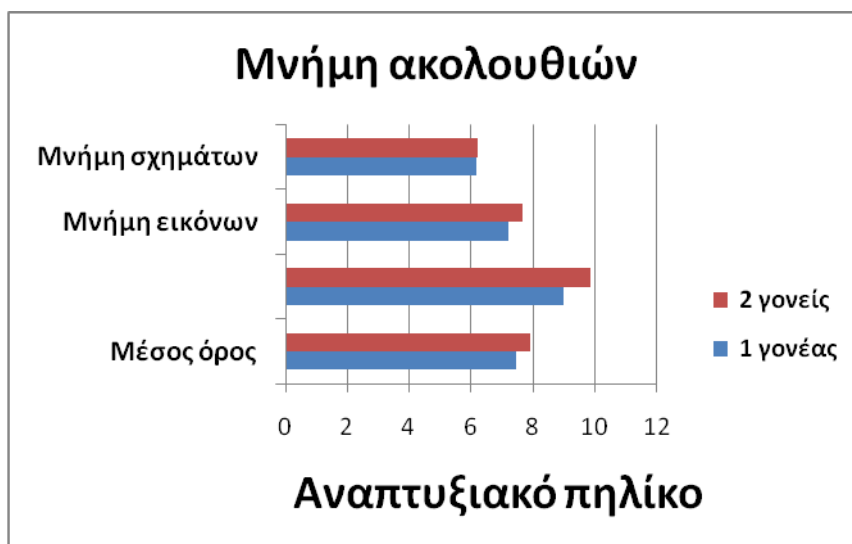
Συγκεκριμένα, στην ενότητα της νοητικής ικανότητας, όπως φαίνεται στο γράφημα 1, ο μέσος όρος για τα μονογονεϊκά παιδιά είναι 8.48 και για τα διγονεϊκά 10.88 (διαφορά -2.40). Εμφανείς είναι οι διαφορές που παρουσιάζουν και οι μέσες τιμές των επιμέρους κλιμάκων της.

Όπως έχουμε αναφέρει και στη περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου, κάθε κλίμακα μετρά μια διαφορετική διάσταση της νοητικής ικανότητας. Στις γλωσσικές αναλογίες που μετρούν την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό, οι μέσες τιμές για τα μονογονεϊκά παιδιά είναι 9.15 και για τα διγονεϊκά 11.20 (διαφορά -2.05). Στην συγκεκριμένη κλίμακα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .0001$) μεταξύ των δυο ομάδων.

Στην αντιγραφή σχημάτων που μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να αναπαράγει στοιχεία από τον αισθητηριακό κόσμο των οπτικών παραστάσεων, η μέση τιμή των μονογονεϊκών παιδιών είναι 9.05 και των διγονεϊκών 10.70 (διαφορά -1.65). Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και σε αυτή την κλίμακα ($p = 0.0247$).

Στο λεξιλόγιο που μετρά τον βαθμό οργάνωσης των εννοιών εκ μέρους του παιδιού, τόσο τον εννοιολογικό πλούτο όσο και τον βαθμό αφαίρεσης – γενίκευσης, οι μέση τιμή για τα μονογονεϊκά παιδιά είναι 7.25 και για τα διγονεϊκά 10.75 (διαφορά - 2.50). Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .0001$) μεταξύ των ομάδων.

Κατά συνέπεια, η ενότητα της νοητικής ικανότητας εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .0001$) μεταξύ των δύο ομάδων, που σημαίνει ότι τα παιδιά διγονεϊκών οικογενειών αντεπεξέρχονται καλύτερα σε δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές των κλιμάκων, σε σχέση με την αντίστοιχη ομάδα παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες.



Γράφημα 2. Μέσοι όροι του αναπτυξιακού ηλικίου των δυο ομάδων στην ενότητα της μνήμης ακολουθιών και των κλιμάκων της.

Στην ενότητα της μνήμης αριθμών (Γράφημα 2), οι μέσοι όροι των μονογονεϊκών και των διγονεϊκών παιδιών δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές, αφού ο μέσος των πρώτων είναι 7.45 και των δεύτερων 7.9 (διαφορά -0.45).

Βέβαια, όπως διαπιστώθηκε και κατά την χορήγηση του Αθηνά τεστ αυτή η ενότητα ήταν από τις πλέον χρονοβόρες και κουραστικές για όλα τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αποτέλεσμα ήταν η συνολική χαμηλή επίδοση όλων των παιδιών, αφού δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που έχαναν γρήγορα το ενδιαφέρον τους που σήμαινε και τον σύντομο τερματισμό των συγκεκριμένων κλιμάκων.

Οι κλίμακες αυτής της ενότητας μετρούν, η καθεμία, μια διαφορετική διάσταση της άμεσης μνήμης. Στην μνήμη αριθμών που χρησιμοποιεί την ακουστική δίοδο επικοινωνίας, οι μέσες τιμές των μονογονεϊκών και διγονεϊκών παιδιών είναι 9.00 και 9.85 αντίστοιχα (διαφορά -0.85).

Στη μνήμη εικόνων που μετρά την ικανότητα της άμεσης μνήμης μέσω της οπτικής οδού, με υλικό σημασιολογικό (εικόνες κοινών αντικειμένων), η μέση τιμή για τις μονογονεϊκές είναι 7.20 και για τις διγονεϊκές 7.65 (διαφορά -0.45).

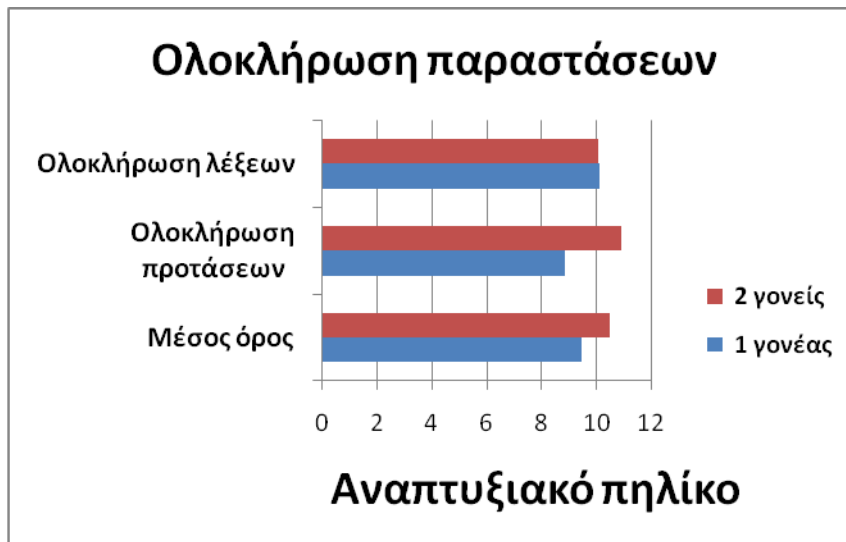
Τέλος, στην μνήμη σχημάτων που χρησιμοποιεί την οπτική οδό με υλικό άσημο (αφηρημένα σύμβολα), για τα μονογονεϊκά και διγονεϊκά παιδιά οι μέσοι όροι είναι 6.15 και 6.20 αντίστοιχα (διαφορά -0.05).

Στην ενότητα της ολοκλήρωσης παραστάσεων, οι μέσες τιμές για τα μονογονεϊκά παιδιά είναι 9.47 και για τα διγονεϊκά 10.47(διαφορά -1). Ενώ σε συνολικό επίπεδο δεν παρουσιάζονται διαφορές, σημαντικές γίνονται σε επίπεδο κλιμάκων.

Ειδικότερα, στην κλίμακα προτάσεων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.001$), με μέσες τιμές 8.85 και 10.90 για μονογονεϊκά και διγονεϊκά παιδιά αντίστοιχα (διαφορά -2.05).

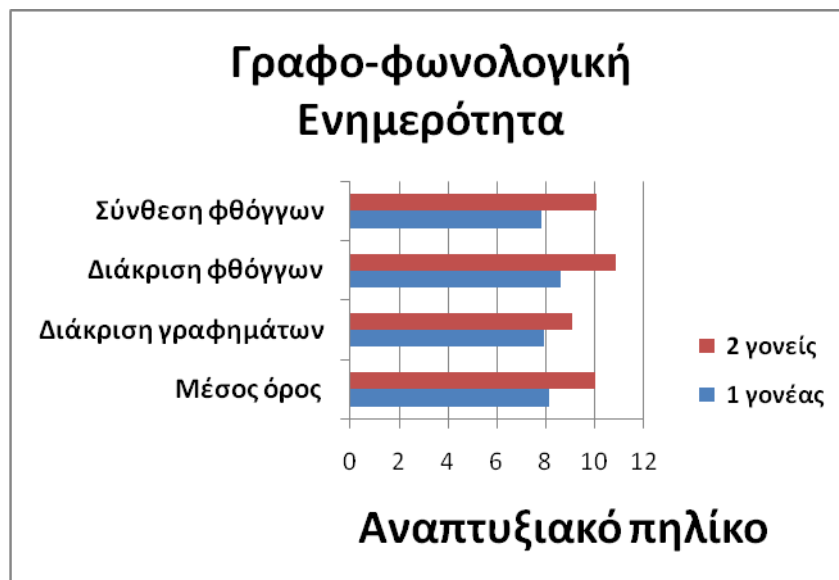
Αντίθετα, στην κλίμακα ολοκλήρωσης λέξεων, τα μονογονεϊκά παιδιά εμφανίζουν οριακά καλύτερες επιδόσεις με μέση τιμή 10.10 έναντι 10.05 των διγονεϊκών.

Παρόλα αυτά, αναφερόμενοι στο σύνολο της ενότητας της ολοκλήρωσης προτάσεων παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά (0.0158).



Γράφημα 3. Μέσοι όροι του αναπτυξιακού ηλικίου των δυο ομάδων στην ενότητα της ολοκλήρωσης παραστάσεων και των κλιμάκων της.

Τέλος, στην ενότητα της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας που εξετάζει την φωνολογική ενημερότητα, τόσο ακουστικά όσο και οπτικά, οι μέσοι όροι των μονογονεϊκών παιδιών είναι 8.13 και των διγονεϊκών 10.03 (διαφορά -1.90) (Γράφημα 4). Σε αυτή την ενότητα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .0001$) μεταξύ των ομάδων. Αυτή η ενότητα αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές ενότητες, αφού οι ικανότητες που εξετάζει παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στις απαιτήσεις του σχολείου και της σχολικής μάθησης.



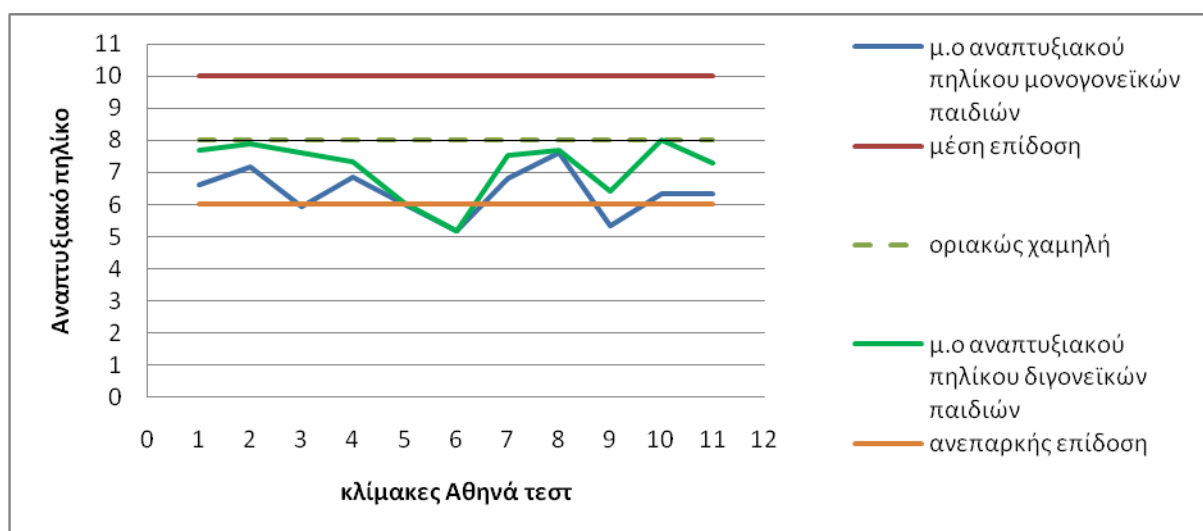
Γράφημα 4. Μέσοι όροι του αναπτυξιακού ηλικίου των δυο ομάδων στην ενότητα της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας και των κλιμάκων της.

Αναλυτικά, στην κλίμακα διάκρισης γραφημάτων που χρησιμοποιεί την οπτική δίοδο για να μετρήσει την φωνολογική ενημερότητα, οι μέσες τιμές για τα μονογονεϊκά και τα διγονεϊκά παιδιά είναι 7.95 και 9.10 αντίστοιχα (διαφορά -1.15).

Όσον αφορά την διάκριση φθόγγων που εξετάζει την φωνολογική ενημερότητα μέσω της ακουστικής οδού, βρέθηκαν για τα μονογονεϊκά και διγονεϊκά παιδιά οι αντίστοιχες μέσες τιμές 8.60 και 10.9 (διαφορά -2.3).

Τέλος, στην σύνθεση φθόγγων, οι μέσες τιμές είναι 7.85 και 10.10 για τα μονογονεϊκά και διγονεϊκά παιδιά αντίστοιχα (διαφορά -2.25).

Γενικά, μπορεί να γίνει η εξής παρατήρηση με βάση το παρακάτω γράφημα. Ο συνολικός μέσος όρος των επιδόσεων για τα παιδιά διγονεϊκών οικογενειών κυμαίνεται σε τιμές της διαγνωστικής κατηγορίας της οριακός χαμηλής επίδοσης του διαγνωστικού διαγράμματος του Αθηνά τεστ, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών μπορεί να κυμαίνεται και αυτός σε τιμές της διαγνωστικής κατηγορίας της οριακός χαμηλής επίδοσης αλλά εμφανίζει εμφανείς τάσεις προς την διαγνωστική κατηγορία, ανεπαρκής επίδοση. Δηλαδή υστερούν στο ρυθμό ανάπτυξης τους σε σχέση με τα παιδιά διγονεϊκών οικογενειών.



Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των μέσων τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου κάθε ενότητας ανάμεσα στα αγόρια των μονογονεϊκών και των διγονεϊκών οικογενειών.

Ενότητες	Μέσος		Τυπική Απόκλιση		Έλεγχος για σύγκριση των δύο μέσων	
	1 γονέας	2 γονείς	1 γονέας	2 γονείς	Τιμή ελέγχου	π-τιμή
Νοητική ικανότητα	8.30	11.53	1.47	1.38	-5.07	<.0001
Μνήμη ακολουθιών	7.30	8.00	1.40	1.17	-1.21	.2401
Ολοκλήρ. παραστάσεων	9.90	10.65	1.10	1.53	-1.26	.2240
Γραφο-φωολ. Ενημερ.	7.53	9.80	0.98	0.79	-5.68	<.0001

Πίνακας 4. Μέσοι και τυπικές αποκλίσεις **αναπτυξιακών πηλίκων** ανά ομάδα και ανά ενότητα για τα 20 **αγόρια** του δείγματος. Στατιστικός έλεγχος (t-test) για την σύγκριση μέσων των δύο ομάδων ανά ενότητα.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν για τις δύο ομάδες στις ενότητες της νοητικής ικανότητας ($\pi < .0001$) και της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας ($\pi < .0001$). Στις άλλες δύο ενότητες παρατηρούνται μικρές διαφορές, για την μνήμη ακολουθιών (διαφορά -0.70) και για την ολοκλήρωση παραστάσεων (διαφορά -0.75).

Συνεπώς, βλέπουμε ότι τα αγόρια που προέρχονται από διγονεϊκές οικογένειες, εμφανίζουν καλύτερες μαθησιακές ικανότητες σε σχέση με τα αγόρια μονογονεϊκών οικογενειών.

Στον πίνακα 5 γίνεται σύγκριση των μέσων τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου κάθε ενότητας ανάμεσα στα κορίτσια των μονογονεϊκών και των διγονεϊκών οικογενειών, όπως έγινε παραπάνω για τα αγόρια του δείγματος.

Ενότητες	Μέσος		Τυπική Απόκλιση		Έλεγχος για σύγκριση των δύο μέσων	
	1 γονέας	2 γονείς	1 γονέας	2 γονείς	Τιμή ελέγχου	π-τιμή
Νοητική ικανότητα	8.67	10.23	1.20	1.44	-2.65	.0164
Μνήμη ακολουθιών	7.60	7.80	1.26	1.17	-0.37	.7165
Ολοκλήρ. παραστάσεων	9.05	10.30	1.19	1.09	-2.46	.0245
Γραφο-φωνολ. Ενημερ.	8.73	10.27	1.57	1.35	-2.34	.0309

Πίνακας 5. Μέσοι και τυπικές αποκλίσεις **αναπτυξιακών πηλίκων** ανά ομάδα και ανά ενότητα για τα 20 **κορίτσια του δείγματος**. Στατιστικός έλεγχος (t-test) για την σύγκριση μέσων των δύο ομάδων ανά ενότητα.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στις τρεις από τις από τις τέσσερις ενότητες του Αθηνά τεστ. Συγκεκριμένα, στην νοητική ικανότητα ($\pi = 0.0164$), στην ολοκλήρωση παραστάσεων ($\pi = 0.0245$) και στην γραφο-φωνολογική ενημερότητα ($\pi = 0.0309$). Ελάχιστη είναι η διαφορά (-0.20) των μέσων τιμών για την μνήμη ακολουθιών.

Γενικά, φαίνεται ότι τα κορίτσια που προέρχονται από διγονεϊκές οικογένειες, εμφανίζουν καλύτερες μαθησιακές ικανότητες σε σχέση με τα κορίτσια μονογονεϊκών οικογενειών.

Ο πίνακας 6 αναφέρεται στην υπόθεση ότι η αιτία για την δημιουργία της μονογονεϊκής οικογένειας, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών.

Ενότητες	Μορφές μονογονεϊκότητας		
	Διαζύγιο	Θάνατος	Αγνώστου πατρός
Νοητική ικανότητα	8.55	8.33	8.33
Μνήμη ακολουθιών	7.57	7.27	6.67
Ολοκλήρ. παραστάσεων	9.57	9.50	8.00
Γραφο-φωνολ. Ενημερ.	8.12	8.53	6.33

Πίνακας 6. Μέσες τιμές **αναπτυξιακών πηλίκων** ανά ενότητα.

Αναλύοντας τα στατιστικά αποτελέσματα, βλέπουμε ότι ανάμεσα στην αιτία διαζύγιο και θάνατο δεν υπάρχει καμία στατιστική διαφορά, ενώ μικρή διαφορά παρατηρείται στην αιτία αγνώστου πατρός.

Φαίνεται λοιπόν, εκτός από την αιτία αγνώστου πατρός όπου παρατηρήθηκε μικρή διαφορά, ότι γενικά η αιτία δημιουργίας μονογονεϊκής οικογένειας δεν παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη των μαθησιακών ικανοτήτων στα μονογονεϊκά παιδιά.

Στους πίνακες 7 και 8, γίνεται συγκριτική ανάλυση των μέσων τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου, με βάση την εκπαίδευση των γονέων των 40 παιδιών που συμμετείχε στο δείγμα.

Ενότητες	Εκπαίδευση των γονέων			
	Κατώτερη	Μέση	Ανώτερη	Ανώτατη
Νοητική ικανότητα	7.78	8.31	9.22	10.67
Μνήμη ακολουθιών	6.78	7.51	7.00	10.00
Ολοκλήρ. παραστάσεων	8.50	9.58	9.83	10.00
Γραφο-φωολ. Ενημερ.	6.78	8.03	9.00	11.00

Πίνακας 7. Μέσες τιμές αναπτυξιακών πηλίκων ανά ενότητα για μονογονεϊκές οικογένειες.

Ο πίνακας 7 αναφέρεται στην εκπαίδευση γονέων που ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες. Η εκπαίδευση γονέων χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες: κατώτερη, μέση, ανώτερη και ανώτατη.

Βάση των παραπάνω τιμών, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μέσες τιμές και την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, στην ενότητα της νοητικής ικανότητας έχουμε τις εξής τιμές $7.78 < 8.31 < 9.22 < 10.67$ για κατώτερη < μέση < ανώτερη < ανώτατη αντίστοιχα. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται σε όλες σχεδόν τις ενότητες.

Άρα μπορούμε να πούμε ότι ο παράγοντας της εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες.

Ενότητες	Εκπαίδευση των γονέων			
	Κατώτερη	Μέση	Ανώτερη	Ανώτατη
Νοητική ικανότητα		10.11	10.90	11.52
Μνήμη ακολουθιών		7.11	7.86	8.62
Ολοκλήρ. παραστάσεων		10.33	11.07	10.00
Γραφο-φωολ. Ενημερ.		9.44	9.85	10.71

Πίνακας 8. Μέσες τιμές αναπτυξιακών πηλίκων ανά ενότητα για διγονεϊκές οικογένειες.

Ο πίνακας 8 αναφέρεται στην εκπαίδευση των γονέων από διγονεϊκές οικογένειες.

Και εδώ παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο, δηλαδή όσο καλύτερη είναι η εκπαίδευση των γονέων τόσο καλύτερες παρουσιάζονται και οι μαθησιακές ικανότητες των παιδιών.

Στον παρακάτω πίνακα, συγκρίνονται οι μαθησιακές ικανότητες (μέσω του αναπτυξιακού πηλίκου) των παιδιών με αριστερή πλευρίωση χεριού μεταξύ των δυο ομάδων.

Ενότητες	Αριστερόχειρες	
	1 γονέας	2 γονείς
Νοητική ικανότητα	8.00	10.80
Μνήμη ακολουθιών	6.33	7.73
Ολοκλήρ. Παραστάσεων	8.75	10.20
Γραφο-φωνολ. Ενημερ.	8.28	10.07

Πίνακας 9. Μέσες τιμές αναπτυξιακών πηλίκων ανά ενότητα και ανά ομάδα για αριστερόχειρες.

Οι αριστερόχειρες που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις κλίμακες σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των αριστερόχειρων των διγονεϊκών οικογενειών.

Η στατιστική ανάλυση του πίνακα 10, προσπαθεί να διερευνήσει την εξής υπόθεση. Τα παιδιά που μένουν και με άλλα πρόσωπα στο σπίτι, όπως είναι ο παππούς-γιαγιά ή κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο, θα εμφανίσουν καλύτερες μαθησιακές ικανότητες σε σχέση με τα παιδιά που μένουν μόνο με την μητέρα τους. Αυτό οφείλεται στο λόγο ότι τα παιδιά θα έχουν περισσότερα ερεθίσματα από το περιβάλλον τους και άρα καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Αυτή η υπόθεση αφορά μόνο την ομάδα των μονογονεϊκών οικογενειών.

Ενότητες	Παππούς-Γιαγιά		Κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο		Κανένας	
	Πλήθος	Μέσος	Πλήθος	Μέσος	Πλήθος	Μέσος
Νοητική ικανότητα	10	8.70	3	7.22	7	8.71
Μνήμη ακολουθιών	10	7.37	3	6.89	7	7.81
Ολοκλήρ. παραστάσεων	10	9.55	3	8.50	7	9.79
Γραφο-φωνολ. Ενημερ.	10	7.97	3	6.89	7	8.90

Πίνακας 10. Μέσες τιμές και πλήθος παιδιών αναπτυξιακών πηλίκων ανά ενότητα.

Αναλύοντας τα δεδομένα του πίνακα, φαίνεται ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά στις μαθησιακές επιδόσεις ανάλογα με το αν μένουν στο σπίτι με άλλα πρόσωπα ή όχι. Μάλιστα οι ελάχιστες διαφορές που υπάρχουν, δείχνουν καλύτερες επιδόσεις για εκείνα που μένουν μόνο με την μητέρα τους.

Ο τελευταίος πίνακας συγκρίνει μέσες τιμές του αναπτυξιακού πηλίκου με βάση τον χρόνο που αφιερώνει ο πατέρας για κοινές δραστηριότητες με το παιδί του. Η συγκεκριμένη υπόθεση αφορά μόνο την ομάδα των διγονεϊκών παιδιών.

Ενότητες	Χρόνο που αφιερώνει ο πατέρας		
	Καθημερινά	> από 4 φορές την εβδομάδα	< από 2 φορές την εβδομάδα
Νοητική ικανότητα	11.33	11.86	10.36
Μνήμη ακολουθιών	7.33	8.60	7.75
Ολοκλήρ. παραστάσεων	10.66	11.40	10.04
Γραφο-φωολ. Ενημερ.	10.00	10.60	9.80

Πίνακας 11. Μέσες τιμές αναπτυξιακών πηλίκων ανά ενότητα για τον χρόνο που αφιερώνει ο πατέρας.

Όπως γίνεται ορατό από την σύγκριση των μέσων τιμών, στις περιπτώσεις που ο πατέρας αφιερώνει χρόνο για το παιδί του περισσότερο από τέσσερις φορές την εβδομάδα ή καθημερινά, το παιδί παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ασχολείται λιγότερο από δυο φορές την εβδομάδα.

8.8. Συμπεράσματα – αποτελέσματα

Η πρώτη υπόθεση της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών σε σχέση με τα παιδιά των διγονεϊκών οικογενειών στο σύνολό τους θα παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση.

Συνολικά, όπως έχει σημειωθεί και στη στατιστική ανάλυση, σε όλες τις κλίμακες του Αθηνά τεστ σημειώνονται διαφορές ως προς την επίδοση των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες και των παιδιών από διγονεϊκές οικογένειες. Αυτό όμως που αξίζει να σημειωθεί περισσότερο είναι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ενότητα νοητική ικανότητα και στην ενότητα γραφο-φωολογική ενημερότητα.

Η ενότητα της νοητικής ικανότητας πέραν του νοητικού επιπέδου του παιδιού, δίνει μια σημαντική εικόνα για το περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται και το πλήθος των ερεθισμάτων που δέχεται. Το περιβάλλον ανάπτυξης και το πλήθος των ερεθισμάτων σχετίζονται με αρκετούς παράγοντες. Καταρχάς οικονομικούς. Τα παιδιά των διγονεϊκών οικογενειών έχουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους καλύτερη ποιότητα ζωής. Το οικονομικό επίπεδο των μονογονεϊκών οικογενειών είναι συνήθως χαμηλότερο από εκείνο των διγονεϊκών, συνεπώς η μητέρα εργάζεται και περνά πολύ χρόνο μακριά από το παιδί. Επιπλέον, τα παιδιά των διγονεϊκών οικογενειών λαμβάνουν πιο ουσιαστική γονεϊκή φροντίδα, καθώς είναι πιο κοντά και με τους δυο γονείς. Στα ίδια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες που συγκρίνουν τις μονογονεϊκές και τις διγονεϊκές οικογένειες (Krein and Beller, 1988, Milne & Ginsburg & Myers & Rosenthal, 1986).

Όσο αφορά την ενότητα της γραφο-φωολογικής ενημερότητας εκεί διαφαίνεται η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει και να συνθέτει τόσο ακουστικά όσο και οπτικά τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας. Οι κλίμακες αυτές του Αθηνά τεστ

είναι ιδιαίτερα ενδεικτικές όσο αφορά τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού καθώς αν ένα παιδί δεν είναι σε θέση να διακρίνει και να συνθέτει τα φωνήματα, δεν θα μπορεί να τα αποτυπώσει σωστά και γραπτά, οπότε αυτό είναι πολύ πιθανό να έχει ως αποτέλεσμα κάποια μαθησιακή δυσκολία. Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή τη κατάσταση είναι και πάλι επί των πλείστων οικονομικοί, αφού η δυνατότητα της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης τόσο σχολικής όσο και προσχολικής στα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών είναι περιορισμένη. Επιπροσθέτως, τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερο δύσκολες καταστάσεις στη ζωή τους, κάτι που συμβάλλει αρνητικά στα αναπτυξιακά τους στάδια, συνεπώς και στο μαθησιακό (Amato, 2005).

Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι το διγονεϊκό μοντέλο σχετίζεται θετικά με πολλούς τομείς της σχολικής επίδοσης όπως οι βαθμοί, παρουσία, συμπεριφορά, προσδοκίες, σχολική συνοχή και απόκτηση πτυχίου. Όλα αυτά έρχονται σε αντίθεση με το μονογονεϊκό μοντέλο στο οποίο η πιθανότητα απομάκρυνσης του παιδιού από το σχολείο είναι μια σημαντική πιθανότητα (Astone & McLanahan, 1991, Kelly & Emery, 2003).

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα κορίτσια των μονογονεϊκών οικογενειών σε σχέση με τα κορίτσια των διγονεϊκών οικογενειών και αντίστοιχα τα αγόρια των μονογονεϊκών οικογενειών σε σχέση με τα αγόρια των διγονεϊκών θα παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση. Και σε αυτή τη σύγκριση παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Μεταξύ των αγοριών παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ενότητα της νοητικής ικανότητας και της γραφοφωνολογικής ενημερότητας, όπως και στη προηγούμενη υπόθεση. Μεταξύ των κοριτσιών εκτός από την ενότητα της νοητικής ικανότητας και της γραφοφωνολογικής ενημερότητας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά και στην ενότητα της ολοκλήρωσης παραστάσεων. Στην ενότητα αυτή το παιδί καλείται να απαντήσει σε ακουστικά ερεθίσματα που έχουν εννοιολογικό αντίκρισμα. Είναι η ενότητα που εξετάζει την αυθόρμητη παραγωγή υπάρχουσας γνώσης (αυτοματισμούς) και σε συνδυασμό με την ενότητα της νοητικής ικανότητας δίνει μια σαφή εικόνα του πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται. Και πάλι δηλαδή φαίνεται σημαντικότητα του να δέχεται το παιδί πολλά ερεθίσματα από το περιβάλλον του.

Η τρίτη υπόθεση ήταν κατά πόσο η μορφή της μονογονεϊκής οικογένειας (διαζύγιο – θάνατος – αγνώστου πατρός) μπορεί να επηρεάσει τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε αυτές τις τρεις ομάδες. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει επειδή κριτήριο της έρευνας ήταν και στις τρεις περιπτώσεις η αποχώρηση του πατέρα να έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τα 2 έτη. Με συνέπεια και τα 20 παιδιά να μην έχουν βιώσει πρόσφατα τον αποχωρισμό. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υποστηρίζεται ότι εφόσον η αποχώρηση του πατέρα έχει πραγματοποιηθεί σε μικρή ηλικία για το παιδί και εφόσον υπάρχει σωστή

αντιμετώπιση και τα κατάλληλα υποστηρικτικά μέτρα το παιδί μπορεί να εισέλθει ομαλά στην μονογονεϊκότητα (Amato, 1993, Amato, 1994, Hughes, 2005).

Στη τέταρτη υπόθεση αναμένεται η εκπαίδευση των γονέων να επηρεάζει σημαντικά τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών. Και πραγματικά, είναι ξεκάθαρο και στην στατιστική ανάλυση, τόσο για τις μονογονεϊκές όσο και για τις διγονεϊκές, πως όσο μεγαλώνει το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα τόσο καλύτερη είναι και η επίδοση του παιδιού. Είναι σαφές ότι οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις των γονέων για τα παιδιά τους αυξάνονται ανάλογα και με τη δική τους εκπαίδευση. Μια διαφορά η οποία επίσης διακρίνεται από αυτήν τη σύγκριση, είναι πως τα παιδιά των διγονεϊκών οικογενειών συγκρινόμενα με τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών ως προς την εκπαίδευση των γονέων, την αντίστοιχη κάθε φορά (δηλ. μέση – μέση, ανώτερη – ανώτερη, ανώτατη – ανώτατη), έχουν και πάλι καλύτερη επίδοση.

Η πέμπτη υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι αριστερόχειρες των μονογονεϊκών οικογενειών θα έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους αριστερόχειρες των διγονεϊκών οικογενειών. Ότι η πλευρίωση σχετίζεται με τη σχολική επίδοση είναι κάτι στο οποίο έχουν καταλήξει αρκετές έρευνες. Εμείς θέλαμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο η πλευρίωση σε συνδυασμό με τη μορφή οικογένειας μπορεί να επηρεάσει ένα παιδί. Και από ότι φαίνεται από τη στατιστική ανάλυση αυτής της υπόθεσης υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε όλες τις ενότητες που εξετάστηκαν βάση του Αθηνά τεστ.

Η έκτη υπόθεση, στην οποία αναμενόταν ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών που μένουν στο σπίτι και με άλλα άτομα εκτός της μητέρας τους θα έχουν καλύτερη επίδοση, δεν επαληθεύτηκε. Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει πως είτε τα παιδιά μένουν μόνο με τη μητέρα τους, είτε με το παππού και τη γιαγιά, είτε με κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους.

Η τελευταία υπόθεση αφορά τις διγονεϊκές οικογένειες. Εκεί αναμένεται ότι τα παιδιά των διγονεϊκών οικογενειών στα οποία ο πατέρας αφιερώνει περισσότερο χρόνο, θα έχουν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά στα οποία αφιερώνει λιγότερο. Η υπόθεση επαληθεύτηκε και κυρίως στην ενότητα της νοητικής ικανότητας, η οποία όπως έχει σημειωθεί και παραπάνω σχετίζεται άμεσα με το πλήθος των ερεθισμάτων που δέχεται ένα παιδί.

8.9. Προτάσεις για έρευνα

Η έρευνα μας εξέτασε τις μαθησιακές ικανότητες σε δυο ομάδες παιδιών, αυτών της μονογονεϊκής οικογένειας σε σχέση με εκείνων που προέρχονται από διγονεϊκές οικογένειες.

Στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην λογοθεραπεία υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός από έρευνες που αναφέρονται σε συγκεκριμένες

πληθυσμιακές ομάδες που τις διέπουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και μπορούν να επηρεάζουν αρνητικά την φυσιολογική ανάπτυξη τους.

Τα παιδιά ως μέρος της οικογένειας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, αλληλεπιδρούν με τον περιβάλλον, διαμορφώνοντας το «είναι» τους με βάση τις συνθήκες που επικρατούν γύρω τους.

Γνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορούν να συνηγορήσουν αρνητικά την εξέλιξη του ατόμου, μπορούμε να γίνουμε αποτελεσματικότεροι τόσο στην πρόληψη όσο και στην θεραπεία.

Με βάση αυτή την άποψη, προτείνουμε έρευνες που θα μπορούσαν να φέρουν σημαντικά αποτελέσματα και βοηθώντας τους λογοθεραπευτές να διαμορφώσουν «κριτική ματιά», αποκωδικοποιώντας χρήσιμες πληροφορίες του κοινωνικού ιστορικού.

- Η έρευνα μας, λόγω του περιορισμένου δείγματος, δεν μπορεί να βγάλει γενικά συμπεράσματα αλλά δείχνει την τάση που επικρατεί. Έτσι, κρίνεται αναγκαίο η πραγματοποίηση της αντίστοιχης έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα.
- Χρησιμοποιώντας το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (Αθηνά τεστ), μπορούν να συγκριθούν οι μαθησιακές ικανότητες παιδιών που φοιτούν σε σχολεία μόνο με παιδιά ελληνικής καταγωγής και σε παιδιά που φοιτούν σε σχολεία με παιδιά αλλοδαπής καταγωγής.
- Μαθησιακές ικανότητες λιποβαρών παιδιών σε σχέση με παιδιά φυσιολογικού βάρους .
- Μαθησιακές ικανότητες παιδιών με αριστερή πλευρίωση σε σύγκριση με παιδιά με δεξιά πλευρίωση.
- Σύγκριση μαθησιακών ικανοτήτων παιδιών που προέρχονται από οικονομικά αδύναμες οικογένειες σε σχέση με παιδιά ευκατάστατων οικογενειών.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. & Σίνη, Α.Θ., (2004). Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Βήτα ιατρικές εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Αναστασίου, Δ., (1998). Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής, τόμος Α: Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα. Αθήνα: Άτραπος.
- Αντωνιάδου, Μ., (1993). Ο κοινωνικός εγκέφαλος. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αντωνιάδου, Μ., (1994). Η χρονική περίοδος γύρω από το χωρισμό – Συμβουλευτική παρέμβαση. Διαζύγιο και παιδιά. Θεσσαλονίκη: Διαλλαγή.
- Αρχοντόγλου, Α., (2005). Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Barlow, D. Durand, V.M., (2001). Ψυχολογία και παθολογική συμπεριφορά: μια σύνθετη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση. Β΄ τόμος. Αθήνα: Έλλην.
- Borneman E. (1988). Η πατριαρχία. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας
- Γαλάνης, Γ. Ν., (1995). Τα άλλοθι του πατέρα και οι ενοχές της μητέρας. Μια πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cal R. Ιστορία της παιδείας. Ι.Ν.Ζαχαροπούλου.
- Canitz, Hanne-Lore Von. (μτφ: Κουναλάκη Αγγελική). Πατέρας: ο νέος ρόλος του άνδρα στην οικογένεια. Αθήνα: Νότος.
- Γετίμης Π., (1993). Κοινωνικό κράτος και Κοινωνική Πολιτική: Η σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γεώργας, Δ., (2002). Πόσο έχει αλλάξει η ελληνική οικογένεια; Εκπαιδευτική, Οικογενειακή, και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικόπουλος, Α., (1991). Ψυχολογία της προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιωσαφάτ, Μ., (1993). Ο κύκλος ζωής της οικογένειας και η ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γκιζέλης, Γ., Καυταντζόγλου, Ρ., Τεπέρογλου, Α., Φίλιας, Β., (1984). Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας: Μεταβαλλόμενα σχήματα. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α., (1991). Διδακτική, τόμος Α: Μάθηση. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δασκαρόλης, Γ., (1992). Παραδόσεις Οικογενειακού Δικαίου. Αθήνα: Σακούλας
- Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-VI, (1996). Κ. Γκοτζαμάνης (Επιμ). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Dolto, F., (1993). Όταν οι γονείς χωρίζουν. Αθήνα: Εστία.
- Δουμάνη, Μ., (1989). Η ελληνίδα μητέρα άλλοτε και σήμερα. Αθήνα: Κέδρος
- Δουμάνη, Μ., (1990). Ελληνική οικογένεια: Από τη συλλογική οργάνωση στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο συλλογικό τόμο Φροντίδα για την Οικογένεια, Αθήνα: Σ. Τσίτουρα.
- Δραγώνα, (1987). Η γέννηση, η γυναίκα μπροστά σε μια καινούργια ζωή. Αθήνα: Δωδώνη.
- Ένγκελς, Φ., Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους. Αθήνα: Αναγνωστάκη.
- Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ., (2000). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κατάκη, Χ., (1998). Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας (8^η έκδοση). Αθήνα: Κέδρος.
- Κατάκη, Χ., (1984). Τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας. Αθήνα: Κέδρος
- Κατσίκης, Λ., (2002). Γάμος και διαζύγιο. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Kirk, M., (2002). Διαζύγιο, το οδυνηρό πέρασμα από τον έγγαμο βίο στον μη έγγαμο και...η ζωή συνεχίζεται. Αθήνα: Άγκυρα.
- Κογκίδου, Δ., (1995). Μονογονεϊκές οικογένειες: Πραγματικότητα – Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη
- Κογκίδου, Δ., (1995). Μονογονεϊκές οικογένειες: Πραγματικότητα – Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική. Αθήνα: Νέα σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
- Κυπριωτάκης, Α., (1989). Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Στο: Δυσκολίες μάθησης: ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσοπούλου, Α., (2007). Σημειώσεις του μαθήματος «Μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές του λόγου (σχολική ηλικία)», Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Λιβανίου, Ε., (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Αθήνα: Κέδρος.
- Μακρυνιώτη, Δ., (2003). Κόσμοι της παιδικής ηλικίας. Αθήνα: Νήσος.
- Μαντζιάφου & Κανελλοπούλου Μ., (1981). Οικογένειες με ένα γονέα. Αθήνα.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α., (2005). Δυσκολίες μάθησης: ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Michel, A., (1993). Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου, (Μτφ. Λ. Μουσούρου). Αθήνα: Gutenberg.
- Μίχου, Μ., (1990). Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Σεμινάριο: Μαθησιακές δυσκολίες – σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσούρου, Μ.Λ., (1989). Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας. Αθήνα: Gutenberg
- Μουσούρου, Μ.Λ., (1990), Για τα σύγχρονη κοινωνιολογία της οικογένειας: αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ.Μ., (1993α). «Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας». Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ.Μ., (1993β). Κοινωνικο-δημογραφικές μεταβολές και σύγχρονα οικογενειακά σχήματα. Στο: Μπάμπαλης, Θ. (2005). Παιδιά Μονογονεϊκών οικογενειών: βοηθώντας την σχολική προσαρμογή τους. Αθήνα: Άτραπος.
- Μουσούρου, Λ. Μ., (1995). Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και οι διαφυλικές σχέσεις. Στο: Μπάμπαλης, Θ. (2005). Παιδιά Μονογονεϊκών οικογενειών: βοηθώντας την σχολική προσαρμογή τους. Αθήνα: Άτραπος.
- Μουσούρου, Λ.Μ., (1999). Κρίση της Οικογένειας και Κρίση των Αξιών. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάμπαλης, Θ., (2005). Παιδιά Μονογονεϊκών Οικογενειών: Βοηθώντας στη Σχολική Προσαρμογή τους. Αθήνα: Ατραπός.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, (1991). τόμοι 1-9. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανατζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., (2002). Δομικές αλλαγές της οικογένειας και οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς. Στο Αρχοντόγλου, Α., (2005), Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαδάτος, Κ., (1988). Το διαζύγιο: Αντιδράσεις παιδιών και ο ρόλος του

- παιδίατρο. Παιδιατρική, τχ. 51, σσ. 138-146.
- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β., (2000). Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Γιαννίτσας Ν. Δ., Καλαντζή - Αζίζι Α., (1999). Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Parke Ross D. (1987), Ο πατέρας, η συμβολή του στη διαμόρφωση του παιδιού, (μετάφραση Άννα Κελεσίδου), εκδόσεις, Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.
- Παυλίδης, Γ., (2000). Δυσλεξία και οφθαλμοκίνηση: Διάγνωση – Αντιμετώπιση. Στο Τρίγκα, Ε., (2010). Μαθησιακές δυσκολίες: Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πετρουλάκης, Ν., (1993). Ψυχολογία της προσαρμογής. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πίντερης, Γ., (1982). Αντιμετωπίζοντας το χωρισμό. Αθήνα: Θυμάρι
- Πολυχρονοπούλου, Στ., (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα.
- Πυργιωτάκη Ι., (1984). Κοινωνιολογία της οικογένειας. Αθήνα.
- Ρασιδάκης, Ν., Κ., Αναγνωστόπουλος, Φ., (1982). Ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παράμετροι του διαζυγίου στην περιοχή της πρωτεύουσας, Ιατρικά Χρονικά, τχ. 5(1), σσ. 70-84.
- Rojas, M., (1988). Ο χωρισμός στο ζευγάρι. Αθήνα: Αίολος.
- Rubin, R., & Balow, B. (1971). Learning and behavior disorders: A longitudinal study. *Exceptional Children*, 38, 293-299. Στο: Barlow, D. Durand, V.M., (2001). Ψυχολογία και παθολογική συμπεριφορά: μια σύνθετη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση. Β΄ τόμος.
- Σακκάς, Β., (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα: Άτραπος.
- Σκυφτή, Ζ., (1993). Δημογραφικές εξελίξεις, διαρθρωτικές μεταβολές της Οικογένειας και Κοινωνική Πολιτική, στο συλλ. τόμο Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα, 3^ο Συνέδριο, Πάντειο Παν., Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, Αθήνα, σσ. 754-761.
- Sternberg, R. (1999). Η Νοημοσύνη της επιτυχίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τεπέρογλου, Α., (1999). Οικογένεια, γάμος, Θεσμοί: Απόψεις και αντιλήψεις των έγγαμων νέων. Στο Αρχοντόγλου, Α., (2005), Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Τζουριάδου, Μ., (1990). Εξελικτική διαταραχή λόγου – μάθησης. Στο: Μαθησιακές δυσκολίες – σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ., (1995), Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Τρίγκα, Ε., (2010). Μαθησιακές δυσκολίες: Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαμπάρλη, Α., & Σαμιωτάκης, Ν., (2002). Σχέση λειτουργικής επάρκειας της οικογένειας και αυτοεκτίμησης του παιδιού. Αθήνα: Άτραπος
- Τσαούσης, Δ., (1984). Η Κοινωνία του Ανθρώπου (2^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαρδάκη, Δ., (1984). Διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Αθήνα: Σκαραβαίος.
- Τσιπλητάρης, Α., (2001). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αθήνα: Άτραπος.
- Φώτικα, Α., (1995). Μονογονεϊκές οικογένειες: Νέες δομές οικογένειας στην

Ευρώπη. Νομικό καθεστώς στην Ελλάδα και έλλειψη νομικής αντιμετώπισης νέων μορφών οικογένειας. Στο Γ.Ν. Γαλάνης (Επιμ.) Οικογένεια με ένα γονέα. Μια πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας (σ. 84-86). Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηχρήστου, Χ., (1999). Ο χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χουρδάκη, Μ., (1991). Θέματα προετοιμασίας για γάμο, συμβίωση και η στάση στην οικογένεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amato R. P., (February 1993). Children's Adjustment to Divorce: Theories, Hypotheses, and Empirical Support, *Journal of Marriage and the Family* 55: 23-38
- Amato R. P., (1994). Life-Span Adjustment of Children to Their Parents' Divorce, *The Future of Children CHILDREN AND DIVORCE* Vol. 4 • No. 1
- Amato R. P., (2005). The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next Generation. *The future of children*, vol. 15 / No. 2
- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th edn. Washington, DC.
- Astone M. N. & McLanahan S. S., (1991). Family structure, parental practices and high school completion, *American Sociological Review*, Vol. 56
- Balkwin, H., (1973). Reading disability in twins. *Dev Med Child Neurol*, 15:184-187
- Barkley, R. A., (1990). *Attention- Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Berger, B & Berger, D., (1983). The war over the family. In *Capturing the Middle Ground*. London: Penguin.
- Bronfenbrenner, N., (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowlby, J., 1973. *Attachment and loss: Separation*. New York: Basic Books.
- Cherlin, A., Furstenberg, F., Chaco-Lansdale, P., Kiernan, K., Robins, P., Morrison, D. R., & Teitler, J. O., (1991). Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the United States. *Science*, 252, p. 1386-1389.
- Cohen, O. & Ronen, T., (1999). Young Children's Adjustment to Their Parent's Divorce as Reflected in their Drawings, *Journal of Divorce and Remarriage*, 30 (1/2), 47 -69.
- Epstein J., (1987). Toward a Theory of Family- School Connection. In K. Hurrelman (Ed.), *Social Intervention: Potential and Constraints*. New York: De Gruyter.
- Epstein J., (1995, May). School-Family-Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, (9), 701-712.
- Eurostat, *Statistics in focus*, January 15/2000.
- Freud, S., (1936). *The ego and the mechanisms of defence*. New York: International Universities Press.
- Geschwind N. (1965). Disconnection syndromes in animals and man. *Brain* 88: 237-246.
- Guttman, J., Broudo, M., (1989), "The effect of Children's Family Type on Teacher's Stereotypes, Children of Divorce: Developmental and Clinical Issues", *International Report*, Haworth, Inc.
- Haritou Fatourou, M., & Hatzigelaki, S., (1999). Family and family therapy in Greece, Uwe p. Gielen & Anna Laura communion, eds., *International Approaches to the Family therapy*, Padova, Italy: Unipress.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1976). Divorced fathers. *Family Coordinator*, 25(4), 417-428.

- Hughes R., (2005). The Effects of Divorce on Children, Department of Human and Community Development University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kelly B. J. & Emery E. R., (2003). Children's Adjustment Following Divorce: Risk and Resilience Perspectives, *Family Relations*, 52, 352-362.
- Kirk, S.A. (1972). Educating exceptional children, Houghton-Mifflin, Boston.
- Krein, Sh. & Beller, A.H., (1988). Educational Attainment of Children From Single-Parent Families: Differences by Exposure, Gender, and Race. *Demography*, Vol. 25, No. 2, May.
- Lefaucher, N. (1993). Les familles dites monoparentales. In D. Favre & A. Savet (Eds.), *Parents au singulier* (pp.27-38). Paris: Editions Autrement – Serie Mutations, no 134.
- Lewis, O. (1968). *La vida: a Puerto Rican family in the culture of poverty*. San Juan and New York. London: Panther.
- Marbeau – Cleirensmu, J. (1993). La place de l'inconscient in parent au singulier. Paris: Edition Autrement - Serie Mutations, no 134.
- Milne A. & Ginsburg A. & Myers D. & Rosenthal A., (1986). Single parents, working, mothers and the educational achievement of school children, *Department of Education Sociology of Education*, Vol. 59 (July): 125-139
- Morawetz, A., & Walker, G., 1984. *Brief therapy with single – parents families*. New York: Brunner Mazel.
- Popenoe, D., (1988). *Disturbing the nest: Family change and decline in modern societies*, New York: Aldine De Gruyter.
- Popenoe, D., (1993). American Family Decline, 1960-1990, *Journal of Marriage and the Family*, 55, Nr. 3, p. 528.
- Santrock, J., W. & Tracy, R., L. (1978). Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, pp. 754 –757.
- Sullerot, E. (1984). Le statut matrimonial et ses consequences juridiques, fiscales et sociaux. Paris: Conseil Economique et Social, *Journal Officiel de la Republique Francaise*.
- Thomson, M. (1995). Stress factors in early education. In T.R. Miles & V.Varma (Eds.) *Dysl;exia and stress* (pp. 33 – 48). London: Whurr.
- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partner-ships*. London: Institute for Public Policy Research.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Watts D., & Watts K., (1991). *Second chances. Men, women and children a decade after divorce*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Worden, W., (1982). *Grief counseling and grief therapy*. New York: Springer Publishing Co.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Στοιχεία παιδιού:

Επώνυμο Όνομα Όνομα πατέρα
Διεύθυνση κατοικίας Σχολείο φοίτησης Τάξη
Διεύθυνση κατοικίας Σχολείο φοίτησης Τάξη

Στοιχεία εξεταστή:

Όνοματεπώνυμο Ιδιότητα Τηλέφωνο

Παρατηρήσεις:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ημερομηνία εξέτασης	Έτος	Μήνας	Ημέρα
Ημερομηνία γέννησης			
Υπόλοιπο			
Χρονολογική ηλικία			

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Copyright © 1999: Ι. Ν. Παρασκευόπουλος
Αντιστασία Καλαντζή-Αζίζι • Νικόλαος Δ. Γιαννίτσας

Κεντρική Διεύθυνση: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.
Εμμ. Μπενακί, 106 76 Αθήνα, Τηλ. 210 3891800

ISBN 960-344-196-1 (set)
ISBN 960-344-607-6

	Αριθμητικές Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Αναπτυξιακό ηλικιακό	Αναπτυξιακή ηλικία (έτη - μήνες)	Ποιοτικές Κλίμακες
Νοητική ικανότητα	*1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ				*12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ Βαθμός: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής Κλινικές παρατηρήσεις:
	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ				
Μνήμη οκονθίων	*3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ				*13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ «ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ» Βαθμός: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής Κλινικές παρατηρήσεις:
	*4. ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ				
	5. ΜΝΗΜΗ ΕΙΚΟΝΩΝ				
	6. ΜΝΗΜΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ				
	14. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ Χέρι: Δεξιό- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Αριστερό- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Αδιαφορο- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Πόδι: » <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> πούαη <input type="checkbox"/> Μάτι: » <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Αυτί: » <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
Ολοκλήρωση παραστάσεων	*7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ				Κλινικές παρατηρήσεις:
	8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ				
	*9. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ				* ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ (Συμπληρωματική της «Μνήμη αριθμών») Ημέρες-Μήνες: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής Αριθμοί: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής Κλινικές παρατηρήσεις:
	*10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΟΘΓΩΝ				
Γραφο-φωνολογική ευημερότητα	*11. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ				

Σελ. 3

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Διαγνωστική κατηγορία	Αναπτυξιακό ηλικίο	Νοητική ικανότητα			Μνήμη ακολουθιών			Ολοκλήρωση παραστάσεων			Γραφο-φωνολογική ενημερότητα				Αναπτυξιακό ηλικίο	Διαγνωστική κατηγορία
		Γλωσσικές αναλογίες	Αντιγραφή σχημάτων	Λεξιλόγιο	Αριθμοί	Εικόνες	Σχήματα	Προτάσεις	Λέξεις	Διάκριση γραφημάτων	9	Διάκριση φθόγγων	10	Σύνθεση φθόγγων			11
Εξαιρετική επίδοση	↑														↑	Εξαιρετική επίδοση
	16	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	16
	15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	15
	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	14
Οριακώς υψηλή	13	13	Οριακώς υψηλή
	12	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	12
Μέση επίδοση	11	11	Μέση επίδοση
	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	10
	9	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9
Οριακώς χαμηλή	8	8	Οριακώς χαμηλή
	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	7
Ανεπαρκής επίδοση	6	6	Ανεπαρκής επίδοση
	5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	5
	4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4
	↓														↓	

Σελ. 4

*1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. πόδια	ρόδες			17. αγκώνα	γόνατο		
2. άσπρο	κίτρινο			18. κουδούνι	κόρνα		
3. τετράγωνο	στρογγυλός			19. βενζίνη	ρεύμα		
4. σκουλαρική	δαχτυλίδι			20. κεφάλι	κορυφή		
5. σπίτια	φωλιές			21. χάντρες	ρόγες		
6. κτυπάμε	φυσάμε			22. γραμμάρια	ώρες		
7. συμφάρια	τσέπες			23. νύχια	κεντρί		
8. δρόμους	γραμμές			24. εισπήριο	γραμματόσημο		
9. παπάδες	δασκάλους/ες			25. γυάλα	κλουβί		
10. φελλό	καπάκι			26. τρίχωμα	λέπια		
11. κάλτσες	καπέλο			27. θεμέλια	ρίζες		
12. κρατούμενους	αρρώστους			28. πατερίτσες	ακουστικά		
13. ψάρια	ζώα			29. νερομπογιές	κλωστές		
14. ξινό	πικρός			30. αβγά	καρπούς		
15. γάλα	νερό			31. δέρμα	φλούδα		
16. πετάλια	κουπίδι			32. φυτίλι	πένα		

Σελ. 5 Προτιμώμενο χέρι

2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

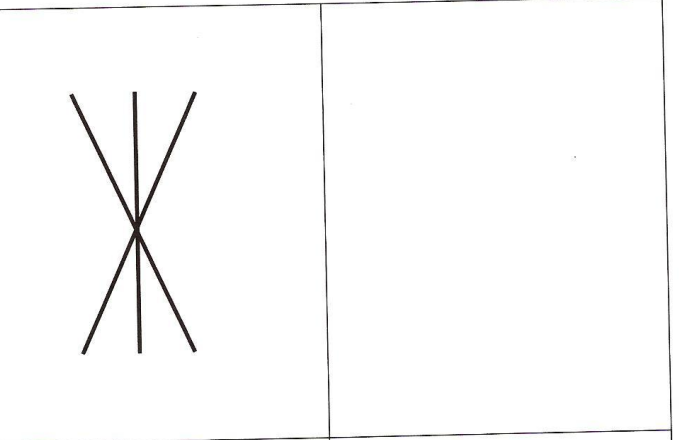
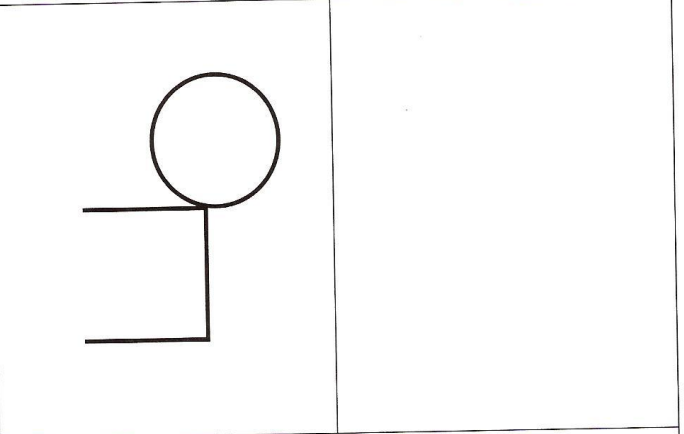
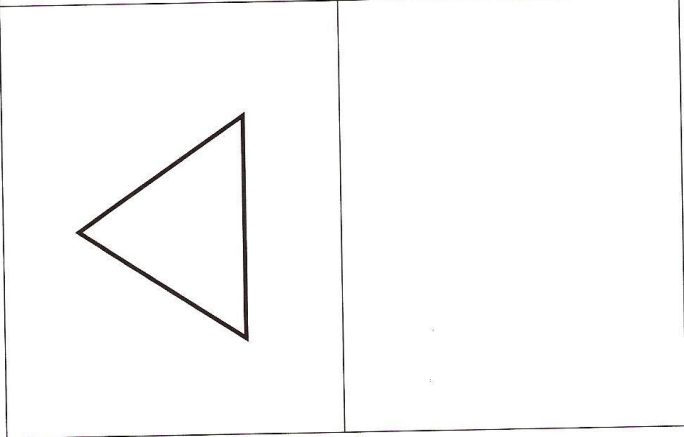
Χρόνος

Αρχικός βαθμός

α(3): __, β(2): __, γ(1): __

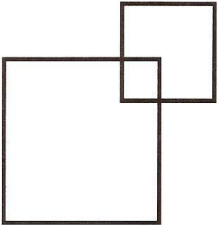

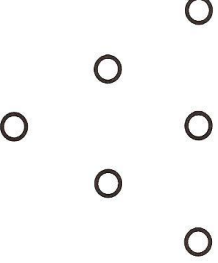

α(3): __, β(2): __, γ(1): __

Σύνολο μονάδων:



Σελ. 6 **2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ** (συνέχεια)

α(3): __, β(2): __, γ(1): __ Σύνολο μονάδων: Σύνολο μονάδων: Σύνολο μονάδων:

			
---	---	---	--

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1. Μήλο			11. Βλάβη		
2. Γάντια			12. Συγγενής		
3. Κότα			13. Θλίψη		
4. Σφυρί			14. Μύθος		
5. Αδιάβροχο			15. Σοφός		
6. Γείτονας			16. Δειλός		
7. Παρατηρώ			17. Ισχυρός		
8. Τσιγκούνης			18. Μετανάστης		
9. Επιθυμώ			19. Άγουρος		
10. Ακροβάτης			20. Παραμελώ		

Αριθμός ερωτήσεων	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	Συνολικό Σημείο	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1	4-3-3				9	6-1-4-3-8			
2	5-2-6				10	5-9-6-1-7			
3	4-3-5-5				11	7-3-6-9-2			
4	6-3-7-3				12	8-1-7-6-4-4			
5	4-1-7-2				13	7-7-5-3-6-2			
6	8-2-5-4				14	5-4-9-8-3-4			
7	3-1-7-2-2				15	5-3-7-1-6-4			
8	5-5-1-4-9				16	4-7-3-1-8-5-5			

ΗΜΕΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ – ΜΗΝΕΣ ΕΤΟΥΣ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- Από τη Δευτέρα Σωστό Λάθος
- Από την ημέρα εξέτασης Σωστό Λάθος
- Χθες (ημέρα) Σωστό Λάθος
- Προχθές (ημέρα) Σωστό Λάθος
- Από τον Ιανουάριο Σωστό Λάθος
- Από τον μήνα εξέτασης Σωστό Λάθος
- Προηγούμενος μήνας Σωστό Λάθος
- Προ-προηγούμενος μήνας Σωστό Λάθος

ΑΡΙΘΜΗΣΗ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- Ανά 2 έως 12 Σωστό Λάθος
- Ανά 3 έως 18 Σωστό Λάθος
- Ανά 4 έως 24 Σωστό Λάθος
- Ανά 5 έως 35 Σωστό Λάθος
- Ανά 6 έως 30 Σωστό Λάθος
- Από 12 ανά 2 Σωστό Λάθος
- Από 18 ανά 3 Σωστό Λάθος
- Από 24 ανά 4 Σωστό Λάθος
- Από 35 ανά 5 Σωστό Λάθος
- Από 30 ανά 6 Σωστό Λάθος

ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1				1			
2				2			
3				3			
4				4			
5				5			
6				6			
7				7			
8				8			
9				9			
10				10			
11				11			
12				12			
13				13			
14				14			
15				15			
16				16			

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καλά και εμείς ...	καλύτερα			17. βιάζεται ...	σκοντάφτει		
2. πήρε πολλά ...	μπράβο			18. σοκολάτες ...	γάλακτος		
3. την ώρα του ...	διαλείμματος			19. των 60 ...	φύλλων		
4. διακοπή ...	ρεύματος			20. φργά σαν ...	χελώνα		
5. μύτες των ...	ποδιών			21. σπίτι των ...	μελισσών		
6. κυρίες και ...	κύριοι			22. ευχηθήκαμε ...	καλό ταξίδι		
7. ο ένας ...	τον άλλον			23. λόγια είναι ...	φτώχεια		
8. χορεύουν τα ...	ποντίκια			24. για ώρα ...	ανάγκης		
9. σοβαρά την ...	υγεία			25. Πρώτων ...	Βοηθειών		
10. επτά είναι ...	έβδομος			26. πηγή ...	φωτός		
11. το Δελτίο ...	Ειδήσεων			27. είναι εκτός ...	κινδύνου		
12. να φοράμε ...	ζώνη ασφαλείας			28. καρκίνο του ...	δέρματος		
13. έρχονται την ...	άνοιξη			29. γνωρίζω ...	από την κόψη		
14. παρών ...	παρούσα			30. προστασία του ...	περιβάλλοντος		
15. μεταφορές ...	κρεάτων			31. έπεφταν στο ...	κενό		
16. Το λέμε ...	διώροφο			32. βγήκε εκτός ...	εαυτού		

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καραμέ-α	καραμέλα			17. μανά-ης	μανάβης		
2. -ράουλα	φράουλα			18. βρά-ος	βράχος		
3. -ρόβατο	πρόβατο			19. γαρί-αλο	γαρίφαλο		
4. παραμύ-ι	παραμύθι			20. κλει-ί	κλειδί		
5. κάσ-ανο	κάστανο			21. -ριυός	χρυσός		
6. ξα-θός	ξανθός			22. α-ίστρι	αγκίστρι		
7. -ροχή	βροχή			23. κα-έλο	καπέλο		
8. περίερ-ος	περίεργος			24. μα-ήλι	μαντήλι		
9. -αθαρός	καθαρός			25. μάρ-αρο	μάρμαρο		
10. τηλέ-ωνο	τηλέφωνο			26. κου-άλι	κουτάλι		
11. -οτάμι	ποτάμι			27. βερά-α	βεράντα		
12. γλώ-α	γλώσσα			28. άρω-α	άρωμα		
13. -ροπαλός	ντροπαλός			29. για-ρός	γιατρός		
14. ειρή-η	ειρήνη			30. δελ-ίφι	δελφίни		
15. ψα-ίδι	ψαλίδι			31. μπαρ-ούφι	μπαρμπούφι		
16. κα-ρέφτης	καθρέφτης			32. -άγουλο	μάγουλο		

σον κον	φοστώ ροσπώ	ψατσάτω φαστάτω
τάλι τάλι	τάπρο τάρπο	λομβρός λομβρός
λέθα λέδα	στέρα τσέρα	ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΩΡΨΕΓΩ
τάβο τάθο	θεμπός θεμπός	αφρυχός αφρυγός
θάλμη θάλμη	ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ	φεδρέζες φερδέζες
κύση κόση	ζάμερι ξάμερι	τιασκώ τιασκώ
ΝΑΣΩ ΝΑΣΩ	ράκλια ράλκια	πάρονθος πάρονθος

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Ίδιες	Διαφο- ρετικές			Ίδιες	Διαφο- ρετικές	
1. Βόλα - Γόλα	(Δ)			17. Ασιμάς - Αζιμάς	(Δ)		
2. Πάτι - Τάτι	(Δ)			18. Ζοχύγι - Ζογύγι	(Δ)		
3. Μάλα -Μάλα	(Ι)			19. Καρποκίτια - Καρποκίτια	(Δ)		
4. Ινήτι - Ινήτι	(Δ)			20. Κοχιγιάς - Κοχιγιάς	(Ι)		
5. Μάδος - Νάδος	(Δ)			21. Βαδρίντες - Βαρδίντες	(Δ)		
6. Εχρίλος - Ερχίλος	(Δ)			22. Κρετόκες - Κρεντόκες	(Δ)		
7. Αβόφα - Αβόφα	(Ι)			23. Γαρδαθός - Γαρδαθός	(Ι)		
8. Άφαλη - Άθαλη	(Δ)			24. Κάριπαλη - Κάριπαλη	(Ι)		
9. Βελανιώ - Βελιανιώ	(Δ)			25. Δομβράνω - Δοβράνω	(Δ)		
10. Κλωδές - Κρωδές	(Δ)			26. Γκαφιλός - Γκαφιλός	(Δ)		
11. Γριπώση - Γριπώση	(Δ)			27. Ναδάφα - Ναβάφα	(Δ)		
12. Τιφώδες - Τιθώδες	(Δ)			28. Κιρκέζω - Κιργκέζω	(Δ)		
13. Λαβρίνω - Λαρβίνω	(Δ)			29. Νακιτιάδες - Ναγκιτιάδες	(Δ)		
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω	(Ι)			30. Βαρτράζω - Βατράζω	(Δ)		
15. Μάργκινα - Μάργκινα	(Ι)			31. Μπαρτακάς - Μπαρτακάς	(Δ)		
16. Σαρζίξης - Σαρζίξης	(Ι)			32. Σανδιάσκος - Σανβιάσκος	(Δ)		

Σελ. 14

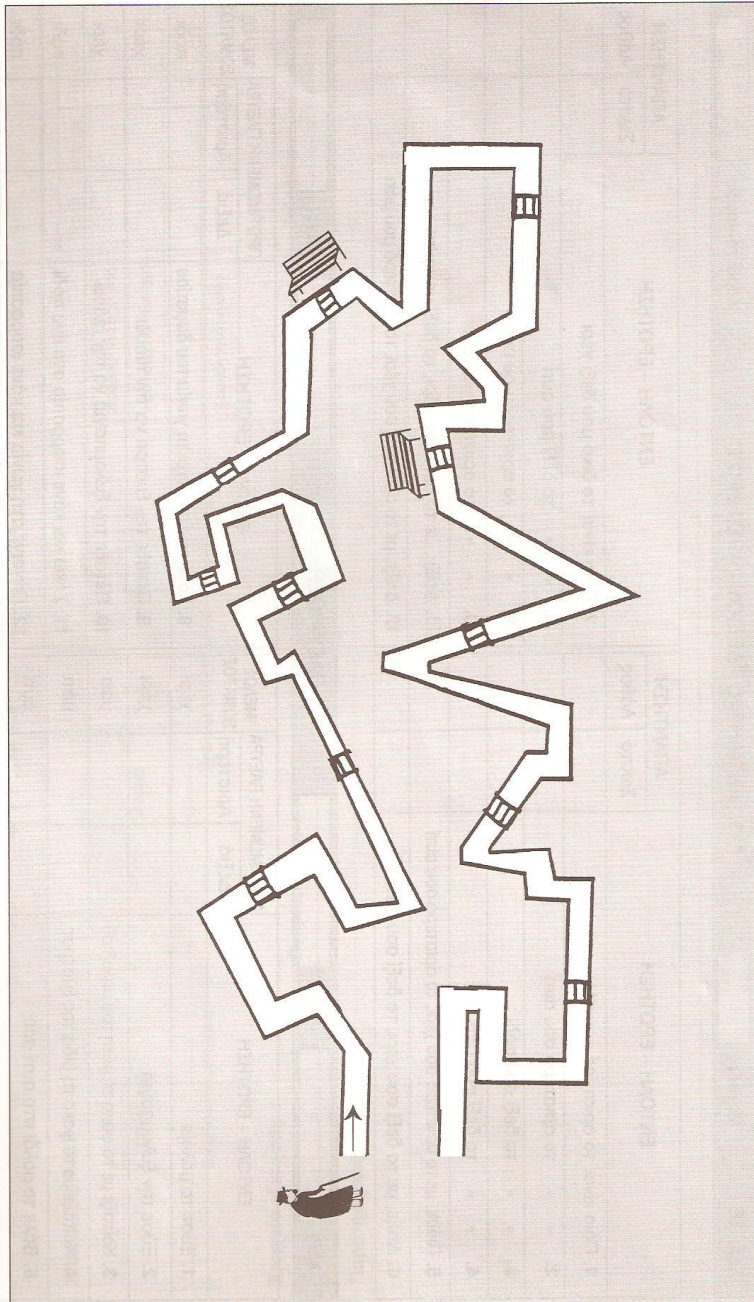
*11. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΘΟΥΓΓΩΝ

Αρχικός βαθμός

Ερωτήσεις 1-10
(με επίδειξη εικόνων)Ερωτήσεις 11-32
(χωρίς επίδειξη εικόνων)

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος	
1. π.ου.λ.ί				11. κ.ό.τ.α				22. α.μπ.έ.λ.ι			
2. μπ.ου.κ.ά.λ.ι				12. γ.ά.λ.α				23. ο.μ.ά.δ.α			
3. κ.α.ρ.ά.β.ι				13. τζ.ά.μ.ι				24. ζ.υ.μ.ά.ρ.ι			
4. α.σ.τ.έ.ρ.ι				14. μ.ή.λ.ο				25. ε.κ.δ.ρ.ο.μ.ή			
5. β.ι.β.λ.ί.ο				15. ρ.ο.λ.ό.ι				26. ν.ε.ρ.ά.ι.δ.α			
6. π.α.π.ού.τσ.ι				16. β.ού.ρ.τσ.α				27. ντ.ο.μ.ά.τ.α			
7. ε.λ.ά.φ.ι				17. μπ.ά.λ.α				28. λ.α.μπ.ά.δ.α			
8. β.ά.ρ.κ.α				18. α.λ.ά.τ.ι				29. ε.ρ.γ.α.σ.ί.α			
9. σ.κ.ά.λ.α				19. δ.έ.ντ.ρ.ο				30. ά.γκ.υ.ρ.α			
10. σ.π.α.θ.ί				20. α.λ.ε.π.ού				31. μ.α.ί.μ.ού			
				21. τ.ρ.έ.ν.ο				32. δ.ά.κ.τ.υ.λ.ο			

Σελ. 15 Χέρι εκκίνησης Χρόνος *12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ Μονάδες Χαρακτηρισμός



Σελ. 16 Μονάδες *13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ “ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ” Χαρακτηρισμός

ΕΝΤΟΛΗ – ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
	Σωστό	Λάθος
1. Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι		
2. » » το αριστερό σου αυτί		
3. » » το δεξιό σου πόδι		
4. » » το δεξιό σου μάτι		
5. Πιάσε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό σου αυτί		
6. Δείξε, με το δεξιό σου χέρι, το δεξιό σου μάτι		

ΧΕΡΙ ΠΟΔΙ 14. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ ΜΑΤΙ ΑΥΤΙ

ΕΝΤΟΛΗ – ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΜΕΛΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ
	Δεξιά	Αριστερή	
1. Ξύσε το μολύβι			χέρι
2. Ξύσε την ξυλομπογιά			χέρι
3. Κοίταξε με το φακό τη μύτη του μολυβιού			μάτι
4. Κοίταξε με το φακό τη βίδα της ξύστρας			μάτι
5. Βάλε το ρολόι στο αυτί σου			αυτί
6. Σκύψε και βάλε το αυτί σου στο ρολόι			αυτί
7. Κάνε κουτσό μέχρι την πόρτα			πόδι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

Μόνο για χρήση εξεταστών

Αρ:

Ημ/νία:

Παρακαλούμε συμπληρώστε αυτό το έντυπο ώστε να εκφράζει τις απόψεις σας για την συμπεριφορά του παιδιού, ακόμη και αν οι άλλοι δεν θα συμφωνούσαν μ' αυτές.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όνομα παιδιού:

φύλο: α. αγόρι β. κορίτσι

Ημ/νία γέννησης: τηλ:

Σχολείο: α. παρακολουθεί β. δεν παρακολουθεί Αν ναι ποια τάξη;:.....

ΠΑΤΕΡΑΣ (όνομα):

<u>Εκπαίδευση:</u>	α. κατώτερη (Δημοτικό)	β. μέση (Γυμνάσιο, Λύκειο)	<u>Ηλικία:</u>	α. 20 – 25 ετών	β. 25 – 30 ετών
	γ. ανώτερη (Α.Τ.Ε.Ι)	δ. ανώτατη (Α.Ε.Ι)		γ. 30 – 35 ετών	δ. 35 – 40 ετών
				ε. 40 – 50 ετών	στ. 51 ετών και άνω

Υψηκότητα:

ΜΗΤΕΡΑ (όνομα):

<u>Εκπαίδευση:</u>	α. κατώτερη (Δημοτικό)	β. μέση (Γυμνάσιο, Λύκειο)	<u>Ηλικία:</u>	α. 20 – 25 ετών	β. 25 – 30 ετών
	γ. ανώτερη (Α.Τ.Ε.Ι)	δ. ανώτατη (Α.Ε.Ι)		γ. 30 – 35 ετών	δ. 35 – 40 ετών
				ε. 40 – 50 ετών	στ. 51 ετών και άνω

Υψηκότητα:

1. Υπάρχουν αδέρφια ; α. ναι β. όχι
- Αν ναι, 1 φύλο: α. αγόρι β. κορίτσι ηλικία:
- 2 φύλο: α. αγόρι β. κορίτσι ηλικία:
- 3 φύλο: α. αγόρι β. κορίτσι ηλικία:
- 4 φύλο: α. αγόρι β. κορίτσι ηλικία:

2. Πρόσωπα που μένουν στο σπίτι (σημειώστε όσες απαντήσεις ανταποκρίνονται στην κατάστασή σας)

- α. παππούς – γιαγιά β. κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο γ. babysitter
- γ. κανένας δ. άλλο,.....

ΑΤΟΜΙΚΟ – ΙΑΤΡΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

- | | | | | | |
|---|---------------------------|----------------------------------|---|------------------|--------|
| <u>3. Επιθυμητή εγκυμοσύνη:</u> | α. ναι | β. όχι | <u>4. Εύκολη εγκυμοσύνη:</u> | α. ναι | β. όχι |
| <u>5. Σειρά γέννησης:</u> | α. πρώτο | β. δεύτερο | <u>6. Βδομάδες κύησης:</u> | α. < 37 (πρόωρο) | β. >37 |
| | γ. τρίτο | δ. τέταρτο | | | |
| <u>7. Βάρος γέννησης</u> | α. < 2.5 κιλών (λιποβαρή) | β. >2.5 κιλών (κανονικού βάρους) | <u>8. Καισαρική τομή:</u> | α. ναι | β. όχι |
| <u>9. Θερμοκοιτίδα:</u> | α. ναι | β. όχι | <u>10. Έκλαψε αμέσως</u> | α. ναι | β. όχι |
| <u>11. Μελάνιασε:</u> | α. ναι | β. όχι | <u>12. Άγχος αποχωρισμού</u> | α. ναι | β. όχι |
| <u>13. Ασθένειες κατά την εγκυμοσύνη:</u> | α. ναι | β. όχι | <u>14. Προηγούμενες αποβολές</u> | α. ναι | β. όχι |
| <u>15. Κάπνισμα κατά την εγκυμοσύνη:</u> | α. ναι | β. όχι | <u>16. Λήψη ουσιών κατά την εγκυμοσύνη:</u> | α. ναι | β. όχι |

17. Πότε είπε τις πρώτες του λέξεις:

α. 1 έτους β. 1 – 1;6 έτους

γ. 1;6 – 2 ετών δ. 2-3 ετών

18. Σε ποια ηλικία σχημάτισε προτάσεις:

α. 2 ετών β. 2 – 2;6 ετών

γ. 2;6 – 3 ετών δ. 3-4 ετών

19. Οι γονείς θεωρούν την εξέλιξη του λόγου του παιδιού φυσιολογική: α. ναι β. όχι

20. Έχει αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζει προβλήματα με την ομιλία του: α. ναι β. όχι

Αν ναι, έχει παραπεμφθεί για θεραπεία σε κάποιον λογοθεραπευτή: α. ναι β. όχι

21. Έχει διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες: α. ναι β. όχι

22. Σε ποια ηλικία πήγε σχολείο:

α. φυσιολογικά (5;6 έως 6;6 ετών) β. καθυστερημένα (> 6;6 ετών)

23. Είναι το παιδί σας σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο: α. ναι β. όχι

Αν ναι, τι είδους τάξη ή σχολείο.....

24. Έχει επαναλάβει ή θα επαναλάβει το παιδί σας κάποια τάξη: α. ναι β. όχι

Αν ναι, ποια τάξη:

α. νηπιαγωγείο β. πρώτη δημοτικού γ. δευτέρα δημοτικού

25. Σχολική απόδοση:

α. κακή β. μέτρια

γ. καλή δ. πολύ καλή

26. Έχετε παρατηρήσει κάποιο πρόβλημα: α. ναι β. όχι

Αν ναι, σε ποιους τομείς:

α. γραφή β. ανάγνωση

γ. ορθογραφία δ. αριθμητική

27. Το παιδί διαβάζει μόνο του τα μαθήματα του: α. ναι β. όχι

28. Ποιο χέρι χρησιμοποιεί το παιδί σας περισσότερο: α. αριστερόχειρας β. δεξιόχειρας

29. Ασθένειες (που αντιμετώπισε ή αντιμετώπιζε έως τώρα)

.....
.....

30. Ιστορικό α. ναι β. όχι 33. Έχει το παιδί α. ναι β. όχι
υψηλών πυρετών

σας κάποια
αρρώστια:

31. Νοσηλείες: α. ναι β. όχι 33 α. Σωματική α. ναι β. όχι
αναπηρία:

32. Φαρμακευτική α. ναι β. όχι 33 β. Νοητική α. ναι β. όχι
αγωγή: ανεπάρκεια:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ

34. Παρακαλούμε αναφέρετε τα αθλήματα στα οποία κυρίως, προτιμά το παιδί σας να συμμετέχει:

α. κολύμπι β. ποδόσφαιρο γ. μπάσκετ δ. μπαλέτο
ε. καράτε στ. βόλεϊ ζ. άλλο η. κανένα

35. Παρακαλούμε σημειώστε τα αγαπημένα χόμπι, δραστηριότητες και παιχνίδια του παιδιού σας εκτός από αθλήματα:

α. κούκλες β. βιβλίο γ. υπολογιστής
δ. μουσικά όργανα ε. άλλο στ. κανένα

36. Πόσους φίλους έχει το παιδί σας; (Μην συμπεριλάβετε αδελφούς ή αδελφές)

α. 1 β. 2 γ. 3 δ. 4 ε. περισσότερους

37. Περίπου πόσες φορές την εβδομάδα κάνει το παιδί σας πράγματα με φίλους εκτός από τις κανονικές ώρες του σχολείου; (Μην συμπεριλάβετε αδελφούς ή αδελφές):

α. λιγότερο από 1 φορά β. 1 ή 2 φορές γ. 3 ή περισσότερες φορές

38. Πόσο καλά τα πάει με τους αδελφούς και τις αδελφές του:

α. χειρότερα β. στο μέσο όρο γ. καλύτερα δ. δεν έχει

39. Πόσο καλά τα πάει με τα άλλα παιδιά:

α. χειρότερα β. στο μέσο όρο γ. καλύτερα

40. Πόσο καλά συμπεριφέρεται με τους γονείς του:

α. χειρότερα β. στο μέσο όρο γ. καλύτερα

41. Πόσο καλά παίζει και δουλεύει μόνο του:

α. χειρότερα β. στο μέσο όρο γ. καλύτερα

42. Οικογένεια αποτελούμενη από μητέρα, πατέρα και παιδιά (διγονεϊκή οικογένεια)

α. ναι β. όχι

Αν ναι, συμπλήρωσε τις παρακάτω ερωτήσεις

43. Χρόνο που αφιερώνει η μητέρα με παιδί (για διάβασμα, παιχνίδι, άλλες δραστηριότητες)

α. καθημερινά β. > από 4 φορές την βδομάδα γ. < από 2 φορές την βδομάδα δ. καθόλου

44. Χρόνο που αφιερώνει ο πατέρας με παιδί (για διάβασμα, παιχνίδι, άλλες δραστηριότητες)

α. καθημερινά β. > από 4 φορές την βδομάδα γ. < από 2 φορές την βδομάδα δ. καθόλου

45. Αυτό το έντυπο συμπληρώθηκε από:

α. Μητέρα β. Πατέρα

46. Οικογένεια αποτελούμενη μόνο από την μητέρα και τα παιδιά της (μονογονεϊκή οικογένεια)

α. ναι β. όχι

Αν ναι, συμπλήρωσε τις παρακάτω ερωτήσεις

47. Λόγος απουσίας του πατέρα (διαζύγιο, θάνατος, κ.λ.π.)

α. διαζύγιο β. θάνατος
γ. δότης δ. αγνώστου πατρός

48. Οικογενειακή κατάσταση του πατέρα:

α. άγαμος β. έγγαμος γ. έγγαμος με παιδιά

49. Σχέσεις με τον πατέρα:

α. κακές β. μέτριες γ. καλές δ. πολύ καλές

50. Ηλικία αποχώρησης:

α. πριν τη γέννηση β. 0 – 2 ετών γ. μεγαλύτερο των 2 ετών

51. Συχνότητα επαφής με τον πατέρα:

α. > 1 φορά την βδομάδα β. > 1 φορά τον μήνα γ. > 1 φορά το τρίμηνο

δ. > 1 φορά το εξάμηνο ε. > 1 φορά τον χρόνο στ. άλλο,.....

52. Το παιδί επιζητά τον πατέρα του: α. ναι β. όχι

53. Επιζητά την πατρική φιγούρα γενικότερα: α. ναι β. όχι

54. Πόσο σημαντική θεωρείτε την σχέση του με τον πατέρα του:

α. καθόλου σημαντική β. σημαντική γ. πολύ σημαντική

55. Παρουσία νέου συντρόφου για την μητέρα: α. ναι β. όχι

Αν ναι, συμπληρώστε τις παρακάτω ερωτήσεις:

56. Πόσο καιρό είναι η μητέρα με τον νέο σύντροφό:

α. < 1 χρόνο β. > 1 χρόνο γ. > 2 χρόνια δ. > 4 χρόνια

57. Το παιδί γνωρίζει την ύπαρξη του νέου συντρόφου: α. ναι β. όχι

58. Σχέση νέου συντρόφου με παιδί:

α. κακές β. μέτριες γ. καλές

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

.....
.....
.....
.....
.....

ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Τα προσωπικά στοιχεία (Όνομα, τηλέφωνο) δεν δημοσιοποιούνται, ούτε καταγράφονται στην έρευνα.
2. Μπορείτε να συμπληρώσετε τα κενά των ονομάτων συντομογραφικά. (π.χ Παπαδόπουλος Αλέξανδρος \Rightarrow Π.Α)
3. Προσπαθήστε να είστε όσο πιο αντικειμενικοί γίνεται, για να δώσετε αξιόπιστες απαντήσεις.
4. Όπου εμφανίζεται η επιλογή “άλλο”, μπορείτε να αναφέρετε πιο συγκεκριμένα αυτό που είναι πιο αντιπροσωπευτικό για εσάς.
5. Στις ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ μπορείτε να σημειώσετε ότι θεωρείτε ότι είναι σημαντικό και δεν αναφέρθηκε στις παραπάνω ερωτήσεις ή που θα θέλατε εσείς να επισημάνετε.

Ευχαριστούμε για την συνεργασία σας!

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΡΙΜΜΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΑΣΠΑΣΙΑ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ Α.Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΩΝ

ΧΑΤΖΗΦΩΤΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ Α.Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΩΝ