

Η ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΓΟΝΕΪΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μαρία Δροσινού

Δασκάλα Ειδικής Αγωγής,

Υποψήφιος διδάκτορας Ψυχολογίας

Περίληψη

Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σηματοδοτεί μια εξαιρετικής σημασίας διδακτική προτεραιότητα. Μπορεί να ενταχθεί μέσα στους διδακτικούς στόχους που καλείται να επεξεργαστεί και να οργανώσει ο δάσκαλος στην ειδική αγωγή. Το άρθρο έχει σαν στόχο να μελετήσει τη σχέση της ενεργοποίησης του γονεϊκού ρόλου και των μαθησιακών δυσκολιών. Ο χώρος μελέτης είναι τα Υποστηρικτικά Προγράμματα των Ειδικών Τάξεων σε μαθητές που παρουσιάζουν παραβατικές εκδηλώσεις στη συμπεριφορά.

Γονεϊκός ρόλος

Η οικογένεια σαν μια φυσική ομάδα ατόμων με τη διπλή βιολογική σχέση, α) την αναπαραγωγή, κατά την οποία μεταφέρονται τα κληρονομικά δομικά συστατικά της ομάδας και β) τους περιβαλλοντικούς όρους διαβίωσης μέσα στους οποίους αναπτύσσονται τα παιδιά, εφόσον οι ενήλικες γεννήτορες διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία τους (Λακάν 1938).

Η σημασία του γονεϊκού ρόλου σχετίζεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων με τα μέλη της ομάδας - οικογένειας με εργαλείο επικοινωνίας τις ικανότητες της διανοητικής και συναισθηματικής γλώσσας.

Ο φυσικός χώρος ανάπτυξης του γονεϊκού ρόλου είναι η οικογένεια, η οποία παίζει πρωταρχικό ρόλο στη μετάδοση του πολιτισμού. Ο γονέας (σαν “ρόλος”) διαδραματίζει μπροστά στα μάτια των παιδιών του πνευματικές παραδόσεις, ζωντανεύει ήθη - έθιμα. Οι τεχνικές στηρίζονται στη διατήρηση της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς με τη μητρική γλώσσα, η οποία έμμεσα και σταδιακά επικρατεί στο χώρο των πρώτων μορφωτικών βημάτων και την καταστολή των ενστίκτων.

Το θέμα των μαθητών με εκδηλώσεις παραβατικών συμπεριφορών στις μικρές ηλικίες είναι ακόμη ανοιχτό στην έρευνα και προβληματίζει τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Ο κώδικας της μητρικής γλώσσας μεταφέρει πολλαπλά μηνύματα θετικής και αρνητικής “στάσης” απέναντι στη μάθηση που διαδραματίζεται στο

περιβάλλον και τους θεσμούς που μεγαλώνει.

Έτσι το σχολείο σαν ένας θεσμός της κοινωνίας γίνεται παραλήπτης των θετικών και αρνητικών μηνυμάτων που μεταφέρει το παιδί “φορέας” του γονεϊκού ρόλου. Εδώ όμως η σχέση του παιδιού με την εξουσία διαμορφώνει και την αυτοεικόνα του έτσι όπως αυτή εκφέρεται σαν ομάδα της τάξης. Παράδειγμα ο μαθητής που έχει χαρακτηριστεί σαν ταραξίας βιώνει μια μορφή συγκρουσιακής σχέσης με το δεδομένο γονεϊκό “πρότυπο”. Το παιδί που ζει μέσα σε μια διαταραγμένη ενδοσυζυγική σχέση στέκεται αμήχανο μπροστά στο θέαμα που παρακολουθεί συχνά πυκνά χωρίς το ίδιο να έχει τη δυνατότητα επιλογής. Στο σχολείο μοιάζει αφηρημένο σαν κάτι να το απασχολεί.

Είναι φανερό ότι η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου στο μεγαλύτερο μέρος της είναι ταυτισμένος με την ίδια τη συνειδητοποίηση των ευθυνών του γονεϊκού ρόλου.

Υπόθεση

Τυχαία παρατήρησα, στο ειδικό σχολείο για εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά στο Αιγάλεω, ότι κάποια παιδιά που έφταναν με βεβαρυμένες περιγραφές στις ιατροπαιδαγωγικές γνωματεύσεις για τα προβλήματα που εκδήλωναν και τα “έβγαζαν έξω” από το κανονικό σχολείο, ότι αυτά τα ίδια τα παιδιά με τους γονείς τους επικοινωνιακά ανοιχτούς στον “άλλο δάσκαλο” του ειδικού σχολείου βοηθούσαν στην τροποποίηση της βεβαρυμένης εικόνας που παρουσίαζε το παιδί τους σαν μαθητής.

Το πρόβλημα τέθηκε στην ανίχνευση του παράγοντα “ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου” και κατά πόσο και με ποιο τρόπο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην τροποποίηση της βεβαρυμένης εικόνας του παιδιού με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.

Έτσι ξεκίνησα να μελετώ το γεγονός της ανοιχτής επικοινωνίας με την παράλληλη συνειδητοποίηση των υποχρεώσεων του γονεϊκού ρόλου. Μια περιγραφή της εικόνας των μαθητών καταγράφει, μαθητές που μιλούσαν άσχημα, έβριζαν, έφτυναν, εκδήλωναν μεγάλη επιθετικότητα, ήταν ευερέθιστοι και οξύθυμοι, είχαν δυσκολία στο να επεξεργαστούν θετικά τα μηνύματα από το περιβάλλον τους. Έδειχναν “κουμπωμένοι”, κρύβοντας με πείσμα τα “καλά” στοιχεία της προσωπικότητάς τους και επέμεναν με πείσμα στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών οι οποίες δεν δικαιολογούνταν πάντα από το νοητικό δυναμικό.

Στην εμπειρία τεσσάρων ειδικών τάξεων, οι τρεις από αυτές σε υποβαθμισμένες περιοχές στο κέντρο της Αθήνας, στην Ακαδημία Πλάτωνος και τον Κολωνό, προσπάθησα να αξιοποιήσω την παραπάνω υπόθεση μέσα από συγκεκριμένες καταγραφές, τις οποίες τολμώ στην αρχή με την απλή γραφομηχανή (1986-1987) και στη συνέχεια στον Υπολογιστή (1989-1990). Κατεγράφησαν οι παρατηρήσεις:

α) Εκεί που ο γονεϊκός ρόλος ενεργοποιείται, τα υποστηρικτικά προγράμματα έχουν μεγαλύτερη απόδοση που αγγίζει το 85% επιτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

β) Εκεί που ο γονεϊκός ρόλος δεν ενεργοποιείται τα υποστηρικτικά προγράμματα αποδίδουν στο 25%.

Πίνακας 1:

Τα Υποκείμενα “γονείς” που απάντησαν στα ερωτηματολόγια

Σχολικά έτη (9)	N-γονείς (190)	N-μητέρας (159)	N-πατέρας (31)
1986	22	20	2
1987	24	20	4
1988	24	20	4
1989	20	18	2
1990	22	18	4
1991	20	17	3
1992	18	14	4
1993	20	15	5
1994	20	17	3

Πίνακας 2:

Επίσης μέσος όρος συχνότητας μηνιαίων συναντήσεων με τους γονείς

Μέσος όρος συχνότητας μηνιαίων συζητήσεων με γονείς	Μητέρες (35 φορές)	Πατέρες (11 φορές)
1. Σεπτέμβριος	2	1
2. Οκτώβριος	4	2
3. Νοέμβριος	4	1
4. Δεκέμβριος	3	0
5. Ιανουάριος	4	2
6. Φεβρουάριος	4	1
7. Μάρτιος	5	0
8. Απρίλιος	4	2
9. Μάιος	3	1
10. Ιούνιος	2	1

Μεθοδολογία**• Δείγμα**

Το δείγμα ήταν τυχαίο και αφορούσε 190 γονείς (N=159 μητέρες, N=31 πατέρες) που έφταναν στην ειδική τάξη για να ζητήσουν να υποστηριχτεί το παιδί τους στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Για το σκοπό της παρούσας μελέτης απαιτήθηκαν εννέα σχολικά έτη επαφής και επικοινωνίας με γονείς παιδιών με προβλήματα. Οι ηλικίες των γονέων ήταν μεταξύ 17 χρονών και 51 (Μέσος όρος ηλικίας για τα υποκείμενα μητέρα 34 χρονών, Μέσος όρος ηλικίας για τα υποκείμενα πατέρα 39 χρόνων).

• Εργαλεία

Η μεθοδολογία στηρίχτηκε σε τρεις άξονες: α) ερωτηματολόγια γονέων, β) καθημερινές καταγραφές

στις περιοχές της γλώσσας, των μαθηματικών και της συμπεριφοράς και γ) καταγραφές θεμάτων συζητήσεων με τους γονείς των παιδιών που παρακολουθούσαν υποστηρικτικό πρόγραμμα.

Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια γονέων ήταν μια σειρά ερωτήσεων με δέσμες ερωτημάτων για τον πατέρα, τη μητέρα, το παιδί, τις μαθησιακές δυσκολίες και τις διδακτικές προτεραιότητες. Οι απαντήσεις ήταν κλειστές με θετική ή αρνητική απάντηση και δυνατότητα καταγραφής όποιων σχολίων, παρατηρήσεων, σχολιασμών, μορφασμών εκδήλωναν οι γονείς. Ο χρόνος συμπλήρωσης ακολουθούσε μετά την πρώτη γνωριμία και κατά τη διάρκεια της πρώτης συνεργασίας που είχαμε, στα πλαίσια της αντιμετώπισης του προβλήματος από το σχολείο. Ο στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να ανιχνεύσει τις στάσεις της οικογένειας απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες, την ενημέρωση που διέθεταν σχετικά με αυτές, τη σειρά με την οποία ιεραρχούσαν τα προβλήματα του παιδιού τους. Στην τελευταία ερώτηση ζητείται από τους γονείς να τοποθετηθούν στο τι θέλουν ακριβώς να κάνει ο δάσκαλος της ειδικής τάξης που δεν μπορούν οι ίδιοι να το κάνουν, είτε γιατί δεν ξέρουν και δεν μπορούν είτε γιατί δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο. Οι περισσότεροι αξιολογούσαν σαν πρώτη προτεραιότητα την περιοχή της συμπεριφοράς και μετά τη γλώσσα ή τα μαθηματικά. Πολλές φορές οι γονείς παραξενεύονταν μ' αυτή τη διαδικασία γιατί ήταν έξω από την "κοινή λογική του σχολείου" (Πίνακας 1).

Στις καθημερινές καταγραφές μέσα στην τάξη, προσπαθούσα μέσα από ημερολόγια να περιγράψω συγκεκριμένες συμπεριφορές που μπλοκάρizαν την Θετική Παραγωγή Μαθησιακής Προόδου, αλλά και συμπεριφορές που παρεφύοντο δίπλα στα σχόλια των καταγραφών στη γλώσσα ή τα μαθηματικά.

Τέλος, ο τρίτος άξονας είχε μια ξεχωριστή βαρύτητα γιατί με τη δυνατότητα να είμαι με το γονέα από 15 μέχρι και 30 λεπτά, ο ένας απέναντι από τον άλλο, στις ίδιες καρέκλες που το παιδί τους καθόταν για να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές του δυσκολίες την ώρα που άφηνε την κανονική του τάξη, το φυσικό περιβάλλον μάθησης για να βρεθεί στο Υποστηρικτικό Πρόγραμμα της Ειδικής Τάξης (Πίνακας 2). Το κοινό σημείο αναφοράς της συζήτησης λειτουργούσε πάντα στη βάση γύρω από τα προβλήματα του παιδιού και την αντιμετώπισή τους. Εδώ φιλοδοξούσα πολλές φορές να αναχθεί η επικοινωνία μας σε ισότιμη συνεδρία ενηλίκων με στόχο την αβίαστη έκφραση του γονέα απέναντι στο πρόβλημα, σεβόμενη το κάθε τι που έλεγε και προσπαθώντας να καταγράψω και την πιο μικρή λέξη που εξέφραζε στην προσπάθειά του να περιγράψει την κατάσταση που ζούσαν στην καθημερινότητα. Οι πληροφορίες από αυτό τον άξονα ήταν υψηλής ποιότητας και η μεθοδική επεξεργασία τους με βοηθούσε στην πραγμάτωση όλο και αποτελεσματικότερων διδακτικών στόχων.

Ευρήματα - Παρατηρήσεις

Η μελέτη 125 μαθητών στις ειδικές τάξεις και οι περιπτώσεις συνεργασίας με τους γονείς $N = 159$, κατέγραψε σχετικά με την ένταξη του ενεργοποιημένου γονεϊκού ρόλου (πίνακας 6) στις διδακτικές προτεραιότητες του υποστηρικτικού προγράμματος από το 1989 μέχρι το 1994 τα παρακάτω.:

Πίνακας 6:

Συγκριτική εικόνα ενεργοποίησης γονεϊκού ρόλου

Γονείς N=190	Συχνή επαφή με τάξη	Κανονική επαφή με ειδική τάξη	Σπάνια επαφή με ειδική τάξη
Μπότερες N=159 (83,68%)	100 (52,63%)	42 (22,10%)	17 (8,9%)
Πατέρες N=31 (16,31%)	18 (9,4%)	6 (3,1%)	9 (4,7%)

• **Γονείς με “συχνή” επικοινωνία με την Ειδική Τάξη**

Η ομάδα αυτών των γονέων με συναντούσε μια φορά την εβδομάδα στην αρχή και στη συνέχεια μια φορά το δεκαπενθήμερο. Ο χρόνος των συναντήσεων ήταν προκαθορισμένος και σταθερός. Οι γονείς γνώριζαν ότι την τελευταία ώρα κάθε Πέμπτη και Παρασκευή “έβλεπα και άκουγα” γονείς.

Αυτό ήταν γνωστοποιημένο και στο σύλλογο διδασκόντων και στους Διευθυντές των σχολείων μέσα από το μηνιαίο πρόγραμμα με την περιγραφή “Συνεργασία με τους γονείς”. Εδώ ίσως αξίζει να υπογραμμίσω κάποια σχόλια που διαβάζω στις καταγραφές μου από τους συναδέλφους δασκάλους και νηπιαγωγούς. “Τι να πει μ’ αυτούς τους γονείς, εδώ εμείς με τους γονείς των καλών μαθητών και δεν μπορούμε να συζητήσουμε κάποια πράγματα για τα παιδιά τους” (πίνακας 3).

Πίνακας 3:

Ποσοστά γονέων με “συχνή” επικοινωνία με την Ειδική Τάξη

Σχολικά έτη (9)	N-γονείς (190)	N-μπότερας (159)	N-πατέρας (31)
1986	22 (11,5%)	10 (45,4%)	1 (4,5%)
1987	24 (12,63%)	10 (50,4%)	2 (8,3%)
1988	24 (12,63%)	10 (50,4)	3 (12,5%)
1989	20 (10,5%)	15 (75%)	1 (5%)
1990	22 (11,5%)	12 (54,5%)	2 (9%)
1991	20 (10,5%)	12 (60%)	1 (5%)
1992	18 (9,4%)	10 (55,5%)	3 (16%)
1993	20 (10,5%)	10 (50%)	2 (10%)
1994	20 (10,5%)	11 (55%)	1 (5%)
ΣΥΝΟΛΟ	N=190	100 (52,63%)	18 (9,4%)

Τα θέματα των συζητήσεων

1. Ο υπερβολικός χρόνος τηλεθέας.
2. Οι καυγάδες γιατί δεν κάθεται να διαβάσει.
3. Φωνές γιατί δεν πλένει τα χέρια του μόλις έρθει σπίτι.
4. Σηκώνεται να πει νερό ενώ διαβάζουν τα μαθήματά τους.

5. Τα ξέρει σπίτι και στο σχολείο τα κάνει λάθος γιατί τα ξεχνάει.
6. Μήπως φταίω εγώ που έχει το παιδί μου αυτά τα προβλήματα.
7. Θα έχει προβλήματα στη ζωή του με την ιατροπαιδαγωγική γνωμάτευση.
8. Είναι άρρωστο το παιδί μου.
9. Έχει εφιάλτες το βράδυ και έρχεται στο κρεβάτι μας, γιατί φοβάται.
10. Δυσκολεύεται να ξυπνήσει το πρωί για το σχολείο.
11. Μαλώνει με την αδελφή του και τη χτυπάει.
12. Του μιλάω και δεν μου απαντάει, πρέπει να του ζητήσω κάτι τρεις - τέσσερις φορές για να μου απαντήσει.

Σε αυτή την ομάδα η ενσωμάτωση ήταν κάτω από την αμφισβήτηση των ίδιων των γονέων, με αποτέλεσμα να μην έχουμε μεγάλα, γρήγορα και εμφανή αποτελέσματα. Εδώ δουλεύουμε πάρα πολύ στην κατεύθυνση της αποδοχής του προβλήματος από τους ίδιους τους γονείς.

• Γονείς με κανονική επικοινωνία με την Ειδική Τάξη

Η ομάδα αυτών των γονέων έφτανε στο σχολείο όταν αντιμετώπιζε μεγάλη πίεση στο σπίτι με το πρόβλημα, δεν ήξερε τι να κάνει και δήλωνε ότι “τα βρίσκει σκούρα” με την αντιμετώπιση του παιδιού. Αυτή η ομάδα έμπαινε ενεργά στους διδακτικούς στόχους και κρατούσε συγκεκριμένες καταγραφές για τις συμπεριφορές του παιδιού τους στο σπίτι. Μαζί σχεδιάζαμε το διδακτικό στόχο, βάζαμε τους χρόνους, τα υλικά, συζητούσαμε σχετικά για τις οδηγίες, τα κριτήρια επιτυχίας, τις αμοιβές, τους ενισχυτές (πίνακας 4).

Στις καταγραφές μου διαβάζω την απορία μου “πώς, με ποια τεχνική μπορώ να τροποποιήσω την εικόνα της μητέρας που κλαίει μπροστά μου για τα δεινά που της συμβαίνουν εξαιτίας του παιδιού της σε μια εικόνα μητέρας που σκέφτεται και έχει πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού της”. Ομολογώ ότι ήταν εξαιρετικά δύσκολο για μένα να μπορέσω να ανιχνεύσω το κρυμμένο θετικό δυναμικό του γον έα, να το φωτίσω κατάλληλα και να το συσχετίσω με το υποστηρικτικό πρόγραμμα.

Η συμμετοχή των γονιών στους παρακάτω διδακτικούς στόχους με τη σταθερή αναφορά στο “να μπορεί το παιδί τους να κάνει κάτι συγκεκριμένο και να περιγράφει το αποτέλεσμα”.

Πίνακας 3:

Ποσοστά γονέων με “κανονική” επικοινωνία με την Ειδική Τάξη

Σχολικά έτη (9)	N-γονείς (190)	N-μητέρας (159)	N-πατέρας (31)
1986	22 (11,5%)	7 (31,8%)	0 (0%)
1987	24 (12,63%)	8 (33,3%)	1 (4,1%)
1988	24 (12,63%)	8 (33,3%)	0 (0%)
1989	20 (10,5%)	1 (5%)	0 (0%)
1990	22 (11,5%)	3 (13,6%)	1 (4,5%)
1991	20 (10,5%)	3 (15%)	1 (5%)
1992	18 (9,4%)	3 (16,6%)	0 (0%)
1993	20 (10,5%)	4 (20%)	2 (10%)
1994	20 (10,5%)	5 (25%)	1 (5%)
ΣΥΝΟΛΟ	N=190	42 (22,10%)	6 (3,1%)

Οι διδακτικοί στόχοι κοινής συμμετοχής

1. Στρώνει το κρεβάτι του.
2. Μαζεύει τα παιχνίδια του από το πάτωμα.
3. Έχει τάξη και καθαριότητα στην τσάντα του.
4. Χρησιμοποιεί σωστά το καλάθι με τα άχρηστα.
5. Κάθεται συγκεκριμένη ώρα να μελετήσει τα μαθήματά του.
6. Κλείνει την τηλεόραση όταν τελειώσει η αγαπημένη του εκπομπή.
7. Χρησιμοποιεί λεξικό για τις λέξεις που δεν ξέρει.
8. Ακούει πριν κοιμηθεί ένα παραμύθι στην κασέτα.
9. Διαβάζει ένα εξωσχολικό βιβλίο που επιλέγει.
10. Συζητά στο σπίτι χωρίς να βρίζει και να φωνάζει.
11. Συμμετέχει στην τακτοποίηση και καθαριότητα στους κοινόχρηστους χώρους στο σπίτι.

Σ' αυτή την ομάδα των γονέων τα αποτελέσματα των παιδιών τους γινόταν γρήγορα φανερά από το δάσκαλο και τους συμμαθητές της τάξης, σε σημείο που η ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον να σημειώνει μεγάλη επιτυχία.

• Γονείς με “σπάνια” και “αποσπασματική” επικοινωνία με την Ειδική Τάξη

Η ομάδα αυτή των γονέων ήρθε στην έναρξη του προγράμματος, συνεργάστηκε στο σκιτσάρισμα των στάσεων που κυριαρχούν στο σπίτι με “καλυμμένο” τρόπο και στη συνέχεια σχεδόν εξαφανίστηκαν. Έφταναν στο Υποστηρικτικό πρόγραμμα όταν είχαν να ανακοινώσουν κάτι εξαιρετικά σημαντικό που είχε συμβεί στη ζωή τους π.χ. αγορά καινούργιου αυτοκινήτου, να το φροντίζει ο μικρός. Η επικοινωνία τους δεν ξεπερνούσε τις δύο με τρεις φορές το χρόνο (πίνακας 5).

Πίνακας 5:

Ποσοστά γονέων με “σπάνια” και “αποσπασματική” επικοινωνία με την Ειδική Τάξη

Σχολικά έτη (9)	N-γονείς (190)	N-μητέρας (159)	N-πατέρας (31)
1986	22 (11,5%)	3 (13,6%)	1 (4,5%)
1987	24 (12,63%)	2 (8,3%)	1 (4,1%)
1988	24 (12,63%)	2 (8,3%)	1 (4,1%)
1989	20 (10,5%)	2 (10%)	1 (5%)
1990	22 (11,5%)	3 (13,6%)	1 (4,5%)
1991	20 (10,5%)	2 (10%)	1 (5%)
1992	18 (9,4%)	1 (5,5%)	1 (5,5%)
1993	20 (10,5%)	1 (5%)	1 (5%)
1994	20 (10,5%)	1 (5)	1 (5%)
ΣΥΝΟΛΟ	N=190	17 (8,9%)	9 (4,7%)

Τα θέματα συζήτησης αφορούσαν κυρίως προσωπικά τους προβλήματα όπως:

1. Εγκατάλειψη της μητέρας από τον πατέρα “έφυγε με άλλη”.
2. Εγκατάλειψη του πατέρα από τη μητέρα “επέστρεψε στη χώρα της”.
3. Θάνατος πατέρα από ατύχημα.
4. Θάνατος μητέρας από αρρώστια.
5. Απώλεια εργασίας “με σχολάσανε”.
6. Ανεργία “δεν μπορώ να βρω δουλειά πουθενά”.
7. Διεκδίκηση επιμέλειας του παιδιού.
8. Διαζύγιο.
9. Δεύτερος γάμος.
10. Νεογέννητο μωρό.

Πολλοί από αυτούς τους γονείς ήθελαν να βοηθήσουν να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους, αλλά δεν μπορούσαν γιατί οι ίδιοι ήταν μπλεγμένοι σε δικές τους καθημερινές δυσκολίες. Παρόλα αυτά συνεργάζονταν με μεγαλύτερη πειθαρχία στο πρόγραμμα και επιδιώκουν να αναπτύξουν την υπευθυνότητα στα παιδιά, γιατί λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι. Όμως η απουσία τους δεν βοηθούσε τα παιδιά να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις μαθησιακές δυσκολίες, γιατί δεν παρέχεται καμιά ουσιαστική Υποστήριξη από τους γονείς. Τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης γινόντουσαν φανερά στο δεύτερο της παρακολούθησης στο υποστηρικτικό πρόγραμμα και πολλές φορές στα μέσα του τρίτου χρόνου στην ειδική τάξη.

Εδώ μπαίνει το πρόβλημα “πόσο καλό” κάνει σε αυτά τα παιδιά η Ειδική Τάξη ή αν καταναλώνεται το “καλό” από το εκπαιδευτικό σύστημα σαν μια άλλη πρακτική “αναγκαίου καλού”, μια και δεν υπάρχει τίποτα άλλο από τους θεσμούς της οργανωμένης κοινωνίας. Το παιδί υποστηρίζεται για μεγάλα χρονικά διαστήματα στις ανάγκες που έχει από στερπητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως είναι αυτά των ειδικών τάξεων για να αναπληρώσει αυτά που δεν παίρνει από την οικογένεια. Μαθαίνει την παράβαση μέσα από το κώδικα της επιβεβλημένης θεμιτής κοινωνικής παράβασης (τι να κάνει ο εγκατελειμένος γονιός που δεν έχει δουλειά).

Θέματα Συζήτησης

• Η οικογένεια

Μια συζήτηση μπορεί να ξεκινήσει με το θέμα της παθολογίας της οικογένειας η οποία είναι μια συγκεκριμένη έννοια και προεκτείνει το ακατανόητο της ατομικής συμπεριφοράς στο ακατανόητο της ομάδας. Η μονάδα που ασθενεί δεν είναι το άτομο, αλλά η οικογένεια. Η οικογένεια κι όχι το άτομο, που έχει ανάγκη τις υπηρεσίες του γιατρού για να “θεραπευτεί”. Η οικογένεια ή ακόμα γενικότερα η κοινωνία είναι ένα είδος υπεροργασμού, με τη φυσιολογία του και την παθολογία του, και που μπορεί να υγιαίνει ή να είναι άρρωστη (1975, Λαινγκ, Έστερσον). Μια μελέτη που μπορεί να δείξει τη σημασία της ενεργοποίησης του γονεϊκού ρόλου διατρέχει τα επίπεδα α) πώς λειτουργεί κάθε πρόσωπο, μέσα στην οικογένεια, β) τις σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα της οικογένειας, γ) την ίδια την οικογένεια σαν σύστημα.

Η ανάλυση και η μελέτη της οικογένειας εγκαθιστά ένα κύκλωμα μεταξύ του οικονομικού, του πολιτικού

ή του συμβολικού και του φαντασιακού στοιχείου. Έτσι η οικογένεια θεωρείται ως “δομή εξουσίας” ή ειδική ενότητα παραγωγής και αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων. Η κοινωνιολογική προσέγγιση της οικογένειας έγκειται στην ανάλυση των νοητικών πλαισίων και των καθοριστικών κάθε φορά στοιχείων που τα συνιστούν όπως το πολιτικό στοιχείο στην κλασσική αρχαιότητα, το θρησκευτικό στοιχείο στο Μεσαίωνα τα οποία διαμορφώνουν ένα καθημερινό οικογενειακό βίο και οργανώνουν οικογενειακές πρακτικές (1979, Βέλτσος).

Η ιστορική ψυχολογία προβάλλει σαν αναγκαία μεθοδολογική επιλογή, για να επισημανθούν οι εσωτερικοί - αόρατοι παράγοντες που προσδιόρισαν το πέρασμα από μια μυθολογική, δεισιδαιμονική οικογένεια σε μια νέα ορθολογικοποιημένη, νευρωτική και οργανωτικά αντιστρεπτή, συμβιωτική μορφή που ονομάζουμε μονογαμική οικογένεια. Οι ψυχαναλυτικές και αντιψυχαναλυτικές θέσεις για την οικογένεια εξετάζουν την υπόθεση της καταγωγής της οικογένειας α) από τα στοιχεία που απορρέουν από την ψυχική συμπεριφορά του σύγχρονου ανθρώπου κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας κυρίως, αλλά και της εφηβείας και της ωριμότητας, β) την οικογενειακή ψυχοθεραπεία δουλεύοντας ξεχωριστά με κάθε άτομο - μέλος του οικογενειακού συστήματος, αλλά χρησιμοποιεί παράλληλα και τα υπόλοιπα μέλη σαν “ενδιάμεσους” (περίπτωση του πατέρα στη θεραπεία του μικρού Hans από το S. Freud) και γ) τη βάση του Οιδιπόδειου με την οποία διαμορφώνεται ο χαρακτήρας των δύο φύλων, στον άντρα, σαν φαντασιακή εντύπωση εκτομής της και παράλληλης επιθυμίας απόκτησης ανδρικού μέλους (Βέλτσος, 1979).

Τα δομικά στοιχεία που θεμελιώνουν την οικογένεια εμφανίζονται σαν: α) το φαντασιακό στοιχείο που προβάλλει τη σεξουαλικότητα, β) το εξουσιαστικό που οριοθετεί τις σχέσεις συγγένειας με ιεραρχήσεις και ρόλους και γ) το συμβολικό στοιχείο που προκύπτει από την κοινωνικοποίηση του φαντασιακού μέσα από τον Πατέρα, όχι τόσο σαν γεννήτορα, αλλά κυρίως σαν νομοθέτη, ο οποίος με την παρέμβασή του πάνω στη ναρκισσική δυική σχέση μητέρας - παιδιού, θα λέγαμε μάλλον ευεργετικά, τη διακόπτει και εξωθεί το παιδί προς την κοινωνία (1979, Βέλτσος).

• **Οι θεσμοί**

Οι θεσμοί, δεν είναι απλά “όργανα” ή “ιδεολογικοί μηχανισμοί” ενός μονολιθικού κράτους, αλλά εστίες εξουσίας και μήτρες μετασχηματισμού της. Οι θεσμοί, δηματοδότες της εξουσίας σε όλο το κοινωνικό και το ανθρώπινο σώμα, δεν οριοθετούν αλλά παράγουν επίσης αντιφάσεις, εφόσον οι ίδιοι διατρέχονται από αυτές. Οι θεσμοί δομούν και αποδομούν τις κοινωνικές σχέσεις. Έτσι παρατηρούμε ότι οι θεσμοί δεν παρακάμπτονται εύκολα. Από αυτή τη θέση μπορούμε να τους αποδεχτούμε, να τους ανατρέψουμε ή να τους μεταβάλλουμε σταδιακά (Βέλτσος, 1979).

• **Τι εννοούμε όταν λέμε “φυσιολογικό παιδί” (Βίννικοι, 1976)**

Όταν αναφερόμαστε στο φυσιολογικό αναφερόμαστε στο σώμα. Εννοούμε την ανάπτυξη του παιδιού κοντά στο μέσο όρο από άποψη ηλικίας και δεν υπάρχουν φυσικές ασθένειες. Ίσως θα μπορούσαμε να σκεφτούμε το πρόβλημα με όρους συμπεριφοράς, συγκρίνοντας το ένα παιδί με άλλα συνομήλικά του. Αλλά θα διστάζαμε να αποκαλέσουμε ένα παιδί σαν μη φυσιολογικό στηριζόμενοι στις εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς, όταν μάλιστα η αναμενόμενη συμπεριφορά καλύπτει ένα τόσο ευρύ φάσμα. Παρά-

δειγμα ένα φυσιολογικό παιδί παίρνει ένα παιχνίδι που 'ναι αφημένο στο τραπέζι χωρίς να το δει κανείς. Το ερώτημα που μπαίνει σχετίζεται με "Τι ηλικία έχει το παιδί"; Τα περισσότερα παιδιά στα δυο τους χρόνια το κάνουν αυτό μερικές φορές. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για παραβατική συμπεριφορά. Όταν όμως το παιδί εντάσσεται στην ομάδα του νηπιαγωγείου και παίρνει ένα παιχνίδι, χωρίς να ρωτήσει και προσέχοντας να μην τον δει κανένας, τότε πιθανό να μπορούμε να διακρίνουμε κάποια "ίχνη" μη φυσιολογικής συμπεριφοράς με στοιχεία παράβασης. Ο Βίννικοτ περιγράφει σαν φυσιολογικό παιδί αυτό που μπορεί να χρησιμοποιεί οποιοδήποτε ή όλους τους μηχανισμούς με τους οποίους το προίκισε η φύση για να αμύνεται ενάντια στο άγχος και την αφόρητη ψυχосύγκρουση. Οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται συνδέονται με τη βοήθεια που παρέχεται. Το μη φυσιολογικό στοιχείο φανερώνεται στον περιορισμό και τη δυσκαμψία της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιήσει τα συμπτώματα και στη σχετική έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στα συμπτώματα και στη βοήθεια που μπορεί ν' αναμένει από το περιβάλλον.

• **Από πού προέρχονται οι δυσκολίες (Βίννικοτ, 1976)**

Η πρωταρχική θεμελιώδης σύγκρουση ανάμεσα στα είδη πραγματικότητας, την πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου που μοιραζόμαστε όλοι μας και την πραγματικότητα του εσωτερικού κόσμου των αισθημάτων, των ιδεών και της φαντασίας του παιδιού. Είναι γνωστό ότι από τη γέννησή του και πέρα, κάθε βρέφος εισάγεται σταθερά στον εξωτερικό κόσμο. Αυτό που θέλει, αναμένει και σκέφτεται το βρέφος αντιπαράβalletαι με εκείνο που του παρέχεται, με εκείνο που η ύπαρξή του εξαρτιέται από τη βούληση και επιθυμία κάποιου άλλου προσώπου. Σε όλη τη διάρκεια της ζωής αυτό το ουσιαστικό δίλημμα συνδέεται με τον πόνο. Ακόμα και η καλύτερη εξωτερική πραγματικότητα είναι απογοητευτική, γιατί δεν είναι ταυτόχρονα και φανταστική και μολονότι μπορεί κανείς μέχρι ένα σημείο να τη χειριστεί.

• **Η ποιότητα της γονεϊκής ενεργοποίησης**

Βέβαια με τα παραπάνω θέματα της συζήτησης διαφαίνεται καθαρά το ζήτημα της ποιότητας στη γονεϊκή ενεργοποίηση. Εκεί που οι γονείς κατάλαβαν, αποδέχτηκαν το πρόβλημα και μπόρεσαν να εντάξουν στην καθημερινότητά τους τις στρατηγικές αντιμετώπισης, τα αποτελέσματα της σχολικής επιτυχίας και όχι μόνο κάλυπταν τα 100 στα 125 παιδιά. Πόση και ποια ποιότητα όμως μπορούσε να υπάρχει σε αυτό το ποσοστό; Είναι καίριο το ζήτημα γιατί διατρέχει τη σύγχρονη αντίληψη των περισσότερων γονιών που καταναλώνουν, όταν έχουν χρήματα, χωρίς να σκέφτονται. Ή ζητιανεύουν κοινωνικές παροχές όταν δεν έχουν χρήματα για να τα καταναλώσουν επίσης. Η διαφορά στα υποστηρικτικά προγράμματα βρίσκεται ακριβώς στη φιλοδοξία τους για μονιμότερες θετικές εικόνες του γονεϊκού ρόλου απέναντι στα παιδιά τους και τα προβλήματα που ζουν. Εδώ θα πρέπει να ομολογήσω ότι μόνο 15 γονείς κατάφεραν να αγγίξουν την ποιότητα στον τρόπο λειτουργίας της καθημερινότητας.

Βιβλιογραφία

- Βέλτσος Γ., *Η οικογένεια και οι φαντασιακές σχέσεις, Κοινωνιολογία των Θεσμών*, εκδ. Παπαζήση 1979.
 Βίννικοτ Ντ., *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1976.
 Λαιγκ Ρ., Έστερσον Α., *Η ψυχική ισορροπία η τρέλα και η οικογένεια*, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1975.

- Λακάν Ζ., Η Οικογένεια. *Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, μετφρ. Βεργέτης.
- Σιλάνι Κ., *Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο*, εκδ. Πατάκη, μετφρ. Καρρά Μ., Αθήνα 1994.
- Amidon, A. and Carey, P. 1972: *Why five-year-olds cannot understand before and after*. JVLVB 11, 417-23.
- Black M., Dobowitz H., *Sexual Abuse: Developmental Differences in Children's Behavior and Self-Perception*, Child Abuse Neglect, Vol. 18, N. 1, 1994.
- Famularo R., Fenton T., and all, *Maternal and Child Posttraumatic Stress Disorder in Cases of Child Maltreatment*, Child Abuse Neglect, Vol. 18, N. 1, 1994.
- Fygetakis, L.J. and Ingram, D. 1972: *Language rehabilitation and pogrammed conditioning: a case study*. PRCLD 4, 169-78.
- Macdonald, J.D. and Nickols, M. 1974: *Environmental language inventory: a semantic-based assessment for training generalized communication*. Ohio State University: The Nisonger Center.
- Morehhead, D.M. and Johnson, M. 1972: *Piaget's theory of intelligence applied to the assessment and treatment of linguistically deviant children*. PRCLD4, 143-61.