

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

## **Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες**

**(σσ. 141-155)**

**Ελένη Νημά**

### **Εισαγωγή**

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην αγωγή και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Στους κόλπους της οικογένειας και από τις πρώτες ημέρες της ζωής του το παιδί αναπτύσσει το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης ή της βασικής δυσπιστίας, βλέπει δηλαδή τον κόσμο φιλικό και ασφαλή ή εχθρικό και απειλητικό αντίστοιχα. Τα συναισθήματα αυτά δημιουργούνται ανάλογα με την στάση που κρατά η μητέρα απέναντι στις ανάγκες του βρέφους και είναι, σύμφωνα με τους ψυχαναλυτικούς, καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη και την παγίωση της αυτοπεποίθησης του ατόμου. Κατά την παιδική ηλικία και στο πλαίσιο της οικογένειας τα παιδιά αναπτύσσουν αισθήματα επάρκειας ή ανεπάρκειας και διαμορφώνουν τη γενικότερη αυτοεικόνα τους.

### **Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις**

Μέσα από τα ποικίλα πλέγματα σχέσεων της οικογένειας, τα βιώματα και τα ερεθίσματα, και ανάλογα με το μορφωτικό και οικονομικό της επίπεδο, το παιδί αποκτά δεξιότητες, υιοθετεί αξίες και διαμορφώνει στάσεις. Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ μεγαλύτερη από οποιαδήποτε άλλη επίδραση. Μπροστά στην επίδραση αυτή η επίδραση του σχολείου είναι πολύ περιορισμένη, ακόμη και αν πρόκειται για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Μάλιστα η επίδραση αυτή αυξάνει πολλαπλασιαστικά, αν συνδυαστεί με τις επιδράσεις του σχολείου (D. Pena 2000). Από τη διερεύνηση των επιδράσεων του περιβάλλοντος στις πνευματικές ικανότητες παιδιών έντεκα ετών προέκυψαν, π.χ., στα πλαίσια μιας έρευνας τα εξής ποσοστά συμμετοχής του οικογενειακού περιβάλλοντος στις πνευματικές ικανότητες: γλωσσική ευχέρεια 50,4%, αριθμητική ικανότητα 50,4%, ικανότητα αντιλήψεως χώρου 6,7%, επαγωγική σκέψη 16%, γενικά 51,8%. Άλλα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι σχολικές επιδό-

σεις επηρεάζονται μόνο κατά 25% από τη νοημοσύνη του παιδιού, ενώ το 75% από άλλους παράγοντες όπως τα κίνητρα, η υγεία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ποιότητα διδασκαλίας, οι προηγούμενες γνώσεις, η συναισθηματική ευεξία και η οικογενειακή υποστήριξη (G. Borich 2004).

Οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί έξω από το σχολείο και κυρίως στο πλαίσιο της οικογένειας αποτελούν αυτό που οι Γάλλοι P. Bourdieu και J. Passeron αποκάλεσαν «μορφωτικό κεφάλαιο» και το οποίο φέρνει μαζί του ως προίκα το παιδί των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ως μορφωτικό κεφάλαιο θεωρούν κυρίως το σύνολο των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες αποκτά το παιδί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσής του. Στο μορφωτικό αυτό κεφάλαιο συμπεριλαμβάνεται η κάθε είδους πληροφόρηση και υποστήριξη σχετικά με τη μόρφωση, οι κοινωνικές σχέσεις, η καλλιτεχνική κουλτούρα και η γλωσσική άνεση, χαρακτηριστικά που διαθέτει και μεταδίδει στους γόνους της μόνο η αστική τάξη. Και καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά συγγενεύουν περισσότερο με την κουλτούρα που μεταδίδει το σχολείο, όσο η κοινωνική προέλευση των μαθητών είναι υψηλότερη, τόσο ευκολότερα αφομοιώνονται οι γνώσεις και αποκωδικοποιούνται τα μηνύματά του. Αυτό, όμως, από την άλλη πλευρά σημαίνει ότι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων χρειάζεται να καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες, για να κατακτήσουν εκείνες τις γνώσεις και συμπεριφορές τις οποίες δεν τους μετέδωσε η οικογένεια και τις οποίες απαιτεί το σχολείο (πρβλ. X. Πατεράκη 1986). Ο Bourdieu, στηριζόμενος και στις απόψεις του M. Paul Clerc, ο οποίος απέδειξε ότι οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών διαφοροποιούνται περισσότερο ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και όχι ανάλογα με το οικονομικό, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτιστική. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν οι Bourdieu και Passeron στον παράγοντα γλώσσα τονίζοντας ότι η ικανότητα για κατανόηση και χειρισμό σύνθετων λογικών και αισθητικών δομών δεν εξασφαλίζεται ή όχι από ένα πλούσιο ή μη λεξιλόγιο, αλλά από ένα σύνθετο ή απλό σύστημα κατηγοριών, το οποίο με τη σειρά του εξαρτάται άμεσα από τη συνθετότητα της γλωσσικής δομής που πρωτοακούστηκε στο γλωσσικό περιβάλλον (πρβλ. X. Πατεράκη 1986).

Εάν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, μπορεί να αναλογισθεί κανείς σε πόσο δυσχερέστερη θέση βρίσκονται και πόσο περισσότερη προσπάθεια πρέπει να καταβάλουν αλλοδαποί μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, προκειμένου να προσκτήσουν τα διδακτικά αγαθά που προσφέρει το σχολείο μιας κουλτούρας όχι απλώς ανώτερης αλλά και αρκετά έως εντελώς ξένης προς τη δική τους. Η προσπάθεια είναι ανάγκη να ενταθεί ακόμη περισσότερο, καθώς η πρόσκτηση αυτή γίνεται με έναν γλωσσικό κώδικα άγνωστο και που πρέπει επίσης να κατακτηθεί, τις περισσότερες φορές, χωρίς καμία ή με ελάχιστη και ανεπαρκή οικογενειακή υποστήριξη.

Από εμπειρικά δεδομένα, όμως, και από την ελληνική πραγματικότητα, προκύπτει ότι στα θετικά στοιχεία αυτού του μορφωτικού κεφαλαίου, τα οποία, όπως είναι ευνόητο, συνεχώς ανανεώνονται και εμπλουτίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής ζωής ενός παιδιού, και αποτελούν θετικούς παράγοντες για τις σχολικές επιδόσεις, υπολογίζονται και

- η συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού και θετική αυτοαντίληψή του,
- η καλή υγεία και η ευεξία,
- η κάλυψη των συναισθηματικών του αναγκών,
- η εσωτερική εστία ελέγχου (η πεποίθηση ότι οι επιδόσεις και οι επιτυχίες είναι κυρίως καρπός προσωπικής προσπάθειας και όχι τόσο αποτέλεσμα εξωτερικών και τυχαίων παραγόντων),
- το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον,
- η θετική στάση ολόκληρης της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση και τις αξίες του σχολείου,
- τα ισχυρά κίνητρα για μάθηση,
- οι θετικές προσδοκίες των γονέων, οι οποίες αντιστοιχούν στις ικανότητες του παιδιού,
- η ενθάρρυνση και η υποστήριξη της προσπάθειας του παιδιού,
- το σταθερό ενδιαφέρον των γονέων, για τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και για τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο,
- η ερμηνεία και η κατανόηση από πλευράς γονέων των αιτιών της τυχόν σχολικής αποτυχίας και όχι η τιμωρία της,
- οι διάφορες γνώσεις και θετικές εμπειρίες του παιδιού.

Αρνητική επίδραση ασκούν, αντίθετα, η έλλειψη όλων των ανωτέρω, διάφορα σοβαρά προβλήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος (ασθένειες, αναπηρίες, ανεργία, συγκρούσεις, διαζύγιο, μετανάστευση), εξαιτίας των οποίων είναι δυνατόν να παραμελείται η φροντίδα και η δέουσα προσοχή προς το παιδί, καθώς και η απουσία των δύο γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα συνδυασμένη με υπονόμευσή του από τη μητέρα. (Έχει αποδειχθεί ότι η απουσία των δύο γονέων συνδέεται με χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Οι επιδόσεις αυτές είναι ακόμη χαμηλότερες στα αγόρια, όταν απουσιάζει ο πατέρας εξαιτίας διάζευξης ή ξενιτεμού, και η μητέρα τον υπονομεύει ή ακροβατεί ανάμεσα στην αγάπη και την αυστηρή πειθαρχία προς το αγόρι (B. Κοντογιώργος 1981).

Βέβαια, είναι γνωστό ότι οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δημιουργούν καλύτερες προϋποθέσεις μάθησης για τα παιδιά τους σε μεγαλύτερη συχνότητα, και το αντίθετο, δηλαδή τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων έχουν συνήθως λιγότερες ευκαιρίες στην οικογένειά τους να δεχθούν τα απαραίτητα και κατάλληλα μορφωσιογόνα ερεθίσματα. Ωστόσο, παρατηρούνται πολλές και μεγάλες αποκλίσεις στον τρόπο με τον οποίο οι ελληνικές οικογένειες κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους, και το

ίδιο είναι δυνατόν να συμβαίνει και με τις οικογένειες των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, όπως είναι οι παλιννοστούντες ομογενείς και οι μετανάστες. Για παράδειγμα, παιδιά του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος είναι δυνατόν όχι μόνο να μην αξιοποιούν επαρκώς το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους (διαφοροποιημένο γλωσσικό κώδικα, τεχνολογία), αλλά αυτό να αποτελεί και αρνητικό παράγοντα για τις σχολικές τους επιδόσεις, όταν συνοδεύεται από απορριπτικούς και συγχρόνως πολυάσχολους γονείς, οι οποίοι σπάνια επικοινωνούν μεταξύ τους και με τα ίδια, και τα αφήνουν ανεξέλεγκτα να «σκοτώνουν» την ώρα τους στο διαδίκτυο, χωρίς συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Και παρόλο που οι οικογένειες αυτές παρουσιάζονται να έχουν ως σταθερή τους αξία τη μόρφωση, τα παιδιά τους δυσκολεύονται να την κατακτήσουν. Αντίθετα, παιδιά μεταναστών, οι οποίοι διαβιούν σε πολύ μικρά σπίτια με τον απολύτως αναγκαίο εξοπλισμό, είναι εργάτες και εναλλάσσουν βάρδιες, προκειμένου να μην τα αφήσουν ποτέ χωρίς επίβλεψη, επικοινωνούν επαρκώς και με κατανόηση μαζί τους και ενδιφέρονται σταθερά για τη ζωή τους στο σχολείο, έχουν πολλές πιθανότητες να υπερβούν τις γλωσσικές δυσκολίες και να εξασφαλίσουν ικανοποιητικές επιδόσεις. Εξάλλου από μια πολύ πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα προκύπτει ότι παιδιά ορισμένων ομάδων μεταναστών, π.χ. από τη Ρωσία και τη Γεωργία και άλλες χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, έχουν πολύ υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά (Δ. Σιδηρόπουλος 2007).

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο, το οποίο αξίζει να έχουμε υπόψη μας, είναι ότι τα παιδιά και οι νέοι των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων παρουσιάζουν περισσότερο την τάση για βελτίωση των επιδόσεων ως αποτέλεσμα των παρεχόμενων υλικών αμοιβών και των εξωτερικών κινήτρων (π.χ. του επαίνου), ενώ, αντίθετα, τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων στηρίζουν τις επιδόσεις τους περισσότερο στα εσωτερικά κίνητρα (ηθική ικανοποίηση, αυτοεπιβεβαίωση, Μ. Καζάζη 2000). Με τα παραπάνω συνδέεται άμεσα και το γεγονός ότι οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, υπό την πίεση και της οικονομικής στενότητας, πιο εύκολα ανέχονται διακοπή της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο και προώθησή τους στην αγορά χαμηλά αμειβόμενης εργασίας και με δυσμενείς συνθήκες, προκειμένου να ενισχύσουν το πενιχρό τους εισόδημα, αναπαράγοντας έτσι τον φαύλο κύκλο της πενίας.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει και να εκτελεί τη διδασκαλία του και να παίρνει τις αναγκαίες παιδαγωγικές του αποφάσεις, είναι απαραίτητο να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του ανάμεσα στις άλλες και τις οικογενειακές προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών του. Έτσι, άλλοτε απαιτείται να ανταποκρίνεται στα υψηλά κίνητρα μάθησης που φέρνουν τα παιδιά από την οικογένειά τους και να φροντίζει όχι μόνο να τα διατηρούν αμείωτα, αλλά και να τα επαυξάνουν, και άλλοτε να τα δημιουργεί και να τα ενισχύει στα παιδιά που τα στερούνται.

### **Συνεργασία οικογένειας και σχολείου**

Είναι αποδεδειγμένο από έρευνες ότι η ενεργός ανάμιξη και συμμετοχή των γονέων στη ζωή του σχολείου μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, τη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών καθώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Κατά τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εμπλοκή των γονέων στα ζητήματα του σχολείου. Αυτή η τάση περιλαμβάνει και αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, αναμένεται δηλ. ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συζητούν με τους γονείς, να θέτουν από κοινού στόχους, να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες.

Στην Ελλάδα η τάση αυτή εκφράζεται και στον Νόμο 1566/85, στα άρθρα 51 και 53, με τα οποία ενισχύεται ο ρόλος και η συμβολή των γονέων στη σχολική διαδικασία, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι η εφαρμογή του νόμου αυτού απαιτεί αρμονική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δύο κοινωνικών υποσυστημάτων μέσα στα οποία ζει και από τα οποία δέχεται επιδράσεις ο μαθητής. Η συνεργασία αυτή απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και από τα δύο μέρη και γνήσιο ενδιαφέρον τόσο για τις κατά το δυνατόν καλύτερες σχολικές επιδόσεις των παιδιών όσο και για την καλύτερη προσαρμογή τους στους κανόνες και στη ζωή του σχολείου.

Αυτομάτως, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι μιλούμε για δύο ξεχωριστά υποσυστήματα, την οικογένεια και το σχολείο, ανάμεσα στα οποία πηγαioέρχεται ο μαθητής. Το καθένα από αυτά έχει τη δυναμική του και οι δυναμικές αυτές είναι όχι μόνο εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους αλλά πολλές φορές και αντικρουόμενες. Η οικογένεια χαρακτηρίζεται συνήθως από οικειότητα και συναισθηματική θέρμη, ενώ το σχολείο, και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους πολλούς και εναλλασσόμενους εκπαιδευτικούς απαιτεί τεράστια προσπάθεια για προσαρμογή, ιδιαίτερα εμφανή κατά την πρώτη τάξη του γυμνασίου. Η πρώτη περίοδος προσαρμογής σε κάθε σχολική βαθμίδα και τάξη είναι ακόμα δυσκολότερη, όπως είναι ευνόητο, για παιδιά από διαφορετικά προς το επικρατούν γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εξάλλου το σχολείο απαιτεί προσπάθειες και κόπους, οι οποίοι αναμένεται να αποδώσουν καρπούς μακροπρόθεσμα, πράγμα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη διαπιστωμένη κοινωνικοποιητική πρακτική των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να προσβλέπουν σε άμεσα οφέλη οποιασδήποτε προσπάθειας. Επομένως ως προς αυτή την πλευρά κάποια παιδιά, αυτά των κατώτερων στρωμάτων και των ευπαθών ομάδων, είναι δυνατόν να βιώνουν μια αμφιθυμία ανάμεσα στις αξίες του σχολείου και της οικογένειάς τους, πράγμα που επιτείνει περισσότερο τις δυσκολίες προσαρμογής τους στη σχολική ζωή και ενισχύει, όπως ήδη αναφέρθηκε, τη μαθητική διαρροή. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η προσαρμογή των μαθητών αυτών στο σχολικό κλίμα δεν είναι και τόσο αυτονόητη υπόθεση, γεγονός που συνήθως δεν απασχολεί τόσο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν ενεργά προκειμένου να

αποτρέψουν μια διακοπή φοίτησης από το σχολείο. Έτσι, με τις πρώτες δυσκολίες που συναντούν τα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο, συχνά διακόπτουν τη φοίτηση και καταφεύγουν στην εργασία ή την περιθωριοποίηση.

Όταν δεν προσαρμοσθεί καλά το παιδί στο σχολείο και παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς (αταξίες, σχολική φοβία, σκασιαρχείο, συστολή, περιθωριοποίηση, διακοπή φοίτησης) και παράλληλα και προβλήματα επίδοσης, τότε η ερμηνεία του φαινομένου αυτού μπορεί να πάρει τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις:

1. Η οικογένεια του παιδιού επιρρίπτει την ευθύνη αποκλειστικά στο σχολείο και στον δάσκαλο και δεν βλέπει συνήθως καμιά σχέση των προβλημάτων του παιδιού με την οικογένειά του. Δεν μπορεί να παραδεχθεί ότι τα προβλήματα του παιδιού εντοπίζονται στην οικογενειακή εστία. Συχνά μάλιστα η οικογένεια αρκείται στην γνώμη του παιδιού για τον δάσκαλο («ο κύριος επιτρέπει στους συμμαθητές μου να με κοροϊδεύουν», «δεν με συμπαθεί», «δεν μου εξηγεί», «δεν με σηκώνει να πω μάθημα») και φυσικά, όπως συμβαίνει σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γονείς δεν έχουν οι ίδιοι μια άμεση πληροφόρηση από τον δάσκαλο για ό,τι πραγματικά συμβαίνει με το παιδί τους στο σχολείο. Το αποτέλεσμα είναι να διαμαρτύρονται, όταν ο δάσκαλος επιβάλλει κυρώσεις ή βαθμολογεί αυστηρά.

Μια ερμηνεία για αυτήν την συμπεριφορά ορισμένων γονέων είναι ότι ίσως οι ίδιοι κουβαλούν δυσάρεστες εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια, που δεν τις έχουν ξεπεράσει ακόμα, ίσως διότι έχουν υπερβολικές προσδοκίες από το σχολείο και από τον δάσκαλο. Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί κατά έναν μαγικό τρόπο να λύσει όλα τα προβλήματα του παιδιού και να το κάνει άριστο σε όλα. Στις περιπτώσεις, βέβαια, των παιδιών των μειονεκτούντων ομάδων ενεργοποιούνται και τα διάφορα συναισθήματα ανασφάλειας και καχυποψίας που συσσωρεύονται από τυχόν εμπειρίες ρατσισμού, και η δυσπιστία προς τον εκπαιδευτικό επιτείνεται.

Αυτό σημαίνει ότι πολλοί γονείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύψουν τα κενά στην αγωγή των παιδιών τους και τις δικές τους ανεπάρκειες ως γονέων. Κατ' αυτόν τον τρόπο μεταθέτουν δικές τους ευθύνες στους δασκάλους. Ίσως φοβούνται κιόλας μήπως το σχολείο τους αποδώσει ευθύνες για τα προβλήματα των παιδιών τους. Μερικές φορές πάλι συμβαίνει οι γονείς να φοβούνται ότι το σχολείο δεν είναι ικανό να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Για αυτό επεμβαίνουν στο διδακτικό έργο των δασκάλων και απαιτούν αλλαγές στους χειρισμούς και στις μεθόδους που εφαρμόζουν, είτε παιδαγωγικές είτε διδακτικές, γεγονός, βέβαια, που αποτελεί αιτία προστριβών. Οι παρεμβάσεις αυτές, ο έλεγχος και η αμφισβήτηση (που γίνονται συχνά και κυρίως από εκπαιδευτικούς γονείς) κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πίεση και στρες και φυσικά να ενοχλούνται από την παρουσία των γονέων στο σχολείο.

2. Από την άλλη πλευρά το σχολείο (ο δάσκαλος) αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού κυρίως στην οικογένειά του. Οι εκπαιδευτικοί

επικαλούνται την ψυχοκοινωνική κατάσταση της οικογένειας και πιθανές αλλαγές σε αυτήν, π.χ. γέννηση ενός άλλου παιδιού, αλλαγή κατοικίας, διαζύγιο, απουσία ενός γονέα, συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, οικονομικές δυσχέρειες κ.ο.κ. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καμιά βελτίωση δεν πρόκειται να υπάρξει στο σχολείο, εάν δεν αλλάξει η οικογενειακή κατάσταση. Κατά συνέπεια το σχολείο δεν μπορεί να κάνει τίποτε, αφού δεν μπορεί να αλλάξει την οικογενειακή κατάσταση. Και φυσικά, εφόσον η κατάσταση στην οικογένεια δεν αλλάζει και το σχολείο δεν κάνει τίποτε από την πλευρά του, ο μαθητής εξακολουθεί να παρουσιάζει προβλήματα. Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για μαθητές ευπαθών ομάδων, ο κίνδυνος να μην καταβάλει καμία προσπάθεια το σχολείο για αναστροφή της κατάστασης είναι μεγάλος, επειδή συνήθως ενεργοποιούνται διάφορες προκαταλήψεις και στερεότυπα από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα οποία τους στερούν από κάθε θετική προσδοκία.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποδίδουν τις χαμηλές επιδόσεις ή την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στους γονείς και στην οικογένεια γενικότερα και δεν αναγνωρίζουν ότι αυτά μπορεί να σχετίζονται με δικές τους ενέργειες ή παραλείψεις, πιθανόν να εκδηλώσουν εχθρική στάση απέναντι στους γονείς. Και όταν οι τελευταίοι τους επισκέπτονται στο σχολείο, επικρίνουν, κατηγορούν τόσο τους ίδιους όσο και το παιδί τους και τους κάνουν να αισθάνονται ένοχοι. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αποφορτίζουν την δική τους συνείδηση από το βάρος των ευθυνών τους. Κάποιοι πάλι δυσανασχετούν για τις επισκέψεις των γονέων είτε επειδή δεν θέλουν να καταναλώσουν χρόνο και ενέργεια είτε, όπως ήδη είπαμε, από φόβο μήπως δεχθούν κριτική για την επιστημονική τους επάρκεια και για την καταλληλότητα των παιδαγωγικών τους ενεργειών. Συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς είναι οι γονείς να αισθάνονται ότι είναι ανεπιθύμητοι και να περιορίζουν τις επισκέψεις τους στο σχολείο.

Η ένταση στις σχέσεις δασκάλου-γονέα μπορεί να αποβεί εις βάρος των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Αν ο εκπαιδευτικός δεν ελέγξει τη δυσαρέσκειά του και δράσει παρορμητικά, μπορεί να τη μεταφέρει στην τάξη και, πολύ χειρότερα, στον μαθητή, με καταστροφικά πολλές φορές αποτελέσματα. Στην περίπτωση αυτή το παιδί είναι αδύνατον να κατανοήσει και να ικανοποιήσει και τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές. Σε τέτοιες περιπτώσεις διαταράσσονται οι σχέσεις του εκπαιδευτικού τόσο με τον μαθητή όσο και με την οικογένειά του και κάθε επικοινωνία μεταξύ τους διακόπτεται, με αποτέλεσμα και ο εκπαιδευτικός να βιώνει πικρία και απογοήτευση και ο μαθητής να αποτελεί θύμα.

3. Είναι όμως δυνατόν και τα δύο υποσυστήματα, οικογένεια και σχολείο, να συμφωνούν για τα αίτια των προβλημάτων και να συνεργάζονται αρμονικά για την αντιμετώπισή τους. Ειδικότερα σε μερικές περιπτώσεις γονείς και σχολείο συμφωνούν ότι το παιδί είναι ευφές, επιμελές, ευγενικό και καλά προσαρμοσμένο. Το ενθαρρύνουν, το αγαπούν και οι δύο πλευρές. Οι γονείς είναι ευχαριστημένοι από την εργασία του δασκάλου και το εκφράζουν σε κάθε

ευκαιρία, με αποτέλεσμα την ηθική ικανοποίηση του δευτέρου, αλλά και ο δάσκαλος αποδίδει την καλή προσαρμογή του μαθητή στο καλό οικογενειακό περιβάλλον και συγχαίρει τους γονείς, οι οποίοι με την σειρά τους βιώνουν συναισθήματα υπερηφάνειας και δικαίωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι όλοι ευχαριστημένοι.

Συμβαίνει όμως, επίσης, γονείς και σχολείο να έχουν ταυτόσημη άποψη για υπάρχοντα προβλήματα. Συμφωνούν και οι δύο πλευρές ότι το πρόβλημα είναι του παιδιού. Ότι δηλαδή φταίει κάτι στην προσωπικότητά του, στην ιδιοσυγκρασία του, στον χαρακτήρα του ή ακόμη και στις ικανότητές του. Τότε αναζητούν από κοινού βοήθεια για το παιδί και καταφεύγουν κυρίως στον γιατρό ή στον ψυχολόγο. Δηλαδή στις περιπτώσεις αυτές γίνεται το λάθος να προσέχουν πολύ τι είναι το παιδί. Δεν προσπαθούν να δουν τι κάνει, γιατί το κάνει, κάτω από ποιες συνθήκες το κάνει, πώς αντιδρούν τα άλλα μέλη του υποσυστήματος (σχολείου και οικογένειας). Αν το παιδί τραυλίζει π.χ., αμέσως ζητείται η βοήθεια του ειδικού, του λογοθεραπευτή. Δεν αναζητείται η αιτία, τότε εκδηλώθηκε πρώτη φορά, τότε ο τραυλισμός γίνεται πιο έντονος, μήπως το παιδί δέχθηκε βία, μήπως φοβήθηκε, μήπως του τονίζουμε διαρκώς το πρόβλημα, μήπως τα άλλα αδέρφια του το κοροϊδεύουν, μήπως συνέβη κάτι στο σχολείο και το τάραξε, μήπως το ειρωνεύεται ή το προσβάλλει ο δάσκαλος, μήπως γονείς και δάσκαλος έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από αυτό, οι οποίες είναι δυσανάλογες προς τις πραγματικές ικανότητές του. Άλλες φορές πάλι η επιθετικότητα και η ανυπακοή των εφήβων μαθητών αποδίδεται συλλήβδην στην εφηβική ηλικία και έτσι σχολείο και οικογένεια εφησυχάζουν την συνείδησή τους περιμένοντας η λήξη της εφηβείας να εξαφανίσει και την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αγνοώντας ότι στην εφηβική ηλικία η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν είναι ο κανόνας, αλλά μόνο το αποτέλεσμα λανθασμένων χειρισμών μακράς διάρκειας. Πίσω από αυτήν μπορεί να κρύβεται μια ανεπαρκής οικογένεια ή ένα, επίσης, ανεπαρκές και καθόλου ενδιαφέρον σχολείο. Συνήθως αυτή η προσέγγιση, να επιρρίπτεται δηλαδή η ευθύνη του προβλήματος του παιδιού στο ίδιο το παιδί, είναι αρκετά βολική, διότι απαλλάσσει και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τόσο από ευθύνες και ενοχές όσο και από κόπο και προσπάθεια να κατανοηθεί η ψυχική κατάσταση του παιδιού, οι ιδιαίτερες ευαισθησίες, οι ανάγκες του και φυσικά οι λανθασμένοι χειρισμοί της οικογένειας και του σχολείου και να αναληφθούν προσπάθειες για αναστροφή της κατάστασης.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο είναι δύο δυναμικά υποσυστήματα, ζωντανά, με πρόσωπα, σχέσεις και εξελίξεις και το παιδί συμμετέχει και στα δύο. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να αναπτυχθεί μεταξύ τους μια σχέση συνεργασίας, η οποία να στηρίζεται στην ευελιξία, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην συνεχή ροή πληροφοριών από το ένα υποσύστημα στο άλλο, σε ό, τι αφορά το παιδί, και πάντοτε στο πλαίσιο της αгаστικής συνεργασίας. Το σχολείο δεν πρέπει να εμφανίζεται ως ανώτερος καθοδηγητής της οικογένειας, διότι αυτό τείνει να μην να γίνεται αποδεκτό σήμερα. Οι σύγχρο-



νες έρευνες διαπιστώνουν ότι ιδιαίτερα οι γονείς των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ευθύνη αμοιβαία αυτών και των εκπαιδευτικών. Για αυτόν τον λόγο παρακολουθούν τι γίνεται στο σχολείο με πολύ ενδιαφέρον, σχολιάζουν το διδακτικό έργο, διαμαρτύρονται και ζητούν να παρέμβουν, αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αποτελεσματικοί.

Αυτοί οι γονείς, λοιπόν, προσδοκούν από το σχολείο να αξιοποιήσει και να καλλιεργήσει περισσότερο όλα αυτά τα πλεονεκτήματα των παιδιών τους. Εννοείται, βέβαια, ότι αυτός είναι και ο ρόλος του σχολείου. Σε περίπτωση, όμως, κατά την οποία το σχολείο ή ο συγκεκριμένος δάσκαλος δεν ανταποκρίνεται σ' αυτές τις προσδοκίες, το πολύ-πολύ οι γονείς θα τους αγνοήσουν και θα φροντίσουν να καλύψουν όσο γίνεται αυτή την ανεπάρκεια με προσωπική ενασχόληση, με φροντιστήρια και με ατομικά μαθήματα.

Δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι γονείς στην περίπτωση αυτή θεωρούν τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους και αρμόδιους για την μόρφωση των παιδιών τους, ενώ οι ίδιοι, καθώς δεν διαθέτουν ούτε τον απαιτούμενο χρόνο ούτε και τις ανάλογες γνώσεις και ικανότητες, δεν παρεμβαίνουν στις σχολικές δραστηριότητες και δεν ασκούν κριτική, χωρίς, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι δεν αισθάνονται απαξιωμένοι.

Αυτής της κατηγορίας οι γονείς και τα παιδιά αποτελούν την πιο ευαίσθητη ομάδα την οποία καλείται να βοηθήσει το σχολείο. Δεν χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, για να επιτύχουν μια αποτελεσματική παρέμβαση. Αρκούν απλοί ανθρώπινοι χειρισμοί και γνήσιο ενδιαφέρον. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Για κάθε μαθητή το σχολείο πρέπει να έχει βασικές πληροφορίες για την οικογενειακή του κατάσταση, τον αριθμό μελών της οικογένειας, τη σειρά γέννησης των παιδιών, τυχόν προβλήματα υγείας του ίδιου του παιδιού ή άλλου μέλους της οικογένειας, διαζύγια, διαστάσεις, ξενιτεμός, οικονομικές δυσχέρειες, μετανάστευση, πολυγλωσσία της οικογένειας, κ.ά. Όλες αυτές οι πληροφορίες αξιοποιούνται από το σχολείο, μόνο προκειμένου να κατανοηθεί η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, να γίνει γνωστή η σωματική τους αντοχή και να επιδειχθεί η ανάλογη ευαισθησία. Εννοείται, βέβαια, κι εδώ συχνά γίνονται πολλά παιδαγωγικά λάθη, ότι όλες οι πληροφορίες είναι απόρρητες και σε καμία περίπτωση δεν τις χρησιμοποιεί το σχολείο, για να στιγματίσει το παιδί και να το καταδικάσει. Δεν επιτρέπεται π.χ. να πει: «Τι μπορώ να περιμένω από ένα παιδί του οποίου ο πατέρας χαρτοπαίζει όλη τη νύχτα ή είναι αλκοολικός ή οι γονείς του δεν μιλούν καλά ελληνικά;». Το αντίθετο μάλιστα, αυτό το παιδί έχει περισσότερη ανάγκη από ενίσχυση και ενθάρρυνση.

Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών, προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα η στάση των ίδιων και της οικογένειάς τους απέναντι στο ελληνικό σχολείο και στη μόρφωση γενικότερα, είναι απαραίτητο, εκτός από τα παραπάνω, να γνωρίζει το ίδιο το σχολείο και τον μακροπρόθεσμο προσανατολισμό της

οικογένειας όσον αφορά την εδώ παραμονή της καθώς και τη διάθεσή της να αφομοιωθεί από την ελληνική κουλτούρα ή να ενσωματωθεί και να διατηρεί παράλληλα την πολιτιστική της ιδιαιτερότητα ή να παραμείνει αυτοπεριχαρ-κωμένη με κίνδυνο σιγά-σιγά να γκετοποιηθεί.

Η ιδιαίτερη συνάντηση μητέρας – δασκάλου, πατέρα – δασκάλου είναι μια αποτελεσματική πρακτική. Φέρνει πιο κοντά τους δύο εταίρους της παιδαγωγικής διαδικασίας. Φυσικά, για να έρθει ο γονέας στο σχολείο, ειδικά του παιδιού με προβλήματα, ίσως χρειασθεί να γραφούν πολλά σημειώματα και να γίνουν πολλά τηλεφωνήματα. Όμως είναι λάθος να καλούνται οι γονείς, μόνο όταν εμφανίζουν τα παιδιά κάποιο πρόβλημα. Καλό είναι να καλούνται, πριν να συμβεί κάτι τέτοιο. Αλλιώς δέχεται ένας γονέας την πρόσκληση: «Μαμά, θέλει να σε γνωρίσει η φιλόλογός μου» κι αλλιώς «Κυρία Χ., ελάτε επειγόντως στο σχολείο, έχουμε πρόβλημα με τον γιο σας, ξυλοφόρτωσε ένα συμμαθητή του».

Κατά τις συναντήσεις με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικό να φέρονται με επαγγελματισμό, να είναι δηλαδή καλά προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν έναν γονέα. Να διαθέτουν συγκεκριμένα και καταγεγραμμένα στοιχεία για το κάθε παιδί, να είναι εγκάρδιοι, χαλαροί, θερμοί, με χειραγία, με κέραςμα, αν είναι δυνατόν. Η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων δεν γίνεται κρατώντας τον γονέα όρθιο και κοιτάζοντας συνεχώς το ρολόι. Ο γονέας είναι καλό να ακούει πρώτα θετικά σχόλια για ό,τι ξεχωριστό και όμορφο στοιχείο διαθέτει το παιδί του, να του δίνεται η ευχέρεια να εκφράσει όποιες εντυπώσεις μεταφέρει το παιδί στο σπίτι, θετικές και αρνητικές, να εκμαιεύει ο εκπαιδευτικός τα συναισθήματα που εκφράζει το παιδί για το σχολείο και τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει και δεν έχουν υποπέσει στην αντίληψη του. Στη συνέχεια εκθέτει και ο ίδιος τις παρατηρήσεις του για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού αναλυτικά και όχι με γενικόλογες παρατηρήσεις του τύπου «είναι πολύ καλός» ή «είναι άτακτος», και ανταλλάσσονται απόψεις για την παραπέρα προσπάθεια και των δύο πλευρών, προκειμένου να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα, αν υπάρχει. Έτσι οι γονείς αισθάνονται τον εκπαιδευτικό σύμμαχο του παιδιού τους και δικό τους. Καλό είναι να δηλώνει ο εκπαιδευτικός ότι η συνάντηση ήταν χρήσιμη και να ανανεώνει τη συνάντηση για μια νέα εκτίμηση τα κατάστασης, κατά την οποία θα έχουν να παρουσιάσουν και οι δύο πλευρές κάποια νέα στοιχεία για την πορεία του παιδιού. Αν ο γονέας φεύγει ικανοποιημένος από την επίσκεψη στο σχολείο, έχει περισσότερες πιθανότητες να ξαναέρθει με διάθεση συνεργασίας, παρά αν φεύγει ντροπιασμένος και ταπεινωμένος.

Στις κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς εξατομικεύεται η περίπτωση κάθε μαθητή, γεγονός το οποίο δεν συμβαίνει σε μια γενική συγκέντρωση των γονέων, όσο καλά και εμπεριστατωμένα και αν γίνει μια παιδαγωγική διάλεξη από τον διευθυντή ή έναν επιλεγμένο εκπαιδευτικό.

Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές αρχές οι οποίες είναι καλό να τηρούνται κατά τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς:

- α. Ποτέ δεν αποθαρρύνουμε εντελώς έναν γονέα για τις ικανότητες του παιδιού του.
- β. Πάντοτε βρίσκουμε κάποια θετικά σημεία είτε της προσωπικότητας είτε των επιδόσεων του παιδιού σε οποιοδήποτε μάθημα ή σε άλλες δραστηριότητες και τις επισημαίνουμε στους γονείς, προκειμένου να επιτύχουμε μια θετική ανατροφοδότηση.
- γ. Αποφεύγουμε να χαρακτηρίσουμε τα παιδιά με πολύ αρνητικούς χαρακτηρισμούς.
- δ. Όταν τα παιδιά είναι αδύνατα, συστήνουμε στους γονείς να μην τα μαλώνουν, να μην έχουν υπερβολικές απαιτήσεις, διότι έτσι τα αγχώνουν, με αποτέλεσμα να έχουν ακόμη χαμηλότερες επιδόσεις. Επίσης να μην τα συγκρίνουν με άλλα παιδιά της γειτονιάς, που ίσως παίρνουν υψηλούς βαθμούς.
- ε. Να μην απειλούν τα παιδιά ότι θα τα δείρουν ή θα τα διώξουν από το σπίτι, αν φέρουν κακό βαθμό στο τεστ ή δημιουργήσουν πρόβλημα στο σχολείο και ντροπιάσουν το σπίτι, διότι ενδέχεται τα παιδιά να πάρουν τις μετρητοίς τις απειλές και να μην ξαναγυρίσουν στο σπίτι, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.
- στ. Να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για μελέτη στο σπίτι, δηλ. ηρεμία, ησυχία, κλειστή τηλεόραση και ελεγχόμενη χρήση του διαδικτύου.
- ζ. Να βρίσκεται πάντοτε κάποιος στο σπίτι μαζί με τα παιδιά και να μην τα αφήνουν για πολύ χρόνο μόνα τους, ακόμη και αν πρόκειται για μαθητές λυκείου, και όπου αυτό είναι αδύνατον, να υπάρχει τουλάχιστον τηλεφωνική επικοινωνία.
- η. Να μη φορτώνουν τα παιδιά με άσκοπα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, αν έχουν βασικές αδυναμίες στα βασικά μαθήματα του σχολείου.
- θ. Να ρωτούν με καλοσύνη τα παιδιά για όσα συμβαίνουν στο σχολείο, χωρίς να τα ανακρίνουν και να τα πιέζουν, να είναι πάντοτε ενήμεροι για το πρόγραμμα της επόμενης ημέρας και να τα ελέγχουν χωρίς καυγάδες, αν ετοίμασαν τα μαθήματα.
- ι. Να μην έχουν οι ίδιοι άγχος για την πρόοδο του παιδιού ούτε όμως και να είναι εντελώς αδιάφοροι. Αν εμπλέκονται και οι δυο γονείς στην αγωγή των παιδιών, πρέπει να συμφωνούν στις προτιμήσεις και τις επιλογές που κάνουν, και τυχόν διαφωνίες τους να μην τις εκφράζουν μπροστά στα παιδιά, διότι τους δημιουργούν σύγχυση για το σωστό.
- ια. Να μην υποτιμούν τη μόρφωση και να μην κατηγορούν το σχολείο μπροστά στα παιδιά, ακόμη κι όταν έχουν δίκιο, διότι τα παιδιά χάνουν την εμπιστοσύνη τους προς αυτό.
- ιβ. Στους αλλοδαπούς γονείς που ενδεχομένως έχουν δυσκολίες επικοινωνίας, είναι αυτονόητη η επίδειξη ανοχής και υπομονής, προκειμένου να μεταφερθούν και να κατανοηθούν σωστά τα εκατέρωθεν μηνύματα.  
Αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι γονείς των παλιννοστούντων και αλλοδαπών

μαθητών αγνοούν συνήθως σε μεγάλο βαθμό τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, μπορούμε κατά τις ιδιαίτερες ή και ομαδικές συναντήσεις μας με αυτούς να τους ενημερώνουμε σχετικά με τους διάφορους τύπους σχολείων που λειτουργούν, την εκπαίδευση, τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρουν και να τους παρέχουμε έτσι τη δυνατότητα προγραμματισμού και εναλλακτικών επιλογών εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Επίσης καλό είναι να ενθαρρύνουμε τους γονείς αυτούς, αφού τους ενημερώνουμε αναλόγως, να συμμετέχουν στους συλλόγους γονέων, προκειμένου να επιλύουν αποτελεσματικότερα κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο, όπως είναι ο ρατσισμός και η ευκολότερη ενσωμάτωσή τους.

Ωστόσο για να μειώσουμε στο ελάχιστο τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών μας στο σχολείο, πρέπει να τα κάνουμε να το αγαπούν, τηρώντας καθημερινά τα παρακάτω:

- α. Να έχουμε ένα καθαρό και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον.
- β. Να διατηρούμε ένα σταθερό, ευχάριστο, αλλά όχι χαώδες κλίμα στην τάξη. Αυτό κάνει πολύ δυσκολότερη την προσαρμογή και απόδοση των μειονεκτούντων μαθητών, διότι αποδυναμώνει ακόμη περισσότερο τα ήδη αδύνατα κίνητρά τους για μάθηση και αποδιοργανώνει τις προσαρμοστικές τους προσπάθειες.
- γ. Να θέτουμε απλούς και εφικτούς κανόνες στην καθημερινή ζωή του σχολείου και να τους τηρούμε. Επίσης δραστηριότητες ρουτίνας (έλεγχος των κατ' οίκον εργασιών, σύντομη εξέταση των προηγούμενων) βοηθούν τους πιο ανώριμους και αδύνατους μαθητές να εθιστούν και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και ήθος εργασίας.
- δ. Να επαινούμε τα παιδιά για κάθε καλή ενέργεια, προσπάθεια και επιτυχία που σημειώνουν, για να έχουν κίνητρα. Να θυμόμαστε ότι ο δημόσιος έπαινος σε έναν αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος αγκομαχεί για να καταξιωθεί στη συνείδηση των ντόπιων, αποτελεί ισχυρό τονωτικό για τη μειωμένη αυτοπεποίθησή του.
- ε. Να εμπλέκουμε όλα τα παιδιά στο μάθημα και να μην αφήνουμε κανένα στο περιθώριο, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, για να νιώθουν προσωπική ικανοποίηση και να βιώνουν αισθήματα αποδοχής από τον δάσκαλο.
- στ. Να ρωτούμε τα πιο απλά στους αδύνατους και τα πιο δύσκολα στους δυνατούς μαθητές, για να μη χάνει κανένας το ενδιαφέρον για μάθηση. Επίσης ενδείκνυται να ερμηνεύονται με απλούστερες συνώνυμες λέξεις νέοι όροι και δύσκολες έννοιες, όταν εκφέρονται κατά την φάση της προσφοράς της νέας ύλης, προκειμένου να διευκολύνονται οι μαθητές που υστερούν γλωσσικά.
- ζ. Να προσφέρουμε ποικιλία, εναλλαγή και καινούργια ερεθίσματα στο μάθημα, για να αγαπήσουν οι μαθητές τη γνώση και να μην πλήττουν. Με-

γάλο ενδιαφέρον προξενούν στα παιδιά οι λεγόμενες ευφυείς προκλήσεις, δηλαδή προβλήματα, ανιγμάτα, ανέκδοτα και κάθε είδους πρωτότυποι και δύσκολοι προβληματισμοί οι οποίοι κεντρίζουν το ενδιαφέρον ακόμη και των πιο αδιάφορων μαθητών, αλλά ταυτόχρονα ικανοποιούν και τους προικισμένους.

- η. Να θυμόμαστε ότι τα παιδιά θέλουν να δείχνουν ότι είναι ικανά, ότι αξίζουν και ότι χρειάζονται αγάπη.
- θ. Να πιστεύουμε ότι όλα τα παιδιά μπορούν με την προσπάθεια να βελτιωθούν και να μην καταδικάζουμε κανένα. Η προσδοκία μας αυτή μεταδίδεται και στα παιδιά.
- ι. Να γνωρίζουμε ότι η τάξη αποτελεί για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ένα κοινό μπροστά στο οποίο αισθάνεται όμορφα, όταν έχει να παρουσιάσει κάτι που γνωρίζει να το λέει και να το εκτελεί άριστα, ενώ βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση, όταν συμβαίνει το αντίθετο. Επομένως μαθητές με μεγάλες γλωσσικές αδυναμίες όπως είναι οι αλλοδαποί, καλό είναι να μην εκτίθενται καλούμενοι να επιλύουν δημόσια στην τάξη δύσκολα προβλήματα προφορικά ή στον πίνακα, και το αντίθετο, να ενθαρρύνονται να παρουσιάζουν ενώπιον της τάξης οτιδήποτε καταφέρνουν καλά.
- ια. Επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επιτρέπουν στους δυνατούς μαθητές να ολοκληρώνουν τις απαντήσεις τους, ενώ τους αδύνατους να τους διακόπτουν και να δίνουν οι ίδιοι τις απαντήσεις, καλό είναι, όταν πρόκειται για παιδιά με γλωσσικές δυσχέρειες, να τους δίνουμε νύξεις και υπαινιγμούς και να τους βοηθούμε να ολοκληρώνουν τις σκέψεις τους. Είναι, βέβαια, αυτονόητο ότι η τάξη δείχνει κατανόηση σε τυχόν γλωσσικά σφάλματα και λανθασμένες απαντήσεις, και σε καμία περίπτωση δεν γίνεται ανεκτή ειρωνεία ή γελοιοποίηση συμμαθητών.
- ιβ. Τέλος, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ευόδωση του έργου μας να πιστεύουμε ότι η εργασία του δασκάλου είναι ό,τι πιο όμορφο και ενδιαφέρον θα μπορούσε να κάνει ένας άνθρωπος και να μην μας δημιουργούν αισθήματα απογοήτευσης οι ολοένα δυσκολότερες συνθήκες εργασίας στο σχολείο. Οι μετακινήσεις των λαών είναι σήμερα μια πραγματικότητα την οποία πρέπει να αποδεχτούμε και μαζί με αυτή και το πολυπολιτισμικό σχολείο. Έτσι αποκτούμε προσωπική ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση.

Ένα άλλο θέμα προσωπικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας είναι το θέμα των απουσιών και της διαρροής από το σχολείο. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή ο δάσκαλος της τάξης ενημερώνει αμέσως τους γονείς για τυχόν απουσίες των μαθητών και ενημερώνεται για τους λόγους. Είναι αυστηρός με τις απουσίες. Προσπαθεί να πείσει τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές να μην εγκαταλείπουν το σχολείο και τους τονίζει τις δυσμενείς συνέπειες της πρόωρης εγκατάλειψης.

Οι γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να εγκαταλείψουν το σχολείο και δεν αγωνίζονται για το αντίθετο έχουν ανάγκη υποστηριχθούν από το σχολείο,

ώστε να σπάσουν τον φαύλο κύκλο της αναπαραγωγής της φτώχειας μέσω του αναλφαριθμισμού. Δεν μπορεί να μένει το σχολείο απαθές και αδιάφορο μπροστά σε τέτοια φαινόμενα. Ίσως χρειασθεί και εδώ να διαθέσει κανείς λίγο χρόνο για μια επίσκεψη στο σπίτι του παιδιού, για μια συζήτηση, προκειμένου να κερδίσει έναν μαθητή και να τον κρατήσει στην τάξη του.

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω συμπεραίνεται ότι η οικογένεια διαμορφώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών, τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί είτε να αξιοποιήσουν είτε να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν. Στη σύγχρονη εποχή των πολυπολιτισμικών κοινωνιών η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι απαραίτητη και εποικοδομητική και πρέπει να γίνεται σε πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ισότητας. Δεν είναι όμως επωφελής στις περιπτώσεις κατά τις οποίες γονείς και εκπαιδευτικοί αρνούνται να αναλάβουν τις ευθύνες τους, οπότε το παιδί πληρώνει το τίμημα. Οι γονείς οφείλουν να κατανοούν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι παντοδύναμοι, αλλά και οι δάσκαλοι από την πλευρά τους οφείλουν να κατανοήσουν ότι οι προσπάθειες και οι ενέργειές τους πρέπει να ενθαρρύνουν όλα τα παιδιά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια όλων των εν δυνάμει ικανοτήτων τους, άσχετα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται αυτά, χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις. Με κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς είναι ανάγκη να ενισχύονται και να ενθαρρύνονται τα παιδιά των ευπαθών ομάδων, προκειμένου να αποφύγουν την περιθωριοποίηση και να ενταχθούν ομαλά στον κοινωνικό μας ιστό. Και αυτό το πετυχαίνουν ευκολότερα, όταν πιστεύουν στην αποστολή τους και στην αξία της παιδείας.

### **Βιβλιογραφία**

- Borich, G. (2004). *Effective Teaching Methods*. 5<sup>th</sup>. ed. Upper Saddle River, Pearson
- Καζάζη, Μ. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Έλλην
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κοντογιώργος, Β. (1981). Επιδράσεις της διακοπτόμενης απουσίας του πατέρα στη συμπεριφορά της μητέρας. Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, β' και γ' τετράμηνο, 1981, σελ. 176-193
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J. Passeron*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης
- Pena, D. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. In: *Journal of Educational Research*, 94, 1, 42-54
- Πυργιωτάκης, Ι. (1997). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. 7<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα, Γρηγόρης
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2007). *Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης

*Η Ελένη Νημά γεννήθηκε το 1952 στον Πλάτανο Τρικάλων. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ (κατεύθυνση Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής). Υπηρέτησε ως φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παράλληλα συνέχισε τις σπουδές της και πήρε το δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών Ψυχολογίας και το διδακτορικό δίπλωμα Παιδαγωγικής. Από το έτος 2000 είναι καθηγήτρια της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της επικεντρώνονται στην οικογενειακή κοινωνικοποίηση, στις σχέσεις γονέων και παιδιών, στο ψυχολογικό κλίμα στην οικογένεια και στο σχολείο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας.*