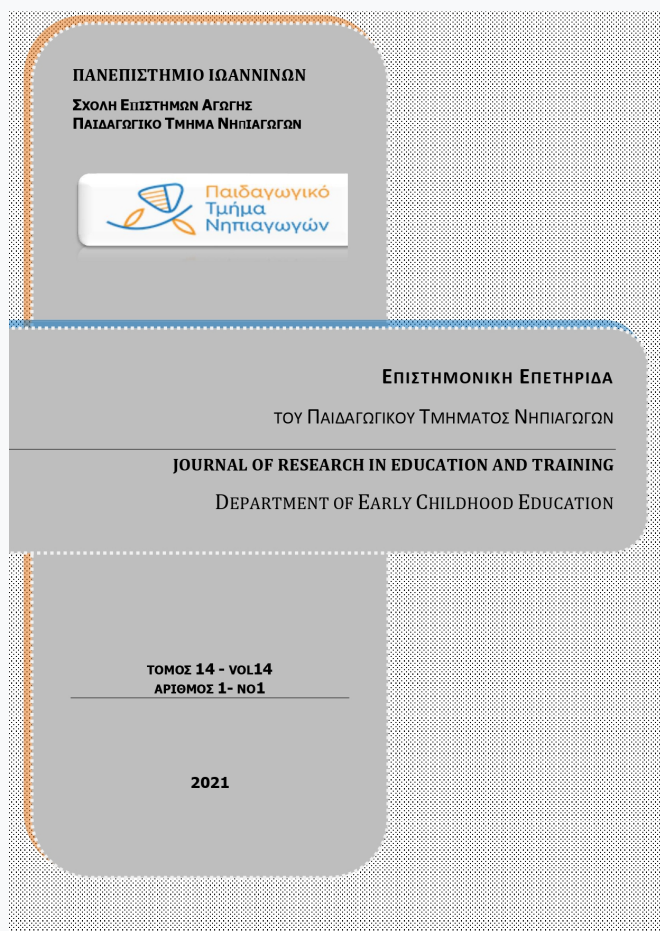


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 14, Αρ. 1 (2021)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις ασυνείδητες επιθυμίες των γονέων για το παιδί τους

Γεώργιος Κουντουράς, Δέσποινα Γεννησαριώτου

doi: [10.12681/jret.22887](https://doi.org/10.12681/jret.22887)

Copyright © 2021, Γεώργιος Ιωάννης Κουντουράς, Δέσποινα Γεννησαριώτου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουντουράς Γ., & Γεννησαριώτου Δ. (2021). Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις ασυνείδητες επιθυμίες των γονέων για το παιδί τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14(1), 1-27. <https://doi.org/10.12681/jret.22887>

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις ασυνείδητες επιθυμίες των γονέων για το παιδί τους

Γεώργιος Κουντουράς¹ & Δέσποινα Γεννησαριώτου²

¹Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

²Τμήμα Φυσικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας

Περίληψη

Η οικογένεια είναι αυτή που στις ασυνείδητες επιθυμίες της μητέρας και του πατέρα προσδιορίζει την εικόνα που θα σχηματίσει ένα παιδί για τον εαυτό του και τις επιλογές του. Σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θέση που έχει ένα παιδί στα σημαίνοντα του ασυνειδήτου των γονιών του. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσωπική εμπειρία και την καθημερινότητα έρχονται σε επαφή με παιδιά και τους γονείς καθώς καλούνται πέρα από το εκπαιδευτικό τους έργο να δώσουν απαντήσεις σε δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν την οικογένεια γενικότερα και τα μέλη της. Γι' αυτό στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αποτυπώσουν και να σκιαγραφήσουν μέσα από τις δικές τους ερμηνείες πώς το παιδί απαντάται στα νοήματα και στις αντιλήψεις του πατέρα και της μητέρας. Η παρούσα μελέτη αντλεί μέσα από την ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ομάδες εστίασης (focus groups) παράλληλα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην κάθε ομάδα. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί γυναίκες και άνδρες που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Ν. Καβάλας καθώς και σε βρεφονηπιακούς σταθμούς στον ίδιο Νομό. Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η οποία έγινε στο επίπεδο της θεμελιωμένης θεωρίας αναδείχθηκε ότι ένα παιδί παίρνει υπόσταση στις ασυνείδητες επιθυμίες της οικογένειας εκεί από όπου μπορεί να «υπηρετεί» τις ναρκισσιστικές ανάγκες του κάθε γονέα και να επιτυγχάνει εκεί όπου οι γονείς μετράνε τις προσωπικές τους «αποτυχίες».

Λέξεις-κλειδιά: ασυνείδητο, επιθυμία, γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικοί

The teachers talk about parents' unconscious desires for their child

Γεώργιος Κουντουράς¹ & Δέσποινα Γεννησαριώτου²

¹Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

²Τμήμα Φυσικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας

Abstract

The aim of this project is to highlight a child's position into the unconscious desires of their parents. The child –as an object- is pointed out among the significant values that constitute the real subject of their parents. The endangerment lies on the fact that the child is expected to perform as what can only be defined as a function of these significant values of their parents, in a vain attempt to be identified as a separate person. This study is based on qualitative methodology and more specifically, the data was collected through focus groups. The population of the survey is consisted of three teams of pre-school and primary education teachers. There are five teachers of lower primary school grades in the first team, five early childhood educators in the second team and three nursery attendants in the third team. Everyone taking part in the survey have at least five years of service at state schools and in this way, through their experience and contact with their students and the parents of their students, they meet the objectives of this survey. The data analysis was carried out according to the grounded theory. The key matters were effortlessly highlighted throughout the studying of the data. According to the results of the survey, parents are likely to identify their own value with their children's performance and therefore put pressure on them, awaiting for their own unfulfilled wishes to be realized. This attitude on behalf of parents causes confusion and anxiety to children who, while they are struggling to become independent, they become the objects of their parents' narcissistic behavior.

Key-words: unconscious, desire, child, family, teachers

Εισαγωγή

Ο Φρόιντ ήταν ο πρώτος που μελέτησε σε βάθος την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τόνισε την καθοριστική σημασία που έχει στη μετέπειτα ζωή του ως ενήλικας. Υποστήριξε ότι δίπλα στο συνειδητό και λογικό επίπεδο του ανθρώπινου ψυχισμού, υπάρχει και ένα άλλο επίπεδο, το ασυνείδητο, που καθορίζει εξίσου αν όχι περισσότερο την ανθρώπινη συμπεριφορά. Το ασυνείδητο κατευθύνει ουσιαστικά τη συμπεριφορά του ανθρώπου, καθώς χειρίζεται τις συνειδητές εμπειρίες του. Ο Φρόιντ αναφερόμενος στην ένταση των συναισθημάτων στο ασυνείδητο, μίλησε για την παντοδυναμία της επιθυμίας. Αυτό σημαίνει ότι αν δεν μπορέσει η επιθυμία να υποτάξει την πραγματικότητα ώστε να ικανοποιηθεί, αλλάζει την πραγματικότητα και την υποτάσσει στην ικανοποίησή της (Φρόιντ, 2016).

Σύμφωνα με την Ντολτό η σύλληψη του παιδιού είναι μία συνάντηση τριών και το παιδί είναι ένα άτομο ξεχωριστό «το υποκείμενο των δικών του επιθυμιών». Η κοινωνία αρνείται να θεωρήσει το παιδί αυθύπαρκτη οντότητα και περιμένει από το παιδί να της ξεπληρώσει όσα έχει επενδύσει σε αυτό, αντιμετωπίζοντάς το ταυτόχρονα ως υπόσχεση αλλά και ως απειλή (Liaudet, 2014).

Ο πατέρας και η μητέρα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη φυσιολογική ή παθολογική ανάπτυξη του παιδιού τους. Τα βιώματα και η επιθυμία των γονιών σημαδεύουν το παιδί από τη στιγμή της σύλληψής του. Για να αναπτυχθεί ικανοποιητικά το έμβρυο, θεωρείται απαραίτητη εκ μέρους της μητέρας η ύπαρξη μιας ασυνείδητης επιθυμίας (Ντολτό, 2013).

Το παιδί έρχεται στο σχολείο φέρνοντας μαζί του όλες τις εμπειρίες που απέκτησε μέσα από τις σχέσεις του με την οικογένεια. Ασυνείδητα «κουβαλά» όλες τις στερήσεις και απωθήσεις του προσωπικού εσωτερικού του δράματος και έχει λύσει ικανοποιητικά ή όχι τις συναισθηματικές εντάσεις της τριγωνικής οιδιποδειακής κατάστασης. Το παιδί που φεύγει από την οικογένεια για πρώτη φορά για να πάει σχολείο, είναι αναγκασμένο να δεχτεί και να δημιουργήσει δεσμούς με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του. Ειδικά τον πρώτο καιρό είναι επηρεασμένο από το ασυνείδητό του (Freud, 1991).

Ο δάσκαλος (ως σύμβολο εξουσίας), του θυμίζει την εικόνα του πατέρα. Οι συμμαθητές του μπορούν να δημιουργήσουν αντιδράσεις αντίστοιχες μ'αυτές των αδελφών του. Το σχολικό περιβάλλον αναπαράγει το οικογενειακό περιβάλλον,

μεταφέροντάς το σ' ένα διευρυμένο κοινωνικό πλαίσιο. Άρα ο διάλογος των ασυνείδητων επιθυμιών συνεχίζεται. Βέβαια το παιδί πολύ σύντομα θα διαπιστώσει βασικές διαφορές ανάμεσα στο σπίτι του και στο σχολείο. Στην οικογένεια το παιδί είναι συμβολικά και σωματικά «το προϊόν» του πατέρα και της μητέρας, ενώ οι σχολικοί δεσμοί δεν έχουν την κτητικότητα των οικογενειακών δεσμών. Στο σχολείο το παιδί δεν είναι παρά το μέλος μιας ομάδας, που υπόκειται στην εξουσία του δασκάλου και μπορεί να πάρει τις αποστάσεις του και να ελέγξει τις οποιεσδήποτε ορμές του απέναντι στο δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Δίνεται η δυνατότητα στο παιδί τώρα, να βιώσει τις ανθρώπινες σχέσεις με πιο αντικειμενικούς συντρόφους. Έτσι είναι δυνατή μια αποδραματοποίηση και κατ'επέκταση μια μείωση των αγχογόνων καταστάσεων. Μπορεί λοιπόν να ειπωθεί ότι η ηλικιακή ωριμότητα των παιδιών και οι απαιτήσεις της σχολικής μονάδας (όταν είναι ρεαλιστικές), βοηθούν στην καλύτερη εκμάθηση της κοινωνικής ζωής και στην ύφεση της εγωκεντρικής υποκειμενικότητας (Adler, 1990).

Η ζωή στην τάξη κινδυνεύει κάθε στιγμή να διαταραχθεί από το άγχος που δημιουργούν οι φαντασιώσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στην ψυχαναλυτική θεωρία, ο όρος φαντασίωση δεν έχει την έννοια της φαντασίας και του φανταστικού. Υποδεικνύει σενάρια και φανταστικές κατασκευές ομολογουμένως ιδιόμορφα, που σύμφωνα με τον Freud αντιπροσωπεύουν την εκπλήρωση ασυνείδητων επιθυμιών, βιωμάτων και καταστάσεων που δεν έχουν ικανοποιηθεί (Φρόιντ, 1977).

Το σχολείο ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει ένα πολύ δύσκολο ρόλο αφού η οικογένεια έχει ασκήσει ήδη τη δική της καταλυτική επίδραση στον ψυχισμό του παιδιού. Το σύνθετο πλέγμα των σχέσεων βέβαια που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια σίγουρα θα επιδράσει καθοριστικά στην περαιτέρω αναπτυξιακή και εξελικτική πορεία του μαθητή (Δράκος, 2002).

Η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια πρέπει να είναι συμπληρωματική και όχι συμμετρική. Η υπερβολή είναι βέβαιο ότι θα προκαλέσει σύγχυση και «συναισθηματική ασφυξία» στο παιδί. Τα μηνύματα που φτάνουν σε αυτό και από τα δύο συστήματα -σχολείο και οικογένεια – πρέπει να έχουν κοινό προσανατολισμό ώστε να μπορεί να τα επεξεργαστεί και να μη δημιουργούνται μέσα

του ασάφειες και διλλήματα. Οικογένεια και σχολείο πρέπει να λειτουργούν αρμονικά και όχι ανταγωνιστικά, έτσι ώστε το παιδί να αισθάνεται ασφάλεια μέσα στο ρόλο του και ως παιδί και ως μαθητής στο οικογενειακό και σχολικό σύστημα αντίστοιχα (Γεωργίου, 2000·Christenson & Sheridan, 2001).

Το παιδί έρχεται στο σχολείο φέρνοντας μαζί του όλες τις εμπειρίες που απέκτησε μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Ασυνείδητα «κουβαλά» όλες τις στερήσεις και απωθήσεις του προσωπικού εσωτερικού του δράματος και έχει λύσει ικανοποιητικά ή όχι τις συναισθηματικές εντάσεις της τριγωνικής οιδιποδειακής κατάστασης. Το παιδί που φεύγει από την οικογένεια για να πάει σχολείο, «αναγκάζεται» να δημιουργήσει δεσμούς με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του. Ειδικά τον πρώτο καιρό είναι επηρεασμένο από το ασυνείδητό του (Freud, 1991). Σύμφωνα με την Klein η στάση του παιδιού στο σχολείο καθορίζεται εξαρχής από τις σχέσεις του με τους γονείς του. Ο μαθητής προβάλλει στον δάσκαλο τις συγκρούσεις που είχε ή έχει με τους γονείς του (Mauco, 1997).

Το σχολείο και η οικογένεια συνδέονται στενά με την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Είναι θεσμοί που δεν αντικαθιστά ο ένας τον άλλον, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται καθώς επιτελούν ένα κοινό έργο από διαφορετική όμως οπτική γωνία. Οι καλές σχέσεις σχολείου και οικογένειας επιδρούν θετικά τόσο στους μαθητές όσο στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Ο καλύτερος τρόπος συνεργασίας με τους γονείς περιλαμβάνει συχνές προσωπικές και ομαδικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό που αποβλέπουν αφενός στο να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής και από τις δύο πλευρές, αφετέρου να μειωθούν οι παράλογες απαιτήσεις των γονέων από το παιδί, να ελαττωθούν οι αδικαιολόγητες ανησυχίες τους, να χαλαρώσουν και τα δύο μέρη απολαμβάνοντας έτσι την τόσο σημαντική σχέση τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Αζίζη-Καλαντζή, 1994).

Έρευνες αποδεικνύουν ότι τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια συμβάλλουν αποτελεσματικά στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Για το λόγο αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη της συνεργασίας των δύο θεσμών (Eberly, Joshi&Konzal, 2007·Redding 2008).

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας όταν διέπεται από σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού βοηθά το παιδί να μαθαίνει καλύτερα, να προσαρμόζεται ευκολότερα και να αναπτύσσει θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση που είναι

σημαντικοί δείκτες για την υγιή ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Μπρούζος, 2009).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους και η καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, αφού έχει θεωρηθεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού (Mann & Meyer, 2006. Laroqueetal, 2011. Kim & Bey, Lewis, 2011), καθώς και των συναισθημάτων του για το σχολείο και των σχέσεών του με τους δασκάλους του (Khajehpour, 2011. Eilbracht & Thijs, 2012). Επιπρόσθετα αποτελεί μία σημαντική μεθόδευση για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Driessen, Smit & Sleegers, 2007). Η καλή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών έχει επίδραση και στους ίδιους τους γονείς, αφού ενημερώνονται καλύτερα για τις ανάγκες των παιδιών τους και η επικοινωνία με τους δασκάλους γίνεται πιο ουσιαστική (Laroqueetal., 2011). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επικοινωνία τους με τους γονείς αντιλαμβάνονται σωστότερα τις ανάγκες των μαθητών τους, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον καλύτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.

Έχουν γίνει πολλές έρευνες παγκοσμίως με θέμα τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009. Manning & Swick, 2006. Uludag, 2008). Επίσης έχουν γίνει και στην Ελλάδα αντίστοιχες έρευνες που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Antonopoulou, Koutrouba, Tsitsas & Zenakou, 2009. Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008. Μπρούζος, 2002. Χατζηδάκη, 2006). Παρά την κοινή αποδοχή για τη σπουδαιότητα της καλής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας παρατηρείται πολλές φορές διάσταση μεταξύ των δύο πλευρών, πράγμα που οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο που αντιλαμβάνονται το πλαίσιο και το περιεχόμενο της συνεργασίας τους (Attanucci, 2004).

Παρατηρείται από την παρούσα έρευνα μία επιφύλαξη και καχυποψία εκ μέρους και των δύο πλευρών καθώς τα στερεότυπα του εκπαιδευτικού-αυθεντία από τη μία και του γονέα-κριτή από την άλλη παραμένουν ισχυρά και σε πολλές περιπτώσεις αξεπέραστα.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν στη βάση της ποιοτικής μεθόδου να διερευνηθούν οι ασυνείδητες επιθυμίες των γονέων για το παιδί μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το παιδί «αντικείμενο» αναδεικνύεται στα σημαινόντα που συγκροτούν το πραγματικό του υποκειμένου του γονέα. Η διακύβευση συνίσταται στο ότι το παιδί καλείται να αναλάβει αυτό που μπορεί να είναι μόνο ως λειτουργία σημαίνοντος, σε μια προσπάθεια να σημασιοδοτηθεί το ίδιο ως άτομο. Αυτό που αποτυπώνεται στο παιδί ως σύμπτωμα-επιθυμία του γονέα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί στη συγκεκριμένη μελέτη μέσα από τις σκέψεις των δασκάλων, των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιοκόμων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

- Ποια είναι η θέση του παιδιού-αντικειμένου στις ασυνείδητες επιθυμίες του πατέρα και της μητέρας;
- Πώς απαντά το παιδί σ' αυτές τις ασυνείδητες επιθυμίες των γονέων του;
- Πώς αντιδρούν οι γονείς στη σχολική αποτυχία του παιδιού τους;
- Ποια η στάση των γονέων στην προσπάθεια των παιδιών τους για αυτονομία;

Οι ομάδες εστίασης αποτέλεσαν το κατεξοχήν ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Αυτές (focusgroup) αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Έχοντας κατά νου τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκαν κάποιες ερωτήσεις ώστε να χρησιμοποιηθούν υπό τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης στα μέλη των focus groups. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτές και άφηναν ελεύθερο το πεδίο στα ερευνητικά υποκείμενα να εκφράσουν αβίαστα τις προσωπικές τους απόψεις. Σύμφωνα με τον Krueger (1988), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων της ομάδας, έχει ως αποτέλεσμα η επίδραση των ερευνητών στη διαδικασία, να είναι μικρότερη και να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Frey & Fontana, 1993). Τα δεδομένα που παράγονται στο

πλαίσιο των focusgroups φέρνουν τους ερευνητές αντιμέτωπους με την πολυεπίπεδη και δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης καθώς και τη ρευστότητα, τις αντιθέσεις και την πολυφωνία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των ερωτώμενων (Wilkinson, 1998).

Το δείγμα της παρούσης μελέτης αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί σε ένα σύνολο δεκαπέντε ατόμων (γυναίκες και άνδρες), οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία και παιδικούς σταθμούς του Ν. Καβάλας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 33 έως και 52 χρόνων. Ήταν δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και βρεφονηπιαγωγοί. Έχοντας υπόψη, πόσο σημαντικό ήταν να μπορούν τα μέλη των ομάδων να αλληλεπιδρούν οριζόντια κυρίως, αλλά και κάθετα μεταξύ τους, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες εστίασης με κύριο χαρακτηριστικό τα μέλη να έχουν κοινή ιδιότητα. Για το λόγο αυτό στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν πέντε δάσκαλοι, οι οποίοι υπηρετούσαν στις πρώτες «μικρές» τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις) και είχαν περίπου από δέκα έως είκοσι χρόνια σχολικής εμπειρίας. Στη δεύτερη ομάδα συμμετείχαν πέντε νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία από δέκα έως δεκαπέντε χρόνια, ενώ στην τρίτη ομάδα συμμετείχαν πέντε βρεφονηπιοκόμοι, με εμπειρία στους βρεφικούς σταθμούς από δέκα και πλέον χρόνια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα οικείο και προσιτό περιβάλλον λόγω της κοινής εμπειρίας και ιδιότητας. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει ένας εκπαιδευτικός στις ανωτέρω ομάδες ήταν να έχει πάνω από πέντε χρόνια υπηρεσίας σε σχολεία. Αυτό έγινε για να εξασφαλιστεί κατά το δυνατόν ένας λόγος εμπειρίας και να περιοριστεί στο μέτρο του δυνατού η κατασκευή υποθέσεων.

Με βάση τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκε ένας οδηγός με ανοικτές κυρίως ερωτήσεις ως γενικό πλάνο έναρξης του διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδος και του ερευνητή. Φάνηκε ότι οι ερωτήσεις αυτές είχαν έναν αρκετά διευκολυντικό χαρακτήρα και άφηναν ελεύθερο το πεδίο στα ερευνητικά υποκείμενα να εκφράσουν αβίαστα την προσωπική τους τοποθέτηση. Ο χρόνος που χρειάστηκε για την κάθε συνάντηση με τις ομάδες ήταν περίπου δύο ώρες.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι πριν τις τελικές συναντήσεις με την εκάστοτε ομάδα πραγματοποιήθηκε μια πρώτη πιλοτική διερευνητική συνάντηση με ομάδα δασκάλων, ώστε να εντοπισθούν και να αποτυπωθούν σχετικές δυσκολίες που μπορεί να προέκυπταν αναφορικά με την όλη ερευνητική διαδικασία. Η συνάντηση αυτή

ηχογραφήθηκε (εφόσον δόθηκε η σχετική άδεια από τα ερευνητικά υποκείμενα) και σε ένα επόμενο στάδιο απομαγνητοφωνήθηκαν τα δεδομένα και αφού πραγματοποιήθηκε σχετική ανάλυση, έγιναν κάποιες διορθώσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και κάποιες επισημάνσεις για τη στάση και στη θέση του ερευνητή απέναντι στα μέλη των ομάδων.

Ανάλυση Δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων που προέκυψαν από τις συναντήσεις που είχε ο ερευνητής με τις ομάδες εστίασης, ακολούθησε σχετική επεξεργασία.

Στο στάδιο αυτό της ανάλυσης έλαβαν χώρα εκείνες οι ενέργειες ώστε να καταστεί δυνατή η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, διαδικασία η οποία είναι και η πιο συνηθισμένη μορφή μετασχηματισμού και παρουσίασης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory). Οι μέθοδοι της θεμελιωμένης θεωρίας κατά βάση ενώνουν τη διαδικασία έρευνας με την ανάπτυξη της θεωρίας. Μια ανάλυση της θεμελιωμένης θεωρίας ξεκινά από τα δεδομένα και παραμένει κοντά σ'αυτά. Έτσι η θεμελιωμένη θεωρία «δουλεύει» καλύτερα όταν ο θεωρητικός πεδίου εμπλέκεται ταυτόχρονα στη φάση της συλλογής των δεδομένων, όπως επίσης και στη φάση της ανάλυσης (Charmaz, 1995).

Τα ερευνητικά ερωτήματα, ο τρόπος που έγιναν οι ερωτήσεις, καθώς και το όλο κλίμα αλληλεπίδρασης που δημιουργήθηκε ανάμεσα στον ερευνητή και τα ερευνητικά υποκείμενα διαμόρφωσε το πεδίο εκείνο ώστε τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν να έχουν αξιοσημείωτη βάση.

Ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, η οποία είναι μια διαδικασία ορισμού του τι σημαίνουν αυτά τα δεδομένα. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία εφαρμόστηκε η εστιασμένη κωδικοποίηση, η οποία αφορά στο να παίρνει κανείς αρχικούς κώδικες που συνεχώς επανεμφανίζονται στην αρχική κωδικοποίηση και να χρησιμοποιεί αυτούς τους κώδικες για να κινηθεί μέσα σε μεγάλες ποσότητες δεδομένων. Έτσι η εστιασμένη κωδικοποίηση είναι λιγότερο ανοιχτή, πιο επιλεκτική και πιο εννοιολογική. Καθώς προχωρά η συλλογή δεδομένων, ορισμένοι

συμμετέχοντες ή γεγονότα κάνουν ξεκάθαρο εκείνο που σε προηγούμενες ερωτήσεις ή προγενέστερα γεγονότα ήταν ασαφές. Αυτό δίνει την ώθηση στον ερευνητή να επιστρέψει σε προηγούμενα δεδομένα και να τα μελετήσει με μια καινούρια ματιά (Charmaz, 1995). Μέσα από αυτή τη συγκεκριμένη στρατηγική κωδικοποίησης προέκυψαν μια σειρά από κατηγορίες, οι οποίες απαντούν στους πρώτους ερευνητικούς ισχυρισμούς και αναλύονται στη συνέχεια.¹

Ανάλυση Δεδομένων – Κατηγορίες

1. Το παιδί «αντικείμενο» ικανοποίησης του γονεϊκού ναρκισσισμού...

Όπως σκιαγραφείται από τη δήλωση της εκπαιδευτικού που ακολουθεί, κάποιοι γονείς που οι ίδιοι σαν μαθητές δεν είχαν καλές επιδόσεις, είναι αυτοί οι οποίοι αντιδρούν άσχημα, σε μία σχολική αποτυχία του παιδιού τους: *«Κάποιοι γονείς που δεν ήταν καλοί μαθητές..., είναι αυτοί οι οποίοι ίσως να αντιδράσουν χειρότερα σε μια αποτυχία του παιδιού τους»* (Δ4Γ). Ενώ παρακάτω η ίδια εκπαιδευτικός τονίζει ότι οι αποφάσεις που οι γονείς παίρνουν για τα παιδιά τους, έχουν να κάνουν με τα δικά τους ανεκπλήρωτα όνειρα: *«Αν έχουν δικά τους ανεκπλήρωτα όνειρα προσπαθούν να ενισχύσουν την απόφαση που είναι προς το δικό τους πόθο»* (Δ4Γ).

Τα παραπάνω έρχεται να ενισχύσει η τοποθέτηση μιας άλλης εκπαιδευτικού, η οποία υποστηρίζει ότι: *«Δεν τα καθοδηγούν στο να βρουν τα ίδια το δρόμο τους. Τους δείχνουν ένα δρόμο συγκεκριμένο που ενδεχομένως οι ίδιοι να έχουν επιλέξει για τον εαυτό τους παλιότερα και δεν εκπληρώθηκε»* (Δ3Γ). Με αυτή την τοποθέτηση η εκπαιδευτικός καθιστά σαφές, ότι οι γονείς προκειμένου να εκπληρώσουν τα ανεκπλήρωτα όνειρά τους, καθοδηγούν τα παιδιά τους ώστε να τα πραγματοποιήσουν εκείνα, αδιαφορώντας αν αυτό είναι και επιθυμία του ίδιου του παιδιού, το οποίο αντί να στηριχτεί ώστε να βρει το δικό του δρόμο, βαδίζει το δρόμο που άλλοι χάραξαν γι' αυτό. Η δήλωση: *«Τα θέλω των γονιών μπερδεύονται πολύ με τα θέλω των παιδιών»* (Δ5Γ), ενισχύει την παραπάνω άποψη της εκπαιδευτικού ότι οι γονείς προωθούν στα παιδιά τους τις δικές τους ανεκπλήρωτες επιθυμίες (βλέπε Πίνακα 1).

¹Για τη διευκόλυνση αποτύπωσης της ανάλυση δόθηκαν στις/ους συμμετέχουσες/ντες σχετικοί κωδικοί πιο συγκεκριμένα το πρώτο γράμμα συμβολίζει την ιδιότητα (Δ:Δάσκαλα/ος, Ν: νηπιαγωγός, Β: βρεφονηπιοκόμος) στη συνέχεια ακολουθεί η αριθμητική κωδικοποίηση(1,2,3,4....15) και τέλος το φύλο του κάθε ερευνητικού υποκειμένου (Γ: γυναίκα, Α:άνδρας).

Πίνακας 1

1. Το παιδί αντικείμενο ικανοποίησης του γονεϊκού ναρκισσισμού.	• «Κάποιοι γονείς που δεν ήταν καλοί μαθητές..., είναι αυτοί οι οποίοι ίσως να αντιδράσουν χειρότερα σε μια αποτυχία του παιδιού τους» (Δ4Γ). • «Αν έχουν δικά τους ανεκπλήρωτα όνειρα προσπαθούν να ενισχύσουν την απόφαση που είναι προς το δικό τους πόθο» (Δ4Γ). • «Δεν τα καθοδηγούν στο να βρουν τα ίδια το δρόμο τους. Τους δείχνουν ένα δρόμο συγκεκριμένο που ενδεχομένως οι ίδιοι να έχουν επιλέξει για τονεαυτό τους παλιότερα και δεν εκπληρώθηκε» (Δ3Γ). • «Τα θέλω των γονιών μπερδεύονται πολύ με τα θέλω των παιδιών» (Δ5Γ).
--	---

2. Το παιδί είναι το αντικείμενο «τα πάντα» για το γονέα...

Κάποια εκπαιδευτικός αναφερόμενη από τη θέση του γονέα, υποστηρίζει το γεγονός ότι ταυτίζει εξ ολοκλήρου την ύπαρξη και υπόστασή της με αυτή του παιδιού της, λέγοντας: *«Μου φαίνεται ότι είσαι εσύ μ'έναν καλύτερο εαυτό. Ίσως φαντάζεσαι κάτι καλύτερο γι' αυτό, κάποιες δεξιότητες, κάποια χαρακτηριστικά σου που θα 'θελες να 'ναι σε σένα και τα βλέπεις στο παιδί»..... «Ο καλύτερος εαυτός σου είναι το παιδί σου....»* (B3Γ). Βλέπουμε την παραδοξότητα αυτού του γονέα εκφοράς της προσωπικής του εικόνας μέσω του παιδιού του, γεγονός που το καθιστά στην απόλυτη ανυπαρξία. Είναι το προσωπικό διακύβευμα στα δικά του αδιέξοδα ως υπόσταση. Το παιδί έρχεται να φέρει γι' αυτόν μέσα από τη «χρήση του» συμμετρία στο κενό της αβάσταχτης ανυποστασίας του Είναι του. Συνεχίζοντας μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι *«....τα πάντα είναι το παιδί....»* (B5Γ). Εδώ βλέπουμε η παρουσία του παιδιού να αιτιοδοτεί την επιθυμία του δημιουργού του. Η παρουσία του γίνεται η κυριολεξία του νοήματος της ζωής του γονέα. Είναι αυτό που μπορεί να ονοματοδοτεί το τι σημαίνει να υπάρχουν. Είναι αυτό που γίνεται τα πάντα και μπορεί να κάνει ένα υποκείμενο, στην περίπτωση μας του γονέα να υπάρχει. Στη συνέχεια ακολουθούν και άλλοι εκπαιδευτικοί με επιφωνήματα και εκφράσεις όπως *«Ναι, ναι....τα πάντα είναι το παιδί»* (B4Γ) ή *«Ναι, ναι τα πάντα...για μένα είναι το παιδί»* (B2Γ) συμφωνώντας με τα παραπάνω. Είναι κάτι εις το διηνεκές κάτι σαν επαναλαμβανόμενη απαγγελία που αντλεί τη μέγιστη ικανοποίηση. Αυτή η έντονη αίσθηση της αναγκαιότητας πάνω σε αυτό το παιδί που δεν μπορεί να θέσει τα

διαφορετικά όρια ύπαρξής του. Αυτό που είναι (το παιδί) είναι αυτό που κάνει το γονέα να ξεπερνά την αναπηρία του ώστε να έχει έναν λόγο ύπαρξης (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2

2. Το παιδί είναι το αντικείμενο «τα πάντα» για το γονέα....	• «Μου φαίνεται ότι είσαι εσύ μ' έναν καλύτερο εαυτό. Ίσως φαντάζεσαι κάτι καλύτερο γι' αυτό, κάποιες δεξιότητες, κάποια χαρακτηριστικά σου που θα 'θελες να 'ναι σε σένα και τα βλέπεις στο παιδί»..... (B3Γ). • «Ο καλύτερος εαυτός σου είναι το παιδί σου....» (B3Γ). • «...τα πάντα είναι το παιδί...» (B5Γ). • «Ναι, ναι....τα πάντα»(B4Γ). • «Ναι, ναι τα πάντα...για μένα είναι το παιδί» (B2Γ).
---	---

3. Οι γονείς αρνούνται να δεχτούν την αυτονομία των παιδιών τους...

Σε συνέχεια των παραπάνω αναφορών, βλέπουμε με πρόσχημα την ασφάλεια και την προστασία οι γονείς να εμποδίζουν την αυτονομία των παιδιών τους. Ακούμε χαρακτηριστικά στα λεγόμενα κάποιας εκπαιδευτικού: «Υπάρχουν περιπτώσεις που αυτό τους τρομάζει...να αποκτήσουν τα παιδιά τους αυτονομία... και προσπαθούν να βάλουν στεγανά στο παιδί, ούτως ώστε να μπορούν να το ελέγξουν. Έτσι νιώθουν ότι το προστατεύουν ενδεχομένως....» (Δ3Γ). Το να αποκτήσει ένα παιδί την αυτονομία του τρομάζει τους γονείς. Αυτό το φαινόμενο της ανεξαρτησίας πιθανόν να θέτει σε κίνδυνο τη σχέση τους, όπως οι ίδιοι οι γονείς την κατασκευάζουν και περιμένουν να είναι. Η ανεξαρτησία, ο αποχωρισμός και η αποκοπή είναι για αυτούς μια δοκιμασία εγκατάλειψης. Τι θα απομείνει για τους γονείς αν ο δεσμός διαρραγεί και ξαφνικά έρθουν αντιμέτωποι με το κενό; Συνεχίζοντας, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι γονείς δε θέλουν την αυτονομία των παιδιών τους όσο και αν προσπαθούν αυτά να γίνουν αυτόνομα: «Ασυνείδητα δε θέλουν να γίνουν αυτόνομα....» (N1Γ). Μάλιστα σε άλλο σημείο επισημαίνει την άποψη ότι τα ίδια τα παιδιά προσπαθούν για την ανεξαρτησία τους αλλά φαίνεται να αποτυγχάνουν λόγω της στάσης των γονιών τους: «....αν και προσπαθούν ιδιαίτερα να είναι ανεξάρτητα.....αυτό είναι αρκετά δύσκολο...» (N1Γ).

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών αφήνουν να αποτυπωθεί το γεγονός ότι οι γονείς ασκούν μια πολιτική ανελευθερίας στα παιδιά τους. Καλλιεργούν το φόβο και το

ενδεχόμενο των κινδύνων που μπορεί να έχει μια μορφή ελευθερίας. Το παιδί με αυτόν τον τρόπο γίνεται περισσότερο ελεγχόμενο και αδυνατεί να αναπτύξει ένα είδος πρωτοβουλιών και μιας προσωπικής πορείας ανάληψης ευθυνών και πράξεων για την ίδια του τη ζωή. Αυτές οι ασυνείδητες δυνάμεις εδώ φαίνεται να κινητοποιούν τους γονείς, δημιουργούν έναν κώδικα που περιορίζει την αυτονομία και καθιστά τα παιδιά θεμέλιο της δικής τους ζωής (βλέπε Πίνακα 3).

Πίνακας 3

3. Οι γονείς αρνούνται να δεχτούν την αυτονομία των παιδιών τους.	• «Υπάρχουν περιπτώσεις που αυτό τους τρομάζει...να αποκτήσουν τα παιδιά τους αυτονομία... και προσπαθούν να βάλουν στεγανά στο παιδί, ούτως ώστε να μπορούν να το ελέγξουν. Έτσι νιώθουν ότι το προστατεύουν ενδεχομένως....» (Δ3Γ). • «Ασυνείδητα δε θέλουν να γίνουν αυτόνομα....» (Ν1Γ). • «....αν και προσπαθούν ιδιαίτερα να είναι ανεξάρτητα.....αυτό είναι αρκετά δύσκολο...» (Ν1Γ).
---	--

4. Η ανάγκη για μια ιδεώδη εικόνα της οικογένειας...

Σύμφωνα με σχετικές αναφορές των εκπαιδευτικών, οι γονείς δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κοινωνική προβολή μέσω των παιδιών τους. Είναι σημαντική για αυτούς η στάση των παιδιών μέσα στο σχολείο καθώς αυτή αποτελεί ένδειξη για μια πετυχημένη, θεμιτή και αποδεκτή κοινωνική εικόνα. Στα λόγια μιας εκπαιδευτικού διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «....έχουν απαιτήσεις (οι γονείς) και κυρίως είναι το θέμα... της κοινωνικής προβολής» (Δ2Γ). Συνεχίζοντας μια άλλη εκπαιδευτικός υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι γονείς δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον εάν τα παιδιά τους είναι καλά στο σχολικό περιβάλλον υπονοώντας ότι τους ενδιαφέρει απλά να δείχνουν μια καλή εικόνα προς τα έξω, αυτό δηλαδή που βλέπουν οι άλλοι. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Κανείς δεν ενδιαφέρεται αν τα παιδιά περνάνε καλά στο σχολείο.....» (Δ4Γ). Αυτές οι απαιτήσεις δυσκολεύουν τα παιδιά και τα κάνουν να αισθάνονται ανασφάλεια διότι δεν μπορούν να ικανοποιήσουν αυτό που περιμένουν οι γονείς τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό αυτό που λέει μια άλλη εκπαιδευτικός: «...κάποια παιδιά είναι πιο ανασφαλής και δε θέλουν....είναι δύσκολο...θέλουν το χρόνο τους» (Β5Γ). Μια άλλη εκπαιδευτικός συνεχίζοντας υποστηρίζει: «Αισθάνονται πολλές φορές ενοχικά (τα παιδιά). Σκύβουν το κεφάλι και φεύγουν από τη σκηνή (θεατρικές παραστάσεις). Οι γονείς θα κατηγορήσουν το παιδί: «γιατί δεν το έκανες;» (Β3Γ). Βλέπουμε ότι το παιδί υποκείμενο βρίσκεται κάτω από μια αυστηρή γονεϊκή

επιτήρηση. Οι γονείς δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην προσαρμογή και στη δημιουργικότητα του παιδιού αλλά εστιάζουν στο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της επίδειξης και του έμπρακτου της εικόνας. Φαίνεται να κυριεύονται οι ίδιοι από αισθήματα αποτυχίας όταν το παιδί τους δεν έχει τις ικανότητες να τα καταφέρει και χωρίς ιδιαίτερη αυτοκριτική στρέφονται με μομφές ενάντια στο παιδί (βλέπε Πίνακα 4).

Πίνακας 4

4. Η ανάγκη για μια ιδεώδη εικόνα της οικογένειας	• «...έχουν απαιτήσεις (οι γονείς) και κυρίως είναι το θέμα... της κοινωνικής προβολής» (Δ2Γ). • «Κανείς δεν ενδιαφέρεται αν τα παιδιά περνάνε καλά στο σχολείο.....» (Δ4Γ). • «...κάποια παιδιά είναι πιο ανασφαλή και δε θέλουν... είναι δύσκολο ...θέλουν το χρόνο τους» (Β5Γ). • «Αισθάνονται πολλές φορές ενοχικά (τα παιδιά). Σκύβουν το κεφάλι και φεύγουν από τη σκηνή (θεατρικές παραστάσεις). Οι γονείς θα κατηγορήσουν το παιδί γιατί δεν το έκανες;» (Β3Γ).
---	--

5. Κάποιοι αντιδρούν...

Φαίνεται ότι κάποια παιδιά αντιδρούν στην καταπίεση των γονέων, η αντίδραση τους μπορεί να είναι αυτή η ίδια η αποτυχία, αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στα λόγια της εκπαιδευτικού: «Ίσως τα παιδιά το ξέρουν και αντιδρούν έτσι, γιατί υπάρχουν παιδιά που ενώ στις πρόβες το λένε (το ποίημα), στην παράσταση κοιτάνε τη μαμά και λένε όχι δε θα σου κάνω τη χάρη, δε θα το πω» (Β3Γ) και «Αντιδρούν» (Β4Γ) και «Από αντίδραση και μόνο γιατί δε θέλουν....» (Β5Γ). Δεν είναι μόνο θα λέγαμε αυτή η αντίδραση ως τέτοια που επιβεβαιώνει το γεγονός της αποτυχίας αλλά το ίδιο το υποκείμενο παιδί που επιβεβαιώνει ένα λόγο ύπαρξης δικό του πέραν της γονεϊκής επιθυμίας. Επιθυμίας που έρχεται να κλονίσει την ιδιαίτερη ατομικότητα που προσπαθούν να επιτύχουν οι γονείς μέσα από τη στάση τους. Τα παιδιά δεν θέλουν να παραμείνουν νοσολογικές οντότητες της επιλογής του άλλου (γονέα) θέλουν να απαντήσουν με ατομικότητα σε αυτή τη κοινωνική κατασκευή της ιδεώδους εικόνας που πρέπει να υπηρετούν στο σχολικό περιβάλλον (βλέπε Πίνακα 5).

Πίνακας 5

5. Κάποιοι αντιδρούν...	• «Ίσως τα παιδιά το ξέρουν και αντιδρούν έτσι, γιατί υπάρχουν παιδιά που ενώ στις πρόβες το λένε (το ποίημα), στην παράσταση κοιτάνε τη μαμά και λένε όχι δε θα σου κάνω τη χάρη, δε θα το πω» (B3Γ). • «Αντιδρούν» (B4Γ). • «Από αντίδραση και μόνο γιατί δε θέλουν....» (B5Γ).
-------------------------	---

6. Οι γονείς πιέζουν...

Οι γονείς επεμβαίνουν και πιέζουν πολύ τα παιδιά τους υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, προσπαθούν να καταστείλουν κάθε προσπάθεια προσωπικής επιλογής και υπόστασης. Η έκφραση της υποκειμενικότητας έχει γι' αυτούς αρνητικό πρόσημο. Τούτο το μείζον γεγονός δίνει δικαιώματα επεμβατικού χαρακτήρα. Διαβάζουμε στα λόγια μίας εκπαιδευτικού: «Επεμβαίνουν, πάρα πολύ επεμβαίνουν....(εννοεί οι γονείς στα παιδιά)» (B3Γ). Η πραγματικότητα που καλείται να οριοθετήσει ένα παιδί είναι αυτό που καταλαβαίνει ο γονέας και όχι το ίδιο. Είναι μια πραγματικότητα με σημασιολογικά στοιχεία όπως αυτή εξειδικεύεται στις ανάγκες του εκάστοτε γονέα. Τα πράγματα βλέπουμε να γίνονται πιο καθολικά καθώς σύμφωνα με μια άλλη εκπαιδευτικό, οι γονείς επιβάλλουν στο παιδί: «Με ποιον θα παίζει, τι θα κάνει...» (B5Γ). Βλέπουμε πόσο «βολική» είναι μια συρρικνωμένη παιδική μορφή χωρίς ίχνη υποκειμενικότητας και επιλογών. Η κανονικότητα μπορεί να έχει μόνο τη μορφή της γονεϊκής αντίληψης, κάθε απόπειρα αυτοπραγμάτωσης θεωρείται παράδοξη (βλέπε Πίνακα 6).

Πίνακας 6

6. Οι γονείς πιέζουν.....	• «Επεμβαίνουν, πάρα πολύ επεμβαίνουν.... (εννοεί οι γονείς στα παιδιά)» (B3Γ). • «Με ποιον θα παίζει, τι θα κάνει...» (B5Γ).
---------------------------	--

7. Οι γονείς έχουν το πρόβλημα....

Σε συνέχεια των παραπάνω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μία εξ αυτών δε διστάζει να υπερασπιστεί τα παιδιά λέγοντας ότι: «Αυτοί έχουν το πρόβλημα, οι ενήλικες» (B5Γ) και «Αμα συνέχεια ακούει...το κατακρίνουν και το μαλώνουν...» (B5Γ). Διαφαίνεται εδώ θα λέγαμε ένα είδος αγανάκτησης της εκπαιδευτικού, η οποία προσπαθεί να αποδώσει από ποια μεριά βρίσκεται η αιτία του προβλήματος. Η

εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναδείξει το παρασκήνιο αυτής της σχέσης γονέα παιδιού. Προσπαθεί να απαντήσει στον αιγνιματικό χαρακτήρα που έχει αυτή η σχέση αλλά και προς τα που μπορεί να αποδοθούν σχετικές ευθύνες. Σηματοδοτεί θα λέγαμε μια μετατόπιση της προσοχής από το για όλα φταίνει τα παιδιά σε μια επεξηγηματική αρχή για όλα φταίνε οι γονείς (βλέπε Πίνακα 7).

Πίνακας 7

7. Οι γονείς έχουν το πρόβλημα....	• «Αυτοί έχουν το πρόβλημα, οι ενήλικες» (B5Γ). • «Άμα συνέχεια ακούει...το κατακρίνουν και το μαλώνουν...» (B5Γ).
------------------------------------	---

8. Ζώντας με υπεράριθμες υποχρεώσεις...

Συνεχίζοντας αυτή τη μορφή καταπίεσης και αναστολής της υποκειμενικής επιλογής οι γονείς επιβαρύνουν τα παιδιά τους με πολλαπλές δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν ένα αρκετά ασφυκτικό πλαίσιο ζωής στα παιδιά, τα οποία στην κυριολεξία εξαφανίζονται κάτω από το βάρος των οικογενειακών απαιτήσεων. Σχετική είναι η παρακάτω αποτύπωση της εκπαιδευτικού: «Τα υπερφορτώνουμε και κάποια στιγμή δεν αντέχουν....» (B5Γ), η οποία μιλά από τη θέση του γονέα. Είναι αυτό το κριτήριο της σημερινής οικογένειας, το οποίο παρατηρήσιμο φαινομενολογικά απεικονίζει εύστοχα την καθημερινή πρακτική των οικογενειών, οι οποίες την παθολογική ελλειμματική τους δυσλειτουργικότητα προσπαθούν να την συγκαλύψουν πίσω από μεθόδους κατανάλωσης δραστηριοτήτων από το παιδί τους. Κάποια εκπαιδευτικός, προσπάθησε να αναδείξει μία από τις αιτίες αυτής της υπερβολικής σημασίας που έχουν οι δραστηριότητες για τους γονείς. Λέει συγκεκριμένα: «Γιατί της φίλης μου; έτσι και γω...γιατί της φίλης μου κολυμβητήριο και το δικό μου...» (N4Γ). Είναι προϋπόθεση οικογενειακής αξιοπιστίας η τυποποίηση των επιλογών των μελών μιας οικογένειας ανάλογα με τις επιλογές μιας άλλης (οικογένειας). Φαίνεται ότι οι γονείς σφηνωμένοι ανάμεσα στην προσωπική επιλογή και αποτυχία, επιλέγουν να επιλέξουν τον τρόπο επιτυχίας των άλλων. Σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει γενναιοδωρία για τα παιδιά, απλά πληρώνουν το τίμημα μιας πρακτικής αφομοίωσης κάθε φορά που ο γονέας αισθάνεται ότι κινδυνεύει η ματαιοδοξία του (βλέπε Πίνακα 8).

Πίνακας 8

8. Ζώντας με υπεράριθμες υποχρεώσεις...	• «Τα υπερφορτώνουμε και κάποια στιγμή δεν αντέχουν....» (B5Γ). • «Γιατί της φίλης μου; έτσι και γω...γιατί της φίλης μου κολυμβητήριο και το δικό μου...» (N4Γ).
---	--

9. Μακριά από την αλήθεια...

Οι γονείς κρατούν μακριά τα παιδιά από την αλήθεια και η αλήθεια μιας οικογένειας τις περισσότερες φορές βρίσκεται στα προβλήματά της. Όπως υποστηρίζει μια εκπαιδευτικός: «Θεωρώ ότι ούτε μιλάνε στα παιδιά τους για τα οικογενειακά προβλήματα, αλλά ούτε προσπαθούν να τα κρατήσουν και κρυφά. Πολλές φορές συμβαίνει να συζητούν μεταξύ τους χωρίς να σκέφτονται ότι μπορεί να είναι μπροστά το παιδί ή να είναι κάπου κοντά και να ακούει και το παιδί λαμβάνει το μήνυμα του προβλήματος με λάθος τρόπο, επομένως το επεξεργάζεται και με λάθος τρόπο» (Δ3Γ). Αυτή η πρακτική της απόκρυψης σύμφωνα με την εκπαιδευτικό έχει διπλό χαρακτήρα από τη μια τα προβλήματα της οικογένειας αποκρύπτονται και από την άλλη λέγονται με έναν έμμεσο τρόπο για να ακουστούν. Πολλές φορές οι γονείς επιδιώκουν να κρατούν τα παιδιά μακριά από δυσκολίες με το αιτιολογικό μιας υποτιθέμενης προστασίας από στεναχώριες ή προβάλλοντας την ανικανότητα του παιδιού να κατανοήσει και να συμβάλει ουσιαστικά στην επίλυσή τους. Ακούγεται σαν μια συνηθισμένη τυπολογία τουλάχιστον για την Ελλάδα σε εκφράσεις που λένε οι γονείς «είναι μικρό δεν καταλαβαίνει, γιατί να μπλέκει με στεναχώριες;» και άλλα παρόμοια. Με αυτή τη στάση οι γονείς αποκλείουν το παιδί από την πραγματικότητα της οικογένειας και καλλιεργούν ένα είδος αβεβαιότητας όταν από την άλλη όπως αναφέρει και η ίδια η εκπαιδευτικός πολλές φορές μιλάνε με τέτοιο τρόπο ώστε το πρόβλημα να γίνεται εμφανές. Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι λάθος να προσπαθούν οι γονείς να κρύψουν την αλήθεια από τα παιδιά τους, τα οποία αργά ή γρήγορα θα την ανακαλύψουν και τότε θα'ναι πιο οδυνηρό για αυτά: «Όχι δεν κρύβεται (εννοεί ένα πρόβλημα της οικογένειας από το παιδί)» (N4Γ) και «Θα το ανακαλύψει αργά ή γρήγορα και θα γίνει χειρότερα» (N2Γ) και «Το να ζεις σε μια φούσκα ψεύτικη και κάποια στιγμή να σκάσει...» (N4Γ). Εξάλλου δηλώνει παρακάτω μία άλλη εκπαιδευτικός πάντα υπάρχει ο περίγυρος από τον οποίο το παιδί μπορεί να μάθει πράγματα και αυτό θα είναι ιδιαίτερα οδυνηρό για το ίδιο: «Δηλαδή εμείς το προστατεύουμε το βάζουμε σε μια γυάλα....θα βγει έξω από αυτή και θα'ναι πολύ πιο

δύσκολα τα πράγματα» (B4Γ). Η αλήθεια κατέχει ιδιαίτερη θέση μέσα στη λειτουργία της οικογένειας, ενδιαφέρει όλα τα μέλη αναπόφευκτα, διότι δεν επιτρέπει το καθένα από αυτά να κατασκευάζει μια δική του, γεγονός που οδηγεί στην αβεβαιότητα και στον αποπροσανατολισμό των εκάστοτε ρόλων που καλείται να αναλάβει (βλέπε Πίνακα 9).

Πίνακας 9

9. Μακριά από την αλήθεια...	• <i>«Θεωρώ ότι ούτε μιλάνε στα παιδιά τους για τα οικογενειακά προβλήματα, αλλά ούτε προσπαθούν να τα κρατήσουν και κρυφά. Πολλές φορές συμβαίνει να συζητούν μεταξύ τους χωρίς να σκέφτονται ότι μπορεί να είναι μπροστά το παιδί ή να είναι κάπου κοντά και να ακούει και το παιδί λαμβάνει το μήνυμα του προβλήματος με λάθος τρόπο, επομένως το επεξεργάζεται και με λάθος τρόπο»</i> (Δ3Γ). • <i>«Όχι δεν κρύβεται (εννοεί ένα πρόβλημα της οικογένειας από το παιδί)»</i> (N4Γ). • <i>«Θα το ανακαλύψει αργά ή γρήγορα και θα γίνει χειρότερα»</i> (N2Γ). • <i>«Το να ζεις σε μια φούσκα ψεύτικη και κάποια στιγμή να σκάσει...»</i> (N4Γ). • <i>«Δηλαδή εμείς το προστατεύουμε το βάζουμε σε μια γάλα.... θα βγει έξω από αυτή και θα 'ναι πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα»</i> (B4Γ).
--	---

10. Το πρόβλημα είναι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο...

Εντούτοις, πίσω από αυτή την κρυμμένη αλήθεια, οι γονείς βρίσκουν υπαίτιο για το πρόβλημα του παιδιού κάποιον εκπαιδευτικό ή και το ίδιο το σχολείο παραβλέποντας πολλές φορές τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην οικογένεια. Δεν υπάρχει από ότι φαίνεται ίχνος αμφισβήτησης για το προσωπικό αίτιο σε αυτό που συμβαίνει στα παιδιά τους. Όπως υποστηρίζει μία εκπαιδευτικός: *«Πολλοί γονείς θέλουν να αποδώσουν τα προβλήματα που έχουν αυτοί... ως δυσκολία του εκπαιδευτικού»* (Δ4Γ). Ο γονέας απευθύνεται στον εκπαιδευτικό μέσα από την προβολή της υπαιτιότητας και της ευθύνης. Φαίνεται ότι όλο αυτό είναι μια συμβολική εγγύηση και βεβαιότητα της αναγωγής της αλήθειας στο πρόσωπο του άλλου. Όπως τονίζει μία άλλη εκπαιδευτικός: *«Πολλές προβληματικές συμπεριφορές δικές τους...τις επιφορτιζόμαστε εμείς...»* (Δ3Γ). Αυτή η απόπειρα επεξήγησης από την πλευρά του γονέα συρράπτει την αλήθεια στο πρόσωπο ενός τρίτου (του εκπαιδευτικού) ο οποίος καλείται να

αναλάβει την αδιέξοδη προσπάθεια της οικογένειας σε ότι αφορά τα προβλήματα, τις δυσκολίες και την ψεύτικη διαλεκτική (βλέπε Πίνακα 10).

Πίνακας 10

10. Το πρόβλημα είναι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο....	• «Πολλοί γονείς θέλουν να αποδώσουν τα προβλήματα που έχουν αυτοί... ως δυσκολία του εκπαιδευτικού» (Δ4Γ). • «Πολλές προβληματικές συμπεριφορές δικές τους... τις επιφορτιζόμαστε εμείς...» (Δ3Γ).
---	--

Συζήτηση

Μέσα από αυτή τη διαδρομή του λόγου των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκαν πολλά γεγονότα όπως οι ίδιοι τα αντιλαμβάνονται αναφορικά με τη σχέση του γονέα και του παιδιού. Ήταν ιδιαίτερο το ενδιαφέρον στο πώς αποτυπώθηκε το σκέπτομαι του γονέα και οι σημαίνουσες αξίες που λαμβάνει σε αυτό το παιδί. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η όλη απόπειρα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ερμηνευτικά να αποδοθούν αυτές οι σημαίνουσες ασυνείδητες θέσεις του γονέα στο πλαίσιο της ασυνείδητης αποτύπωσης των εκπαιδευτικών. Κλήθηκαν δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ερμηνεύσουν και να διατυπώσουν απόψεις πάνω στο ερευνητικό ερώτημα για τη θέση του παιδιού στις ασυνείδητες επιθυμίες των γονέων. Γνωρίζουμε τον κίνδυνο που έχουν αυτές οι διαφορετικές υποκειμενικές πραγματικότητες που ενδέχεται τελικά να μην έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Δηλαδή όλα αυτά που είπαν οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν καμία αξία αντικειμενικότητας. Δεν θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε το υποκειμενικό βίωμα του εκπαιδευτικού σε μια καθημερινότητα σχέσης που ανέπτυξε με τους γονείς και τη θέση του από την πλευρά του επαγγελματία που καλείται να φέρει εις πέρας ένα συγκεκριμένο έργο εκπαίδευσης σε ορισμένες συνθήκες και περιβάλλον. Όλα αυτά αποτυπώθηκαν από την πλευρά του υποκειμένου και αυτή ίσως να είναι και η μεγαλύτερη αξία αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος που δεν εγκλώβισε απόψεις, σκέψεις και αντιλήψεις σε συγκεκριμένα περιθώρια και οριοθετήσεις.

Ο λόγος των εκπαιδευτικών στις εκάστοτε ερμηνείες που έδωσαν, σκιαγράφησε και διαμόρφωσε διάφορες κατηγορίες προκειμένου να σχηματισθεί μια οπτική για το σκέπτομαι του γονέα και τη θέση που λαμβάνει μέσα σε αυτό το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν διάφορες οπτικές της εμπειρίας τους και όλο αυτό μέσα

από το προσωπικό τους βίωμα. Αναδείχθηκαν ιδιαίτερα σημεία αυτής της οπτικής με όλες τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί «εγκλωβισμένο» στις γονεϊκές προσδοκίες. Το παιδί συναντά έναν γονέα με απαιτήσεις ναρκισσιστικές, έναν γονέα που προσπαθεί να εδραιώσει το παιδί ως θεμέλιο και εγγυητή της δικής του προσωπικής επιτυχίας. **Από τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ακόμα, οι περισσότεροι γονείς αναπτύσσουν συγκεκριμένες προσδοκίες για το παιδί τους. Όπως για παράδειγμα το φύλο του παιδιού.** Σε μια έρευνα (Rubin, Provenzano & Luria, 1974) ζητήθηκε από ανθρώπους που γινόντουσαν πρώτη φορά γονείς να περιγράψουν το παιδί τους 24 ώρες μετά τη γέννησή του. Παρατηρήθηκε πως **τα κορίτσια περιγράφονταν ως μικρά, γλυκά και χαριτωμένα, ενώ τα αγόρια ως μεγάλα και ζωνρά.** Οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των γονιών λοιπόν αρχίζουν να διαμορφώνουν τις αντιδράσεις τους προς το βρέφος πριν αυτό παρουσιάσει οποιαδήποτε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Είναι ένα μέσο επίτευξης στόχων, κάθε δική του προσπάθεια διαψεύδεται ως αδυναμία, κάθε καινοτομία που προσπαθεί να εισάγει το παιδί απορρίπτεται. Απλά χρειάζεται να ακολουθεί το «σωστό» δρόμο της γονεϊκής επιλογής. Το πόσο επιτυχημένο μπορεί να είναι αυτό που κάνει αποτελεί κριτήριο οριοθέτησης της σχέσης με τον πατέρα ή τη μητέρα. Το ίδιο αποτελεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ένα μεσολαβητικό κριτήριο. Το παιδί παραμένει αποκλεισμένο από τη δική του επιθυμία δεν χρειάζεται να κατανοεί τις επιλογές των γονέων που πολλές φορές δεν υπάρχουν επεξηγήσεις. Θεμελιοκρατικά απλά θα πρέπει να ακολουθεί. Υπάρχει εδώ το ιδιαίτερο μιας συρραφής στην οποία ο γονέας όπως είδαμε θεμελιώνει την ίδια του την ύπαρξη. Μια κλασική εκδοχή που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι το παιδί είναι τα πάντα για τον γονέα. Δεν υπάρχει κανένας διαχωρισμός που να ορίζει τις δύο υποστάσεις. Η ταυτότητα του γονέα στηρίζεται σε αυτό (το παιδί) πάνω στο οποίο κατασκευάζει όλη του την ψυχική οικονομία. Πόσο δύσκολο και ανυπόφορο μπορεί να είναι όλο αυτό για το παιδί να υπηρετεί την ύπαρξη του άλλου (γονέα) σε μια πραγματικότητα δική του προσαρμόζοντας όλες του τις ανάγκες σε μια διαφορετική υπόσταση. Μέσα σε αυτή την απομόνωση είναι σχετικά αδύνατο να μπορεί να τεκμηριώσει τη δική του υποκειμενική δομή. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις παιδιών που όπως λένε οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αυτονομηθούν, να αναγνωρίσουν τον προσωπικό τους λόγο ύπαρξης.

Σύμφωνα με την έρευνα του Μπρούμελμαν (1995), τα επιτεύγματα των παιδιών ενδέχεται να λειτουργήσουν ως υποκατάστατα για τις ανεκπλήρωτες φιλοδοξίες των γονιών τους. Και αυτή η σχέση κτητικότητα που αναπτύσσεται ανάμεσά τους είναι πιθανό να κάνει τους γονείς να μεταφέρουν στα παιδιά τους τα δικά τους θέλω, μια που θεωρούν τα παιδιά αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού τους. Ο Μπρούμελμαν, είχε στόχο να ελέγξει πόσο η συγκεκριμένη θεωρία αντικατοπτρίζει την πραγματική ζωή. Στη μελέτη του συμμετείχαν συνολικά 73 γονείς παιδιών, από τους οποίους το 89% ήταν μαμάδες. Αυτό που διαπίστωσε ήταν ότι όταν πρόκειται για τις προσωπικές τους φιλοδοξίες, οι γονείς εύχονται και ελπίζουν να τις πραγματοποιήσουν τα παιδιά τους. Και όσο περισσότερο θεωρούσαν τα παιδιά τους προέκταση του εαυτού τους, τόσο πιο έντονα επιθυμούσαν να πετύχουν εκείνα τους δικούς τους ανικανοποίητους στόχους.

Η προσπάθεια του γονέα για ικανοποίηση της προσωπικής του επιθυμίας δεν επιφέρει τη λήθη στη συμπεριφορά του παιδιού. Πολλά παιδιά όπως λένε οι εκπαιδευτικοί, αποτυγχάνουν και αυτό είναι ένα γεγονός αμφισβήτησης σε αυτές τις υπερβολικές απαιτήσεις για μια ιδεώδη συμπεριφορά στο σχολείο και στο κοινωνικό φαίνεσθαι, σύμφωνα με το αίτημα κάθε οικογένειας. Αν και τα παιδιά αντιδρούν σε αυτού του είδους τη γονεϊκή τυποποίηση μέσα σε έναν υποκειμενικό εγκλεισμό του άλλου είναι σημαντικό για αυτά να κατορθώσουν να υπάρξουν ως υποκειμενικές οντότητες. Σε αυτό το σημείο αποτυπώνεται ορθολογικά πια από τους εκπαιδευτικούς ότι οι γονείς έχουν το πρόβλημα. Δεν νομιμοποιούνται υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ιδιότητά τους ως γονείς να επιφέρουν το δόγμα των δικών τους επιλογών επιβάλλοντας πεποιθήσεις και επιφέροντας στέρηση σε ό,τι μιλάει από την πλευρά του αιτήματος του παιδιού. Η αλήθεια είναι αυτή που μιλάει λέει χαρακτηριστικά ο Λακάν (Λακάν, 2014), οι αλήθειες όμως στην οικογένεια λένε οι εκπαιδευτικοί, παραμένουν κρυφές ή λέγονται κρυφά για να μην ακουστούν από τα παιδιά. Μέσα σε αυτό το κλίμα αβεβαιότητας το κάθε μέλος της οικογένειας μπορεί να κατασκευάζει τη δική του αλήθεια, όπως αυτό πιστεύει ότι είναι. Ο ίδιος ο αποκλεισμός επιφέρει ζητήματα διαφάνειας γεγονός που οδηγεί το υποκείμενο να αισθάνεται αιωρούμενο γύρω από κάτι που δεν έχει συγκεκριμένο νόημα και σαφήνεια. Για όλη αυτή την κατάσταση των δυσκολιών και των προβλημάτων δε θα διστάσουν όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί οι γονείς να κατηγορήσουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Το παιδί «όμηρος» της αγάπης του για το γονιό, αλλά και της ανάγκης του να παίρνει αγάπη και υποστήριξη απ' αυτόν, θα συμμορφωθεί στις απαιτήσεις του γονέα, ανταμείβοντας τον έτσι για τη «θυσία» του να το φέρει στη ζωή και να το φροντίζει. Αυτό όμως είναι ένας αξεπέραστος ψυχολογικός εκβιασμός. Το παιδί αισθάνεται ενοχές. Στο όνομα του «χρέους» ή της «οφειλής» προς το γονιό, καταπιέζει τις επιθυμίες του και υποτάσσεται στις προσδοκίες του γονέα. Για να μπορέσει να υπάρξει μια τέτοιου είδους σχέση, σημαίνει ότι το παιδί δεν έχει αυτονομηθεί. Η ανεπάρκεια του γονέα δεν επιτρέπει στο παιδί να ωριμάσει και να βαδίσει προς μια ζωή ανένοχης αυθεντικότητας και προσωπικής αυτοπραγμάτωσης (Liaudet, 2014).

Ο γονέας και κυρίως η μητέρα δεν μπορεί να παραιτηθεί σε κανένα επίπεδο από τη λειτουργία της, γιατί τότε θα χάσει το ρόλο της και καμιά φορά αυτό συνυποδηλώνει και τον αφανισμό της ίδιας της ύπαρξής της. Αισθάνεται καλύτερα όταν το παιδί εξαρτάται ολοκληρωτικά από αυτήν και το παιδί το διαισθάνεται αυτό πολύ καλά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί να μην μπορεί να προσαρμοστεί ομαλά στο σχολείο, γιατί φοβάται ότι θα χάσει το γονιό του, τη μητέρα του. Το παιδί λοιπόν εν αγνοία του, ορθώνει εμπόδια, που δυσκολεύουν την ομαλή προσαρμογή του στο σχολείο, για να μη φέρει σε δύσκολη θέση το γονιό του (Φρόιντ, 1991).

Η έρευνα έδειξε ότι οι γονείς υπερφορτώνουν το παιδί με εξωσχολικές δραστηριότητες από την πολύ μικρή ηλικία τους. Το παιδί υποτάσσεται στο θέλημα του γονέα (για να μην τον δυσαρεστήσει και δεχτεί την απόρριψή του), πηγαίνοντας από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, μην έχοντας καθόλου ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι ή για ελεύθερη ενασχόληση με αποτέλεσμα να βλέπει όλες αυτές τις δραστηριότητες σαν συνέχεια του σχολείου. Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα των Ρόμπινσον & Χάρι (1997), στην οποία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών περνούσαν (σε σχέση με το 1981) 18% περισσότερο χρόνο στο σχολείο, 145% περισσότερο χρόνο διαβάζοντας για το σχολείο και 168% περισσότερο χρόνο με εξωσχολικές δραστηριότητες. Όλο αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών να περιορίζεται σε μόλις 11 ώρες την εβδομάδα.

Όταν διαπιστώσουν οι γονείς ότι το παιδί δεν ανταποκρίνεται στις φιλοδοξίες και στα όνειρα που αυτοί έχουν για το παιδί τους θυμώνουν, απογοητεύονται και αρνούνται να δεχτούν την πραγματικότητα. Συνεχίζουν να έχουν υψηλές απαιτήσεις από τα

παιδιά τους και να θεωρούν ως ένα βαθμό υπαίτιο τον εκπαιδευτικό για τη μη ανταπόκριση του παιδιού τους στις φιλοδοξίες τους (Χουντουμάδη, 1998).

Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν διαρκή προβλήματα στη διαπραγμάτευση των ορίων στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη γονεϊκή εμπλοκή σαν ένα μηχανισμό ελέγχου που απειλεί την επαγγελματική τους ταυτότητα και επιδιώκουν να έχουν αποστάσεις από τους γονείς υιοθετώντας μια αμυντική στάση ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει λόγος (Κολιάδης, 2010). Και παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται αμφότεροι το πόσο σημαντική είναι η αρμονική συνύπαρξη των δύο πλευρών για την γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οι σχέσεις γονέων και δασκάλων χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, πράγμα που οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τα όρια της συνεργασίας τους (Attanucci, 2004).

Η έρευνα έδειξε ότι τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών διέπει καχυποψία και μία αμυντική διάθεση της μίας προς την άλλη πλευρά παρά το γεγονός ότι ο σκοπός είναι κοινός και αυτός δεν είναι άλλος από την ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού.

Οι γονείς και ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να είναι από τα πιο σταθερά πλαίσια και αυτά που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή, στην ανάπτυξη και επίδοση του παιδιού. Οι ερευνητές τα τελευταία χρόνια εστίασαν ιδιαίτερα στη συνεργασία και επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου (Dearingetal., 2004).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει στο παιδί την ιδιαιτερότητά του και το δικαίωμα να ενεργεί αυτόνομα. Οφείλει να κατανοήσει πως σαν ενήλικας, έχει τη δυνατότητα να έχει μια διφορούμενη στάση απέναντι στη χειραφέτηση του μαθητή του και έχει χρέος να επανεξετάσει τον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται και τις απαιτήσεις που έχει απ' αυτόν (Filloux, 2011).

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η έρευνα έχει αναδείξει το γεγονός πως οι γονείς ταυτίζουν την προσωπική τους αξία με τις επιδόσεις και τα επιτεύγματα των παιδιών τους. Επιπλέον, επιθυμούν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά τους τα ανεκπλήρωτα όνειρά τους και τις ανικανοποίητες επιθυμίες τους. Η συμπεριφορά αυτή των γονέων προκαλεί πίεση, σύγχυση και άγχος στα παιδιά. Και εδώ βρίσκεται η μεγάλη αντίθεση: από τη μία επιδιώκουν τη δημιουργία παιδιού «θαύματος» και

από την άλλη θεωρούν τόσο αδύναμο το παιδί τους, ώστε να του εμπιστευτούν ένα πρόβλημα της οικογένειας, θεωρώντας ότι μ' αυτόν τον τρόπο το προστατεύουν. Πολλές φορές οι γονείς είναι τόσο αφοσιωμένοι στο να «ακούν» πρώτα τις δικές τους επιθυμίες ώστε να μην υπάρχει χώρος να εκφραστούν και να «ακουστούν» οι επιθυμίες του παιδιού τους. Γεγονός όμως είναι, ότι το παιδί εισπράττει αγάπη, όταν οι γονείς του αναγνωρίζουν, ότι είναι ένα άτομο διαφορετικό απ' αυτούς, που θα διαγράψει τη δική του πορεία ζωής και θα επιδιώξει να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες του και τα όνειρά του.

Περιορισμοί που υπήρξαν στην έρευνα

Στην παρούσα μελέτη υπήρξαν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες έφεραν περιορισμούς στο ερευνητικό αποτέλεσμα. Αυτές ήταν: α. Το μέγεθος του δείγματος που είχε έναν περιορισμένο χαρακτήρα λόγω της απροθυμίας πολλών εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε ομαδική συζήτηση με το υπό έρευνα θέμα, β. Το ότι σε μερικές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί γνωρίζονταν μεταξύ τους και αυτό μπορεί να έφερε περιορισμούς στην ελεύθερη έκφραση των απόψεων τους και γ. Η εποχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν η περίοδος των καλοκαιρινών σχολικών διακοπών και αυτό στάθηκε η αιτία αρκετοί εκπαιδευτικοί να αρνηθούν τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Ωστόσο, για περισσότερα αξιόπιστα αποτελέσματα η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και πέρα από τα όρια του Δήμου Νέστου και να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις και με τους γονείς ώστε υπάρξουν συγκριτικά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Addi-Racah, A. & Ainhoren, R. (2008). *School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. Teaching and Teacher Education*, 25, 805–813.
- Adler, A., (1990). *Η ατομική ψυχολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Αζίζη-Καλαντζή, Α., (1994). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Antonopoulou, A., Zenakou, E., Koutrouba, K., & Tsitsas, G. (2009). *An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. School Psychology International*, 30(3), 311–328.
- Attanucci, J., (2004). *Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. Journal of Moral Education*, 33(1), 57-69.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Charmaz, K. (1995). *Grounded Theory*. In J. A. Smith, R., Harr & L. van Langenhove(Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Darling, S. M., Kleiman, I., & Larocque, M. (2011). *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Welss, H. B. (2006). *Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, Αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός
- Driessen, G., Sleegers, P., & Smit, F. (2007). *Parental Involvement and Educational Achievement. British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Eberly, J. L., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). *Communicating with Families Across Cultures: An Investigation of Teacher Perceptions and Practices. The School Community Journal*, 17 (2), 7-26.

- Eilbracht, L. & Thijs, J. (2012). *Teachers' perceptions of parent– teacher alliance and student–teacher relational conflict: examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior*. *Psychology in the Schools*, 00(0), 1–15.
- Filloux, J. C. (2011). *Παιδαγωγική και Ψυχανάλυση*. Αθήνα: Gutenberg
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1993). The group interview in social research. Στο D.L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (20-34). Newburg Park: Stage.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). *Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues*. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Khajehpour, M. (2011). *Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students*. 15, 1081–1086.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ., Μπόνια, Α., & Μπρούζος, Α. (2008). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδας*, 6, 69–96.
- Kreuger, R. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Λακάν, Ζ. (2014). *Το αντίστροφο της ψυχανάλυσης –Σεμινάριο 17*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Lewis, L., Kim, Y.A., & Bey, J.A. (2011). *Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234.
- Liaudet, J.-C. (2014). *Η Ντολτό με απλά λόγια*. Αθήνα: Πατάκης .
- Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Meyer, J.A., & Mann, M.B. (2006). *Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits For Early Elementary Children*. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας*. Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική Έρευνα. http://www.pee.gr/enallagiparathirou_athena/sin_ath.htm
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ντολτό, Φ. (2013). *Η ασυνείδητη εικόνα του σώματος*. Αθήνα: Εστία.
- Redding, S. (2008). *How Parents and Teachers View Their School Communities*, *Marriage & Family Review*, 43, 269-288.
- Souto-Manning, M., & Swick, K. (2006). *Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm*. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187–193.
- Uludag, A. (2006). *"Elementary Preservice Teachers' Opinions about Parental Involvement in Children's Education"*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 1462.
- Φρόνιτ, Σ. (1991). *Τρεις μελέτες για τη θεωρία της σεξουαλικότητας*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Φρόνιτ, Σ., (1977). *Νέα σειρά παραδόσεων για την εισαγωγή στην ψυχανάλυση*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Φρόνιτ, Σ. (2016). *Το Ασυνείδητο*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη. University Studio Press. 732-745.
- Χουντουμάδη, Α. (1998). *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wilkinson, S. (1998). *Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning*. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.