



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΛΑΝΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ

A.M. 2210111

**Ο Γονέας ως Εκπαιδευτικός: Διερεύνηση Στάσεων, Απόψεων και
Πρακτικών Ελλήνων Γονέων Εκπαιδευτικών**

ΑΘΗΝΑ, 2015

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε τηναπό την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Κουτρούμπα, Κ.

Αν. Καθηγήτρια

.....

(επιβλέπουσα)

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ.

Καθηγήτρια

.....

Αντωνοπούλου, Αικ.

Επικ. Καθηγήτρια

.....

Ευχαριστίες

Ξεκινώντας, ευχαριστώ πολύ όλους όσοι με βοήθησαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Κουτρούμπα που ήταν και η επιβλέπουσα Καθηγήτρια για την εργασία. Ήταν πάντα διαθέσιμη όποτε την χρειάστηκα και πάντα ευγενική. Χωρίς τις συμβουλές της και την καθοδήγησή της με κατευθυντήριες γραμμές όπου χρειαζόταν η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί με τον τρόπο που ολοκληρώθηκε. Την ευχαριστώ, επίσης, θερμά για την εμπιστοσύνη την οποία έδειξε στις ικανότητές μου και στο ότι μπορώ να φέρω σε πέρας το έργο που μου ανέθεσε.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Αντωνοπούλου για την άμεση ανταπόκρισή της όταν χρειάστηκα την βοήθειά της και για τις εύστοχες παρατηρήσεις της σε ορισμένα θέματα.

Δεν θα μπορούσα παρά να ευχαριστήσω ολόθερμα όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν και έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, χαρίζοντάς μου λίγο από τον χρόνο τους εκφράζοντάς μου τις απόψεις τους. Χωρίς αυτούς και την πολύτιμη βοήθειά τους δεν θα μπορούσα ποτέ να ολοκληρώσω αυτή την εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόθερμα και τους δικούς μου ανθρώπους, τους γονείς μου και τον σύζυγό μου για την κατανόηση και την αμέριστη βοήθειά τους όλο το διάστημα της έρευνας και της συγγραφή της εργασίας. Χωρίς τη δική τους υποστήριξη και ενθάρρυνση όταν αντιμετώπισα δυσκολίες στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας, δεν θα είχα καταφέρει να την ολοκληρώσω.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να μελετήσει και να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της γονεϊκότητας των Ελλήνων γονέων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα την επίδραση που μπορεί να έχει η γονεϊκότητα στους Έλληνες γονείς εκπαιδευτικούς μέσα από τις δικές τους προσωπικές απόψεις.

Για το σκοπό αυτό μελετήθηκε ενδελεχώς, πρώτα απ' όλα, η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με τις επιδράσεις της γονεϊκότητας τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ζωή των γονέων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι στάσεις, οι απόψεις και οι πρακτικές των Ελλήνων γονέων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γονεϊκότητα και τις επιδράσεις της σε μια σειρά από τομείς. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε στους λόγους που οι γονείς εκπαιδευτικοί επέλεξαν το επάγγελμα, στις τυχόν μεταβολές του επαγγελματικού προφίλ μετά τη γονεϊκότητα, στις σχέσεις και την επικοινωνία των γονέων εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους πριν και μετά τη γονεϊκότητα, στη σχέση και την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους πριν και μετά τη γονεϊκότητα, στην επίδραση της γονεϊκότητας στο χρόνο προετοιμασίας των γονέων εκπαιδευτικών και στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και τέλος στην επαγγελματική κόπωση που αυτή μπορεί να έχει δημιουργήσει.

Ως καταλληλότερη προσέγγιση για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας ήταν η ποιοτική. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες όπως προκύπτει από την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου καθώς και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 Έλληνες γονείς εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 24 ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι 6 άνδρες τόσο από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο κι από την Δευτεροβάθμια.

Τα αποτελέσματα έδειξαν σχετική αναπροσαρμογή των διδακτικών επιλογών των γονέων εκπαιδευτικών μετά τη γονεϊκότητα και σαφή επίδραση και μεταβολή στις σχέσεις και την επικοινωνία τους τόσο με τους μαθητές τους όσο και με τους γονείς αυτών για την πλειοψηφία των γονέων εκπαιδευτικών. Ακόμα, έδειξαν ότι έχει επηρεαστεί κι έχει μειωθεί ο χρόνος που αφιερώνουν στην προετοιμασία του

καθημερινού διδακτικού έργου και αντιστρόφως ανάλογα έχει αυξηθεί η επαγγελματική τους κόπωση. Οι προτεραιότητές τους έχουν μετατοπιστεί αλλά συγχρόνως επιδιώκουν να είναι κι επαγγελματικά σωστοί. Μικρή μεταβολή υπήρξε στις επαγγελματικές φιλοδοξίες, αφού είναι κάτι που δεν επιθυμούσαν ούτε πριν αλλά ούτε και μετά τη γονεϊκότητα. Η εμπειρία που έχουν κερδίσει μέσα στην τάξη με τους μαθητές τους παρέχει μεγαλύτερη ενόραση ως προς τις συμπεριφορές των δικών τους παιδιών σε σχέση με την θεωρητική κατάρτιση που έλαβαν στο πανεπιστήμιο.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκότητα, γονείς – εκπαιδευτικοί, διπλός ρόλος, επίδραση, μεταβολές.

Abstract

The purpose of the present thesis is to study and explore the relation between the teaching profession and parenthood of Greek parent – teachers. To be more specific, it explores the effects that parenthood may have upon Greek parent – teachers as stated through their own personal opinions.

In order to achieve this, the international literature had to be studied thoroughly concerning the effects of parenthood of parent – teachers both on their professional life and their private life. At the same time, the researcher explored the Greek parent – teachers attitudes, viewpoints and practices in relation to parenthood and its effects in a number of factors. The research was focused on the reasons why the teachers chose the teaching profession in first place; on their teaching profile and the alterations that may have occurred after parenthood; on their relations and communication with their students before and after parenthood; their relations and communication with their students' parents before and after parenthood; on how parenthood may have affected their career aspirations and the time they dedicate to prepare for each day's lesson; finally on the professional fatigue that may experience due to parenthood.

A qualitative approach was considered as the most suitable for the present research. The data were collected with the semi – structured interview method. As the next step came the transcription of the interviews and then data were coded and put into categories according to the content analysis method and to the research questions. The sample of the research was consisted of 30 parent – teachers, 24 of which were female teachers and the 6 of them were male coming from both elementary and secondary education levels.

The results indicated a relative modification in teaching choices of parent – teachers after parenthood; a clear effect and change in their relations and communication with both their students and the students' parents as well for the majority of the teachers. What's more, as the results indicated, the time they spend on the next day' preparation is reduced; in contrast the professional fatigue is increased. They shifted priorities but at the same time they try to be professionally consistent. Parenthood little affected their career aspirations as it is something they did not regard as an important factor neither before nor after being a parent. The knowledge gained in classroom with their students

has provided them more insight on their own children's behavior than the theoretical knowledge provided in college.

Keywords: parenthood, parent – teachers, dual role, effects, changes.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	6
Περιεχόμενα	8
Κατάλογος πινάκων	10
Κατάλογος γραφημάτων	11

Εισαγωγή	12
1. Γενικό πλαίσιο της εργασίας	12
2. Σκοπός της εργασίας	12
3. Δομή της εργασίας	13

A ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1^ο Κεφάλαιο: Η ταυτότητα των γονέων – εκπαιδευτικών	15
1.1 Ποιοι γίνονται εκπαιδευτικοί;	15
1.2 Ποιοι είναι οι λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος;	16
1.3 Τι αλλάζει όταν ο εκπαιδευτικός γίνεται γονιός;	17
1.3.1 Επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας του εκπαιδευτικού	17
1.3.2 Οι αλλαγές στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών	19
2^ο Κεφάλαιο: Οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο των «γονέων»	22
2.1 Ο φυλετικός και οικογενειακός χαρακτήρας της διδασκαλίας	22
2.2 Αμφίδρομη σχέση: Γονιός – εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικός – γονιός	23
2.2.1 Η σχέση των γονέων – εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους	23
2.2.2 Η σχέση των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους	25
2.2.3 Διδασκαλία και διαχείριση τάξης	26
2.2.4 Η ισορροπία ανάμεσα στον διπλό ρόλο: Επάγγελμα και προσωπική ζωή των γονέων – εκπαιδευτικών	27
2.2.5 Επαγγελματικές φιλοδοξίες και εξέλιξη των γονέων – εκπαιδευτικών	28
2.3 Έρευνες Αναφοράς	30

B' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3^ο Κεφάλαιο Μεθοδολογία της έρευνας	36
3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	36

3.2	Ερευνητικά ερωτήματα	37
3.3	Επιλογή της μεθόδου έρευνας	38
3.4	Η μέθοδος της συνέντευξης	39
3.4.1	Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου και διαμόρφωση οδηγού συνέντευξης	40
3.4.2	Η Διαδικασία των συνεντεύξεων	42
3.4.3	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας	43
3.5	Η ανάλυση περιεχομένου	45
3.6	Περιορισμοί έρευνας	46
	4^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποιοτικών Δεδομένων	48
4.1	Συμμετέχοντες	48
4.2	Παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων	53
4.2.1.	Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 2: Ο Εκπαιδευτικός ως Γονέας	55
4.2.2.	Επαγγελματικές επιλογές και αλλαγές στο προφίλ των εκπαιδευτικών – γονέων:	55
4.2.3.	Διδακτικές τεχνικές και κίνητρα που χρησιμοποιούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί	64
4.2.4.	Χρήση του παραδείγματος και της νουθεσίας από τους γονείς – εκπαιδευτικούς	76
4.3	Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 3: Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών	84
4.4	Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 4: Επαγγελματική ανέλιξη και παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με την γονεϊκότητα	92
4.4.1	Περιορισμός χρόνου προετοιμασίας του καθημερινού διδακτικού έργου λόγω της γονεϊκότητας	93
4.4.2	Επίδραση της γονεϊκότητας πάνω στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και την παιδαγωγική περαιτέρω κατάρτιση των γονέων – εκπαιδευτικών.	100
4.4.3	Ισότητα στις ευκαιρίες ανέλιξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ανάμεσα σε γυναίκες κι άνδρες εκπαιδευτικούς	109
4.5	Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 5: Το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η επαγγελματική κόπωση	116
4.5.1	Αύξηση επαγγελματικής κόπωσης λόγω γονεϊκής ιδιότητας και γονεϊκών υποχρεώσεων	117
4.5.2	Πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές λόγω γονεϊκότητας	124
4.5.3	Αν και κατά πόσο είναι εφικτό για τον γονέα – εκπαιδευτικό να διδάσκει να εργάζεται έχοντας αποκλείσει από τον νου του τυχόν οικογενειακά προβλήματα	130
4.5.4	Επιλογή του ίδιου επαγγέλματος και μετά τη γονεϊκότητα	138

4.5.5 Κατά πόσο βοήθησε η παιδαγωγική θεωρία και κατάρτιση κατά τα χρόνια του Πανεπιστημίου και η μετέπειτα εμπειρία στην τάξη στην ανατροφή των παιδιών των ίδιων των γονέων – εκπαιδευτικών	145
5^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποσοτικών Δεδομένων	156
5.1 Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 1: Λόγοι επιλογής εκπαιδευτικού επαγγέλματος	157
5.1.1. Λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος	157
5.1.2 Βαθμός ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό επάγγελμα σήμερα	159
5.2 Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 2: Ο γονέας ως εκπαιδευτικός	161
5.2.1 Διαχείριση τάξη	161
5.2.2 Διδακτικές επιλογές	163
5.2.3 Επικοινωνία με μαθητές	166
5.3 Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 3: Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών	169
6^ο Κεφάλαιο: Σχολιασμός αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα	173
6.1.Σχολιασμός αποτελεσμάτων	173
6.2.Τελικά Συμπεράσματα	201
6.3.Τελικές προτάσεις	203
6.4 Επίλογος	204
 Βιβλιογραφία	 206
Παράρτημα: Οδηγός Ερωτηματολογίου – Ημιδομημένης Συνέντευξης	210
 Κατάλογος πινάκων	
Πίνακας 1 Τύπος σχολείου εργασίας γονέων – εκπαιδευτικών	49
Πίνακας 2 Χρόνια προϋπηρεσίας γονέων – εκπαιδευτικών	50
Πίνακας 3 Πόσα δικά σας παιδιά έχετε;	52
Πίνακας 4 Παρατηρήσατε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σας προφίλ και στις επαγγελματικές σας επιλογές μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με πριν;	55
Πίνακας 5 Ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές ή κίνητρα χρησιμοποιείτε για την κινητοποίηση των μαθητών;	64
Πίνακας 6 Το παράδειγμα ή η νουθεσία αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο βελτίωσης της συμπεριφοράς ενός μαθητή;	76
Πίνακας 7 Παρατηρήσατε αλλαγές στη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών σας μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με πριν;	84
Πίνακας 8 Περιορίστηκε ο χρόνος προετοιμασίας λόγω γονεϊκότητας;	93
Πίνακας 9 Επέδρασε η γονεϊκότητα στις φιλοδοξίες για επαγγελματική ανέλιξη και παιδαγωγική κατάρτιση;	101

Πίνακας 10 Υπάρχει ισότητα ανάμεσα στους άνδρες και γυναίκες γονείς – εκπαιδευτικούς στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης;	109
Πίνακας 11 Η γονεϊκή ιδιότητα και οι υποχρεώσεις σας ως γονέας αύξησαν την επαγγελματική σας κόπωση;	117
Πίνακας 12 Θα προχωρούσατε σε πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές;	124
Πίνακας 13. Είναι δυνατόν ένας εκπαιδευτικός μπαίνοντας στην τάξη «να αδειάσει το μυαλό του»/να ξεχάσει τα οικογενειακά προβλήματα – δυσκολίες με στόχο να μην επηρεαστεί καθόλου η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η επικοινωνία με τους μαθητές, δεδομένου ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αναπόφευκτη η έκθεσή του;	130
Πίνακας 14 Αν θα έπρεπε να επιλέξετε κάποιο επάγγελμα ενώ ήσασταν ήδη γονιός, θα προτιμούσατε και πάλι αυτό του εκπαιδευτικού μεταξύ άλλων;	138
Πίνακας 15 Η παιδαγωγική κατάρτιση που λάβατε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αλλά και η εμπειρία σας με τους μαθητές σας μέσα στην τάξη, έχει βοηθήσει/συνεισφέρει στον τρόπο που μεγαλώνετε κι αντιμετωπίζετε τα δικά σας παιδιά;	145
Πίνακας 16 Σε τι βαθμό σας επηρέασαν οι παρακάτω παράγοντες ως προς την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος;	157
Πίνακας 17 Σε τι βαθμό οι παρακάτω παράγοντες σας προσφέρουν σήμερα ικανοποίηση στο πλαίσιο του επαγγέλματός σας ως εκπαιδευτικού;	159
Πίνακας 18 Σε τι βαθμό οι παρακάτω παράγοντες σας προσφέρουν σήμερα ικανοποίηση στο πλαίσιο του επαγγέλματός σας ως εκπαιδευτικού;	162
Πίνακας 19 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η γονεϊκότητα έχει επηρεάσει το διδακτικό σας προφίλ ως προς την χρήση των παρακάτω διδακτικών παιδαγωγικών στοιχείων;	164
Πίνακας 20 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η γονεϊκότητα έχει επηρεάσει το διδακτικό σας προφίλ ως προς την χρήση των παρακάτω επικοινωνιακών παιδαγωγικών στοιχείων;	167
Πίνακας 21 Σε τι βαθμό έχει αλλάξει η επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών σας μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με την περίοδο πριν γίνετε γονείς;	170
Κατάλογος γραφημάτων	
Γράφημα 1. Φύλο Γονέων – Εκπαιδευτικών	48
Γράφημα 2. Ειδικότητες γονέων – εκπαιδευτικών	49
Γράφημα 3. Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου;	51
Γράφημα 4. Έχετε διοικητική θέση στο σχολείο όπου εργάζεστε;	51

Εισαγωγή

1. Γενικό πλαίσιο της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναπόσπαστο και σημαντικότερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως αναφέρει και η Hargreaves στον πρόλογο του βιβλίου της Sikes (1997) *«ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή και την βελτίωση του σχολείου. Καμία αλλαγή δεν έχει αξία αν δεν λάβουμε υπόψη τους εκπαιδευτικούς. Έχουμε αρχίσει και διαπιστώνουμε για τους εκπαιδευτικούς πως ότι συμβαίνει εντός τάξης έχει άμεση σχέση με ό,τι συμβαίνει εκτός της»*. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και λειτουργούν μέσα στην τάξη με βάση το περιβάλλον στο οποίο ζουν, με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, τα όνειρα και τις ελπίδες τους.

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα όταν συγκρίνεται με άλλα επαγγέλματα χαρακτηρίζεται ως μοναδικό, αφού το αντικείμενο του – οι μαθητές – χαρακτηρίζεται από την ευμετάβλητη φύση του (Lortie, 1975; MacDonald, 1994). Τι συμβαίνει, όμως, όταν οι εκπαιδευτικοί γίνονται γονείς κι αντιμετωπίζουν αυτή την ευμετάβλητη φύση τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ζωή; Ενώ η γονεϊκότητα και η εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυο διαφορετικές εμπειρίες, μοιράζονται κοινά στοιχεία. Και στους δυο ρόλους τους οι γονείς – εκπαιδευτικοί και εκπαιδεύουν κι ανατρέφουν. Χρειάζονται την ίδια ενέργεια για να είναι και εκπαιδευτικοί και γονείς. Απλώς και μόνο για να ακούνε τα παιδιά τους και τους μαθητές απαιτείται να δίνουν ξεχωριστή προσοχή.

Λόγω της εγγύτητας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά που διδάσκουν και της φύσης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί που γίνονται γονείς δεν υφίστανται τόσο μεγάλες αλλαγές, αφού η επαφή με τα παιδιά τους είναι γνώριμη. Ισχύει, όμως, κάτι τέτοιο στην πραγματικότητα; Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των γονέων – εκπαιδευτικών, που ειδικά σε ελληνικό επίπεδο δεν υπάρχουν δεδομένα.

2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να εξετάσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων γονέων – εκπαιδευτικών για το πως βιώνουν την γονεϊκότητα στα πλαίσια του επαγγέλματός τους. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να εξετάσει τις τυχόν μεταβολές στο επαγγελματικό προφίλ, στις σχέσεις και στην επικοινωνία έτσι όπως

διαμορφώνεται μετά την γονεϊκότητα με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ζωής, όπως οι μαθητές και οι γονείς των μαθητών. Ακόμα, επιχειρεί να εξετάσει την επίδραση της γονεϊκότητας στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γονέων – εκπαιδευτικών για άνοδο ή στην επιθυμία για περαιτέρω παιδαγωγική επιμόρφωση.

Επιπλέον, σκοπεύει να εξετάσει την επίδραση της γονεϊκότητας στην στον διπλό ρόλο που κουβαλούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί και τις τυχόν συνέπειες πάνω σ' αυτό. Τέλος, με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν επιχειρεί να συμβάλλει με υλικό την ελληνική βιβλιογραφία σε ένα θέμα που δεν έχει ερευνηθεί ποτέ πριν στην Ελλάδα.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έρευνα δεν επεκτάθηκε σε μη γονείς – εκπαιδευτικούς, αφού κύριος σκοπός της ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων – εκπαιδευτικών για τον διπλό τους ρόλο, κάτι για το οποίο οι μη γονείς – εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να εκφράσουν άποψη.

3. Δομή της εργασίας

Στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται το γενικό πλαίσιο της έρευνας, ο καθορισμός της αναγκαιότητας της παρούσας εργασίας αλλά κι ο σκοπός της.

Έπεται το κυρίως μέρος της εργασίας το οποίο αποτελείται από το θεωρητικό μέρος (Κεφάλαια 1 και 2) και το ερευνητικό μέρος (Κεφάλαια 3, 4, 5 και 6).

Στο 1^ο Κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στους λόγους που επιλέγει κάποιος το εκπαιδευτικό επάγγελμα και στις αλλαγές που επέρχονται στην προσωπική κι επαγγελματική ζωή του και ταυτότητά του όταν κάποιος εκπαιδευτικός γίνεται γονιός.

Το 2^ο Κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους περιλαμβάνει την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας πάνω στην επίδραση της γονεϊκότητας σε μια σειρά από τομείς της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των γονέων – εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στις αλλαγές που επιφέρει η γονεϊκότητα στην επικοινωνία και τη σχέση με τους μαθητές, στην επικοινωνία και τη σχέση με τους γονείς των μαθητών, στην επίδραση που έχει στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γονέων – εκπαιδευτικών καθώς και στην προσπάθειά τους να βρουν την ισορροπία ανάμεσα στον διπλό ρόλο γονέα/εκπαιδευτικού και τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτό. Τέλος, παρουσιάζονται οι έρευνες αναφοράς που στηρίχθηκε η παρούσα εργασία.

Στο 3^ο Κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλύεται η επιλογή ως μεθόδου έρευνας η *ημιδομημένη συνέντευξη*, ο σχεδιασμός του εργαλείου – οδηγού συνέντευξης, η διαδικασία των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες καθώς και τα βήματα της *ανάλυσης περιεχομένου* ως μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο 4^ο Κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας τα οποία έχουν ταξινομηθεί σε θεματικούς άξονες, κατηγορίες και υποκατηγορίες. Παρατίθενται και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

Στο 5^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας συνοδευόμενα από αντίστοιχους πίνακες.

Στο 6^ο και τελευταίο Κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η σύγκρισή τους με τη διεθνή βιβλιογραφία και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, κατατίθενται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, έπεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την συγγραφή της παρούσας έρευνας και ο οδηγός συνέντευξης – ερωτηματολόγιο ο οποίος παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1^ο Κεφάλαιο: Η ταυτότητα των γονέων εκπαιδευτικών

1.1 Ποιοι γίνονται εκπαιδευτικοί;

Το επάγγελμά του εκπαιδευτικού είναι πολύ στενά συνδεδεμένο με την αντίληψη ότι πρόκειται για ένα καθαρά «γυναικείο» επάγγελμα αφού η κυρίαρχη ιδεολογία το θέλει ως μια προέκταση της μητρότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης κι όχι μόνο στη δημοτική εκπαίδευση όπως, ίσως, θα περίμενε κανείς. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται ότι προσφέρει όχι μόνο ίσες ευκαιρίες τόσο στους άνδρες όσο και τις γυναίκες αλλά και μισθολογική ισότητα, ευκαιρίες για πνευματικές προκλήσεις και την ευκαιρία να συνεισφέρουν στο κοινό καλό (Sikes, 1998). Τελικά, όμως, οι γυναίκες βρίσκονται «παγιδευμένες» ανάμεσα στις δικές τους επαγγελματικές φιλοδοξίες και στον ρόλο που προσδοκά να τους δώσει η κοινωνία, τον ρόλο, δηλαδή, της μητέρας στο σχολείο ειδικά όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θεωρείται ότι οι γυναίκες ασκούν ένα λειτούργημα που είναι επακόλουθο του φυσικού τους ενστίκτου κι όχι επάγγελμα, κάτι που τις φέρνει σε πιο αδύναμη κοινωνικά και οικονομικά θέση (Burgess & Carter, 1992).

Αντίστοιχες κοινωνικές προσδοκίες φαίνεται να υπάρχουν και για τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες αναμένεται να «παίρνουν» το ρόλο του πατέρα και να επιβάλλουν έλεγχο και πειθαρχία στην τάξη, να αποπνέουν σιγουριά και να κυνηγούν την άνοδό τους σε ανώτερες θέσεις της εκπαίδευσης. Επιπλέον, εάν οι άνδρες επιλέξουν να διδάξουν μικρότερα σε ηλικία παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδέχεται να αμφισβητηθούν τα κίνητρά τους και ο ανδρισμός τους καθώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διδασκαλία μικρότερων παιδιών θεωρείται καταλληλότερο για γυναίκες (Sikes, 1986).

Οι παραπάνω αντιλήψεις επιβεβαιώνονται κι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και από φοιτητές που επιλέγουν να σπουδάσουν και να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Johnston, Mckeown, Mcewen (1999) οι φοιτητές που πήραν μέρος ερωτώμενοι ποιόν θεωρούν καταλληλότερο για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και συγκεκριμένα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση απάντησαν ότι θεωρούν τις γυναίκες, ακόμα και οι άνδρες που είχαν επιλέξει την

πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως πεδίο δράσης. Τονίζουν, ωστόσο, ότι η παρουσία των ανδρών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικό να ενισχυθεί καθώς θα εξομαλύνει τη διαφορά και θα βοηθήσει στην πολύπλευρη μάθηση των μικρών μαθητών καθώς και στον καλύτερο έλεγχο της τάξης. Η κατάσταση αντιστρέφεται όταν πρόκειται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκεί, οι άνδρες θεωρούνται καλύτεροι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις γυναίκες σύμφωνα με τη γνώμη των φοιτητών, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που ισχύουν για τα δυο φύλα στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, παρ' όλη την κοινωνική εξέλιξη, η ενασχόληση με τα παιδιά με τρόπο «μητρικό» θεωρείται κάτι απολύτως φυσικό κι επακόλουθο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Το ίδιο φυσικό θεωρείται οι άνδρες εκπαιδευτικοί να κρατούν έναν πιο ελεγκτικό και πειθαρχικό ρόλο απέναντι στους μαθητές (Sikes, 1998).

1.2 Ποιοι είναι οι λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος;

Εξάλλου, ένα ερώτημα που προκύπτει είναι για ποιους λόγους αποφασίζουν γυναίκες και άνδρες να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έρευνες πάνω σ' αυτό το ερώτημα έχουν δείξει ότι οι λόγοι χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, α) αλτρουιστικοί, οι οποίοι έχουν να κάνουν με τη σπουδαιότητα και την αξία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στη κοινωνία και την επιθυμία να βοηθήσει κανείς τα παιδιά να πετύχουν, β) εσωτερικοί, οι οποίοι καλύπτουν πλευρές του ίδιου του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, όπως η διδασκαλία των παιδιών και το ενδιαφέρον να χρησιμοποιεί κανείς τη γνώση του και την εξειδίκευσή του, και γ) εξωτερικοί, οι οποίοι καλύπτουν πλευρές που δεν αφορούν τη διδασκαλία αυτή καθ' αυτή όπως η μεγάλη διάρκεια των διακοπών, το επίπεδο του μισθού, το κοινωνικό στάτους κ. α. (Kyriacou & Coulthard, 2000).

Στην έρευνα των Johnston et al (1999) οι προπτυχιακοί φοιτητές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ανέδειξαν ως πρωταρχικές τέσσερις αλτρουιστικές αιτίες επιλογής του, όπως την εργασία με παιδιά, τη συνεισφορά του στη κοινωνία, την ικανοποίηση που απολαμβάνουν από αυτό καθώς και το γεγονός ότι μοιράζονται τις γνώσεις τους. Επίσης, ως πολύ σημαντικός λόγος αναδείχτηκε και το επίπεδο του μισθού. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται κι από την έρευνα των Kyriacou & Coulthard (2000). Ρωτώντας κι εκείνοι σπουδαστές -μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τους λόγους που επέλεξαν να σπουδάσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα, από τις απαντήσεις

που έδωσαν προκύπτει ότι η επιλογή τους έχει να κάνει τόσο με αλτρουιστικούς λόγους – θεωρούν ότι είναι ένα επάγγελμα που συνεισφέρει στη κοινωνία κι ένα επάγγελμα που απολαμβάνουν – εσωτερικούς λόγους – τους προσφέρει πνευματικές προκλήσεις αλλά και υπευθυνότητα – καθώς κι εξωτερικούς λόγους – τους προσφέρει ένα ευχάριστο κι ασφαλές εργασιακό περιβάλλον . Αλλά και η Sikes (1998) σε δική της έρευνα υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα για την ευκαιρία που τους δίνεται να συνεισφέρουν στο κοινό καλό, για τις πνευματικές προκλήσεις που προσφέρει αλλά και για τον καλό μισθό και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανόδου που παρέχει. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι σε έρευνα που έγινε σε εν ενεργεία έμπειρους εκπαιδευτικούς (Marston et al, 2006) για το ποιοι είναι οι παράγοντες που τους ενθαρρύνουν να παραμείνουν στο διδακτικό επάγγελμα, προέκυψε ότι η ικανοποίηση του να δουλεύουν με νέους ανθρώπους τους οποίους βλέπουν να μαθαίνουν και να μεγαλώνουν, η ικανοποίηση να είναι επιτυχημένοι σε κάτι που απολαμβάνουν αλλά και πιο πρακτικά ζητήματα όπως ο μισθός, η ασφάλεια που τους προσφέρει το συγκεκριμένο επάγγελμα και τα πλεονεκτήματα από το εργασιακό πρόγραμμα είναι μερικοί σημαντικοί παράγοντες που τους κρατούν στη διδασκαλία. Ένα, ίσως, συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το διδακτικό επάγγελμα έχοντας κάποιες προσδοκίες. Αυτές φαίνεται πως με το πέρασμα του χρόνου εκπληρώθηκαν και συνεχίζουν να τους κρατούν και να τους κινητοποιούν ώστε να παραμένουν ενεργοί και ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

1.3 Τι αλλάζει όταν ο εκπαιδευτικός γίνεται γονιός;

1.3.1 Επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Το να γίνει κανείς γονιός είναι από μόνη της μια διαδικασία μεταμόρφωσης για τον κάθε άνθρωπο. Η μετάβαση στη γονεϊκότητα είναι μια διαδικασία δύσκολη για τους νέους γονείς καθώς προϋποθέτει την απόκτηση νέων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και μηχανισμών (Tomlinson, 1987). Σύμφωνα με τη Sikes (1997) η γονεϊκότητα σημαίνει ότι το άτομο έχει πλέον ως σημείο αναφοράς έναν άλλον άνθρωπο. Παύει να ορίζεται κι να αναγνωρίζεται ως άτομο που έχει τις δικές του επιθυμίες, ελπίδες, φιλοδοξίες, ικανότητες, επιτυχίες, αδυναμίες, στενοχώριες κ. λπ. Οι γονείς πρέπει να υιοθετήσουν συμπεριφορές για την αποτελεσματική φροντίδα των

παιδιών τους και να αποκτήσουν ικανότητες ώστε να επιτυγχάνουν και να είναι αποτελεσματικοί στην άσκηση των γονεϊκών τους καθηκόντων καθώς και στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων που μπορεί να αυξήσουν την ικανοποίησή τους από τον γονικό τους ρόλο (Hudnson, Elek, Fleck, 2001). Με άλλα λόγια, είναι φανερό πως με τη γονεϊκότητα τα άτομα αναδιαμορφώνουν την ταυτότητά τους.

Ως ταυτότητα ορίζεται το πώς ένα άτομο γίνεται αντιληπτό από τους άλλους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλλά και ως το μέσο με το οποίο μπορεί το άτομο να αντανακλά και να διαπραγματεύεται συναισθηματικά την υποκειμενικότητά του (Gee, 2000: 99; Zembylas, 2003: 223).

Για τις γυναίκες αυτή η καινούργια ταυτότητα αρχίζει να διαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία της εγκυμοσύνης και συνεχίζεται και μετά τη γέννηση του παιδιού οπότε και η γυναίκα ταυτίζεται με αυτό. Παράλληλα της αποδίδεται κι ένα καινούργιος κοινωνικός ρόλος, αυτός της μητέρας ο οποίος αφορά πλέον κάθε τομέα της ζωής της. Για τους άνδρες που γίνονται πατέρες η αναδιαμόρφωση της ταυτότητας δεν παίρνει τις ίδιες προεκτάσεις, προφανώς. Η σχέση με το παιδί δεν είναι τόσο άμεση και στενή, αφού λείπει η εμπειρία της εγκυμοσύνης αλλά και οι κοινωνικές προσδοκίες για τους πατέρες δεν «αγκαλιάζουν» κάθε τομέα της ζωής των ανδρών (Sikes, 1997).

Ωστόσο, η διαδικασία για την αναδιαμόρφωση της ταυτότητας ίσως να γίνεται πιο ομαλά για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ενασχόληση με τα παιδιά προϋποθέτει την εμφάνιση κι έκφραση συναισθημάτων αλλά κι ενσυναίσθησης πάνω στα οποία στηρίζεται ένα μέρος της ταυτότητας που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός (Zembylas, 2003). Η Ο' Connor αναφέρει την άποψη της Hargreaves (1994, στο Ο' Connor, 2008: 118) ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει «ανατροφή, συναισθηματικό δέσιμο, στοργή κι αγάπη» η οποία εναρμονίζεται με τις απόψεις και τα πιστεύω του κάθε εκπαιδευτικού ότι τα συναισθήματα και η φροντίδα που δείχνουν στους μαθητές αποτελεί μέρος της ταυτότητάς τους. Άλλωστε, στην έρευνα της Barber (2002) αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζονται ως άνθρωποι μέσα από τον ρόλο που έχουν στην επαγγελματική τους ζωή δίνοντας έμφαση στη φροντίδα και στη δέσμευση. Έτσι, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν έναν διπλό ρόλο μέσα στο ίδιο πλαίσιο: του γονιού και του εκπαιδευτικού δηλ., έναν προσωπικό κι έναν επαγγελματικό. Επομένως, το να καταφέρνουν να ισορροπούν και να πετυχαίνουν στους δυο αυτούς ρόλους ταυτόχρονα είναι πολύπλοκο (Crosford & Draper, 2002). Αυτό μπορεί να έχει

ως αποτέλεσμα τη σύγκρουση ανάμεσα στους δυο ρόλους, δηλ. του εκπαιδευτικού και του γονέα, καθώς ο ένας ρόλος μπορεί να υπερκαλύπτει τον άλλο σε σημείο που το άτομο μπορεί να αναρωτιέται που σταματάει να είναι εκπαιδευτικός και που αρχίζει να είναι γονιός.

1.3.2 Οι αλλαγές στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών

Η γονεϊκή εμπειρία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τον ρόλο τους. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα των Crosford & Draper (2002) υποστήριξαν ότι βίωσαν προσωπική αλλαγή όταν έγιναν γονείς κάτι το οποίο είχε σημαντική επίδραση και στην επαγγελματική τους ζωή ως εκπαιδευτικοί.

Μια πολύ σημαντική αλλαγή καταγράφεται στο πως θέτουν οι εκπαιδευτικοί τις προτεραιότητες τους αφότου γίνουν γονείς. Αν και δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που ασχολούνται με το πώς οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τις προτεραιότητες τους ανάμεσα σε σπίτι και σχολείο αφότου γίνουν γονείς, αφού θεωρείται πεδίο μειωμένου ενδιαφέροντος λόγω της φύσης του επαγγέλματος, εντούτοις υπάρχουν έρευνες που παρουσιάζουν κάποια πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Gannerud (2001) στη Σουηδία εστίασε στον τρόπο που οι γυναίκες οργανώνουν την καθημερινή προσωπική κι επαγγελματική τους ζωή. Οι περιγραφές τους χρωματίζονται από τις προσπάθειές τους να βρουν μια ισορροπία στις απαιτήσεις που έχει τόσο η προσωπική όσο και η επαγγελματική τους ζωή αλλά και από τις απαιτήσεις που έχουν οι ίδιες από τον εαυτό τους για τον μητρικό τους ρόλο, ως συνέπεια ίσως των επαγγελματικών τους γνώσεων για τα παιδιά και τις ανάγκες τους αλλά και από την εμπειρία που έχουν για τις συνθήκες ζωής των παιδιών που διδάσκουν. Επίσης, όπως προέκυψε από τις αφηγήσεις κάποιων από τους εκπαιδευτικούς τα οικογενειακά τους καθήκοντα αποτελούν ένα είδος καταφυγίου που αποτρέπει την επαγγελματική τους κόπωση (burnout) εξαιτίας του ατελείωτου φόρτου εργασίας.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη στο Ισραήλ οι Cinamon & Rich (2005) εξέτασαν πως γυναίκες εκπαιδευτικοί ιεραρχούν το δίπολο δουλειά – οικογένεια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως δίνει ίση σπουδαιότητα ανάμεσα σε οικογένεια κι εργασία και με μικρότερα ποσοστά ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που δίνουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα είτε στην οικογένεια μόνο είτε στην εργασία τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όσο περισσότερα χρόνια εμπειρίας είχαν οι εκπαιδευτικοί

στο επάγγελμα, τόσο μεγάλωνε και η σπουδαιότητα που απέδιδαν στην οικογένειά τους. Ωστόσο, από προηγούμενη έρευνα των Cinamon & Rich (2002b) προκύπτει ότι η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν διαφέρει ως προς την σπουδαιότητα που αποδίδουν στο δικό τους επάγγελμα γυναίκες που εργάζονται σε πολύ πιο στρεσογόνες δουλειές όπως δικηγόροι ή γιατροί.

Πολύ διαφωτιστική είναι και η έρευνα του Drago (2001) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γονείς και μη γονείς και των δυο φύλων στις Η.Π.Α. Στην έρευνα αυτή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν το χρόνο που αφιερώνουν στην εργασία τους και σε δραστηριότητες της προσωπικής τους ζωής. Έγινε φανερό ότι οι γονείς - εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου αφιέρωναν στη φροντίδα του παιδιού τους ενενήντα λεπτά κατά μέσο όρο κάθε μέρα κι αντίστοιχα στην εργασία τους σαράντα πέντε λεπτά λιγότερα από ότι οι μη γονείς εκπαιδευτικοί. Μειωμένος αποδείχτηκε όμως κι ο χρόνος που αφιέρωναν σε τομείς της προσωπικής τους φροντίδας, όπως ο ύπνος και η άθληση αλλά και στον ελεύθερο τους χρόνο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παιδιά.

Ωστόσο, πολλές φορές η οργάνωση του χρόνου ανάμεσα στο επάγγελμα και την οικογένεια μπορεί να επιφέρει δυσκολίες και δυσάρεστα συναισθήματα. Στην έρευνα των Knowles, Nieuwenhuis και Smit (2009) στη Νότιο Αφρική οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο να βρουν την ισορροπία και να ανταποκριθούν στο διπλό τους ρόλο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν τύψεις και συναισθήματα ανεπάρκειας όταν πρέπει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά άλλων ανθρώπων λόγω της φύσης του επαγγέλματος και λιγότερο στη φροντίδα της δικής τους οικογένειας.

Δυσκολίες, παρ' όλα αυτά, δημιουργούνται και στις προοπτικές επαγγελματικής προόδου κι ανέλιξης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική κλίμακα αφού μετά την απόκτηση παιδιών φαίνεται πως δεν αποτελούν τους ιδανικούς υποψήφιους για την ανάληψη θέσεων με περισσότερες ευθύνες και φόρτο εργασίας. Σύμφωνα με τη Sikes (1997), οι γυναίκες είναι εκείνες οι οποίες «τιμωρούνται» περισσότερο όταν προσπαθούν να σταδιοδρομήσουν στο επάγγελμα κάτι που αποτελεί ενός είδους ειρωνεία αφού το διδακτικό επάγγελμα θεωρείται από την κοινωνία το καταλληλότερο για γυναίκες. Ακόμα και υψηλά ιστάμενες γυναίκες περιέγραψαν ότι το γεγονός ότι ήταν μητέρες δεν λειτουργούσε υπέρ τους. Όμως και οι άνδρες

εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα περιέγραψαν ότι από τη στιγμή που έγιναν πατέρες και το βάρος μετατοπίστηκε στην οικογένειά τους έπαψαν να είναι ιδανικοί για ανώτερες θέσεις στην εκπαίδευση αλλά κι ότι και οι ίδιοι δεν ήθελαν με την ίδια ζέση να προωθηθούν παραπάνω.

Τελικά, αυτό που γίνεται φανερό από τα ευρήματα των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και κάθε άνθρωπος που γίνεται γονιός, αναδιαμορφώνει την ταυτότητα του καθώς μεταβαίνει σε μια διαφορετική φάση ζωής. Για τους εκπαιδευτικούς αυτή η διαδικασία ίσως να γίνεται πιο εύκολα ή γρήγορα καθώς το περιβάλλον εργασίας τους, το σχολείο δηλαδή, έχει να κάνει με παιδιά και τη φροντίδα τους και σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι λειτουργούν ως γονείς με τους μαθητές τους. Εντέλει, οι εκπαιδευτικοί, όπως όλοι οι εργαζόμενοι γονείς, προσπαθούν να βρουν την ισορροπία ανάμεσα στην οικογένεια και την εργασία κι όπως φάνηκε οι περισσότεροι επιλέγουν να δώσουν περισσότερο βάρος στο πρώτο ακόμα κι αν αυτό έχει συνέπειες στις προοπτικές τους για επαγγελματική άνοδο.

2^ο Κεφάλαιο: Οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο των «γονέων»

2.1 Ο φυλετικός και οικογενειακός χαρακτήρας της διδασκαλίας

Παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι «παίρνουν» την θέση των «γονιών» σε ό,τι αφορά τους μαθητές τους, κάτι που περιγράφεται με τον όρο *in loco parentis*. Οι εκπαιδευτικοί περνώντας πολλές ώρες με τους μαθητές τους κάθε μέρα στο σχολείο και στην τάξη για όσα χρόνια διαρκεί η επίσημη σχολική εκπαίδευση ουσιαστικά αποτελούν τους «δεύτερους» γονείς για τους μαθητές τους. Συμπληρώνουν κι επηρεάζουν την διαμόρφωση του χαρακτήρα, της ανατροφής αλλά και των εμπειριών των μαθητών και μάλιστα πολλές φορές με τρόπο καθοριστικό. Για παράδειγμα, όταν η σωματική τιμωρία ήταν νόμιμη κι αποδεκτή στα σχολεία ως μέσο επιβολής της πειθαρχίας, ο εκπαιδευτικός αναμενόταν ως «άλλος» γονιός να την εφαρμόσει, όπως θα έκαναν οι φυσικοί γονείς των μαθητών. Μια τέτοια συμπεριφορά ήταν πλήρως συνυφασμένη με τον γονεϊκό ρόλο, είτε τον μητρικό είτε τον πατρικό, και με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν και με τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι δομημένο φυλετικά με αποτέλεσμα οι ιδέες για τον οικογενειακό ρόλο του ιδανικού πατέρα και της ιδανικής μητέρας να συγχέονται με αυτόν για τον ιδανικό γυναίκα ή άνδρα εκπαιδευτικό (Sikes, 1997).

Αυτό συμβαίνει γιατί στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες κι όχι μόνο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται ιδανικό από την κοινωνία για μια γυναίκα τόσο από μισθολογικής πλευράς όσο και από πλευράς ωραρίου μένει χρόνος στη γυναίκα να φροντίσει τα δικά της παιδιά και τον σύζυγό της. Θεωρείται, λοιπόν, αναμενόμενο κι αυτονόητο πολλές φορές ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως «άλλες μητέρες» θα αναλάβουν με φροντίδα τους μαθητές τους και θα αναλάβουν την κοινωνικοποίησή τους αφού το σχολείο θεωρείται ως προέκταση της οικογένειας (Steedman, 1990; Drago, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ακόμα η διδασκαλία θεωρείται ως προέκταση της μητρότητας για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η γυναίκα είναι εκείνη που θα «προστατεύσει κάτω από τις φτερούγες της» τους μαθητές της και θα τους μάθει όλα όσα χρειάζονται περνώντας σε μια κατάσταση μητρικής συνείδησης ή όπως την χαρακτήρισε πρώτος ο Friedrich Froebel «a mother made conscious (Rousmaniere, 1997: 40 στο Drago, 2001). Στον αντίποδα, το εκπαιδευτικό επάγγελμα για τους άνδρες

εκπαιδευτικούς θεωρείται ως προέκταση δύναμης κι εξουσίας που ασκείται μέσα από τις διευθυντικές κυρίως θέσεις που κατέχουν. Θεωρούνται ως «αντικαταστάτες» των πραγματικών πατέρων κι αναμένεται να παίξουν τον ανάλογο ρόλο μέσα στο σχολείο. Αυτός ο διαχωρισμός, αν και δεν είναι πλέον τόσο έντονος όσο τα προηγούμενα χρόνια, είναι φανερός ακόμα σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (Sikes, 1997). Έτσι, αν και το σχολείο θεωρείται φυλετικά ουδέτερο ως θεσμός, οι δραστηριότητες μέσα και γύρω από αυτό παράγουν κι αναπαράγουν την υπάρχουσα φυλετική ιεραρχία, ακόμα και τις ανισότητες ανάμεσα στα δυο φύλα. Παράλληλα όμως ο θεσμός του σχολείου έχει συνεισφέρει στις αλλαγές της φυλετικής ιεραρχίας σε κοινωνικό επίπεδο δίνοντας εκπαιδευτικές κι επαγγελματικές πιθανότητες τόσο στους άνδρες αλλά ειδικά και στις γυναίκες αφού όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η διδασκαλία θεωρείται σημαντικό και κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα στην αγορά εργασίας η οποία ήταν πολύ περιορισμένη για εκείνες τα προηγούμενα χρόνια (Gannerud, 2001).

Ο ρόλος που η κοινωνία προσδοκά να παίζει ο εκπαιδευτικός και η ίδια του αποδίδει, εμπλουτίζεται από μια σειρά αλλαγών που λαμβάνουν χώρα όταν ο εκπαιδευτικός γίνεται γονιός σε μια σειρά από τομείς, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω.

2.2 Αμφίδρομη σχέση: Γονιός – εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικός – γονιός

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν αναδείξει τομείς οι οποίοι επηρεάζονται από την απόκτηση παιδιού από πλευράς εκπαιδευτικού. Σε γενικές γραμμές οι πιο σημαντικοί τομείς που αναδεικνύεται περισσότερο η επίδραση της γονεϊκότητας είναι: α) η σχέση με τους μαθητές, β) η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους, γ) η διδασκαλία – και διαχείριση τάξης, δ) η ισορροπία ανάμεσα στο επάγγελμα και στην προσωπική τους ζωή και τέλος ε) οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και προσδοκίες.

2.2.1 Η σχέση των γονέων – εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους

Στις διεθνής έρευνες που πραγματοποιήθηκαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος ανεξαρτήτων ηλικίας, ειδικότητας και φύλου παρατηρήθηκε ότι άλλαξαν αντιλήψεις και συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές τους. Στην έρευνα που πραγματοποίησε η Sikes (1997) οι γονείς – εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι απέκτησαν μεγαλύτερη υπομονή, ανεκτικότητα αλλά και κατανόηση απέναντι στους μαθητές τους. Η αγάπη και η φροντίδα που έδειχναν απέναντι στους μαθητές τους έγινε πιο έντονη αφού ένιωσαν και ταύτισαν τους μαθητές τους με τα δικά τους παιδιά. Δεν

μπορούσαν πλέον να δουν τους μαθητές τους ως ξεχωριστά και διαφορετικά παιδιά από τα δικά τους. Τα συναισθήματα για τα δικά τους παιδιά αντανακλώνται πλέον μέσα στην τάξη. Η Sikes ωστόσο υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί – γονείς δεν άλλαξαν την συμπεριφορά τους ξαφνικά επειδή αποκτώντας δικά τους παιδιά αγάπησαν και τους μαθητές τους. Αποτελούν βαθιά ριζωμένα συναισθήματα από τη στιγμή που επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμά και τα οποία εμφανίστηκαν με την έλευση των δικών τους παιδιών στο επαγγελματικό πλάνο κι επέδρασαν στη διδασκαλία τους και στη συμπεριφορά τους. Μάλιστα, η Jipson (1995 :24) στο βιβλίο της μεταφέροντας την δική της εμπειρία αναφέρει ότι από τη στιγμή που έγινε μητέρα ήθελε να τους φροντίζει όλους κι όλοι να είναι χαρούμενοι. Ήταν στοργική κι έδειχνε αγάπη τόσο στα δικά της παιδιά όσο και στους μαθητές της.

Η έρευνα των Cosford και Draper (2002) ανέδειξε παρόμοια αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα οι γονείς – εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι με την γονεϊκότητα «εκπαιδεύτηκαν» κι απέκτησαν μεγαλύτερη κατανόηση ως προς τις καταστάσεις που προβληματίζουν τους μαθητές τους.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται κι από την έρευνα της MacDonald (1994) αλλά και της Gannerud (2001). Κύριο χαρακτηριστικό που προέκυψε και στις δυο αυτές έρευνες ήταν η ευρύτερη κατανόηση αλλά κι ενσυναίσθηση που απέκτησαν με τη γονεϊκότητα για τις ανάγκες των μαθητών τους. Πολύ σημαντικό, επίσης, ήταν ότι με τη γονεϊκή εμπειρία κατάφεραν για πρώτη φορά να συνειδητοποιήσουν την σπουδαιότητα αλλά και την ευθύνη του επαγγελματικού τους ρόλου ως εκπαιδευτικοί. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα της Gannerud ήταν ότι παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν πολύ κοντά στους μαθητές τους μέσω της γονεϊκότητας, εντούτοις αναγνώρισαν την αναγκαιότητα για διαφοροποίηση του γονεϊκού τους ρόλου και του επαγγελματικού τους ρόλου. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σκοπίμως διαμορφώνουν κι εκτιμούν την προσωπική και συναισθηματική σχέση με τους μαθητές τους, αλλά αυτή είναι τελείως διαφορετική από αυτή που έχουν με τα παιδιά τους διατηρώντας την απόσταση που αρμόζει.

Τέλος, στην έρευνα των Knowles, Nieuwenhuis και Smit (2009) οι γονείς εκπαιδευτικοί ένιωσαν την υποχρέωση και την ανάγκη να δείξουν στοργή, φροντίδα κι αγάπη στα παιδιά είτε αυτά ήταν τα δικά τους είτε ήταν οι μαθητές τους. Σε ορισμένες

περιπτώσεις έδιναν προτεραιότητα στις ανάγκες των άλλων παιδιών κι όχι στα δικά τους εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο μια αίσθηση αλτρουισμού.

2.2.2 Η σχέση των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους

Ένας τομέας που φαίνεται να επηρεάζεται πολύ από τη γονεϊκότητα είναι και η σχέση ανάμεσα στους γονείς – εκπαιδευτικούς με τους γονείς των μαθητών τους. Όταν ο εκπαιδευτικός γίνεται γονιός συνειδητοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις ανησυχίες των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και παύει να θεωρεί ότι κάποιος γονείς μπορεί να είναι υπερβολικοί όταν έρχονται στο σχολείο να συζητήσουν θέματα που αφορούν τα παιδιά τους (Sikes, 1997). Στην ίδια έρευνα οι γονείς – εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι απέκτησαν μια λιγότερο επικριτική στάση απέναντι στους γονείς των μαθητών όσον αφορά τις αποτυχίες των τελευταίων αφού με την απόκτηση δικών τους παιδιών διαπίστωσαν ότι δεν μπορούν και οι ίδιοι να τα κάνουν όλα τέλεια, όπως ίσως να πίστευαν πριν. Αντίθετα, η γονεϊκή εμπειρία των εκπαιδευτικών τους βοήθησε να αυξήσουν την αξιοπιστία τους απέναντι στους γονείς των μαθητών και η επικοινωνία μεταξύ τους εμπλουτίστηκε κι έγινε πιο παραγωγική. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται κι από την έρευνα της MacDonald (1994) όπου αναφέρεται ότι οι γονείς απέκτησαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση απέναντι στους γονείς των μαθητών από τη στιγμή που έγιναν και οι ίδιοι γονείς.

Οι γονείς – εκπαιδευτικοί έγιναν πιο διαλλακτικοί κι όσον αφορά το θέμα των σχολικών συναντήσεων κι ενημερώσεων με τους γονείς των μαθητών τους. Πλέον μπορούσαν να δικαιολογήσουν τον γονέα που δεν τα καταφέρνει να έρθει στο σχολείο γι' αυτές τις συναντήσεις χωρίς να θεωρούν ότι ο γονέας αυτός δεν νοιάζεται για το παιδί του όπως ίσως μπορεί να θεωρούσαν πριν. Μπορούν να καταλάβουν την αγωνία του να βρίσκεται απέναντι στον εκπαιδευτικό περιμένοντας να ακούσει την πορεία του παιδιού του. Αυτό έκανε τους γονείς – εκπαιδευτικούς να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στον τρόπο έκφρασής τους προς τους γονείς.

Επιπλέον, άλλαξε κι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς – εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς των δικών τους των παιδιών. Ακόμη κι αν έβλεπαν τις δυσλειτουργίες του σχολείου απέφευγαν να ασκήσουν κριτική στον εκπαιδευτικό καθώς γνώριζαν κάτω από ποιες συνθήκες δουλεύει. Μάλιστα τέτοιου είδους σχολικές συναντήσεις οδήγησαν ορισμένους εκπαιδευτικούς – γονείς να

τροποποιήσουν τον τρόπο που πραγματοποιήσαν τις δικές τους συναντήσεις στο σχολείο (Cosford & Draper, 2002).

Τέλος, οι γονείς των μαθητών έπαψαν να είναι «οι άλλοι» που έχουν στόχους και προσδοκίες που διαφοροποιούνταν από αυτές των γονέων – εκπαιδευτικών κι έγιναν «άλλοι σαν εμένα» με ίδιες ανησυχίες και προσδοκίες (Sikes, 1998).

2.2.3 Διδασκαλία και διαχείριση τάξης

Στον τομέα της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης προέκυψαν επίσης διαφοροποιήσεις στο πριν και στο μετά των γονέων εκπαιδευτικών, αν και η έρευνα σ' αυτό το κομμάτι είναι περιορισμένη. Η Sikes (1997) υποστηρίζει ότι η γνώση, οι ικανότητες και η κατανόηση που προέρχεται από τη γονεϊκότητα είναι πιθανόν να συνεισφέρουν θετικά στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει πως οι μη γονείς εκπαιδευτικοί δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Ένας τομέας που επηρεάζεται από την γονεϊκότητα των εκπαιδευτικών είναι η επιβολή πειθαρχίας μέσα στην τάξη. Εδώ οι γονείς – εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι όταν απέκτησαν δικά τους παιδιά και διαπίστωσαν ότι συμπεριφορές είναι κοινές σε όλα τα παιδιά έγιναν περισσότερο ανεκτικοί στο θέμα της πειθαρχίας σε σχέση με πριν αποδεχόμενοι αυτές τις συμπεριφορές ως αναπόφευκτες και φυσιολογικές. Πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε, ακόμα, το γεγονός ότι η εμπειρία των γονέων – εκπαιδευτικών με τα παιδιά τους στο σπίτι και οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουν εκεί τους βοήθησε να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες καταστάσεις και στο σχολείο ή και το αντίστροφο.

Επιπλέον, οι γονείς – εκπαιδευτικοί έμαθαν μέσα από τη γονεϊκότητα να προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους για τους μαθητές τους και πολλές φορές αναπροσάρμοσαν τον τρόπο διδασκαλίας τους ώστε να μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες περισσότερων μαθητών. Τέλος, ο τρόπος που χειρίζονται τις εργασίες για το σπίτι (homework) άλλαξε επίσης. Στις έρευνες της Sikes (1997) και των Cosford και Draper (2002) ένας αριθμός γονέων – εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι έχοντας πλέον ίδια εμπειρία με τα παιδιά τους προτιμά να μην βάζει εργασίες για το σπίτι πέρα από αυτές που γίνονται στο σχολείο αναγνωρίζοντας ότι οι γονείς των μαθητών, όπως και οι ίδιοι, δεν έχουν τον χρόνο που θα απαιτείτο για βοήθεια στα παιδιά τους.

2.2.4 Η ισορροπία ανάμεσα στον διπλό ρόλο: Επάγγελμα και προσωπική ζωή των γονέων – εκπαιδευτικών

Ο διπλός ρόλος που αποκτά ο γονέας – εκπαιδευτικός μετά την απόκτηση των δικών του παιδιών και το πώς ανταπεξέρχεται σε αυτόν είναι ένα κομμάτι που δεν έχει διερευνηθεί ακόμα ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία αν και για άλλα εργασιακά πεδία έχει υπάρξει σημαντικό θέμα έρευνας (Frone, 2003 στο Cinamon & Rich, 2005). Αυτό συμβαίνει γιατί οι ερευνητές θεωρούν ότι μια τέτοια έρευνα δεν θα αποφέρει αποτελέσματα, αφού υπάρχει η αντίληψη ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν βιώνουν σε μεγάλο βαθμό τη σύγκρουση ανάμεσα στους δυο ρόλους του. Η αντίληψη αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι η διδασκαλία και η εκπαίδευση έχει χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την ομαλή σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα και την οικογένεια αλλά κι από την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί – γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην οικογένειά τους κι όχι στον επαγγελματικό τους ρόλο (Cinamon & Rich, 2005).

Ωστόσο, τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας, αν και λιγοστά σε αυτό το πεδίο, παρουσιάζουν μια διαφορετική πραγματικότητα. Από την έρευνα του Acker (1992) προέκυψε ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν τον συνδυασμό του διπλού ρόλου καθόλου εύκολο. Πιο συγκεκριμένα οι Cleasson και Brice (1989) αποκάλυψαν ότι οι για τους γονείς – εκπαιδευτικούς που είχαν παιδιά πολύ μικρά ήταν πολύ στρεσογόνο να ανταπεξέρχονται και στους δυο ρόλους ταυτόχρονα κι ότι το να προσπαθούν να είναι και καλοί γονείς και καλοί εκπαιδευτικοί τους άφηνε μονίμως με έλλειψη ενέργειας. Ακόμα, η έρευνα των Cinamon και Rich (2005) σε γυναίκες εκπαιδευτικούς έδειξε ότι όπως και σε άλλα επαγγέλματα έτσι και στο εκπαιδευτικό οι γονείς εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στη διαχείριση των δυο ρόλων με το επάγγελμα μάλιστα να παρεμβαίνει στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι το αντίστροφο.

Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα της Gannnerud (2001) όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ανέφεραν τις προσπάθειές τους να βρουν μια ισορροπία στις απαιτήσεις της εργασιακής και προσωπικής τους ζωής. Έχουν μεγάλες απαιτήσεις από τους εαυτούς τους για τον γονεϊκό τους ρόλο ως μητέρες ως συνέπεια ίσως της επαγγελματικής τους γνώσης, όσον αφορά τα παιδιά και τις ανάγκες τους, και των επαγγελματικών εμπειριών για τις συνθήκες της ζωής πολλών παιδιών.

Αντίστοιχη έρευνα που έγινε στη Νότια Αφρική από τους Knowles, Nieuwenhuis και Smit (2009) σε γυναίκες εκπαιδευτικούς που ήταν και μητέρες έδειξε ξεκάθαρα ότι το βρίσκουν δύσκολο να αντιμετωπίσουν τους πολλαπλούς ρόλους. Θέλουν να αλλάξουν και να γίνουν πιο αποτελεσματικές και αναζητούν τρόπους και στρατηγικές μέσα από τις οποίες θα καταφέρουν να ισορροπήσουν τον διπλό ρόλο. Επιπλέον και σε αυτή την έρευνα η εργασία παρεμβαίνει στην οικογενειακή ζωή. Οι μητέρες – εκπαιδευτικοί ήταν πολύ συνειδητοποιημένες ως προς τις ανάγκες των παιδιών λόγω της παιδαγωγικής εκπαίδευσης που είχαν λάβει και φρόντιζαν ώστε να τις καλύψουν, δίνοντας πολλές φορές προτεραιότητα στους μαθητές τους σε βάρος των αναγκών που γνώριζαν ότι είχαν και τα δικά τους παιδιά. Αυτό τους δημιουργούσε ένα συναίσθημα ανεπάρκειας αλλά και τύψεις.

Τέλος, μια διαφορετική έρευνα αλλά πολύ διαφωτιστική πραγματοποιήθηκε από τον Drago (2001). Αναζητώντας το πώς ανακατανέμεται ο χρόνος των γονέων – εκπαιδευτικών αφού γίνουν γονείς ανάμεσα σε εργασιακή και προσωπική ζωή, διαπίστωσε ότι οι γονείς περνούν κατά μέσο όρο περίπου ενενήντα λεπτά παραπάνω στη φροντίδα του παιδιού τους και σαρανταπέντε λεπτά λιγότερα στην εργασία τους. Όμως κι ο χρόνος που διαθέτουν για τη φροντίδα του εαυτού τους, της υγείας τους και των ενδιαφερόντων τους έχει εξίσου μειωθεί και ειδικά σε σχέση με τους μη γονείς είναι πολύ μικρότερος.

2.2.5 Επαγγελματικές φιλοδοξίες και εξέλιξη των γονέων – εκπαιδευτικών

Ένα τομέας που επίσης δεν μένει ανεπηρέαστος από τη γονεϊκότητα είναι και οι επαγγελματικές φιλοδοξίες για εξέλιξη των γονέων – εκπαιδευτικών. Αν και το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται ότι προσφέρεται για γρήγορη επαγγελματική εξέλιξη ανεξάρτητα από τη γονεϊκότητα, εντούτοις ορισμένες έρευνες έχουν δείξει το αντίθετο. Στην έρευνα της Sikes (1997) πολλοί απαντώντες ανέφεραν ότι αφού απέκτησαν παιδιά η προαγωγή σε ανώτερες θέσεις δεν τους ενδιέφερε πλέον τόσο πολύ. Εξάλλου, μετά την απόκτηση παιδιών περισσότερο οι γυναίκες κι όχι τόσο οι πατέρες νιώθουν ότι «τιμωρούνται» όταν προσπαθούν να κάνουν καριέρα, ανεξάρτητα από το πόσο τη θεωρούν προτεραιότητά τους. Επιπλέον, θεωρούν ότι τους δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για προαγωγή κι εξέλιξη από τότε που έγιναν μητέρες γιατί υπάρχει η αντίληψη ότι καριέρα και οικογένεια δεν συμβαδίζουν. Ωστόσο ακόμα και άνδρες

εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η εμφανής προσήλωση τους στην οικογένεια τους μετέτρεπε σε λιγότερο ιδανικούς υποψηφίους για προαγωγή σε ανώτερες θέσεις.

2.3 Έρευνες Αναφοράς

Για την πραγματοποίηση του θεωρητικού τμήματος της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν προηγούμενες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορούν το θέμα των γονέων – εκπαιδευτικών, την επίδραση της γονεϊκότητας αλλά και τον διπλό ρόλο που εισάγει στη ζωή των εκπαιδευτικών. Αν και η βιβλιογραφία σε αυτό τον τομέα είναι σχετικά περιορισμένη, ανύπαρκτη όσον αφορά την Ελλάδα, ή αποκλειστικά εστιασμένη σε πολλές περιπτώσεις μόνο στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, εντούτοις οι ήδη υπάρχουσες έρευνες ήταν πολύ διαφωτιστικές και βοηθητικές κι αποτέλεσαν τη βάση για να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία.

Η έρευνα που διεξήγε η MacDonald (1994) στις Ηνωμένες Πολιτείες είχε ως θέμα τον τρόπο που βιώνουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί την επίδραση από τον διπλό ρόλο που επωμίζονται. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα είχε ως στόχο να εντοπίσει το πως βιώνουν την ζωή τους στο σχολείο αλλά και στο σπίτι και ποιες αλλαγές παρατήρησαν. Ακόμη, αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν και οι λόγοι που εκπαιδευτικοί διάλεξαν αρχικά το συγκεκριμένο επάγγελμα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν εάν η γονεϊκότητα αύξησε την ενσυναίσθηση τους απέναντι στους μαθητές σε σχέση με το πριν γίνουν γονείς, εάν η γονεϊκότητα διεύρυνε την προοπτική τους απέναντι στα δικά τους παιδιά, εάν οι ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στη γονεϊκότητα και τη διδασκαλία έχουν αρνητικές επιδράσεις, εάν υπάρχουν παράγοντες που συνεισφέρουν θετικά ή αρνητικά στον διπλό ρόλο και τέλος εάν οι γονείς – εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει γνώσεις μέσα από την διπλή τους εμπειρία που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς που δεν είναι γονείς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης εκ των οποίων 32 ήταν γυναίκες και οι 18 άντρες. Τα αποτελέσματα αντλήθηκαν με την μέθοδο της συνέντευξης αλλά και του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα που προέκυψαν αποκάλυψαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (42%) διάλεξε το επάγγελμα λόγω του ενδιαφέροντός τους για τα παιδιά, λόγω του ενδιαφέροντος για την διδακτέα ύλη των μαθημάτων (26%) καθώς και για το ενδιαφέρον τους για την ίδια τη διδασκαλία (16%), για τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν προς άλλους (12%) αλλά και λόγω της πίεσης από τους γονείς τους προς τη διδασκαλία (14%). Άλλοι λόγοι που προέκυψαν είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για άλλο επάγγελμα (8%), η οικογενειακή

παράδοση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (8%) και τέλος η επιρροή από εκπαιδευτικό από τα δικά τους σχολικά χρόνια (8%). Όσον αφορά τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα η πιο ξεκάθαρη επίδραση που προέκυψε είναι ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τον διπλό τους ρόλο κάτι που είχε ως αποτέλεσμα να εμβαθύνουν και να εμπλουτίσουν την διδασκαλία τους. Ακόμα, απέκτησαν περισσότερη κατανόηση και υπομονή απέναντι στα παιδιά και προσάρμοσαν τις προσδοκίες τους για το τι μπορούν να καταφέρουν μαθησιακά οι μαθητές τους. Ένα ακόμα πολύ σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας ήταν η αυξημένη κατανόηση αλλά και ταύτιση των γονέων – εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς των μαθητών τους. Τους κατανοήσαν με νέους, διαφορετικούς τρόπους και συνειδητοποίησαν πόσο δυνατή μπορεί να είναι η προσκόλληση ενός γονέα με το παιδί του. Ωστόσο, προέκυψαν και μερικές αρνητικές επιδράσεις της γονεϊκότητας, καθώς οι γονείς παραδέχτηκαν ότι τους προκάλεσε απογοήτευση και λύπη το γεγονός ότι μπορεί μεν να ήταν επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές στο σχολείο αλλά ανήμποροι δε να βοηθήσουν τα δικά τους τα παιδιά, αφού εξαντλούσαν όλη τους την υπομονή και την προσπάθεια στο σχολείο αφήνοντάς τους χωρίς επαρκή αποθέματα όταν επέστρεφαν στο σπίτι. Τέλος, όσον αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, οι μαρτυρίες των γονέων – εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι αποκόμισαν γνώσεις από την διπλή τους εμπειρία η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και να βοηθήσει εκπαιδευτές κι άλλους εκπαιδευτικούς μη γονείς.

Η έρευνα που πραγματοποίησε η Sikes (1997) στο Πανεπιστήμιο του Warwick στο Ηνωμένο Βασίλειο είχε ως θέμα το πώς οι γονείς – εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να συμφιλιώσουν τον διπλό τους ρόλο, του γονέα και του εκπαιδευτικού. Ο στόχος της έρευνάς της ήταν να αναγνωρίσει ότι ένα κομμάτι από τη γνώση, τις ικανότητες και την κατανόηση που προέρχονται από τον γονεϊκό ρόλο δεν μπορούν παρά να έχουν θετικό αντίκτυπο στο τρόπο διδασκαλίας των γονέων – εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η Sikes ήταν πρώτον, εάν η απόκτηση παιδιών αλλάζει με οποιονδήποτε τρόπο την επαγγελματική αντίληψη, τις εμπειρίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και δεύτερον, εάν οι εμπειρίες τους και οι αντιλήψεις τους ως μητέρες ή πατέρες ταιριάζει αρμονικά με τα οργανωτικά και διευθυντικά συστήματα που υπάρχουν σήμερα στο σχολείο. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 25 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 19 είναι γυναίκες και οι 6 άνδρες. Τα δεδομένα αντλήθηκαν με τη μέθοδο της συνέντευξης με τη μορφή

ιστοριών ζωής (lifestories). Τα βασικά πορίσματα που προέκυψαν ήταν ότι όντως η γονεϊκότητα έχει επιδράσει στους εκπαιδευτικούς μετατρέποντας τους σε διαφορετικούς ανθρώπους αλλά και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Η προτεραιότητά τους έγιναν τα παιδιά του δίχως αυτό να σημαίνει ότι η αφοσίωσή τους στο επάγγελμα μειώθηκε. Ταύτισαν τους μαθητές τους με τα παιδιά τους κι έγιναν ακόμα πιο αποφασισμένοι να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Το να έχουν δικά τους παιδιά είχε ως αποτέλεσμα να γίνουν πιο ευαίσθητοι στις ανάγκες του ατόμου. Τέλος, για το δεύτερο ερώτημα προέκυψε ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν εναρμονίζονται και τόσο αποτελεσματικά. Η ομαλότητα στις σχέσεις αυτές εξαρτάται από τα άτομα που βρίσκονται στις διευθυντικές κι οργανωτικές θέσεις. Όσοι από αυτούς είχαν και δικά τους παιδιά είχαν την τάση να βοηθούν και να καταλαβαίνουν περισσότερο τις ανάγκες και τις ανησυχίες των γονέων εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν.

Μια ακόμη έρευνα που χρησιμοποιήθηκε από την παρούσα εργασία ήταν αυτή των Johnston, McKeown και McEwen (1999) που πραγματοποιήθηκε στη Βόρειο Ιρλανδία. Σκοπός της έρευνας ήταν να εστιάσει στους παράγοντες που επηρεάζουν άνδρες και γυναίκες να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος κι εάν το φύλο των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών έχει παίξει στην επιλογή τους αυτή. Το δείγμα αποτέλεσαν φοιτητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων το 15% ήταν άνδρες και το 85% γυναίκες. Ακολουθήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου για την άντληση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατέδειξαν δώδεκα παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος όπως η εργασία με τα παιδιά, η συνεισφορά στην κοινωνία, ο μισθός, η ασφάλεια που προσφέρει η συγκεκριμένη εργασία, οι καλές διακοπές κ. α. Διαφορά προέκυψε κι ανάμεσα στα φύλα όμως, αφού οι γυναίκες δίνουν περισσότερη έμφαση στη σπουδαιότητα της εργασίας με παιδιά σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες παρακινούνται στην επιλογή τους από εσωτερικά κίνητρα και κριτήρια σε σχέση με τους άνδρες που παρακινούνται από εξωτερικά κριτήρια, όπως η καριέρα κι ο μισθός.

Η έρευνα της Gannerud (2001) έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο του Γκέτεμποργκ, στη Σουηδία. Σκοπός της ήταν να ερευνήσει το επάγγελμα και την ζωή γυναικών που δούλευαν ως δασκάλες σε Δημοτικά σχολεία μέσα από την προοπτική του φύλου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε ήταν τι ορίζεται ως δουλειά σε αυτό το πλαίσιο εργασίας, πως οργανώνεται η καθημερινή δουλειά, η σχέση μεταξύ δυο διαφορετικών πλευρών αυτής της δουλειάς, η οργάνωση και κατανομή του χρόνου, του χώρου και των οικονομικών πηγών και τέλος, ποιες ικανότητες και δεξιότητες θεωρούνται κλειδιά σε αυτό το χώρο εργασίας. Το δείγμα αποτελούσαν 20 γυναίκες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλες με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Οι 16 από αυτές είχαν και δικά τους παιδιά. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα προσπαθούν να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ζωής και να οργανώσουν το καθημερινό τους πρόγραμμα και τον χρόνο με μεγαλύτερη ευελιξία. Ωστόσο σε αυτή την περίπτωση δεν βοηθά το γεγονός ότι υπάρχει η αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα λόγω της φύσης του και της εγγύτητάς του με την οικογένεια και τα παιδιά δεν θεωρείται τόσο απαιτητικό ώστε να υπάρξει παρέμβαση που θα το βελτίωνε αυτό.

Η έρευνα των Cosford και Draper (2002) πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου του Ηνωμένου Βασιλείου και είχε ως στόχο να ταυτοποιήσει την επίδραση της γονεϊκότητας στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών και των γονέων των μαθητών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν εάν η επίδραση που έχει η γονεϊκότητα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί επαγγελματική εξέλιξη, εάν υπάρχουν αναγνωρίσιμοι τρόποι στο πως η γονεϊκότητα επιδρά στην ατομική αλλά και στην ευρύτερη επαγγελματική πρακτική. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτικοί και 8 φοιτητές παιδαγωγικής που είχαν τουλάχιστον ένα γονέα εκπαιδευτικό. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν με τη μέθοδο της συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η γονεϊκότητα έχει τη δυναμική να είναι μια πολύ σημαντική πηγή επαγγελματικής εξέλιξης για τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα η γονεϊκότητα επιδρά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον δικό τους ρόλο και στον τρόπο που κατανοούν και την πλευρά του μαθητή. Τέλος, έχει επίδραση στην συμπεριφορά

των γονέων – εκπαιδευτικών στη σχέση τους με τους γονείς ειδικά στις αναφορές προόδου των μαθητών και στις απογευματινές σχολικές συναντήσεις μαζί τους.

Μια ακόμη σημαντική έρευνα ήταν των Cinamon και Rich (2005) που διεξήχθη στο Ισραήλ. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εξετασθεί και να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η σχέση ανάμεσα στην εργασιακή και οικογενειακή ζωή των γονέων – εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα απέδιδαν την ίδια σπουδαιότητα στην εργασία τους όπως δικηγόροι ή τεχνικοί πληροφορικής καθώς κι αν οι δείκτες παρέμβασης μεταξύ εργασίας και οικογένειας θα παρέμεναν το ίδιο υψηλοί και στο εκπαιδευτικό επάγγελμα όπως και στα άλλα μολονότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται κοντά στην οικογένεια. Το δείγμα αποτέλεσαν 187 γυναίκες εκ των οποίων το 82% ήταν και μητέρες. Ως μέθοδος επιλέχθηκαν κλίμακες σε μορφή τύπου Likert για την άντληση δεδομένων από τα παραπάνω ερωτήματα. Τα δεδομένα που προέκυψαν έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων αποδίδει την ίδια σπουδαιότητα τόσο στο επάγγελμα όσο και στο σπίτι και το αμέσως επόμενο ποσοστό να φανερώνει ότι η μεγαλύτερη σπουδαιότητα αποδίδεται στην οικογένεια. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο Ισραήλ προέκυψε ότι βιώνουν κι αυτές όπως και άλλοι επαγγελματίες μεγαλύτερη παρεμβατικότητα της εργασίας στην οικογενειακή ζωή παρά το αντίστροφο.

Τέλος, η έρευνα των Knowles, Nieuwenhuis και Smit (2009) διεξήχθη στην Νότια Αφρική. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταδείξει ότι συχνά οι μητέρες εκπαιδευτικοί δομούν τις αντιλήψεις για το τι προσδοκά η κοινωνία από αυτές και στο πως εκείνες αντιλαμβάνονται κι ανταπεξέρχονται στον διπλό ρόλο που τους αποδίδεται. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν πως αντιλαμβάνονται οι μητέρες εκπαιδευτικοί τον μητρικό και τον επαγγελματικό τους ρόλο καθώς και πως συμφιλιώνουν τις προσδοκίες του κάθε ρόλου που μπορεί και να διαφέρουν. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 4 γυναίκες εκπαιδευτικοί που ήταν και μητέρες και η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή των συνεντεύξεων με τη μορφή ιστοριών ζωής. Τα δεδομένα που προέκυψαν έδειξαν η συμφιλίωση ανάμεσα στους δυο ρόλους και τις προσδοκίες τους δεν είναι εύκολη για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι η κοινωνία λόγω και της επαγγελματικής τους κατάρτισης περιμένει πολλά από εκείνες. Προσπαθώντας να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις προσδοκίες πολλές φορές δίνουν προτεραιότητα στους μαθητές τους κι όχι στα δικά τους παιδιά. Η αδυναμία τους να

ανταποκριθούν άριστα και ταυτόχρονα και στα δυο τους προκαλεί αισθήματα ανεπάρκειας και τύψεις.

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Ελλήνων γονέων εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που επιφέρει η γονεϊκότητα σε μια σειρά από τομείς της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην καταγραφή κι ανάλυση των απόψεων των γονέων εκπαιδευτικών για τις διαφορές που παρατηρούν στη ζωή τους πριν γίνουν γονείς και αφού έγιναν πάνω σε μια σειρά από τομείς που αφορούν τόσο το επαγγελματικό όσο και το προσωπικό φάσμα της ζωής τους, που κρίνουν ότι υπήρξε οι μεγαλύτερες αλλαγές καθώς, στο πώς ανταποκρίνονται σε αυτές καθώς και στις μελλοντικές τους προσδοκίες.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων γονέων εκπαιδευτικών η έρευνα επιχειρεί:

- Να καταγράψει τους λόγους επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και από άνδρες και γυναίκες καθώς και τον ρόλο που μπορεί να διαδραμάτισαν στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος οι κοινωνικές προσδοκίες.
- Να καταγράψει πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση τους και την επικοινωνία με τους μαθητές τους αφότου έγιναν γονείς οι πρώτοι.
- Να εξετάσει τη σχέση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών τους μετά την απόκτηση δικών τους παιδιών.
- Να εξετάσει την πιθανή αλλαγή στην επαγγελματική ταυτότητα και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών – γονέων για επαγγελματική ανέλιξη και περαιτέρω κατάρτιση μετά την απόκτηση παιδιών.
- Να εξετάσει την ύπαρξη επαγγελματικής κόπωσης λόγω γονεϊκότητας και τις επιπτώσεις της στους γονείς – εκπαιδευτικούς.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα αντιμετωπίζονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τον κάθε συμμετέχοντα να επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τι προσδοκούσαν απ' αυτή την επιλογή;
Υποερώτημα 1: ποιοι είναι οι παράγοντες που τους προσφέρουν ικανοποίηση σήμερα; Συνδέονται με τους λόγους που επέλεξαν το επάγγελμα;

2. Άλλαξαν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών – γονέων με τους μαθητές τους αφότου απέκτησαν παιδιά;

Υποερώτημα 1: Επηρεάστηκε ο τρόπος διδασκαλίας τους;

Υποερώτημα 2: Άλλαξε ο τρόπος που διαχειρίζονται την τάξη και που επικοινωνούν με τους μαθητές;

3. Άλλαξαν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών – γονέων με τους γονείς των μαθητών τους αφότου έγιναν και οι ίδιοι γονείς;

4. Επαναπροσδιόρισαν οι εκπαιδευτικοί – γονείς την επαγγελματική τους ταυτότητα και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες/βλέψεις για ανέλιξη μετά την απόκτηση παιδιών;

Υποερώτημα 1: Επηρεάστηκε ο χρόνος της καθημερινής προετοιμασίας και κατ' επέκταση η ποιότητα αυτής λόγω γονεϊκότητας; Αναδιοργάνωσαν τον χρόνο που αφιερώνουν ανάμεσα σε οικογένεια κι εργασία;

Υποερώτημα 2: Επηρεάστηκαν οι φιλοδοξίες τους για επαγγελματική άνοδο και περαιτέρω παιδαγωγική κατάρτιση λόγω γονεϊκότητας; Επιδιώκουν την περαιτέρω παιδαγωγική τους κατάρτιση μετά την απόκτηση παιδιών;

Υποερώτημα 3: Είναι ίδιες και ίσες οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες για επαγγελματική ανέλιξη για άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς μετά την γονεϊκότητα;

5. Προκαλεί ή συμβάλλει η γονεϊκότητα στην επαγγελματική κόπωση;

Υποερώτημα 1: Θα προχωρούσαν σε πρόωρη συνταξιοδότηση λόγω γονεϊκότητας;

Υποερώτημα 2: Θα επέλεγαν και πάλι το εκπαιδευτικό επάγγελμα όντας γονείς;

Υποερώτημα 3: Βοηθάει το εκπαιδευτικό επάγγελμα να ξεχνιούνται τα προσωπικά προβλήματα ή έγνοιες και να επικεντρώνονται μόνο στη μαθησιακή διαδικασία;

3.3 Επιλογή της μεθόδου έρευνας

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε απαραίτητο κι αναγκαίο να κατανοηθούν σε μεγάλο βαθμό οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των Ελλήνων γονέων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία της γονεϊκότητας σε μια σειρά από τομείς της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο επιλέχθηκε ως μέθοδος έρευνας η *ποιοτική*, η οποία θα έδινε τη δυνατότητα για ανάλυση σε βάθος των δεδομένων που θα προκύπταν. Άλλωστε, σε αντίστοιχες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως παρατηρήθηκε και παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε κι εκεί η ποιοτική έρευνα ως κύρια μέθοδος για την άντληση των αποτελεσμάτων. Η ποιοτική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσει κανείς πως ένα άτομο βιώνει, δημιουργεί κι αντιλαμβάνεται τους κανόνες και τους ρόλους του κοινωνικού κόσμου μέσα στον οποίο ζει και δρα (Sikes, 1997).

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι η ερμηνευτική μιας και είναι εκείνη η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να «μπει στη θέση» του συμμετέχοντα στην έρευνα και να δει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια αποφεύγοντας να αποδώσει δική του αυθαίρετη ερμηνεία στα λεγόμενά του (Mason, 2002). Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η *ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview)*.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε μετά το πέρας των συνεντεύξεων ήταν η *απομαγνητοφώνηση* τους για την περαιτέρω επεξεργασία τους. Επόμενο βήμα μετά τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων αποτέλεσε η *ανάλυση περιεχομένου (content analysis)* για την ανάλυση και την ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν. Η ανάλυση περιεχομένου είναι σημαντικότερη και κυριότερη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται στις ποιοτικές έρευνες αφού μέσα από αυτή προκύπτουν έγκυρα συμπεράσματα μέσα από τα γραπτά κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων (Weber, 1990).

3.4 Η μέθοδος της συνέντευξης

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003 :39 - 40) η συνέντευξη αποτελεί ίσως τον πιο δημοφιλή και διαδεδομένο τρόπο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Εξάλλου, ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο ερευνητής μέσω της συνέντευξης μπορεί να αντλήσει τις πληροφορίες που θέλει σε βάθος *«ειδικά όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων»*. Ο Kvale (1996: 11) υποστηρίζει ότι η συνέντευξη αποτελεί ουσιαστικά μια μετατόπιση από την αντίληψη ότι οι ερωτώμενοι είναι απλοί συμμετέχοντες στη συνέντευξη και τα δεδομένα ανεξάρτητα από τα άτομα, στην αντίληψη ότι η γνώση αποτελεί το αποτέλεσμα της συζήτησης των ατόμων μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι ότι δίνουν την ευκαιρία και στα δυο μέρη – συνεντευκτή και συνεντευζιζόμενο - να συζητήσουν και να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τον κοινωνικό τους κόσμο μέσα από το δικό τους προσωπικό πρίσμα. Με άλλα λόγια, η συνέντευξη δεν είναι μόνο ένας τρόπος συλλογής δεδομένων για θέματα που αφορούν τη ζωή αλλά είναι μέρος της ίδιας της ζωής και η επίδραση του ανθρώπινου στοιχείου πάνω της είναι αναπόφευκτη (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Σκοπός της συνέντευξης ήταν η δειγματολόγηση απόψεων των ερωτώμενων και πιο συγκεκριμένα των απόψεων και των στάσεων των Ελλήνων γονέων εκπαιδευτικών. Η καταλληλότητα της συνέντευξης για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος στην ερμηνεία των δεδομένων γιατί οι συνεντευζιζόμενοι εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκειά τους σε σχέση με άλλες μεθόδους, αφού η συνέντευξη είναι επικεντρωμένοι σε αυτούς, κι έτσι είναι πιο κινητοποιημένοι και πρόθυμοι να μοιραστούν πληροφορίες (Oppenheim, 1992). Ακόμα, το γεγονός ότι μέσω της συνέντευξης μπορούν να αντληθούν και να συγκεντρωθούν τα δεδομένα του υπό ερεύνηση θέματος μέσα από έναν σχετικά μικρό αριθμό ερωτώμενων συνέβαλε στην επιλογή της συνέντευξης ως κατάλληλης μεθόδου στην παρούσα έρευνα (Κυριαζή, 2006).

3.4.1. Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου και διαμόρφωση οδηγού συνέντευξης

Πιο συγκεκριμένα, η *ημιδομημένη συνέντευξη* η οποία χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα μπορεί να περιέχει ένα σύνολο συγκεκριμένων και προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παράλληλα προσφέρει και πολύ περισσότερη ευελιξία όχι μόνο ως προς τη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ερωτήσεις από τον ερευνητή αλλά κι ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνει ο ερωτώμενος καθώς και ως προς το τι μπορεί να προσθέσει ή να αφαιρέσει ο ερευνητής στα θέματα τα οποία συζητούνται (Ιωσηφίδης, 2003).

Ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αποτελείται από συνολικά από εικοσιπέντε ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι εννέα από αυτές αφορούν δημογραφικά στοιχεία των γονέων – εκπαιδευτικών τα οποία κρίθηκαν απαραίτητα για τη διεξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων για την έρευνα. Ο Kerlinger (1970 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007) διακρίνει τρία είδη ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται στις ερευνητικές συνεντεύξεις, τις καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις, την κλίμακα και τις ανοιχτές ερωτήσεις. Οι δυο πρώτες ανήκουν στις κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το πρώτο είδος επιτρέπει στον ερωτώμενο να επιλέξει μεταξύ δυο ή και παραπάνω εναλλακτικών απαντήσεων. Το δίπολο που χρησιμοποιείται συχνότερα είναι το «ναι/όχι» ή «συμφωνώ/δεν συμφωνώ». Πέντε από τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης είναι καθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων κλειστού τύπου με τη μορφή «ναι/όχι». Οι ερωτήσεις αυτές επιλέχθηκαν γιατί προσδίδουν μεγαλύτερη ομοιομορφία στις μετρήσεις επιτυγχάνοντας έτσι μεγαλύτερη αξιοπιστία. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτών των ερωτήσεων ζητήθηκε από τους απαντώντες να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αποφεύγοντας έτσι με αυτόν τον τρόπο τον επιφανειακό χαρακτήρα αυτού του είδους των ερωτήσεων και τον κίνδυνο καμία από τις επιλογές να μην αντιπροσωπεύει ακριβώς την πραγματικότητα του απαντώντα.

Οι ερωτήσεις κλίμακας είναι «ένα σύνολο λεκτικών απαντήσεων σε καθεμία από τις οποίες ο ερωτώμενος απαντά υποδεικνύοντας βαθμούς συμφωνίας ή ασυμφωνίας. Έτσι η απάντηση του ατόμου εντάσσεται σε μια κλίμακα καθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων» (Cohen, Manion & Morrison, 2007 :463 – 464). Στο οδηγό συνέντευξης

χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, το 1 αντιπροσώπευε το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ». Η χρήση αυτής της τεχνικής ως μέρος της συνέντευξης δεν αναπτύχθηκε παρά σχετικά τελευταίως. Οι βαθμολογίες της κλίμακας μπορούν να αντιπαραβληθούν με τα στοιχεία που έχουν προκύψει από τις ανοιχτές ερωτήσεις βοηθώντας έτσι στον έλεγχο τους και κατ' επέκταση στην αξιοπιστία τους. Συνεπώς, επειδή κρίθηκε αναγκαίο να γίνει εμβάθυνση και καλύτερος έλεγχος στις απόψεις που εξέφρασαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί, σε τρεις από τους θεματικούς άξονες οι ποιοτικές ερωτήσεις συνοδεύονται από ερωτήσεις κλίμακας.

Τέλος, οι ανοιχτές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην συνέντευξη ήταν έξι. Όπου κρίθηκε απαραίτητο ζητήθηκαν από την ερευνήτρια περαιτέρω διευκρινήσεις ανάλογα με την ασάφεια, ίσως, που προέκυπτε από κάποιες απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων. Αυτό, άλλωστε, είναι κι ένα από τα πλεονεκτήματα των ανοιχτών ερωτήσεων, η ευελιξία που έχει ο ερευνητής να κάνει παραπάνω ερωτήσεις είτε για να εμβαθύνει περισσότερο σε κάποια σημεία είτε για να διευκρινίσει τυχόν «θολά» σημεία στις απαντήσεις. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να εκτιμήσει καλύτερα κι ορθότερα αυτό που πιστεύει ο απαντών. Πολύ σημαντικό επίσης, είναι και το γεγονός ότι από τις ανοιχτές ερωτήσεις μπορεί να προκύψουν αναπάντεχες ή μη προβλεπόμενες απαντήσεις και να υποδείξουν σχέσεις που δεν ήταν υπό εξέταση στην έρευνα.

Η δομή του οδηγού συνέντευξης στηρίχθηκε σε πέντε θεματικούς άξονες:

A' Θεματικός Άξονας: Λόγοι επιλογής εκπαιδευτικού επαγγέλματος

B' Θεματικός Άξονας: Ο Εκπαιδευτικός ως Γονέας

Γ' Θεματικός Άξονας: Επικοινωνία των Γονέων – Εκπαιδευτικών με τους Γονείς των Μαθητών

Δ' Θεματικός Άξονας: Επαγγελματική ανέλιξη και παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με τη Γονεϊκότητα

Ε' Θεματικό Άξονας: Γονεϊκότητα και Επαγγελματική κόπωση

Ο πρώτος θεματικός άξονας εξετάζει τους λόγους που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το συγκεκριμένο επάγγελμα απ' την αρχή καθώς κι αν σήμερα εξακολουθούν παρεμφερείς λόγοι να τους προσφέρουν ικανοποίηση στην εργασία τους. Ο δεύτερος θεματικός άξονας εξετάζει τους τομείς που ο εκπαιδευτικός

– γονέας έχει παρατηρήσει αλλαγές εξαιτίας της γονεϊκότητας. Εξετάζονται τομείς όπως η διαχείριση της τάξης, η επικοινωνία με τους μαθητές καθώς και η διδακτική. Ο τρίτος θεματικός άξονας εξετάζει τυχόν αλλαγές που έχουν προκύψει στη σχέση και την επικοινωνία των γονέων – εκπαιδευτικών μετά τη γονεϊκότητα με τους γονείς των μαθητών τους. Ο τέταρτος θεματικός άξονας εξετάζει την επίδραση που μπορεί να είχε η γονεϊκότητα στην αναδιαμόρφωση των επαγγελματικών τους στόχων και φιλοδοξιών αλλά και στην επιδίωξη περαιτέρω παιδαγωγικής κατάρτισης. Τέλος, ο πέμπτος θεματικός άξονας διερευνά την ύπαρξη κόπωσης λόγω της γονεϊκότητας και τι επιπτώσεις μπορεί να επιφέρει επαγγελματικά στους γονείς – εκπαιδευτικούς.

3.4.2 Η Διαδικασία των συνεντεύξεων

Η διαδικασία των συνεντεύξεων ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον μέσα στο καλοκαίρι του ίδιου έτους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί – γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας και ήταν πολύ πρόθυμοι να λάβουν μέρος. Ορισμένοι εξέφρασαν και την μεγάλη προθυμία τους να μιλήσουν για τη γονεϊκότητα μιας και θεωρούν ότι είναι ένα θέμα που έχουν πολλά να πουν αφού τότε δεν είχαν ερωτηθεί για κάτι ανάλογο. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης σε ώρες που οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στα σχολεία τους και τους επισκέφθηκε η ερευνήτρια είτε μέσω του προγράμματος Skype, όπου θεωρήθηκε αναγκαίο και κατάλληλο λόγω της μεγάλης φυσικής απόστασης ή λόγω των δύσκολων προγραμμάτων των εκπαιδευτικών – γονέων. Σε δυο περιπτώσεις όπου ήταν αδύνατη ακόμη και η χρήση του Skype οι ερωτήσεις στάλθηκαν σε έντυπη μορφή αφού όμως πρώτα είχαν προσαρμοστεί με ανάλογο τρόπο. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία της συμμετοχής τους καθώς και για την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Τα κωδικά ονόματα που τους αποδόθηκαν ήταν Εκπαιδευτικός – Γονέας 1, Εκπαιδευτικός – Γονέας 2 και ούτω καθεξής.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα τριάντα λεπτά, ανάλογα με όλα όσα ήθελαν να πουν οι συνεντευξιζόμενοι χωρίς να διακόπτονται από την ερευνήτρια. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στα δυο μέρη, ερευνητή και ερωτώμενο ενόσω διαρκεί η συνέντευξη είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για το μέγεθος και την ποικιλία των αποτελεσμάτων και των πληροφοριών που προκύπτουν. Έτσι, η ερευνήτρια φρόντισε ώστε να δομηθεί ένα

κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των δυο μερών «ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αληθή, πλούσια και να ικανοποιούν το γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό» (Ιωσηφίδης, 2003 :48). Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση ενός ψηφιακού μαγνητοφώνου με τη σύμφωνη γνώμη και των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η χρήση του μαγνητοφώνου κρίθηκε αναγκαία για την καταγραφή των δεδομένων αλλά και για το γεγονός ότι παραγλωσσικά στοιχεία όπως ο τόνος της φωνής ή ο στιγμιαίος δισταγμός στην απάντηση μιας ερώτησης μπορούν να καταγραφούν και να χρησιμοποιηθούν για την σωστότερη ερμηνεία των δεδομένων (Κυριαζή, 2006).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ορισμένες ερωτήσεις χρειάστηκε να αναδιατυπωθούν ή να προσαρμοστούν στα δεδομένα ορισμένων εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια που προσφέρει η ημιδομημένη συνέντευξη. Όπου κρίθηκε, επίσης, απαραίτητο ζητήθηκαν και δόθηκαν διευκρινίσεις από τους απαντώντες για την καταγραφή κι ανάλυση πιο ξεκάθαρων απαντήσεων, κάτι που προσδίδει μεστότητα και βάθος στα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Τέλος, μετά το πέρας των συνεντεύξεων ακολούθησαν οι απομαγνητοφωνήσεις και η επιμέλεια των κειμένων που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία. Η απομαγνητοφώνηση είναι πολύ σημαντική για την μετέπειτα επεξεργασία των δεδομένων αφού μειώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο της απώλειας, της απλούστευσης και παραχάραξης των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.4.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας

Δυο πολύ σημαντικά στοιχεία που πρέπει να διασφαλισθούν σε κάθε έρευνα είναι η *εγκυρότητα* και η *αξιοπιστία*. Η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα αφορά στο αν τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί από τις συνεντεύξεις και η μετέπειτα ανάλυση κι ερμηνεία τους έρχονται σε αντιστοίχιση με τους σκοπούς της έρευνας και με την κοινωνική πραγματικότητα (Ιωσηφίδης, 2003). Η αξιοπιστία αναφέρεται ως η αντιστοίχιση ανάμεσα σε αυτό που ο ερευνητής καταγράφει ως δεδομένο και σε αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα στο ερευνητικό περιβάλλον το οποίο εξετάζεται (Bogdan & Biklen, 1992). Στις ποιοτικές έρευνες οι κανόνες εγκυρότητας κι αξιοπιστίας που ισχύουν για τις ποσοτικές έρευνες δεν φαίνεται να ισχύουν (LeCompte

& Preissle, 1993). Αντίθετα, φαίνεται ότι αποτελούν ένα επίμονο πρόβλημα (Cannell & Kahn, 1968 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην παρούσα έρευνα για την αποφυγή αυτού του προβλήματος και για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας πάρθηκε μια σειρά από μέτρα. Πρώτα απ' όλα το δείγμα της έρευνας, παρ' όλο που δεν είναι αντιπροσωπευτικό ολόκληρης της Ελλάδας, έγινε προσπάθεια να είναι όσο πιο μεγάλο γίνεται, όσο πιο ισορροπημένο γίνεται μεταξύ των συμμετεχόντων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και όσο πιο αντιπροσωπευτικό γίνεται μεταξύ των ειδικοτήτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

Ακόμα, η χρήση του οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης ο οποίος είχε σχεδιαστεί από πριν και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με βάση αυτόν συντελούν στην αυξημένη αξιοπιστία της συνέντευξης. Ο κάθε συμμετέχων απάντησε στις ίδιες ερωτήσεις οι οποίες τέθηκαν σε όλους με την ίδια σειρά. Η ίδια δομή και η ίδια αλληλουχία των λέξεων είναι ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας (Silverman, 1993). Παράλληλα, οι διευκρινιστικές ερωτήσεις που τέθηκαν απ' την ερευνήτρια καθώς και η ανάλυση από τους απαντώντες ορισμένων μη ξεκάθαρων σημείων βοήθησαν στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Κυριαζή, 2006).

Επιπλέον, ο συνδυασμός των ερωτήσεων που επιλέχθηκαν για τον οδηγό συνέντευξης συμβάλλουν στην αξιοπιστία των δεδομένων. Όπως αναφέρθηκε και αλλού, η χρήση ερωτήσεων κλίμακας σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να ελέγξει αντιπαραθετικά τα στοιχεία που προκύπτουν εκατέρωθεν και συνεπώς να ελέγξει την αξιοπιστία (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Επιπρόσθετα, με την καταγραφή των απαντήσεων μέσω μαγνητοφώνου και στη συνέχεια με τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων αποκλείεται το ενδεχόμενο απώλειας, παραχάραξης ή απλούστευσης των δεδομένων όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Κάτι το οποίο συμβάλλει, επίσης, στην αξιοπιστία της έρευνας είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με συνέπεια. Καταγράφηκαν όλα τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα κι όχι μόνο εκείνα που ανταποκρίνονταν στα ζητούμενα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

Τέλος, η παρουσίαση και παράθεση ολόκληρων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις είναι ένας ακόμα παράγοντας που ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

3.5 Η ανάλυση περιεχομένου

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα το επόμενο βήμα μετά τις συνεντεύξεις και την απομαγνητοφώνησή τους έπεται η *ανάλυση περιεχομένου* (content analysis). Αυτή η μέθοδος δίνει την δυνατότητα στους ερευνητές να επεξεργαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν, να τα κωδικοποιήσουν και να τα ταξινομήσουν σε κατηγορίες. Η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου αποτελείται από κάποια πολύ βασικά και σημαντικά βήματα. Στο πρώτο βήμα είναι απαραίτητο να γίνει η επιλογή της μονάδας με την οποία θα αναλυθούν και θα κωδικοποιηθούν τα δεδομένα. Υπάρχουν πέντε κύριες μονάδες ανάλυσης τις οποίες αναφέρει ο Berelson (στο Βάμβουκας, 2002: 270) κι αυτές είναι το θέμα, τα πρόσωπα, το μέτρο του χρόνου ή του χώρου και το σύνολο του διαθέσιμου υλικού. Το *θέμα* αποτέλεσε στην παρούσα έρευνα την μονάδα μέτρησης κι ανάλυσης των δεδομένων, θεωρώντας την ως την πιο κατάλληλη αφού η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο να διερευνήσει τις απόψεις, τις αξίες και τις στάσεις όπως αυτές απεικονίζονται στα γραπτά κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων (Κυριαζή, 2006).

Εν συνεχεία, έπεται η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων όπου αποδίδονται *κωδικοί*, οι οποίοι έχουν προαποφασιστεί, σε ορισμένα τμήματα αυτών μέσα από την μελέτη τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Αυτό ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Έπειτα, ο ερευνητής είναι σε θέση να διαπιστώσει πόσο συχνά εμφανίζεται ένα θέμα στο υλικό του ή με άλλα λόγια, πόσες φορές εμφανίζεται ο κωδικός που έχει επιλέξει, όπως κι έγινε.

Τρίτο βήμα στην ανάλυση περιεχομένου αποτελεί η δημιουργία των κατηγοριών. Στην παρούσα έρευνα οι κατηγορίες δεν είχαν προαποφασιστεί αλλά δημιουργήθηκαν μέσα από τα θέματα που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων. Η συστηματοποίηση των κατηγοριών αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας καθώς εξαρτάται η επιτυχία της έρευνας από το πόσο εύστοχη θα είναι (Βάμβουκας, 2002).

Στην παρούσα έρευνα μέσα από πολλές αναγνώσεις αναγνωρίστηκαν ποια θέματα εμφανίζονταν πιο συχνά, κωδικοποιήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες. Αυτό έγινε όχι μόνο για τα θέματα που εμφανίστηκαν στο υλικό πιο συχνά, αλλά ακόμα και για θέματα που εμφανίστηκαν έστω και μια φορά. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο για να μπορέσουν να αναδειχθούν και να εξαντληθούν όλες οι πλευρές ενός θέματος, προκειμένου το σύστημα κατηγοριών να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρο κι αποτελεσματικό (Βάμβουκας, 2002). Γεγονός είναι ότι οι κατηγορίες συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα ώστε να καθρεφτίζουν αντίστοιχα και τους σκοπούς της έρευνας.

Παράλληλα, πρέπει να αναφερθεί ότι επιλέχθηκε μια μεικτή προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων, ποιοτική και ποσοτική, αφού σύμφωνα με τον Weber (1990) οι έρευνες που συνδυάζουν ποσοτικούς και ποιοτικούς χειρισμούς θεωρούνται καλύτερες και πιο πλήρεις. Ο συνδυασμός, λοιπόν, αυτός ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα όπου η συχνότητα των θεμάτων που εκφράζουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί συνοδεύεται και από τον αριθμό των γονέων – εκπαιδευτικών που έχουν εκφραστεί πάνω στα εκάστοτε θέματα.

Τέλος, οι κατηγορίες αυτές παρουσιάζονται σε συνδυασμό με την παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των γονέων – εκπαιδευτικών για την καλύτερη ανάδειξη των τάσεων, των απόψεων και των στάσεων που προέκυψαν από την έρευνα.

3.6 Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί που προκύπτουν για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι το γεγονός ότι το δείγμα γονέων – εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν τυχαίο και περιορίστηκε σε μια μόνο περιοχή, οπότε δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των εκπαιδευτικών – γονέων. Οι απόψεις, δηλαδή, που καταγράφηκαν από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και πάνω στα οποία στηρίχθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας ίσως να μην εκφράζουν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς – γονείς. Η αναζήτηση και συνομιλία με όλους τους γονείς – εκπαιδευτικούς ανά την επικράτεια θα ήταν φυσικώς αδύνατη.

Επιπλέον, το δείγμα αποτελούταν από περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους άνδρες και έτσι ενδέχεται η προσωπική τους άποψη να μην έχει αποτυπωθεί σε πλήρη βαθμό.

Οι απόψεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων – εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν δεν μπορούν παρά να χαρακτηριστούν ως υποκειμενικές, προσωπικές αντιλήψεις του καθενός και δεν σημαίνει ότι άλλοι εκπαιδευτικοί – γονείς συμπεριφέρονται αυτές τις απόψεις ή συμφωνούν. Όλες οι απόψεις που καταγράφηκαν είναι καθαρά *προσωπικές* των γονέων – εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα.

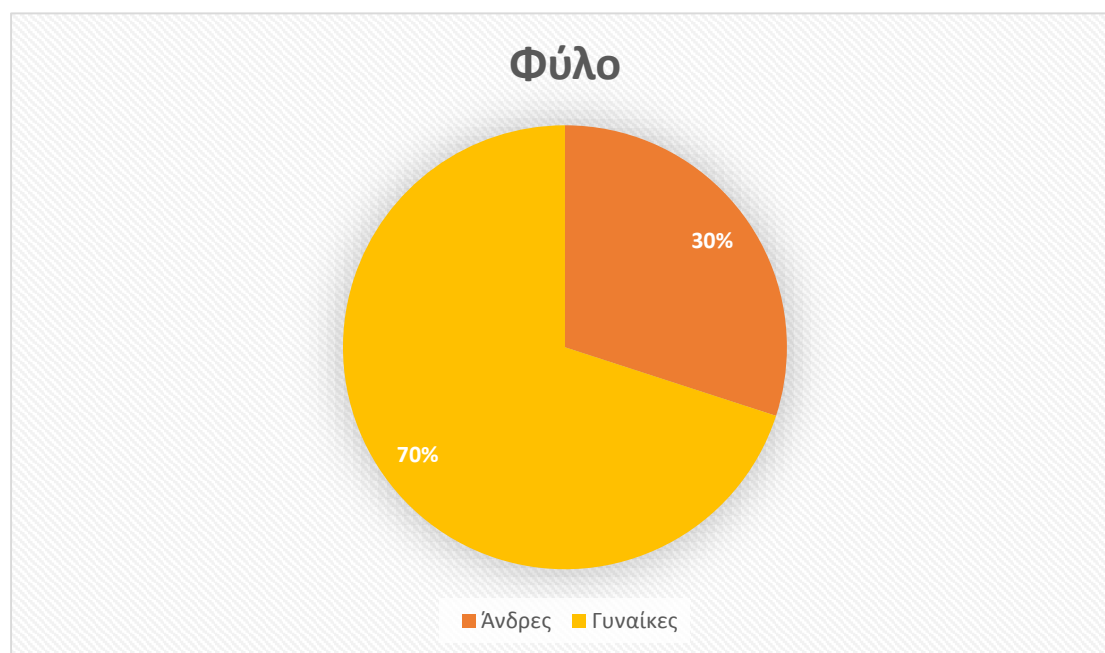
Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίθηκαν με διεθνή πορίσματα ερευνών διότι δεν βρέθηκαν αντίστοιχα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα μέσω της διερεύνησης της ελληνικής βιβλιογραφίας.

4^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποιοτικών Δεδομένων

4.1. Συμμετέχοντες

Αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι το θέμα των γονέων – εκπαιδευτικών μετά τη γονεϊκότητα είναι κάτι για το οποίο στην Ελλάδα δεν υπάρχει σχετική ερευνητική βιβλιογραφία. Για την καταγραφή, λοιπόν, των στάσεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των Ελλήνων γονέων – εκπαιδευτικών κρίθηκε σκόπιμο να μιλήσουν οι ίδιοι για πρώτη φορά. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί – γονείς εκ των οποίων οι 21 ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι 9 άνδρες. Λόγω του γεγονότος ότι το δείγμα ήταν «βολικό» στάθηκε πιο εύκολο να βρεθούν περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί από ότι άνδρες συνάδελφοί τους. Παρακάτω ακολουθεί το Γράφημα 1 με τα ποσοστά των γονέων και ανδρών γονέων – εκπαιδευτικών του δείγματος.

Γράφημα 1. *Φύλο Γονέων – Εκπαιδευτικών*



Όπως φαίνεται κι από το Γράφημα 1 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος.

Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα προέρχονται τόσο από την πρωτοβάθμια (δημοτικά, σχολεία ειδικής αγωγής) όσο και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, ΕΠΑ.Λ.) και ορισμένοι κατέχουν και διευθυντικές θέσεις στα σχολεία τους. Δυο εκπαιδευτικοί προέρχονται από

φροντιστήρια Ξένων Γλωσσών. Οι βαθμίδες από τις οποίες προέρχονται οι γονείς – εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, συγκεκριμένα συχνότητες και ποσοστά.

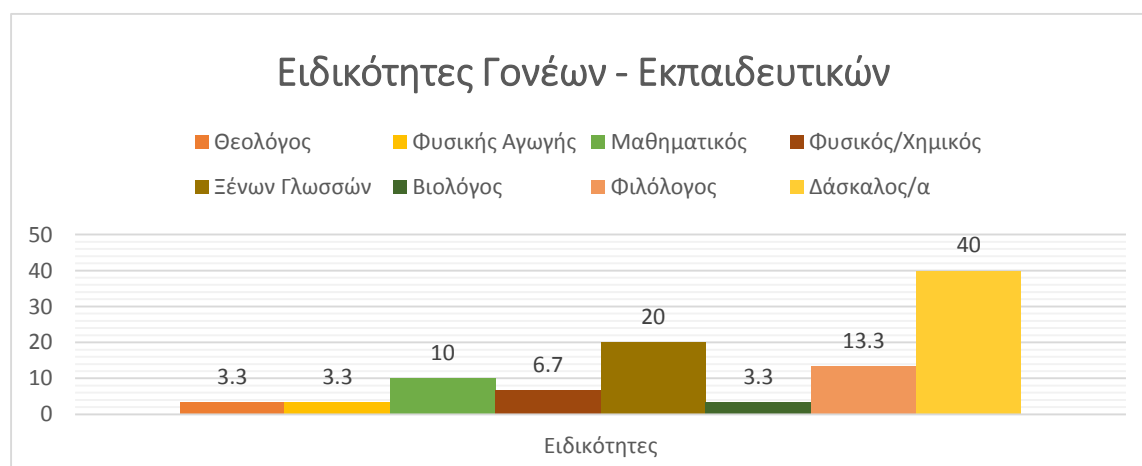
Πίνακας 1. Τύπος σχολείου εργασίας γονέων – εκπαιδευτικών

Τύπος Σχολείου		
	Συχνότητα	Ποσοστά
Δημοτικό	15	50%
Γυμνάσιο	6	20%
Γενικό Λύκειο	5	16, 7%
ΕΠΑ.Λ.	3	10%
Άλλο	1	3,3%

Ο Πίνακας 1 φανερώνει ότι η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών του δείγματος εργάζεται σε Δημοτικό σχολείο σε ποσοστό μάλιστα 50%. Έξι γονείς – εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Γυμνάσιο και άλλοι πέντε σε Γενικό Λύκειο. Τρεις γονείς – εκπαιδευτικοί προέρχονται από ΕΠΑ.Λ., ενώ ένας γονέας – εκπαιδευτικός εργάζεται σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών.

Επίσης, το δείγμα των εκπαιδευτικών καλύπτει μια μεγάλη γκάμα από τις ειδικότητες που διδάσκονται στα σχολεία (Δάσκαλοι, Αγγλικών, Φιλολογοί, Μαθηματικοί, Φυσικοί, Φυσικής Αγωγής, Θρησκευτικών, Βιολογίας κ. α.). Το γράφημα 2 παρουσιάζει τα ποσοστά και τις συχνότητες των ειδικοτήτων των γονέων – εκπαιδευτικών.

Γράφημα 2. Ειδικότητες γονέων – εκπαιδευτικών



Όπως φαίνεται κι από το Γράφημα 2, οι περισσότεροι γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είναι Δάσκαλοι στην ειδικότητα, σχεδόν το μισό δείγμα. Επόμενη έρχεται η ειδικότητα των γονέων – εκπαιδευτικών που διδάσκουν ξένη γλώσσα, όποια κι αν είναι αυτή, έπονται οι φιλόλογοι και μαθηματικοί, οι φυσικό-χημικοί και τέλος από ένας γονέας – εκπαιδευτικός διδάσκει βιολογία, θρησκευτικά και γυμναστική.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας των γονέων – εκπαιδευτικών ποικίλουν (κυμαίνονται μεταξύ πέντε και παραπάνω από είκοσι έξι) με ορισμένους από αυτούς να έχουν περάσει στο στάδιο της συνταξιοδότησης, για την ακρίβεια τέσσερις εκπαιδευτικοί – γονείς. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα ποσοστά και τις συχνότητες για τα χρόνια προϋπηρεσίας των γονέων – εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2. Χρόνια προϋπηρεσίας γονέων – εκπαιδευτικών

Χρόνια προϋπηρεσίας		
	Συχνότητα	Ποσοστά
0-5	3	10%
6-10	4	13,3%
11-15	6	20%
16-20	1	3,3%
21-25	6	33,3%
26 και πάνω	10	20%

Ο Πίνακας 2 δείχνει ότι η πλειοψηφία του δείγματος των γονέων – εκπαιδευτικών έχει πολύ μεγάλη εμπειρία, από είκοσι έξι χρόνια και πάνω. Αμέσως μετά έρχονται οι γονείς – εκπαιδευτικοί που έχουν είκοσι με είκοσι πέντε χρόνια και έντεκα ως δεκαπέντε χρόνια αντίστοιχα. Το 23% περίπου έχει από μηδέν ως δέκα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ένας γονέας – εκπαιδευτικός έχει από δεκαέξι ως είκοσι χρόνια.

Ρωτήθηκαν, επίσης και για το αν κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο και κατ' επέκταση κάποιον διδακτορικό τίτλο. Το γράφημα 3 δείχνει τις απαντήσεις των γονέων – εκπαιδευτικών.

Γράφημα 3. *Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου;*



Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται πως οι περισσότεροι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, αλλά είναι ικανοποιητικό το ποσοστό αυτών που έχουν. Ένας μόνο γονέας – εκπαιδευτικός από τους τριάντα έχει και διδακτορικό τίτλο.

Στην ερώτηση για το αν κατέχουν κάποια διοικητική στο σχολείο όπου εργάζονται απάντησαν τα παρακάτω.

Γράφημα 4. *Έχετε διοικητική θέση στο σχολείο όπου εργάζεστε;*



Από το γράφημα προκύπτει πως οι περισσότερες απαντήσεις ήταν αρνητικές αφού η μεγάλη πλειοψηφία δεν κατέχει θέσεις διοικητικές.

Τέλος, στον παρακάτω Πίνακα 3 εμφανίζεται ο αριθμός των παιδιών που έχει ο κάθε γονέας – εκπαιδευτικός.

Πίνακας 3. Πόσα δικά σας παιδιά έχετε;

Αριθμός παιδιών		
	Συχνότητα	Ποσοστά
Ένα	13	43, 3
Δυο	14	46, 7
Τρία	2	6, 7
Τέσσερα και πάνω	1	3, 3

Όπως φαίνεται, λοιπόν, κι από τον Πίνακα 4 οι περισσότεροι γονείς – εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος έχουν δυο παιδιά και οι αμέσως περισσότεροι από ένα. Δυο γονείς – εκπαιδευτικοί έχουν τρία παιδιά, ενώ μόλις ένας γονέας – εκπαιδευτικός έχει από τέσσερα και πάνω.

4.2. Παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο, επίσης, γίνεται η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα η οποία κάλυψε και κατέγραψε τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων γονέων εκπαιδευτικών όσον αφορά τη γονεϊκότητα. Τα δεδομένα, όπως έχει αναφερθεί, συλλέχθηκαν με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν κι επεξεργάστηκαν με την μέθοδο της *ανάλυσης περιεχομένου*. Τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν και παρουσιάζονται παρακάτω σε κατηγορίες ξεχωριστά κι ανάλογα με τα θέματα της γονεϊκότητας των εκπαιδευτικών που πραγματεύεται ο κάθε θεματικός άξονας, όπως αναφέρθηκαν και στο Κεφάλαιο 3 της παρούσας εργασίας (βλ. υποκεφάλαιο 3.5). Αυτό έγινε για την καλύτερη ταξινόμηση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα με βάση τον κάθε άξονα παρουσιάζονται στα υποκεφάλαια 4.1, 4.2, 4.3 και 4.5 αντιστοίχως. Σε κάθε κατηγορία παρουσιάζονται αναλυτικά τα θέματα που προέκυψαν με τη χρήση πινάκων αλλά και με εκτεταμένα παραθέματα κι αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για του λόγου το αληθές.

Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που διαμορφώθηκαν είναι οι παρακάτω:

4.2.1. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 2: Ο Εκπαιδευτικός ως Γονέας

4.2.2. Επαγγελματικές επιλογές και αλλαγές στο προφίλ των εκπαιδευτικών – γονέων:

Υποκατηγορίες: Α. Στη διαχείριση της τάξης.

Β. Στη διδακτική κι επικοινωνία με τους μαθητές.

4.2.3. Διδακτικές τεχνικές και κίνητρα που χρησιμοποιούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί.

4.2.4. Χρήση του παραδείγματος και της νουθεσίας από τους γονείς – εκπαιδευτικούς.

4.3. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 3: Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών

4.4. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 4: Επαγγελματική ανέλιξη και παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με την γονεϊκότητα

- 4.4.1. Περιορισμός χρόνου προετοιμασίας του καθημερινού διδακτικού έργου λόγω της γονεϊκότητας.
- 4.4.2. Επίδραση της γονεϊκότητας πάνω στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και την παιδαγωγική περαιτέρω κατάρτιση των γονέων – εκπαιδευτικών.
- 4.4.3. Ισότητα στις ευκαιρίες ανέλιξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ανάμεσα σε γυναίκες κι άνδρες εκπαιδευτικούς.

4.5. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 5: Το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η επαγγελματική κόπωση

- 4.5.1. Αύξηση επαγγελματικής κόπωσης λόγω γονεϊκής ιδιότητας και γονεϊκών υποχρεώσεων.
- 4.5.2. Πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές λόγω γονεϊκότητας.
- 4.5.3. Αν και κατά πόσο είναι εφικτό για τον γονέα – εκπαιδευτικό να διδάσκει να εργάζεται έχοντας αποκλείσει από τον νου του τυχόν οικογενειακά προβλήματα.
- 4.5.4. Επιλογή του ίδιου επαγγέλματος και μετά τη γονεϊκότητα.
- 4.5.5. Κατά πόσο βοήθησε η παιδαγωγική θεωρία και κατάρτιση κατά τα χρόνια του Πανεπιστημίου και η μετέπειτα εμπειρία στην τάξη στην ανατροφή των παιδιών των ίδιων των γονέων – εκπαιδευτικών.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα του πρώτου θεματικού άξονα δεν παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο καθώς αποτελείτο ολόκληρος από κλειστού τύπου ερωτήσεις με κλίμακα και θα παρουσιαστούν στο κεφάλαιο που ακολουθεί μαζί με τα υπόλοιπα ποσοτικά δεδομένα.

4.2.Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 2: Ο Εκπαιδευτικός ως Γονέας

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αποτελούταν τόσο από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όσο και από ερωτήσεις κλειστού που στηρίζονταν σε πενταβάθμια κλίμακα. Τα αποτελέσματα των κλειστών ερωτήσεων θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο, όπως αναφέρθηκε ήδη. Με βάση αυτό, στον άξονα αυτό εντάχθηκαν τρεις κατηγορίες και δυο υποκατηγορίες:

4.2.1 Επαγγελματικές επιλογές και αλλαγές στο προφίλ των εκπαιδευτικών – γονέων:

A. Στη διαχείριση της τάξης.

B. Στη διδακτική κι επικοινωνία με τους μαθητές.

4.2.2. Διδακτικές τεχνικές και κίνητρα που χρησιμοποιούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί.

4.2.3. Χρήση του παραδείγματος και της νουθεσίας από τους γονείς – εκπαιδευτικούς.

4.2.2: 1^η Κατηγορία: Επαγγελματικές επιλογές κι αλλαγές στο προφίλ των εκπαιδευτικών – γονέων

Η ερώτηση για τις επαγγελματικές επιλογές και για τις τυχόν αλλαγές στο προφίλ των γονέων – εκπαιδευτικών ήταν μια γενική ανοιχτού τύπου ερώτηση και από τις απαντήσεις τον ερωτηθέντων γονέων – εκπαιδευτικών προέκυψαν τα παρακάτω θέματα:

Πίνακας 4. *Παρατηρήσατε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σας προφίλ και στις επαγγελματικές σας επιλογές μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με πριν;*

Αύξων Αριθμός.	Θέματα	Αριθμός γονέων εκπαιδευτικών
1.	<u>Ψυχοσυναισθηματικές επιδράσεις:</u> Μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών τους. «Έμπαιναν» στη θέση των παιδιών πιο εύκολα και κατανοούσαν την ψυχολογία τους. Αλλαγή προσέγγισης προς τους μαθητές τους. Αλλαγή και προσωπικής φιλοσοφίας με απομάκρυνση από	Σύνολο γονέων – εκπαιδευτικών: N=23 (76,6%)

	αυστηρές και άκαμπτες απόψεις. Η κριτική τους απέναντι στα παιδιά έπαψε να είναι αυστηρή. Συζητούσαν πιο πολύ μαζί τους κι εκτός γνωστικού αντικειμένου. Θα μπορούσαν να ήταν «παιδιά τους». ⁽¹⁾(Γ-E 1, Γ-E 2, Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 6, Γ-E 7, Γ-8, Γ-E 9, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 13, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 19, Γ- E 20, Γ-E 22, Γ-E 23, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E 26, Γ-E 29, Γ-E 30).	
2.	<u>Διαχείριση τάξης:</u> Μεγαλύτερη επιείκεια απέναντι στους μαθητές και λιγότερες επιπλήξεις. Διαφορετικός χειρισμός κι αντιμετώπιση καταστάσεων είτε θετικών είτε αρνητικών. Μεγαλύτερη κατανόηση κι ανεκτικότητα στις αντιδράσεις τους, ακόμα και πρόβλεψη ορισμένων συμπεριφορών. Σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή. Αυξημένη δεκτικότητα από τους μαθητές στο πρόσωπό τους. (Γ-E 5 ⁽²⁾, Γ-E 6, Γ-E 7, Γ-E 8, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 14, Γ-E 21, Γ-E 24, Γ-E 28).	Σύνολο γονέων – εκπαιδευτικών: N=10 (33,3%)
3.	<u>Διδασκαλία:</u> Κατανόηση της πίεσης που ασκείται στους μαθητές από τα μαθήματα. Περισσότερες ασκήσεις μέσα στην τάξη και μείωση του όγκου των γραπτών εργασιών για το σπίτι. Μεγαλύτερη επεξήγηση όρων και δυσκολιών στη διδασκαλία ενός μαθήματος που πριν θεωρούνταν δεδομένα. Ευρηματικότητα στη διδασκαλία με κόλπα και τεχνάσματα ή με χρήση εποπτικού υλικού (ρεάλια) για την καλύτερη κατανόηση από την πλευρά των μαθητών. Μπήκαν στη διαδικασία να γνωρίσουν τα «θέλω» των μαθητών τους. (Γ-E 1, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 14, Γ-E 15, Γ-E 17, Γ-E 24, Γ-E 27).	Σύνολο γονέων – εκπαιδευτικών: N=8 (26,6%)

¹ Όπου Γ-E σημαίνει γονέας – εκπαιδευτικός.

² Αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παραπάνω από μια επιδράσεις της γονεϊκότητας, οπότε αναφέρονται σε παραπάνω από μια κατηγορίες.

4.	Άντληση εμπειριών με τα παιδιά τους για να συμπεριφερθούν αντίστοιχα στους μαθητές τους. Μέσα από τη συζήτηση με τα δικά τους τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά στη σκέψη των μαθητών τους. (Γ-E 4, Γ-E 19).	Σύνολο γονέων – εκπαιδευτικών: N=2 (6,6%)
5.	Δεν παρατήρησαν καμία αλλαγή ούτε ως προς το εκπαιδευτικό τους προφίλ ούτε ως προς τις επιλογές τους. Δεν επηρεάστηκαν από την γονεϊκότητα. (Γ-E 10, Γ-E 18).	Σύνολο γονέων – εκπαιδευτικών: N=2 (6,6%)
6.	Η γονεϊκότητα και το γεγονός ότι έγινε μητέρα την επηρέασαν την επιλογή της να ακολουθήσει τελικά το εκπαιδευτικό επάγγελμα. (Γ-E 25).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)

Γίνεται φανερό από τον παραπάνω πίνακα ότι η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών (28 – 93%) θεωρούν ότι η γονεϊκότητα είχε, μεγάλη ή μικρή, επίδραση πάνω τους είτε πρόκειται για άντρες είτε για γυναίκες, πράγμα σημαντικό. Εκεί που εντοπίζουν τις μεγαλύτερες αλλαγές είναι ο τρόπος που *κατανοούν* πλέον τους μαθητές τους. Έρχονται πιο κοντά τους, αποκτούν μεγαλύτερη *ενσυναίσθηση* και βλέπουν τα πράγματα κι από την δική τους σκοπιά. Γίνονται πιο συζητήσιμοι και πιο πρόθυμοι να κάνουν διάλογο. Ακόμα, φαίνεται ότι μετακινούνται από τις άκαμπτες κι επιστημονικές απόψεις που μπορεί να είχαν πριν την γονεϊκότητα και αποκτούν μεγαλύτερη ευελιξία.

Από τα λεγόμενα των γονέων – εκπαιδευτικών προέκυψε, επίσης, ότι σε θέματα *διαχείρισης τάξης* αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις όποιες καταστάσεις, θετικές ή αρνητικές, προκύπτουν στην τάξη σε σχέση με την περίοδο πριν τη γονεϊκότητα αφού είναι σε θέση να προβλέψουν ορισμένες συμπεριφορές στο μέτρο του δυνατού. Θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεγαλύτερη επιείκεια κι ανεκτικότητα μετά τη γονεϊκότητα καθώς κι ότι επιδεικνύουν αυξημένο σεβασμό στους μαθητές ως προσωπικότητες κερδίζοντας έτσι την δεκτικότητα από τους τελευταίους.

Ένας τομέας που φαίνεται ότι επηρεάστηκαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί από την γονεϊκότητα ήταν και ο τρόπος της *διδασκαλίας* τους. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι μετά την γονεϊκότητα συνειδητοποίησαν την πίεση που ασκείται στους μαθητές μέσα από την εμπειρία με τα δικά τους παιδιά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ορισμένοι από

αυτούς να προβούν σε μείωση των εργασιών που έβαζαν στους μαθητές για το σπίτι και να κάνουν πολλά περισσότερα μέσα στην τάξη. Ακόμα, τους επηρέασε στο να αναζητούν και να εφαρμόζουν ευρηματικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως τεχνάσματα και χρήση εποπτικού υλικού (ρεάλια), για την καλύτερη κατανόηση εννοιών αλλά και δυσκολιών στο γνωστικό τους αντικείμενο που πριν τη γονεϊκότητα δεν τις είχαν διαπιστώσει.

Αξιοσημείωτες είναι και οι απόψεις που εξέφρασαν δυο εκπαιδευτικοί όσον αφορά την βοήθεια που τους πρόσφερε η εμπειρία με τα παιδιά τους στο να έρθουν πιο κοντά με τους μαθητές τους και να τους γνωρίσουν καλύτερα.

Ωστόσο, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν δεν ένιωσαν να επιδρά η γονεϊκότητα στο εκπαιδευτικό τους προφίλ διατηρώντας την νοοτροπία και τη φιλοσοφία που είχαν και προ γονεϊκότητας.

Σημαντικό επίσης προς αναφορά είναι και το γεγονός οι γονείς – εκπαιδευτικοί αν και θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους προφίλ επηρεάστηκε, εντούτοις θεωρούν ότι οι επαγγελματικές τους επιλογές δεν επηρεάστηκαν. Παρ' όλα αυτά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της γονέα – εκπαιδευτικού 25 η οποία είχε τη δυνατότητα να διοριστεί σε νεαρότερη ηλικία αλλά τελικά το έκανε σε μεγαλύτερη ηλικία και λόγω του γεγονότος ότι είχε γίνει μητέρα.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να ειπωθεί πως, σύμφωνα με τα παραπάνω, η γονεϊκότητα έχει παίζει ρόλο, σε άλλους μικρότερο σε άλλους μεγαλύτερο, στην πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα στο πως βλέπουν την επίδρασή της πάνω στο εκπαιδευτικό τους προφίλ.

Για του λόγου το αληθές, παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των γονέων – εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα.

Αποσπάσματα συνεντεύξεων γονέων – εκπαιδευτικών για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους προφίλ και την επίδραση στις επαγγελματικές τους επιλογές σε σχέση με την γονεϊκότητα

1. Ψυχοσυναισθηματικές επιδράσεις της γονεϊκότητας στο προφίλ

«...όταν τα παιδιά μου ήταν λίγο πιο μικρά παρατήρησα ότι και γώ προσπαθούσα να φροντίζω περισσότερο τους μαθητές μου, δηλαδή, είχα περισσότερη έγνοια απ' ότι πριν κάνω παιδιά για...στην εφημερία για παράδειγμα, μη χτυπήσουνε, να είναι ντυμένα όταν

θα βγουν στο προαύλιο, αν χτυπήσουν κι έρθουν και ζητήσουν βοήθεια να τους τη δώσω όσο πιο άμεσα μπορώ...Αυτό στο κομμάτι, λοιπόν, το παιδαγωγικό, όπως επίσης και στο αν έχουν κάποιο πρόβλημα, να πάω λίγο πιο κοντά τους, να τους συζητήσω...και πριν το έκανα, αλλά όταν έγινα μητέρα πια το έκανα...πιο πολύ σε συχνότητα αυτό, περισσότερο...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«...όταν δεν είσαι γονιός βλέπεις τα πράγματα πιο αποστασιοποιημένα και μάλλον πιο...επιστημονικά θα 'λεγα, δηλαδή, πιο θεωρητικά. Όταν όμως γίνεσαι γονιός αντιλαμβάνεσαι ότι είναι κάπως διαφορετικά τα πράγματα. Έχεις μια άλλη προσέγγιση γιατί παίρνεις άλλη ανατροφοδότηση απ' το παιδί σου κατά πόσο αυτά που έλεγες πρώτα είναι πραγματοποιήσιμα ή πολύ θεωρητικά. Γίνεσαι, δηλαδή, πιο ρεαλιστής» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Λοιπόν, νομίζω ότι την έχει...έχω επηρεαστεί λιγάκι στο θέμα, το ότι πριν την γέννηση, ας πούμε, του Χρήστου, ξέρεις κουκιά μετρημένα...ότι έτσι είναι το σωστό, έτσι πρέπει να γίνει. Ερχόντουσαν οι γονείς, ας πούμε, και μου φαινότανε κάποια πράγματα που έκαναν...μου φαινότανε παράλογα, ανεξήγητα και ξέρεις, ότι αφού αυτό είναι το σωστό, αφού το ξέρουν γιατί δεν το κάνουν άραγε; Δεν, δεν έμπαινε, ας πούμε, το συναισθηματικό, το παράγοντας παιδί...πάρα πολύ μέσα στη λογική ότι υπάρχουνε και πράγματα, ας πούμε, που δεν είναι κι εντελώς, ξέρεις, καθορισμένα βάσει της λογικής. Μετά την γέννηση του Χρήστου όμως που είδα ότι, ας πούμε, πως ένα παιδάκι σε επηρεάζει και πόσο έχει ανάγκη κάποια πράγματα κι ότι 'ντάξει, δεν είναι κι έτσι όπως τα έβλεπα εντελώς με βάσει τη λογική και με βάσει αυτά, ας πούμε, που μας λένε ότι είναι τώρα το σωστό. Εντάξει, δεν πρέπει να είμαστε κι εντελώς απόλυτοι στο τι είναι σωστό, στο τι είναι λάθος, πως θα αλλάζονε...γιατί, ξέρεις, από μέσα μου... έζω δεν τους το έλεγα (στους γονείς) μπροστά τους, αλλά μέσα μου τους κατέκρινα κι έλεγα 'μα είναι δυνατόν;'. Εε, κι όμως είναι! (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«...πιστεύω ότι έχει επηρεάσει γιατί για παράδειγμα, αναπόφευκτα όταν έχω να κάνω με παιδιά συνειρμικά σκέφτομαι το παιδί μου ή συσχετίζω το παιδί μου με τα άλλα παιδιά με κάποιο τρόπο, ή τα συγκρίνω υποσυνείδητα...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«...τα προηγούμενα χρόνια νομίζω ήμουνά πολύ πιο αυστηρή, δεν ήμουνά τόσο ευέλικτη μάλλον, όχι τόσο ευέλικτη, δεν ήμουνά τόσο συζητήσιμη, δεν έκανα εύκολα διάλογο. Μπορεί, βέβαια, να ήμουνά πιο αντικειμενική τότε και τώρα να είμαι λιγότερο αντικειμενική, αλλά τώρα έχω και τον άλλο ρόλο, οπότε καμιά φορά μπορώ να το δω, δηλαδή, κι από την άλλη πλευρά, ας πούμε, πως θα ήθελα να αντιμετωπίσουνε το δικό μου παιδί ένας συνάδελφος αντίστοιχα...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«...το πρώτο (παιδί), ας πούμε, που εμένα με άλλαξε είναι το πώς βλέπω τους μαθητές μου, θα μπορούσαν να ήταν παιδιά μου. Δηλαδή, μεγαλύτερος σεβασμός στον

μαθητή σαν οντότητα, (ακατάληπτο) που είμαι κι εκπαιδευτικός, σαν δυναμική, σαν ικανότητες, σαν αυτό που μπορεί να γίνει με την βοήθεια την δικιά μου, του περιβάλλοντός του, της κοινωνίας αργότερα. Δηλαδή, ο τρόπος που βλέπεις τα παιδιά, αλλάζει ο τρόπος, η νοοτροπία σου, δηλαδή, δεν τα χαρακτηρίζεις εύκολα, τα θεωρείς πολύπλευρα, αν έχεις προσέξει να μεγαλώνεις το δικό σου το παιδί και τι δυνατότητες έχεις, αν έχεις καθορίσει ότι έτσι είναι και τα άλλα παιδιά, ας πούμε, να έχουν βρεθεί σε ένα περιβάλλον κατάλληλο που να αξιοποιηθούν ακόμα οι ικανότητές τους, αλλά και το βλέπεις σαν δυναμική, σαν πολλές δυνατότητες κι αυτό αξίζει μεγάλο σεβασμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, αλλάζει λίγο η προσωπική σου θεωρία σε σχέση με τα παιδιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«...επηρέασε πολύ στον τρόπο που είδα τα παιδιά σαν μαθητές μετά που έγινα γονιός. Εντελώς διαφορετική προσέγγιση. Και μέσα στην τάξη και στην κατανόηση, ακόμα και στην αταξία των παιδιών στις αντιρρήσεις τους και στο να αντιμιλήσουν. Υπήρξε πολύ μεγαλύτερη κατανόηση από εμένα...πάρα πριν γίνω γονιός γιατί δεν είχα πλησιάσει ποτέ ουσιαστικά τα παιδιά παρά μόνο όταν έγινα γονιός» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Αφότου ήρθε το παιδί ίσως ήμουν, έδειχνα πιο πολλή κατανόηση σε κάποια προβλήματα των παιδιών γιατί είχα ζήσει πιο κοντά ένα παιδί...»(Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«...μπαίνω στη θέση τους πιο εύκολα, ξέρω τα ενδιαφέροντά τους περισσότερο απ' ότι αν δεν είχα παιδιά δικά μου...»(Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«...(έχει επιδράσει) στον τρόπο προσέγγισης των παιδιών στο να κατανοώ ορισμένα πράγματα στην ψυχολογία των παιδιών» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Σε σχέση με τα παιδιά, ίσως λειτουργώ λίγο πιο πολύ μαμαδίστικα, δηλαδή να τα χαϊδεύω καμιά φορά να τους κάνω «πατ» αλλά το είχα λίγο αυτό γενικώς. Δηλαδή θυμάμαι παιδάκια που τα συνόδευα στην εκδρομή μεγάλα παιδάκια, 3η λυκείου, κάτι κοριτσάκια με αγκάλιαζαν και μου λέγανε «μου λείπει η μαμά μου να αγκαλιάσω εσάς». Κάτι τέτοιο δηλαδή βγάζω. Αυτό το είχα και από πριν, βγάζω κάτι μαμαδίστικο (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«...Ήρθα πιο κοντά στα παιδιά, η διδασκαλία προσέγγισε τα παιδιά στις διάφορες ηλικιακές τους διαφορές. Έμαθα να ακούω τα παιδιά περισσότερο...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Πάρα πολύ, από τότε που έγινα γονιός αλλάζανε πολλά πράγματα στην θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου. Προς το καλύτερο. Έβλεπα τα παιδιά με άλλο μάτι, έμπαινα στα προβλήματα τους, συζητούσα και , προσπαθούσα να βοηθήσω στο πλαίσιο του δυνατού» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Η γονεϊκότητα με επηρέασε ιδιαίτερα. Η κριτική μου προς τα παιδιά έπαψε να είναι αυστηρή. Τα ακούω με μεγαλύτερη προσοχή και χειρίζομαι με ευαισθησία ακόμη και πολύ ιδιαίτερες περιπτώσεις παιδιών» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«...έγινα πιο ανθρώπινη, ενώ πρώτα ήμουν...πώς να σου πω, μαθηματικός μόνο. Τα ‘βλεπα ρε παιδί μου τα παιδιά δεν τα ‘βλεπα σαν...παιδιά. Δεν τα έβλεπα σαν...τα ‘βλεπα σαν αυτό...να μάθουνε μαθηματικά, αυτό με απασχολούσε. Ενώ μετά...ενώ αφού γέννησα κι έκανα παιδιά έγινα πιο οικεία με τα παιδιά, πολύ πιο προσήνης κι όλα αυτά». (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«...[...]/...και καλύτερη προσέγγιση των εφήβων. Στη συμπεριφορά, στην κατανόηση...Κατανοώ καλύτερα τους εφήβους...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«...με έχει βοηθήσει πάρα πολύ στην κατανόηση των συμπεριφορών των παιδιών. Ναι ένα παιδί παίζει πολύ μεγάλο ρόλο δηλαδή το ότι είμαι μητέρα στο πως κατανοώ, πως αντιλαμβάνομαι τα παιδιά, δηλαδή, συχνά βλέπω ότι ενώ υπάρχουν φορές που κρατάς ένα επαγγελματισμό, μια επαγγελματικότητα, αγαπάω πάρα πολύ τα παιδιά αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που δεν μπορώ να δεχτώ ένα παιδί να μην έχω καλά συναισθήματα απέναντι του. Και πάντα είναι και αυτός ο ρόλος μου εκεί μέσα και υπάρχει κάποια μανά για αυτό το παιδί ότι εγώ ωφελώ να το δω. Να προσπαθήσω να το καταλάβω...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Πιστεύω ναι, με έχει επηρεάσει, βλέπεις και μια άλλη όψη του μεγάλωματος ενός παιδιού που δεν το ξέρεις, δεν το έχεις σαν εμπειρία και σίγουρα με έχει επηρεάσει δηλαδή στο να βλέπω πολύπλευρα [...]» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

«Ναι έχει επηρεάσει. Πολλά πράγματα δεν θα τα έκανα με τον ίδιο τρόπο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

«Ναι. Στην κατανόηση. Και πριν είχα πολύ καλή επικοινωνία με τα παιδιά, μιλούσαμε πολύ, αλλά μετά που έγινα και γονιός απέκτησα περισσότερη κατανόηση. Έμαθα να τα ακούω περισσότερο και προσεκτικότερα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

2. Διαχείριση τάξης

«...το σκέφτομαι και μια δεύτερη φορά. Δηλαδή, έχω αναπτύξει περισσότερο την ενσυναίσθηση απ’ την ώρα που έχω γίνει μητέρα. Σκέφτομαι ότι αν αυτό το παιδί τώρα είναι το δικό μου παιδί; Και πως θα το αντιμετωπίζα ή γιατί το κάνει αυτό. Κι έτσι νομίζω ότι το φιλτράρω λίγο πιο πολύ μέσα στο μυαλό μου προτού αντιδράσω. Δεν λειτουργώ τόσο πολύ με το θυμικό αλλά περισσότερο νομίζω με την λογική. Το σκέφτομαι πριν κάνω μια αντίδραση και νομίζω ότι αυτό έχει να κάνει με το πώς ο καθηγητής διαχειρίζεται την

τάξη, να το σκέφτεται λιγάκι πρώτα, να μπει στη θέση του παιδιού» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«(Με έχει επηρεάσει) στον τρόπο που χειρίζομαι τα προβλήματα, στον τρόπο που μιλάω στα παιδιά, στον τρόπο που αντιμετωπίζω καταστάσεις θετικές ή αρνητικές, στον τρόπο που συζητάμε θέματα κι έξω από την ειδικότητα...οτιδήποτε» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«...βλέπω στους μαθητές μου πολλά πράγματα που τα 'χω δει στα παιδιά μου, που μπορεί να μην τα δικαιολογούσα παλιά αλλά τώρα τα δικαιολογώ απόλυτα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«...στον τρόπο της διδασκαλίας, στον τρόπο της επικοινωνίας με τα παιδιά...και...στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς τους. [...] Κάποιες. Γιατί το παιδί είναι και λίγο, ξέρεις, απρόβλεπτο από μόνο του» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Ναι. Είμαι πιο κοντά στο πως αισθάνεται ένα παιδί, πως αντιδρά, πως σκέφτεται σ' αυτήν την ηλικία...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

«...Κατανοώ καλύτερα τους εφήβους και γίνομαι πιο αποδεκτός από αυτούς» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Είμαι πιο κατανοητική απέναντι στα παιδιά, δεν τα κρίνω τόσο αυστηρά και είμαι πιο υπομονετική μαζί τους» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

3. Διδακτικές επιλογές

«...[...]αλλά και διδακτικά όταν άρχισα να βλέπω ότι και στα παιδιά μου βάζουν εργασίες στο σχολείο προσπαθούσα να κάνω πολλές περισσότερες ασκήσεις μέσα στην τάξη και να εξηγώ περισσότερο κάποια πράγματα που πριν το θεωρούσα...ότι είναι κι αυτονόητα. Άρα, λοιπόν, και στα δυο αυτά κομμάτια νομίζω ότι έχει αλλάξει η στάση μου ως εκπαιδευτικός» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«...πρώτον, ακούω πολύ περισσότερο τα παιδιά και τα θέλω τους χρησιμοποιώ πάρα πολλούς...πολλά κόλπα και τεχνάσματα στο να κατανοήσουνε πράγματα...έχω μειώσει απ' την εποχή που έγινα γονιός κατά πολύ τις εργασίες στο σπίτι...καθόλου στις διακοπές δεν υπάρχουν εργασίες πια ενώ παλιότερα το έκανα...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«...μεγαλώνοντας τα παιδιά καταλάβαινα και πιο πολύ σαν μαθητές τι τραβάνε και κάποια με επηρεάζανε» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«...Να κατανοήσω καλύτερα το γνωστικό επίπεδο, ειδικά, των μικρών παιδιών, δηλαδή της πρώτης σχολικής ηλικίας, πρώτη, δευτέρα δημοτικού που κάνω μάθημα. Και κάτι άλλο στο οποίο έχει βοηθήσει, είναι στην ευρηματικότητα, δηλαδή, τα πράγματα που κάνω με τα παιδιά στο σπίτι επειδή είναι κοντά ηλικιακά μπορώ να τα εφαρμόσω και στο δημοτικό στις πρώτες τάξεις, πρώτη και δευτέρα, ας πούμε. Ας πούμε παλιά παιχνίδια των

παιδιών μου [...] τα έχω ενσωματώσει στην διδασκαλία. Ως εποπτικό υλικό, ως ρεάλια» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Στην ύλη. Σ' αυτά που έβαζα στα παιδιά. Έβαζα πριν πάνε τα παιδιά μου σχολείο πιο δύσκολα, πιο πολλά, και μετά είδα ότι, παρόλο που δικά ήταν καλοί μαθητές και διάβαζαν, έβλεπα την πίεση που υπήρχε, οπότε ελάττωσα κάποια πράγματα. . Στο να μη θεωρώ δεδομένο κάποιες φορές ότι είναι πολύ γνωστά στα παιδιά κάποια πράγματα. Και ότι το ξέρουν και να με παραξενεύει που δεν το ξέρουνε. Το θεωρούσα δεδομένο ότι ήταν γνωστό και όταν μου έλεγαν τα παιδιά μα κυρία και έβλεπα που η πλειοψηφία δεν ήξερε με παραξένευε. Είδα λοιπόν και από τα παιδιά μου ότι όντως υπάρχουν πολλά πράγματα που δεν τα γνωρίζουν ενώ εμείς είμαστε σίγουροι ότι τα γνωρίζουν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Έχει επηρεάσει στην μεταβολή διδακτικών τακτικών. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επεξήγηση δύσκολων εννοιών που αφορούν τη διδασκαλία» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Ναι πάρα πολύ. Πριν γίνω γονιός ήμουν επικεντρωμένος στο μάθημα, στο πώς θα βγει η ύλη. Δεν έδινα ιδιαίτερη σημασία στον φόρτο των μαθητών. Τώρα πλέον μπορώ να καταλάβω πόσο πολύ ζορίζονται τα παιδιά και έχω μετριάσει τον φόρτο εργασίας για το σπίτι. Επίσης οι προσδοκίες μου έχουν γίνει πιο ρεαλιστικές στο τι μπορούν να καταφέρουν. (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

4. Άντληση εμπειριών από τα παιδιά τους

«...[...]...ή αντλώ εμπειρίες και...εμπειρίες από την ανατροφή του παιδιού μου για να φερθώ αντίστοιχα στα παιδιά των άλλων ανθρώπων» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«...[...]...ήρθα πιο κοντά στη σκέψη τους! Γιατί συζητώντας με το δικό μου το παιδί καταλάβαινα κι αυτά πιο πολύ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

5. Καμία επίδραση στο προφίλ ή στις επιλογές λόγω γονεϊκότητας

«Τις επιλογές όχι. Αλλά το προφίλ ως εκπαιδευτικού ναι, έχω αλλάξει πάρα πολλά από τότε που έγινα γονιός σε σχέση με το...με την εκπαιδευτική δραστηριότητα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Λοιπόν, δεν με επηρέασε καθόλου γιατί...όταν ξεκίνησα το επάγγελμα δεν είχα παιδί ακόμα, δεν μπορούσε να με επηρεάσει...ως προς το...τη συμπεριφορά μου, με τα παιδιά...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Επειδή ήταν όνειρο ζωής και δική μου επιλογή, νομίζω ότι δεν άλλαξε σαν άνθρωπο, σαν εκπαιδευτικό, δηλαδή μετά την γέννηση των παιδιών μου να πω ότι δίνω περισσότερα στα παιδιά. Συνεχίζω με τον ίδιο ζήλο και ακόμη περισσότερο γιατί θεωρώ ότι είναι υποχρέωση μας τη νέα γενιά όχι απλώς να την μαθαίνουμε απλές και ξερές γνώσεις, αλλά να την καθοδηγούμε και να γίνονται χρήσιμοι άνθρωποι στην κοινωνία, να τους ανοίγουμε

τους ορίζοντες, με πολλαπλές δραστηριότητες και καινοτόμα προγράμματα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«...[...]/...ήταν δηλαδή σχεδόν τα παιδιά, τα ‘κανα ας πούμε αφού είχα σκοπό να γίνω καθηγητής. Δεν με επηρέασαν τα παιδιά στο να γίνω καθηγητής» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«...τις επαγγελματικές επιλογές δεν τις έχει επηρεάσει...αφού είχα πριν...έτσι δεν είναι; Δεν έχει αλλάξει τίποτα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Δεν έχω επηρεαστεί καθόλου από το θέμα, δηλαδή οι απόψεις, η νοοτροπία και αυτά παρέμειναν το ίδιο. [...]/υπήρχαν, δεν άλλαξαν καθόλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

6. Επιλογή εκπαιδευτικού επαγγέλματος λόγω γονεϊκότητας

«...έγινα μητέρα...ακολούθησα αργά...τόρα είμαι μια ειδική περίπτωση γιατί ενώ θα μπορούσα να διοριστώ στα 23 μου...τότε δεν ήθελα καθόλου να κάνω κάτι τέτοιο. Και αργότερα στα 35 μου ήταν ένας από τους λόγους που σκέφτηκα...το ξανασκέφτηκα δηλαδή, με έκανε να αποφασίσω να το κάνω, το ότι ήμουν μητέρα, αισθανόμουν πολύ πιο έτοιμη...»

4.2.3: 2^η Κατηγορία: Διδακτικές τεχνικές και κίνητρα που χρησιμοποιούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί

Στον δεύτερο θεματικό άξονα άνηκε επίσης και η ερώτηση για το ποιες εκπαιδευτικές και κίνητρα χρησιμοποιούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές για συμμετοχή στο μάθημα. Οι απαντήσεις τους συγκεντρώθηκαν στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 5. Ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές ή κίνητρα χρησιμοποιείτε για την κινητοποίηση των μαθητών;

Αύξων Αριθμός	Εκπαιδευτικές τεχνικές και κίνητρα	Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	Ομαδοσυνεργατική: ομάδες με μεικτά επίπεδα επίδοσης κι απόδοση συγκεκριμένων ρόλων σε	

	ορισμένους μαθητές. Συμμετέχουν όλοι κι εκπαιδεύονται να λειτουργούν στα πλαίσια της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο ο «μέτριος» μαθητής μπορεί να επηρεαστεί θετικά από τον καλό μαθητή και να αναδειχθούν τα δυνατά τους σημεία. (Γ-E 1, Γ-E 3, Γ-E 6, Γ-E 8, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 16, Γ-E 21, Γ-E 28, Γ-E 29, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων — Εκπαιδευτικών N=11 (36,6%)
2.	Παιχνίδια ρόλων/θεατρικό παιχνίδι: βοηθάει πολύ τους μαθητές με προβλήματα και συμβάλλει στην ομαλότερη και καλύτερη ένταξή τους μέσα στην τάξη. Χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους οι μαθητές και διατηρούν τον ενθουσιασμό για το μάθημα ακόμα κι αν δεν έχουν κάνει κτήμα τους εκατό τοις εκατό το γνωστικό κομμάτι. (Γ-E 1, Γ-E 11, Γ-E 25).	Σύνολο Γονέων — Εκπαιδευτικών N=3 (10%)
3.	Εξατομικευμένη διδασκαλία: σε παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες τους δίνονταν διαφορετικές ερωτήσεις, εξηγήσεις και εργασίες προσαρμοσμένες στο κάθε παιδί. (Γ-E 12, Γ-E 17, Γ-E 19, Γ-E 22, Γ-E 29).	Σύνολο Γονέων — Εκπαιδευτικών N=5 (16,6%)
4.	Επαφή κι εκτός μαθήματος με συζήτηση κατ' ιδίαν για θέματα που απασχολούν τον μαθητή κι επηρεάζουν τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. (Γ-E 3, Γ-E 11).	Σύνολο Γονέων — Εκπαιδευτικών 2 (6,6%)
5.	Διάλογος κι ερωταπαντήσεις ή ερωτήσεις για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. (Γ-E 23, Γ-E 24)	Σύνολο Γονέων — Εκπαιδευτικών N=2 (6,6%)
6.	Επικοινωνιακή προσέγγιση με χρήση αυθεντικού υλικού στο μάθημα για κινητοποίηση όλων των	

	αισθήσεων, όπως ταινίες, τραγούδια, δραστηριότητες εκτός σχολικής μονάδας. (Γ-E 4, Γ-E 7, Γ-E 9, Γ-E 10, Γ-E 11, Γ-E 15, Γ-E 16).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=7 (23,3%)
7.	Χρήση παραδειγμάτων από την προσωπική/επαγγελματική τους ζωή ή την εμπειρία με τα δικά τους παιδιά. (Γ-E 7, Γ-E 13, Γ-E 18, Γ-E 27).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=4 (13,3%)
8.	Αρχή του μαθήματος από την γνώση που ήδη έχουν κατακτήσει οι μαθητές και κατόπιν εισαγωγή στη νέα ενότητα για την αποφυγή της απογοήτευσης. (Γ-E 5, Γ-E 23).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=2 (6,6%)
9.	Παρότρυνση. Ερωτήσεις περισσότερο σε αυτούς που δεν συμμετέχουν. (Γ-E 14).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)
10.	Αυτενέργεια: επέκταση και σε άλλα κομμάτια του μαθήματος όπως το θέλουν οι μαθητές με παρουσιάσεις θεμάτων που έχουν σχέση με το μάθημα. (Γ-E 20)	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)
11.	Χρήση εξωτερικών κινήτρων, όπως αυτοκόλλητα, παιχνίδι στον υπολογιστή, ελεύθερη ώρα στην αυλή ή άλλες δραστηριότητες που θα έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές. Λεκτική επιβράβευση κι έπαινος. (Γ-E 3, Γ-E 5, Γ-E 15, Γ-E 21, Γ-E 22).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=5 (16,6%)
12.	Εσωτερική κινητοποίηση: να καταλάβουν οι μαθητές τι έχουν να κερδίσουν απ' το μάθημα και πως τους βοηθάει περαιτέρω. (Γ-E 2, Γ-E 5).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=2 (6,6%)

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν προσαρμόσει στη διδασκαλία τους παραπάνω από μια εκπαιδευτικές τεχνικές. Μάλιστα, φαίνεται πως αποκλίνουν της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτικός αναμένεται να προγραμματίζει και να εκτελεί το μάθημα μόνος του και λαμβάνουν περισσότερο υπόψιν τον μαθητή. Η τεχνικές που είναι περισσότερο δημοφιλείς ανάμεσα στους γονείς – εκπαιδευτικούς είναι η ομαδοσυνεργατική και το θεατρικό παιχνίδι η παιχνίδια ρόλων τα οποία βοηθούν πολύ στην κατανόηση και στη συμμετοχή όλων μέσα στην τάξη κι αναδεικνύουν και τα δυνατά σημεία των λιγότερο καλών μαθητών.

Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί είναι και η εξατομικευμένη διδασκαλία με ερωτήσεις κι εργασίες προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των αδύναμων μαθητών ώστε να τους βοηθήσουν για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα. Επιπλέον συζητούν κατ' ίδιαν με μαθητές για τυχόν προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν αποκτώντας έτσι μεγαλύτερη προσωπική επαφή.

Επιπλέον, μια ακόμα δημοφιλής εκπαιδευτική τεχνική ανάμεσα στους γονείς εκπαιδευτικούς, κυρίως των ξενόγλωσσων ειδικοτήτων λόγω της φύσης του μαθήματος που διδάσκουν, είναι και η χρήση αυθεντικού ή εποπτικού υλικού, όπως ταινίες, τραγούδια ή διαδραστικοί πίνακες πράγματα που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος από όλους τους μαθητές.

Ανάμεσα στις τεχνικές που εφαρμόζουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί είναι και η έναρξη της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας από αυτά που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν ώστε να περάσουν μετά βήμα – βήμα στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Αυτό είναι κάτι που σύμφωνα με τους γονείς – εκπαιδευτικούς βοηθάει στο χτίσιμο της αυτοπεποίθησης και στην αποφυγή απογοήτευσης των μαθητών. Ακολούθως έπονται οι ερωτήσεις κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς για το κατά πόσο κατακτήθηκε η νέα γνώση.

Υπήρξαν, ακόμη, και γονείς – εκπαιδευτικοί που ανέφεραν διαφορετικές από τις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η παρότρυνση και η αυτενέργεια.

Κάποιοι άλλοι γονείς – εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν παραδείγματα από την δική τους ζωή, είτε προσωπική είτε επαγγελματική, κι εμπειρίες

τους που θεωρούν ότι μπορούν οι μαθητές να ταυτιστούν και με αυτόν τον τρόπο να κινητοποιηθούν επίσης.

Ως μέθοδος κινητοποίησης των μαθητών από τους γονείς – εκπαιδευτικούς είναι και η επιβράβευση είτε λεκτική είτε υλική/ανταποδοτική. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην χρήση εξωτερικών κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς, όπως η χρήση αυτοκόλλητων για πιο μικρούς, ίσως, μαθητές, ελεύθερη ώρα στην αυλή, παιχνίδι στον υπολογιστή, δραστηριότητες που θα έχουν επιλέξει εκείνοι καθώς και άλλα πολλά.

Εντέλει, υπήρξαν και δυο γονείς – εκπαιδευτικοί που ανέφεραν τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή με ποιους τρόπου προσπαθούν να εμφυσήσουν το ενδιαφέρον για το μάθημα χωρίς κάποιο «απτό» αντάλλαγμα.

Σε τελική ανάλυση φαίνεται πως οι γονείς – εκπαιδευτικοί ακολουθώντας τη ροή της εποχής έχουν προσαρμόσει στη διδασκαλία τους και την έχουν εμπλουτίσει με πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές και κίνητρα που έχουν ως στόχο τον μαθητή ως ολότητα, απομακρυνόμενοι από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

Ακολουθούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις όπου εμφανίζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί γι' αυτό το θέμα:

Αποσπάσματα συνεντεύξεων γονέων – εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ή κίνητρα που χρησιμοποιούν για κινητοποιήσουν τους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα

1. Ομαδοσυνεργατική και παιχνίδια ρόλων

«Χρησιμοποιώ περισσότερο ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και τους δίνω ρόλους πιο συγκεκριμένους στους μαθητές αυτούς. Προσπαθώντας έτσι να τα βοηθήσω να ενταχθούν καλύτερα στην ομάδα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους περισσότερο. Κι έπειτα επίσης σε κάποια μαθήματα χρησιμοποιώ και το παίξιμο ρόλων δίνοντάς τους, αναθέτοντάς τους ρόλους που μπορούν να τα προβάλλουν με έναν θετικό τρόπο τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη. Ε, και σε κάποιες περιπτώσεις προσπαθώ να τους δίνω, πέρα από το παιχνίδι ρόλων και κάποιες έτσι αρμοδιότητες εε μέσα στην τάξη μέσα στην ομαδική πια στην ολομέλεια της τάξης να τους αναθέτω να κάνουν κάποιες δουλειές ή κάποιες, έτσι αρμοδιότητες που βοηθάνε στην κουβέντα κάποιες φορές. Νομίζω αυτό μερικές φορές βοηθάει. Ναι. Ειδικά στα παιδιά με την στα παιδιά με ΔΕΠ.Υ. γιατί αυτά μπορώ, ας πούμε, λίγο να τα αισθανθώ γιατί την δυσλεξία θέλει και πιο συγκεκριμένα πράγματα να κάνεις, ενώ τα παιδιά με ΔΕΠ.Υ., εντάξει μπορείς να τα χειριστείς λίγο πιο

εύκολα. Νομίζω ότι έχει αλλάξει ο τρόπος που τ' αντιμετωπίζω. Παλιότερα τα 'βλεπα λίγο ότι δεν μπορείς να κάνεις και πολλά ή τα έβλεπα λίγο πιο πολύ να σαν πιο παραβατική συμπεριφορά, όχι παραβατική ακριβώς να το σταματήσουμε. Τώρα προσπαθώ να αξιοποιήσω, τα βλέπω θετικά, έχει αλλάξει η στάση μου γιατί βλέπω τα παιδιά με ιδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιο θετικά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Πολλές φορές κάνοντας ομαδικές εργασίες, όχι εργασίες κάνουν...χωριζόμαστε σε ομάδες και παίζουμε, ας πούμε, κάποια παιχνίδια σαν διαγωνισμό, ας πούμε, σαν παιχνίδι που ποια ομάδα θα κερδίσει που αυτό κινητοποιεί τα παιδιά κάπως, ρε παιδί μου, να συμμετέχουν περισσότερο γιατί ξέρουν ότι θα πάρει πόντο η ομάδα τους, αν κερδίσουν, αν τα καταφέρουν να κερδίσουν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3)

«Εμείς από την ξενόγλωσση εκπαίδευση, εγώ τουλάχιστον, επιμένω πολύ στην ομαδική εργασία. Θέλω, δηλαδή να γίνεται το μάθημα όσο μπορούμε, δηλαδή, εκπαιδεύω...Βέβαια, επειδή τα αναλαμβάνουμε τα παιδιά σε μεγάλη ηλικία. Πρώτη Λυκείου είναι διαμορφωμένες προσωπικότητες, έχουνε άλλες τακτικές και μεθόδους που μαθαίνουνε είναι δύσκολο να τους αλλάξεις το σκεπτικό. Αν τα πάρω απ' την Πρώτη Λυκείου εννοώ, σιγά – σιγά τα εκπαιδεύω να κάνουν λίγο, να συμμετέχουν, να μπορούνε μάλλον, να είναι μέλη μιας ομάδας, να διαχειρίζονται τον ρόλο τους στην ομάδα, να μπορούν να λειτουργούν στα πλαίσια της ομάδας, να κάνω την διδασκαλία με μικρές ομάδες. Είτε αυτό είναι να επεξεργαστούν κείμενο σαν να το δουλέψουν σαν ομάδα, τους δίνω μερικά σημεία κάθε ομάδα να επεξεργαστεί, τα ενώνουν μετά όλα, θέλει πολύ κόπο, δηλαδή, θέλει εκπαίδευση. Καλά, δηλαδή, μπορεί να μπω το πρώτο τετράμηνο εγώ...υπάρχουν εκεί εντάσεις, εκεί οι δυσκολίες μέχρι να εκπαιδευτούν. Και μετά ρολλάρουμε πολύ ωραία στα επόμενα, στις επόμενες τάξεις. Ωραία. Στα άλλα μαθήματα δεν επιτρέπεται πολύ και προσπαθούν εκεί. Και βλέπω αποτέλεσμα. Δηλαδή, πολλή ομαδική δουλειά, ξέρουν να συνεργάζονται μεταξύ τους και μπορώ να δω πέρα, δηλαδή, κι από την τακτική είναι και οι γέφυρες επικοινωνίας που αναπτύσσεις με τα παιδιά. Βέβαια, δεν είναι τόσο πολύ σαν συγκεκριμένη πρακτική» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Στη δική μου ειδικότητα (Φυσική Αγωγή) είναι το πρότυπο, είναι η μίμηση, είναι οι ομάδες, είναι τα ζευγάρια, είναι η συνεργασία, είναι ότι «βρες την κίνηση, ψάξ' το μόνο σου» πως θα κάνεις πιο μακριά, πως θα πηδήξεις πιο ψηλά, πως θα τρέξεις πιο γρήγορα...είναι όλες!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Λοιπόν, εργαζόμαστε ομαδοσυγκεντρωτικά και με τον ένα τρόπο και με τον άλλο φροντίζω οι ομάδες να είναι από διαφορετικά επίπεδα παιδιών ώστε να μπορούν όλοι να βοηθούν όλους και να αισθάνονται στον τομέα του ο καθένας χρήσιμος κι ότι τα πάει καλά και τα καταφέρνει [...] Κάνουμε πάρα πολύ θεατρικό παιχνίδι μες την τάξη που

βοηθάει και τα παιδιά που έχουνε κάποια θεματάκια και προβληματάκια...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«[...] δηλαδή, χρησιμοποιούμε ομαδοσυνεργατική μέθοδο κυρίως...» (Γονέας Εκπαιδευτικός 12).

«Ε... δραματοποίηση πολύ, το παίξιμο ρόλων. Ας πούμε, την ιστορία με τα τρία γουρουνάκια, «The three little pigs»...να κάνουν ο καθένας το ένα γουρουνάκι και ο άλλος να είναι ο κακός ο λύκος» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Βλέπω ότι τους βοηθάει να δουλεύουν σε ομάδες ειδικά με φίλους τους. Εντάξει λένε και εκτός μαθήματος πράγματα αλλά κάνουν και μια δουλειά. Ναι ας πούμε ομαδοσυνεργατική, τέλος πάντων σε ομάδες δουλεύουν αυτό είναι ότι είναι να γίνει μέσα σε μία διδακτική ώρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«[...]όπως επίσης οι μαθητές αυτοί έχουν προβλήματα, καλό είναι να τους βάζεις μέσα σε ομάδες, οπότε να κάνουν έτσι ομαδοσυνεργατικές εργασίες, για να μπορέσουν τουλάχιστον να πάρουν κάτι από τους άλλους. Ή να ακούσουν από τους άλλους» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«[...] και πάνω απ' όλα, βάζοντάς τα να συνεργαστούνε σαν ομάδα! Ούτως ώστε, ο κακός..., ο αδύναμος μάλλον γιατί δεν το λέμε κακός, ο αδύναμος μαθητής να επηρεαστεί από τον καλό. Να το τραβήξει κοντά ο καλός μαθητής τον μέτριο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«[...] και ανάδειξή τους στην ομάδα με ανάθεση πρωτοβουλιών, εργασιών που μπορούν να φέρουν σε πέρας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

«Εγώ χρησιμοποιώ πάρα πολύ την ενθάρρυνση και το παιχνίδι. Πάντα πιστεύω ότι ο συγκεκριμένος ο συγκεκριμένος τόνος φωνής και ο συγκεκριμένος τόνος ενθάρρυνσης. Έχω μια πολύ συγκεκριμένη άποψη για αυτό για το πώς πρέπει να επιβραβεύω όπως επίσης και το ότι όλα περνάνε και μέσα από το παιχνίδι. Πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ τους μαθητές να αισθανθούνε ασφαλείς και καλά. Μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια για το κάθε μάθημα έχω διαφορετικά παιχνίδια επιτραπέζια πολύ ομαδικά και γενικά επειδή τα τελευταία χρονιά κάνω πάρα πολύ μάθημα σε μικρές τάξεις πρώτη, δευτερά χρησιμοποιώ πολύ το παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι και την επιβράβευση που παίρνουν μέσα από την εκπλήρωση του ρόλου που έχουν στο παιχνίδι κτίζουν την αυτοπεποίθησή τους. Σκοπός μου πάντα είναι να διατηρηθεί ο ενθουσιασμός πρέπει πολύ περισσότερο πέρα από το γνωστικό κομμάτι που θεωρώ ότι έτσι και αλλιώς επαναλαμβάνεται σε όλο το δημοτικό επαναλαμβάνονται συγκεκριμένα πράγματα ξέρω γώ, γνώσεις και συγκεκριμένοι στόχοι μαθησιακοί για μένα είναι να διατηρείται ο ενθουσιασμός. Να διατηρείται η επιθυμία για να μάθουν ακόμα

και αν δεν έχουνε μάθει ακόμα δηλαδή. Μερικές φορές θεωρώ οι εκπαιδευτικοί παρασύρονται από την επιθυμία τους να τους τα βάλουν στο μυαλό «Θα στο εξηγήσω πεντακόσιες φορές μέχρι να το καταλάβεις» και ειλικρινά έχουν ένα πιο σημαντικό κομμάτι ότι τα παιδιά ας πούμε μπορεί να αισθανθούν απίστευτη απόρριψη και να χαθεί η αυτοπεποίθηση με το να βλέπουν την απογοήτευση στα ματιά τους. Θεωρώ ότι είναι καλύτερο να το αφήνεις να περνάει να μην το έχει καταλάβει αλλά παρ' όλα αυτά να διατηρείται ένας ενθουσιασμός ότι οκ προχωράμε είναι κάτι που θα το καταφέρεις σιγουρά. Οκ, αστό να μην επιμένεις πάνω στο να γίνει αντιληπτό εκείνη τη στιγμή που θέλεις να γίνει...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Πρώτα από όλα χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες οι οποίες ομάδες σίγουρα θα αποτελούνται από παιδάκια που είναι πιο κοινωνικά και λιγότερο κοινωνικά, μικτές και από παιδάκια που είναι καλοί μαθητές και λιγότερο καλοί. Να μπορέσει το κάθε παιδί να πάρει από το άλλο κάτι. Οπότε πάνω από όλα χρησιμοποιώ τις ομάδες και την συνεργασία. Με ενδιαφέρει πάρα πολύ ο τομέας της κοινωνικότητας και φυσικά χρησιμοποιώ τα παραδείγματα, έτσι ώστε τα παιδιά να βοηθηθούν και να καταλάβουν άμεσα απτά όποια προβλήματα ή θέματα θέλω να θίξω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

«Επίσης ένας σημαντικό κίνητρο είναι η συνεργασία κατά ομάδες για μια εργασία που τους έχει τεθεί βεβαίως. Είναι ένα μια διδακτική μέθοδος με πάρα πολύ καλά αποτελέσματα, είτε γίνεται εντός της σχολικής ώρας ή και εκτός σχολείου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

«Τους βάζω κυρίως να συνεργάζονται σε ομάδες. Είναι ένας τρόπος να δώσω στον κάθε μαθητή αξία, να νιώσει ότι κάτι καταφέρνει καλά. Τους δίνω να καταλάβουν ότι μέσα από αυτή τη συνεργασία αναδεικνύονται και αυτοί και η ομάδα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

2. Εξατομικευμένη διδασκαλία και συζήτηση επί προσωπικού

«[...] Είναι και σε συνεργασία, δηλαδή, μπορεί να τύχει και με κάποιο παιδάκι που δεν συμμετέχει πάρα πολύ να κάνουμε μια κουβέντα μεταξύ μας και να πούμε...δηλαδή, μια συμφωνία μεταξύ μας στο διάλειμμα που θα λέμε ότι «κοίταξε να δεις, επειδή θέλω να σε βοηθήσω και θέλω να σε βλέπω να συμμετέχεις περισσότερο επειδή ξέρω ότι είσαι ικανός...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Προσπαθούμε να συζητήσουμε...συζητάμε τα προβλήματα μας μες την τάξη γενιά και θέλω να με νιώθουν κοντά τους και πολλές φορές μιλάω κατ' ιδίαν μαζί τους ώστε κάποια πράγματα που δεν μπορούν ούτε στη μαμά να τα συζητήσουν, να τα λέμε, να τα λένε σε μένα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«[...] και η εξατομικευμένη διδασκαλία όταν χρειάζεται στα παιδιά. Από 'κει και πέρα αν υπάρχει κάποιο παιδί με πρόβλημα προσπαθούμε να μειώνουμε τις εντάσεις ανάλογα το

κάθε παιδί. Αυτό σημαίνει κι εξατομικευμένη διδασκαλία γιατί δοκιμάζεις κιόλας κι αν δεις ότι πιάνει περισσότερο κι ανάλογα φέρεσαι. Τώρα τι άλλη μέθοδο διδασκαλίας...Εξαρτάται, την προσαρμόζεις ανάλογα την περίπτωση κάθε φορά και το υλικό της τάξης» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Όταν είναι μέσα μια τάξη με 28 μαθητές, αλλά πολλές φορές σε μαθητές που είχαν κάποια προβλήματα έβλεπα ότι είχαν κάποια ικανότητα, και τους ωθούσα προς τα' κεί, τους έβαζα διαφορετικές ερωτήσεις και τους έβαζα κάποιες διαφορετικές εργασίες» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Λοιπόν, άκουσε να σου πω, είναι διαφορετικότητα στη διδασκαλία. Διαφορετικές ασκήσεις σε κάθε παιδί, διαφορετικότητα, διαφορετικά εξηγώντας σε κάθε παιδί, ανάλογα πως το καταλαβαίνει. Δίνοντάς τους διαφορετικές εργασίες...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Ανάθεση εργασιών που άνετα μπορεί να ανταποκριθεί...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Επειδή τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή είναι διαφορετικά δημιουργούμε διαφορετικές δραστηριότητες» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

3. Διάλογος και ερωτήσεις κατανόησης

«Προσπαθούσα να τα προσεγγίσω με το να ρωτάω. Καταρχήν τους ρωτούσα τι έχουν καταλάβει από αυτό (το μάθημα). Το βλέπεις σε μια τάξη όταν δεν παρακολουθεί, τι δεν έχουν καταλάβει, και προσπαθούσα μετά στη συνέχεια να γίνω πιο...να 'ρθω πιο κοντά τους, ώστε να μπορέσουν να προσέχουνε στο μάθημα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

« - Κυρίως την ερωταπάντηση. Την ερώτηση. - Οπότε τους κάνετε ερωτήσεις μέσα στο μάθημα κι εκείνοι ανταποκρίνονται. -Ναι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

4. Αρχή της διδασκαλίας από τις γνώσεις που κατέχουν

«...γενικά προσπαθώ πάντα να ξεκινάω από αυτά που μπορούν να κάνουν για να μην απογοητεύονται ή όταν έχουμε ένα νέο γνωστικό αντικείμενο πάλι να υπάρχει κάτι που το γνωρίζουν πάρα πολύ καλά και μπορούν να επιβραβευτούν γι' αυτό το πράγμα και να αισθανθούν πολύ καλά. Ας πούμε να έχουν ένα κομμάτι, δηλαδή, σίγουρο και μετά να πάμε σε κάτι που τους δυσκολεύει...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Ξεκινάω από απλά πράγματα και μετά τα πάω πιο ειδικά» (Γονέας – εκπαιδευτικός 23)

5. Παρότρυνση και αυτενέργεια

«Παρότρυνση. Ε, δεν τους αφήνω αυτούς που δεν σηκώνουν χέρι τους ρωτάω εγώ μόνη μου. Μη σου πω ότι ξεκινάω περισσότερο απ' αυτούς! Ε, τους γίνομαι σαν, ας πούμε, εντός εισαγωγικών «στενός κορσές»! Και γενικά τους τσιμπώ να μην κοιμούνται, συνέχεια! Θέλω να 'ναι... Σε αφύπνιση πάντα, σε εγρήγορση, δηλαδή! Δεν τους αφήνω,

μόλις δω ότι ξεχνιόνται, τους επαναφέρω! Κατάλαβες; Είμαι συνέχεια στην πρίζα, δηλαδή! Το ‘κανα από πριν, αλλά λίγο περισσότερο και με το και με το γιο μου, γιατί κι αυτόν τον είχα μαθητή... Κι όπως ήθελα να...όπως φέρομαι στον γιο μου, θέλω να φέρομαι και στους άλλους, δεν θέλω να τους ή να αδιαφορώ, οπότε το κράτησα αυτό. Βέβαια όσο ήμουν στην τάξη γιατί τώρα είμαι και διεύθυνση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Τους έδινε τη δυνατότητα να αυτενεργούν και πολλές φορές να κάνουν αυτοί επέκταση σε πολλά κομμάτια του μαθήματος. Παρουσιάζεις αν θέλανε κάποιο θέμα που έχει σχέση με αυτό που έκανα εγώ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

6. Χρήση προσωπικών παραδειγμάτων των γονέων - εκπαιδευτικών

«[...] Διηγείσαι, εμπειρίες δικές μου, συζήτηση πάνω σ’ αυτά. Για να μπορέσουνε ακόμα να συμμετέχουν τα παιδιά που δεν είχαν τόσο ενδιαφέρον για την ξένη γλώσσα. Προσπαθούσα με αυτόν τον τρόπο έτσι λίγο να τους κεντρίζω την προσοχή και να τους κάνω να συμμετέχουν στην διαδικασία του μαθήματος. Και πολλές φορές βέβαια απ’ τα παιδιά αυτά είχαμε και εκπλήξεις. Ήτανε ένα παιδί που ήταν εντελώς αδιάφορο ως προς της γλώσσα, την Αγγλική. Ήταν όμως κάτι κάποια, δηλαδή, εμπειρία δικιά μου ή κάτι που είδε μέσα στο φιλμ και το συζητήσαμε που τον άγγιζε ή την άγγιζε μας εξέπληττε με τις ιδέες που είχε, μ’ αυτά που προσπαθούσε να πει στα Αγγλικά, δηλαδή, ξαφνικά ξυπνούσαν κάποια παιδιά που κοιμόντουσαν όλη τη χρονιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«...για την κινητοποίηση αναφέρω τα παιδιά μου, ας πούμε, εδώ έχω τα δικά μου παραδείγματα πολλές φορές αναφέρω. Όχι ότι, δηλαδή, τα παιδιά μου ότι σκίζανε, ή ότι πόσο φοβεροί μαθητές ήταν. Αναφέροντας και τα λάθη των παιδιών μου, να καταλάβουν ότι αντιμετωπίζω σαν παιδιά μου, όπως τα παιδιά μου ‘κάναν λάθη και δεν τους φώναζα, δεν έκανα, ε κι αυτοί που είναι μαθητές μου σαν παιδιά μου τους αντιμετωπίζω το ίδιο πράγμα, κάπως έτσι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Εντάξει είναι τώρα το αντικείμενο σε μας (μαθηματικά) που περισσότερο δουλεύεις με παραδείγματα και εγώ τουλάχιστον το...Οι απόψεις μου είναι, ότι θα πρέπει στο παιδί να του κάνεις κάποια παραδείγματα, όσο το δυνατόν περισσότερα για να μπορέσει να τα κατανοήσει και μετά να του βάλεις περισσότερο φόρτο. Βέβαια από κάποιους άλλους, άλλοι έχουμε διαφορετική άποψη έτσι; Δεν είναι εκεί το θέμα, έχουν διαφορετική άποψη, νομίζουν ότι, εάν βάλεις κάποιον να παλέψει, να κάνει να ράνει κ. λπ. ότι θα μάθει λίγο περισσότερα. Αυτό είναι θέμα αντιμετώπισης. Εγώ περισσότερο έδινε παραδείγματα στα παιδιά για να μπορέσουνε να αντιμετωπίσουνε και να λύσουνε όλα τα προβλήματα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Χρησιμοποιώ πάρα πολύ τα παραδείγματα. Είναι η φύση του αντικειμένου τέτοια, που χωρίς παραδείγματα δεν είναι εύκολο να τα κατανοήσεις και να τα αφομοιώσεις» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

7. Χρήση εξωτερικών κινήτρων

«(Λέει στον μαθητή) ‘‘Αν δω, ας πούμε, ότι για κάθε μέρα που περνάει και θα μου σηκώσεις πέντε φορές το χέρι σου θα έχεις ένα αυτοκόλλητο και...’’. Σε συνεννόηση με τη μαμά του έχει, δηλαδή, έχω τώρα έναν μαθητή που δουλεύουμε αυτό. Έχουμε συνεννοηθεί με τη μαμά του ότι αν κερδίζει ένα αυτοκόλλητο τη μέρα, τότε στο τέλος της εβδομάδας που θα μαζέψει τα πέντε αυτοκόλλητα θα τον πηγαίνει στο λούνα πάρκ που του αρέσει πάρα πολύ ή κάπου που θα του φτιάχνει, ας πούμε, ένα φαγητό που του αρέσει, (γέλιο), που είναι το αγαπημένο του. Όχι όμως να τους αγοράζει παιχνίδι. Κάτι που, ξέρεις, να ‘χει όμως ένα θετικό κίνητρο για να μπορέσει να συμμετέχει περισσότερο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«[...] χρησιμοποιώ και εξωτερικά κίνητρα, δηλαδή πράγματα που τους αρέσουν, να παίζουν στον υπολογιστή, κάποιο παιχνιδάκι ή να κερδίσουν μια ελεύθερη ώρα στην αυλή, ενδεχομένως με μπάλα και τέτοια και εξωτερικούς δηλαδή και εξωτερικά κίνητρα...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Όσον αφορά τώρα τις τεχνικές επιβράβευσης, τους αρέσουν τα sticker, ξέρεις αυτοκολλητάκια. Εννοείται, έχουμε θεσπίσει ένα wall of fame στη τάξη με διάφορα αστεράκια, που ανάλογα με τους πόντους που θα πάρει το κάθε παιδί μέχρι το τέλος της εβδομάδας ή το τέλος, ξέρω ‘γώ των δυο εβδομάδων, είναι κάλο χρονικό διάστημα μπαίνει το όνομα τους στο τοίχο των αστερίων. Οπότε και αυτό ως κίνητρο λειτουργεί. Εννοείται επιβράβευση λεκτική, «μπράβο, τα κατάφερες πολύ ωραία», «συνέχισε την προσπάθεια» και τα λοιπά. Και πολλές φορές επιλέγουνε και εκείνοι τι θέλουνε να κάνουνε μετά, δηλαδή αν μου ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα και θέλουνε να παίξουνε κάποιο από τα παιχνίδια που τους αρέσει η να παίξουν, ας πούμε bingo, Ένα άλλο παιχνίδι που παίζουμε. Ναι έχω έτοιμα bingo cards, ας πούμε, και αν ολοκληρώσουμε μια δραστηριότητα επιτυχώς ή όταν έχουν συνεργαστεί καλά, διαλέγουνε εκείνοι να κάνουμε κάτι να εκτονωθούν και να χαλαρώσουν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Έπαινος κι ενίσχυση των δυνατών σημείων του μαθητή λεκτικά...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

«[...] επιβράβευση ως κίνητρο για περαιτέρω βελτίωση, ακόμα και μέσα στην ομάδα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Τα κίνητρα τώρα, η κινητοποίηση που προσπαθώ να δημιουργήσω είναι όχι, δεν εστιάζω, δηλαδή, στα κίνητρα του να...τα εσωτερικά κίνητρα πιο πολύ χρησιμοποιώ κι όχι τόσο στα εξωτερικά κίνητρα. Δηλαδή, προσπαθώ να δώσω μια εσωτερική

κινητοποίηση. Την αίσθηση, δηλαδή, ότι να καταλάβουνε γιατί γίνεται όλη αυτή η διαδικασία, τι έχουνε να πάρουν απ' αυτό άρα, λοιπόν, να ανταποκριθούν από μόνοι τους και να κάνουνε, να είναι δηλαδή σαν μια επιλογή. Ότι θα δραστηριοποιηθούν εσωτερικά κι όχι τόσο, ας πούμε, ότι ένας καλός βαθμός θα πάρει μια ποινή ή μια αμοιβή ή κάτι τέτοιο. Τα κίνητρα δεν θέλω να τα αποφύγω όχι δεν ισχύουν, ότι δεν μετράνε πολλές φορές. Αλλά εγώ προσπαθώ να δημιουργήσω εσωτερική κινητοποίηση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«[...]εσωτερικό κίνητρο χρησιμοποιώ το ότι προετοιμάζονται, δηλαδή, θα δουλέψουμε ένα αντικείμενο προκειμένου να αισθανθούν κι αυτοί πιο σίγουροι και πιο έτοιμοι μέσα στη γενική τάξη κι αυτό τους ενεργοποιεί και τους κινητοποιεί να δουλέψουνε ακόμη περισσότερο, να προσπαθήσουνε για να γίνουν λίγο καλύτεροι στη γενική τάξη, ας πούμε. Οπότε, δηλαδή, αυτό το ότι μαζί μπορούμε να βελτιώνουμε τις δυσκολίες τους και τις αδυναμίες τους, αυτό τους κινητοποιεί ούτως ή άλλως, τους δίνει, δηλαδή, ένα παραπάνω κίνητρο αυτό από μόνο του, ας πούμε» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

8. Χρήση αυθεντικού υλικού

«Προσπαθώ να τους ενθαρρύνω, να είμαι δίκαιος μες την τάξη και να κινητοποιώ τις αισθήσεις τους οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές. Με τη χρήση του διαδραστικού συστήματος διδασκαλίας, με τη χρήση καρτών που φτιάχνω κατά καιρούς ζητώντας τους να κινηθούν έτσι ώστε να κάνουν πράγματα μέσα στην τάξη, μέσα απ' το οποίο, μέσα απ' την οποία διαδικασία μαθαίνουν πράγματα...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Λόγω του μαθήματος, λόγω της φύσης του μαθήματος χρησιμοποιούσα πάρα πολύ τραγούδια, στίχους, ταινίες, συζήτηση πάνω στην ταινία μετά και γενικότερα πράγματα που θεωρούσα ότι αρέσουν στους νέους. Ναι, ακριβώς για να μπορέσουνε ακόμα να συμμετέχουν τα παιδιά που δεν είχαν τόσο ενδιαφέρον για την ξένη γλώσσα. Προσπαθούσα με αυτόν τον τρόπο έτσι λίγο να τους κεντρίζω την προσοχή και να τους κάνω να συμμετέχουν στην διαδικασία του μαθήματος. Και πολλές φορές βέβαια απ' τα παιδιά αυτά είχαμε και εκπλήξεις. Ήτανε ένα παιδί που ήταν εντελώς αδιάφορο ως προς της γλώσσα την Αγγλική. Ήταν όμως κάποια, δηλαδή, εμπειρία δικιά μου ή κάτι που είδε μέσα στο φιλμ και το συζητήσαμε που τον άγγιζε ή την άγγιζε μας εξέπληττε με τις ιδέες που είχε, μ' αυτά που προσπαθούσε να πει στα Αγγλικά, δηλαδή, ξαφνικά ξυπνούσαν κάποια παιδιά που κοιμόντουσαν όλη τη χρονιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Προσπαθούσα να έχω...να υπάρχει επαφή πέρα απ' το μάθημα. Μέσα στο μάθημα να κάνουμε κι άλλες δραστηριότητες που να μην είναι μόνο μάθημα, να μην υπάρχουν τόσα πολλά πρέπει, να παίζουμε παιχνίδια, να τους φέρνω τραγούδια μέχρι κι

επίσκεψη σε πινακοθήκη πήγαμε, έτσι για να δυναμώσω λίγο τη σχέση μας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Το μάθημα κάθε ημέρα είναι διαφορετικό, δεν έχει ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό ώστε να κουράζω τους μαθητές μου, η εφόρμηση στο κάθε μάθημα είναι ξεχωριστό ακόμη και όταν βλέπω ότι υπάρχει μια σχετική κούραση των μαθητών, σπάω το μάθημα εκεί και με ένα ωραίο τραγούδι, μια ωραία δραστηριότητα, η μέσω του διαδραστικού πίνακα καλύπτω εκείνη την ώρα την κούραση τους και συνεχίζουμε με τον ίδιο ενθουσιασμό παρακάτω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«[...] κάνουμε πάρα πολλές ομαδικές εργασίες και δράσεις κι έξω απ' το σχολείο που τις ευχαριστιούνται πάρα πολύ τα παιδιά κι έχω κατανοήσει ότι τους μένουν και πάρα πολλά πράγματα από αυτό περισσότερο από άλλα...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Προσπαθούμε να κάνουμε παιχνιδάκια, θα σου μιλήσω για τις πιο μικρές τάξεις που είναι πιο κοντά ηλικιακά στα παιδιά μου. Χρησιμοποιούμε περισσότερο δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση, που να είναι τα παιδιά ενεργητικά, όπως ας πούμε, το «Simon says», χρησιμοποιούμε πολύ μουσική, πολύ βίντεο, τραγουδάκια από το YouTube για να τους κρατάω σε εγρήγορση. Όπως σου είπα χρησιμοποιώ πολλές φορές τα παιχνίδια των, των παιδιών μου. Οπότε χρησιμοποιώ παιχνίδια και από την έννοια των games, toys, actual toys. Κάρτες πολλές, flash cards...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

4.2.4: 3^η Κατηγορία: Χρήση του παραδείγματος και της νουθεσίας από τους γονείς - εκπαιδευτικούς

Στον ίδιο θεματικό άξονα οι γονείς – εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν προτιμούν το παράδειγμα ή την νουθεσία προς τους μαθητές ως αποτελεσματικότερο μέσο για τη διαχείριση της τάξης. Αν και η χρήση οποιουδήποτε από τα δυο δεν είναι ξεκάθαρο ότι οφείλεται ή συνδέεται με την γονεϊκότητα, εντούτοις οι απαντήσεις τους προκαλούν ενδιαφέρον.

Πίνακας 6. Το παράδειγμα ή η νουθεσία αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο βελτίωσης της συμπεριφοράς ενός μαθητή;

Αύξων Αριθμός	Θέματα		Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	Και τα δυο	Το καθένα παίζει το δικό του ρόλο. Η νουθεσία απαραίτητη και βάζει τα	

		παιδιά να σκεφτούν αλλά όταν δεν ακολουθείται από το ανάλογο παράδειγμα δεν έχει καμία ισχύ. (Γ-E 2, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 6, Γ-E 12, Γ-E 13, Γ-E 14, Γ-E 21, Γ-E 22, Γ-E 29, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών: N=11 (36,6%)
2.	Το παράδειγμα	Το παράδειγμα πείθει, είναι καλύτερα κατανοητό από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης και το παράδειγμά του βάζει τους μαθητές να σκεφτούν και να βγάλουν τα συμπεράσματά τους. (Γ-E 1, Γ-E 3, Γ-E 7, Γ-E 8, Γ-E 9, Γ-E 10, Γ-E 11, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 17, Γ-E 18, Γ-E 19, Γ-E 20, Γ-E 23, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E 26, Γ-E 27, Γ-E 28).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών: N=19 (63,3%)
3.	Η νουθεσία	Κανένας γονέας – εκπαιδευτικός δεν επέλεξε μόνο τη νουθεσία.	X

Καθώς γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 6 οι απόψεις των γονέων – εκπαιδευτικών δίστανται ως προς την χρήση του παραδείγματος και της νουθεσίας, με τους περισσότερους πάντως να κλίνουν προς το παράδειγμα με τις αιτίες γι' αυτό να συμφωνούν σε πολλά σημεία. Δεκαεννιά (19 – 63,3%) γονείς – εκπαιδευτικοί επιλέγουν το παράδειγμα γιατί πείθει τους μαθητές πιο εύκολα για το ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι. Τους βάζει στη διαδικασία να σκεφτούν και να βγάλουν μόνοι τους τα συμπεράσματά τους. Οι ίδιοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί αποτελούν το παράδειγμα προς μίμηση.

Ωστόσο, υπάρχει κι ένας ικανοποιητικός αριθμός γονέων – εκπαιδευτικών (11 – 36, 6%) που δήλωσαν ότι το παράδειγμα σε συνδυασμό με τη νουθεσία φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα για τη συμπεριφορά των μαθητών ή των παιδιών τους καθώς το καθένα επιτελεί τον δικό του ρόλο. Τονίζουν όμως πως αν η νουθεσία δεν ακολουθείται από το παράδειγμα του εκπαιδευτικού τότε δεν έχει καμία δύναμη πάνω στους μαθητές.

Αποσπάσματα από τις απόψεις των γονέων – εκπαιδευτικών πάνω στο παράδειγμα και τη νουθεσία αποτυπώνονται παρακάτω:

Το παράδειγμα ή η νουθεσία ως αποτελεσματικότερος τρόπος βελτίωσης της συμπεριφοράς των μαθητών

1. Το παράδειγμα και η νουθεσία μαζί

«Νομίζω, πρώτα απ' όλα, είναι το παράδειγμα. Δηλαδή, δεν μπορείς να, να μην είσαι παράδειγμα και απλώς να νουθετείς, είναι πολύ θεωρητικό είναι, δηλαδή. Κι άμα θες να είσαι και αρνητική, δηλαδή, το παράδειγμά σου είναι απέναντι στην νουθεσία που έχεις δώσει πριν από λίγο, είναι τελείως, δηλαδή, καταστρεπτικό αυτό το πράγμα. Άρα, βλέπω τώρα κι από το παιδί μου και μιλάμε και για τη γονεϊκότητα ότι στην ηλικία και στη φάση αυτή τα παιδιά έχουν έτσι μια πολύ μεγάλη σαν σφουγγάρι, δηλαδή, ρουφάνε αυτά που βλέπουνε και μιμούνται. Άρα, λοιπόν, το παράδειγμα εδώ πέρα είναι πολύ σημαντικό σ' αυτή την ηλικία. Τώρα η νουθεσία...ενδεχομένως, κι αργότερα κι όταν θα μπορεί να διαχωρίσει κι ο άλλος ότι ως άνθρωποι μπορεί και να μην είμαστε τέλεια απλά όμως όταν σου λέω κάτι...δεν έχει να κάνει ότι αυτό, δεν πάει να πει ότι δεν είναι σωστό άσχετα αν δεν μπορώ να το εφαρμόσω κι εγώ ο ίδιος. Αλλά όμως στην ηλικία του δημοτικού, δηλαδή, στην παιδική ηλικία αυτό δεν μπορεί ακόμη, δεν είναι σε θ, δεν είναι ώριμο το παιδί να το καταλάβει κι έτσι, λοιπόν, πρώτη προτεραιότητα είναι το παράδειγμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Τώρα το παράδειγμα του δασκάλου μες την τάξη είναι σημαντικό. Όταν λέμε παράδειγμα εννοούμε να είναι ο δάσκαλος δίκαιος, να 'χει καλοσύνη, να 'χει κατά, ενσυναίσθηση, κατανόηση, μ' αυτή την έννοια το παράδειγμά σου μπορεί να γίνει οδηγός για τα παιδιά. Αλλά κάποιες φορές και η νουθεσία παίζει τον ρόλο της, γιατί βάζεις τα παιδιά να σκεφτούνε, αλλά πιο δυνατό η πιο δυνατή διαδικασία είναι μέσα απ' το δικό σου παράδειγμα, τη στάση ζωής του δασκάλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Νομίζω και τα δυο, το καθένα με τον δικό του τρόπο δηλαδή, πάντα λειτουργεί ως πρότυπο και ως παράδειγμα, δηλαδή, προς μίμηση για τον μαθητή σου και αλίμονο αν εσύ λες και κάνεις κάτι αντίθετο απ' αυτό που λες. Αλλά, νομίζω ότι πάντα πρέπει να γίνεται και μια συζήτηση ανάλογη του παραδείγματος που θέλεις να δώσεις, μια συζήτηση πιο πολύ φιλική, δηλαδή, να είναι σε τέτοιο επίπεδο, όχι σε επίπεδο δασκάλου – μαθητή, πιο πολύ φιλική ή στην περίπτωση αυτή, ας πούμε, που πολλές φορές εγώ τους αναφέρω ότι σαν...σας μιλάω σαν μαμά σας, ας πούμε. Πολλές φορές το αναφέρω μέσα στην τάξη αυτό, όπως θα μιλούσα στην κόρη μου, ας πούμε. Πολλές φορές το

χρησιμοποιώ αυτό για να γίνει, ας πούμε, το επίπεδο να πέσει, να μην είναι το αυστηρό αυτό του δασκάλου – μαθητή» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Και σύμφωνα με τους Άγγλους, τους φίλους μας τους Άγγλους, λένε, να το θυμηθώ καλά όπως το είχα διαβάσει σ' ένα βιβλίο παιδαγωγικό αγγλικό ότι...πως το έλεγε, ότι «we are...»...δηλαδή, με λίγα λόγια ότι το παιδί μας και κατ' επέκταση και οι μαθητές κάνουν αυτό που κάνουμε, δεν κάνουν αυτό που λέμε. Δηλαδή, δεν κάνουν αυτά που τους λέμε με λόγια, με λόγια, με λόγια κάνουν αυτά που κάνουμε, δηλαδή, έτσι όπως μας βλέπουν εμάς να κινούμαστε στον χώρο, να μιλάμε, να διδάσκουμε, την διάθεσή μας, όλα. Έτσι, έτσι δημιουργείται ακριβώς το ίδιο, ο δάσκαλος θα δημιουργήσει το κλίμα του ανάλογα τι προσωπικότητα έχει. Δηλαδή, πιστεύω ότι πιο πολύ είναι πως είσαι, πως στέκεσαι μέσα στην τάξη. Και μετά, δηλαδή, αν είσαι εσύ εντάξει και το...πώς να το πω...έχεις κερδίσει την εκτίμησή τους και την εμπιστοσύνη τους όταν τους πεις κάτι θα το δεχθούνε πιο εύκολα κι ας είναι και νουθεσία κι ας είναι και κάτι πάρα πολύ κοινότυπο που το έχουν ξανακούσει» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Η νουθεσία είναι απαραίτητη πιστεύω, αλλά από 'κεί και πέρα αν δεν το ακολουθείς με το παράδειγμα σου δεν έχει νόημα να συμβουλευείς. Και στη ζωή γενικότερα, όχι μόνο σαν εκπαιδευτικός. Νομίζω το παράδειγμα μετράει περισσότερο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Αυτό είναι και τα δυο. Ναι, ναι σαφώς και τα δυο. Ισάξια. Και τα δυο ισάξια, δηλαδή, είναι και το παράδειγμα και η νουθεσία και τα δυο. Πολλές φορές λέω και παραδείγματα από άλλα, από άλλες περιπτώσεις που ξέρω, παιδιά, μαθήματα, τους αναφέρω παραδείγματα. Και τα νουθετώ, δηλαδή, σαφώς...» (Γονέας – εκπαιδευτικός 13)

«Εγώ προσωπικά πιστεύω ότι το παράδειγμα είναι το καλύτερο. Και θεωρώ ότι οι μαθητές αντιγράφουν, ας πούμε, τον δάσκαλο, γι' αυτό δεν μπορώ να απαντήσω είναι το ποσοστό, έτσι, της επιτυχίας αυτό, γιατί όλα δεν είναι ευθεία γραμμή, ούτε προβλέψιμα. Εε, το ίδιο, βέβαια, ακολουθώ και στα παιδιά μου, δηλαδή, σπουδάζω, τώρα πενήντα χρονών και πάλι τρέχω και, και, και. Δεν ξέρω, όμως, αν η συνταγή πετυχαίνει πάντα. Στην Μαρίνα, ας πούμε, την κόρη μου πιστεύω ότι θα πετύχει περισσότερο, στο γιο μου πιστεύω δεν αγαπάει την μελέτη. Άρα, πάντα...Είδες, λοιπόν, ότι σαν γονέας επηρεάζομαι το ίδιο και στη ζωή μου και σ' όλα γιατί δεν ακολουθεί το ένα δεν ακολουθεί! Άρα, παίζει. Πιστεύω, λοιπόν, ότι πρέπει ο παραδειγματισμός να λειτουργεί περισσότερο. Πιστεύω. Χωρίς, βέβαια, να σημαίνει ότι (ακατάληπτο) και στη νουθεσία, έτσι; Θα δώσει και κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Άρα, ένα εβδομήντα τα εκατό το παράδειγμα κι ένα τριάντα τα εκατό, ας πούμε, οι κατευθυντήριες γραμμές, η νουθεσία» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Η νουθεσία δεν οδηγεί σε σταθερά ή θετικά αποτελέσματα παρά μόνο αν συνδυαστεί με τη στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Και τα δύο είναι βασικά στοιχεία στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός μαθητή/παιδιού. Το παράδειγμα έχει τον πρωτεύοντα ρόλο. Η νουθεσία και η συζήτηση ακολουθούν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

«Ανάλογα το τι θες να διορθώσεις στον μαθητή. Με το προσωπικό παράδειγμα του καθηγητή επιδιώκω την τήρηση των κανόνων μέσα στην τάξη. Με τη νουθεσία περνάς τα μηνύματά σου που πρέπει, όμως, να τα δει και στην πράξη» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

2. Το παράδειγμα

«Ναι, ναι, το παράδειγμα. Το παράδειγμα του δασκάλου θεωρώ, όχι η νουθεσία. Γιατί το παράδειγμα πείθει το παιδί γι' αυτό που του λες. Η νουθεσία απλώς αποστασιοποιεί, σε αποστασιοποιεί από τον μαθητή. Δηλαδή, με το παράδειγμα σου, το παιδί είναι, βλέπει ορατά τα αποτελέσματα αυτού που του λες δηλαδή, την δράση και την αντίδραση κατά κάποιο τρόπο. Το βλέπει μπροστά του τι γίνεται. Άρα, μπορεί να το ακολουθήσει ή να το απορρίψει. Με τη νουθεσία εσύ του λες κάτι το οποίο μπορεί να το αποδεικνύεις λεκτικά, αλλά έμπρακτα το παιδί μπορεί να μην το πείσεις. Ε, οπότε νομίζω το παράδειγμα είναι το καλύτερο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Το παράδειγμα. Θα σου δώσω ένα παράδειγμα. Μιλούσαμε στα παιδιά για την υγιεινή διατροφή, για τα φρούτα χρόνια ολόκληρα και λέγαμε και λέγαμε πόσο σημαντικά είναι τα φρούτα και δεν ξέρω κι εγώ τι. Τελοσπάντων, σίγα που κανένας δεν έτρωγε φρούτα, ούτε τα βλέπαμε ποτέ, αν καμιά μητέρα έβαζε στο παιδάκι της μπορεί να τύχαινε και κάποιο παιδάκι να φάει ένα φρούτο στην τάξη. Ξεκινήσαμε πέρσι ένα καινούργιο, ας πούμε, πρόγραμμα στο σχολείο το οποίο αφορούσε στην υγιεινή διατροφή και σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, τη Γυμναστική Ακαδημία εκεί. Μας είπαν να έχουμε όλοι οι δάσκαλοι κάθε φορά ένα φρούτο πάνω στην έδρα για το βλέπουν, το οποίο θα το παίρνουμε και θα το τρώμε στο διάλειμμα. Και μου 'κανε εντύπωση ότι μετά από, δηλαδή, πέρασε ένα τρίμηνο σχεδόν, αλλά μετά το πρώτο τρίμηνο όλα τα παιδάκια σχεδόν, καλά όχι όλα αλλά πάρα πολλά παιδιά και παραπάνω από τη μισή τάξη έφερναν ένα φρούτο και μάλιστα μου λέγανε «Α, εσείς έχετε σήμερα μανταρίνι εγώ έχω σήμερα, ξέρω γώ, αχλάδι, έχω σήμερα μήλο...». «...Αύριο μπορεί να τα πετύχουμε να 'χουμε τα ίδια...». Χωρίς όμως να μιλήσουμε καθόλου για την υγιεινή διατροφή και είναι κάτι που μας το είχαν πει κι όντως ισχύει! Ναι και πιστεύω ότι ναι, μέσα απ' το παράδειγμα, δηλαδή, απ' αυτό που είδα περίσιν και ήτανε κάτι εντελώς χειροπιαστό. Το βλέπεις με τα μάτια σου ότι έχει αποτέλεσμα. Και νομίζω ότι η νουθεσία, 'ντάξει, και το κήρυγμα δεν είναι και πολύ αποτελεσματικά...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«...[...]/...νομίζω ότι με το να συμβουλευείς μόνο ένα μαθητή εε είναι κάτι που το βαριέται. Όλοι, όλοι οι καθηγητές συμβουλευόμαστε, οι γονείς συμβουλευουν τα παιδιά, αλλά νομίζω το αποτελεσματικότερο και σαν γονιός και σαν καθηγήτρια εε το παράδειγμα! Της ίδιας μας της ζωής είναι αποτελεσματικότερο για να βελτιώσει κάποιος τη συμπεριφορά του είτε είναι παιδί μας είτε είναι μαθητής μας. Μέσα από τη μίμηση θεωρώ. Και συζητώντας και μέσα από τη συζήτηση, μέσα από συζήτηση για εμπειρίες, για ιστορίες σε κάποιο σχολείο που συνέβη αυτό, που είχα αυτό τον μαθητή που πολλά παιδιά έτσι τα βλέπεις κρέμονται από τα χείλη σου όταν αρχίζεις και τους συζητάς τέτοια πράγματα. Και αυτά τα προβληματίζει πολύ περισσότερο από το να είναι στεγνές νουθεσίες και ξύλινος λόγος. Τον ξύλινο λόγο δεν τον θέλουν οι νέοι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Σίγουρα το παράδειγμα. Αν εγώ δεν είμαι εντάξει, δεν θα είναι και τα παιδιά μου. Και το αντίθετο. Σίγουρα το παράδειγμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Το παράδειγμα. Εννοείται, εννοείται ότι λειτουργεί καλύτερα το να βλέπουνε, το παράδειγμα, το να είναι ζωντανό. Αυτό που λέμε δάσκαλος...που edίδασκε και νόμο δεν εκράτει, έτσι;» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Εγώ πιστεύω ότι με το παράδειγμα διδάσκουμε γιατί η συνέπεια η δική μας γίνεται και συνέπεια για τον μαθητή, και πάντα όταν υποσχόμαστε κάτι πρέπει να είμαστε συνεπείς και εμείς για να καταλάβει ότι στη ζωή μας μεγαλύτερη σημασία έχει αυτό που εμάς μας αρέσει να το βγάζουμε μέσα από τη ζωή μας και από το παράδειγμα μας και οι άλλοι να ακολουθήσουν εμάς» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Το παράδειγμα γιατί μέσα απ' το παράδειγμα το παιδί, κατανοεί ευκολότερα αυτό που του, που του λες, η νουθεσία είναι κάτι καταναγκαστικό το οποίο του βγάζει και κάποια αντίδραση και αυτό νομίζω δεν έχει αποτέλεσμα, όταν το παιδί δει και σένα να εφαρμόζεις κάποια πράγματα ή να εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία από όλους μας το αποδέχεται αναντίρρητα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Το παράδειγμα. Γιατί η νουθεσία μπαίνει από το ένα αυτί και βγαίνει από το άλλο (βγαίνει). Αν σε δούναι να είσαι κάπως...είναι πιο πιθανό ότι θα κάνουν κάτι παρόμοιο, μπορεί όχι αμέσως, θα τους μείνει η εικόνα έστω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Πιστεύω ...εγώ επιμένω στο παράδειγμα. Θεωρώ ότι όταν το παιδί δει ένα, δύο, τρία πράγματα και το χωνέψει και το καταλάβει, πιστεύω ότι από εκεί και πέρα μπορεί να αντιμετωπίσει κάποια θέματα πιο εύκολα. Τώρα αυτό είπαμε ότι είναι απόψεις» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«(Το παράδειγμα) γιατί μέσα από τα παραδείγματα τα παιδιά μπορούνε να σκεφτούνε μόνα τους και να βγάλουνε μόνα τους τα συμπεράσματα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Παράδειγμα.. Γιατί το να λες...η νουθεσία πιστεύω ότι είναι το ανάποδο, πίστευαν ότι, «τι μας λέει αυτός;», ενώ αν το έκανες εσύ, τότε σε ακολουθούσαν. Το παράδειγμα είναι σίγουρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Το παράδειγμα. Όχι η νουθεσία. Με το να κάνεις έτσι το δάχτυλο (το κουνάει). Το παράδειγμα, με το να είσαι μαζί τους ευθύς, καταρχήν. Σαν χαρακτήρας. Να ξέρουν τι ακριβώς είσαι. Όταν είσαι ευθύς και είσαι δεν...είσαι ανοιχτή μαζί τους ξέρουνε τι βλέπουνε και την διάθεσή σου, ότι έχεις διάθεση να τους μάθεις, το εκτιμάνε. Οπότε, αυτό νομίζω ότι είναι το καλύτερο. Όχι αυτό το πράγμα (το δάχτυλο) και θα κάνεις και θα...το δάχτυλο, η νουθεσίες και τα λοιπά. Δεν πιάνουν πολύ αυτά. Πιάνουν και με το παράδειγμα το δικό σου και με την, σου είπα...το όλο, όλη σου η στάση απέναντί τους. Αυτό νομίζω ότι πιάνει πολύ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Μόνο το παράδειγμα. Ε, η νουθεσία είναι αδιάφορη για τον μαθητή και για τον καθηγητή, ενδεχομένως. Δεν θεωρώ ότι η νουθεσία έχει οποιοδήποτε αποτέλεσμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Σαφώς το παράδειγμα...σαφώς το παράδειγμα γιατί η νουθεσία περνάει μέσα από το μυαλό το παράδειγμα περνάει μέσα από την καρδιά εε και το ποιος είσαι σαν άνθρωπος πάντα και πως λειτουργείς και τι βλέπουν τα παιδιά σε σένα δεν έχει να κάνει με τα λογία αλλά με κινήσεις με γκριμάτσες, με την παραδοχή των λαθών σου και των αδυναμιών σου και πολύ συχνά νομίζω ότι παρασύρονται...παρασυρόμαστε σαν δάσκαλοι να τους πούμε ποσό καλοί είμαστε και ποσό...και τι θα έπρεπε να κάνει ο σωστός άνθρωπος ενώ πολύ συχνά θα ήτανε καλύτερο να μπορούσες να παραδεχθείς και να δούνε έναν άνθρωπο που δεν έχει σημασία τι λάθη μπορεί να...έχεις την δύναμη να εκτεθείς μπροστά στα παιδιά σου ακόμα και να εκτεθείς. (Όχι) να αγορεύει και να λέει ποιο είναι το σωστό. Πιστεύω ότι αυτό δεν πιάνει καθόλου στα παιδιά και μάλλον τα απογοητεύει. Τα απογοητεύει γιατί πολλές φορές δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε αυτό το οποίο τους λένε και έτσι και αλλιώς τα παιδιά σε βλέπουν λίγο σαν θεό σε αυτή την ηλικία σε βλέπουνε λίγο ότι πω πω...όντως το σπας αυτό...ότι δεν είμαι εγώ. Εγώ είμαι απλά να σε βοηθήσω εδώ, εγώ δεν είμαι...κάνω απίστευτα λάθη και εγώ προσπαθώ για το καλύτερο. Ησυχάζουν και αισθάνονται πολύ πιο καλά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Σαφώς το παράδειγμα...σαφώς το παράδειγμα γιατί η νουθεσία περνάει μέσα από το μυαλό το παράδειγμα περνάει μέσα από την καρδιά εε και το ποιος είσαι σαν άνθρωπος πάντα και πως λειτουργείς και τι βλέπουν τα παιδιά σε σένα δεν έχει να κάνει με τα λογία αλλά με κινήσεις με γκριμάτσες, με την παραδοχή των λαθών σου και των αδυναμιών σου και πολύ συχνά νομίζω ότι παρασύρονται...παρασυρόμαστε σαν δάσκαλοι να τους πούμε ποσό καλοί είμαστε και ποσό...και τι θα έπρεπε να κάνει ο

σωστός άνθρωπος ενώ πολύ συχνά θα ήτανε καλύτερο να μπορούσες να παραδεχθείς και να δούνε έναν άνθρωπο που δεν έχει σημασία τι λάθη μπορεί να...έχεις την δύναμη να εκτεθείς μπροστά στα παιδιά σου ακόμα και να εκτεθείς. (Όχι) να αγορεύει και να λέει ποιο είναι το σωστό. Πιστεύω ότι αυτό δεν πιάνει καθόλου στα παιδιά και μάλλον τα απογοητεύει. Τα απογοητεύει γιατί πολλές φορές δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε αυτό το οποίο τους λένε και έτσι και αλλιώς τα παιδιά σε βλέπουν λίγο σαν θεό σε αυτή την ηλικία σε βλέπουνε λίγο ότι πω πω...όντως το σπας αυτό...ότι δεν είμαι εγώ. Εγώ είμαι απλά να σε βοηθήσω εδώ, εγώ δεν είμαι...κάνω απίστευτα λάθη και εγώ προσπαθώ για το καλύτερο. Ησυχάζουν και αισθάνονται πολύ πιο καλά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Το παράδειγμα είναι σίγουρα το καλύτερο. Γιατί η νουθεσία, ακούν και τους γύρω τους, ακούν τους φίλους τους ακούν και τους δικούς τους, με άλλα λόγια να αγαπιόμαστε. Τώρα τι να πούμε; Όταν βλέπουν όμως κάτι, τώρα βέβαια εξαρτάται από τον χαρακτήρα τους. Γιατί βλέπουν κάποιο μαθητή καλό μέσα στην τάξη να του μοιάσουν. Κάποιοι άλλοι όμως επειδή ακριβώς δεν είναι καλοί μαθητές ή οτιδήποτε άλλο, ή τον κοροϊδεύουν, ή τον αποφεύγουν, οπότε σε αυτούς δεν λειτουργεί ως παράδειγμα. Εντάξει υπάρχουν και περιπτώσεις που ούτε η νουθεσία ούτε το παράδειγμα θα λειτουργήσει, αλλά από τα δύο καλύτερο είναι το παράδειγμα για αυτούς που σκέπτονται, για αυτούς που διαβάζουν, για αυτούς που θέλουν να πάνε μπροστά. Που θέλουν να κάνουν πράγματα, σίγουρα το παράδειγμα είναι καλύτερο και από τους συμμαθητές τους αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το να τους λέω εγώ μην κάνετε αυτό μην κάνετε εκείνο, δεν του δίνω σημασία, όμως ειδικά αν το έκανα εγώ, όταν βλέπουν εμένα να μη μασάω τσίχλα μέσα στην τάξη, να μην έχω το κινητό μέσα στην τάξη... Δεν θα έχουν κινητό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

« Το παράδειγμα σίγουρα η νουθεσία με τίποτε, μας λέγαν μας λέγαν, δεν νομίζω ότι άλλαξε κανείς επειδή κάποιος του έλεγε κάτι, Νομίζω ότι το βίωμα κυρίως , η δικιά σου η στάση σίγουρα, έτσι πόσο τα σέβεσαι , τα υπολογίζεις , το να μπορέσουν να έρθουν στην θέση του άλλου, το να μπορέσουν μετά να κατανοήσουν. Πολλές φορές τα παιδιά αντιδρούν με μια παρόρμηση, κάνουν κάτι και δεν έχουν καμιά συνείδηση του τι έκαναν, αν τα βοηθήσεις μετά να συνειδητοποιήσουν το τι έκαναν τι έχει γίνει και γιατί, τι ήταν αυτό που τους έφταιξε και βέβαια και όλο το κομμάτι του πλαισίου του συμβουλίου, των κανόνων πως παίζουνε και με τι τρόπο, έτσι;» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

«Πιστεύω σίγουρα το παράδειγμα. Αν οι συμβουλές δεν ακολουθούνται από το παράδειγμα δεν καταφέρνεις τίποτα. Η απλή νουθεσία θεωρώ ότι ανήκει σε παλαιότερα εκπαιδευτικά συστήματα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Πιστεύω ότι, το παράδειγμα μπορεί μόνο να βοηθήσει στη βελτίωση της συμπεριφοράς ενός μαθητή, γιατί το να του λέω εγώ και να του δίνω συμβουλές χωρίς να δει κάτι στην πράξη, δεν θα το βοηθήσω και δεν θα με ακούσει κιόλας. Ενώ αν δει κάτι να γίνεται ή κάτι να στερείται ή κάτι όντως να γίνεται στην πράξη, τότε ίσως όντως αλλάξει τη συμπεριφορά του» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

4.3. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 3: Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών

Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορά τις σχέσεις των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Και αυτός ο θεματικός άξονας παράγει αποτελέσματα τόσο από ερωτήσεις με κλίμακα κλειστού τύπου όσο και από ανοιχτού τύπου ερώτηση. Συγκεκριμένα, οι γονείς – εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν έχουν παρατηρήσει αλλαγές στη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με την περίοδο πριν γίνουν γονείς. Οι απαντήσεις τους είναι συγκεντρωμένες στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7. Παρατηρήσατε αλλαγές στη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών σας μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με πριν;

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Γονέων – Εκπαιδευτικών
1.	Μεγαλύτερη κατανόηση προς τους γονείς εφόσον τώρα που έχουν οι εκπαιδευτικοί τον διπλό ρόλο μπαίνουν στη θέση τους πιο εύκολα. Πριν μπορεί να τους έβλεπαν «αφ’ υψηλού» και να θεωρούσαν παράλογες κάποιες συμπεριφορές τους. Πλέον δίνουν παραδείγματα στους γονείς και από την εμπειρία με τα δικά τους τα παιδιά δίνοντάς τους να καταλάβουν ότι μοιράζονται τα ίδια προβλήματα και κατανοούν το	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών: N=20 (66,6%)

	άγχος τους. Τα σχόλιά τους προς τους γονείς έγιναν διακριτικά και πάντα προσφέρουν μια βοήθεια ή λύση για να τους ανακουφίσουν. Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν την αλήθεια για τα παιδιά τους. Αποφεύγουν να τους ασκήσουν κριτική ακόμα κι όταν θεωρούν οι γονείς τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο. Οι συζητήσεις μεταξύ τους έγιναν πιο εποικοδομητικές. (Γ-E 1, Γ-E 2, Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 7, Γ-E 8, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 13, Γ-E 16, Γ-E 20, Γ-E 21, Γ-E 22, Γ-E 23, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E, 26, Γ-E 27, Γ-E 28).	
2.	Δεν παρατήρησαν αλλαγές στους εαυτούς τους αλλά στους γονείς απέναντί τους. Τους εκμυστηρεύονταν πιο εύκολα τις ανησυχίες και τα προβλήματά τους κι ακούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον τις συμβουλές που έχουν να τους προσφέρουν. (Γ-E 14, Γ-E 15, Γ-E 19, Γ-E 29).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=4 (13,3%)
3.	Δεν υπήρξε αλλαγή είτε γιατί δεν άλλαξαν κάτι στην συμπεριφορά τους είτε γιατί λόγω του τύπου του σχολείου όπου εργάζονται οι γονείς – εκπαιδευτικοί (ΕΠΑ.Λ.) δεν υπάρχει ανταπόκριση κι επικοινωνία με τους γονείς. (Γ-E 6, Γ-E 9, Γ-E 10, Γ-E 14, Γ-E 17, Γ-E 18, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=7 (23, 3%)

Όπως φαίνεται κι από τον πίνακα 7 η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών (24 – 80%) βίωσε αλλαγές στη σχέση της με τους γονείς των μαθητών τους, είτε δική τους αλλαγή είτε αλλαγή στάσης που προήλθε από τους γονείς των μαθητών. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που άλλαξαν οι ίδιοι τη στάση τους βίωσαν μεγαλύτερη κατανόηση κι ενσυναίσθηση λόγω του διπλού τους ρόλου, διακριτικότητα, δεκτικότητα απέναντι στα σχόλια των γονιών, που ίσως να μην είναι πάντα δίκαια προς τον εκπαιδευτικό, αλλά κι ελάφρυνση των εγνοιών που μπορεί να έχουν οι γονείς των μαθητών για τα παιδιά τους. Είναι δεκτικοί απέναντι στις προτάσεις που τυχόν κάνουν οι γονείς για τα παιδιά τους, αλλά αν τις δοκιμάσουν και δεν είναι εφαρμόσιμες το εξηγούν στον γονέα.

Υπήρξαν, όμως και γονείς – εκπαιδευτικοί που παρ’ όλο δεν παρατήρησαν αλλαγές στους εαυτούς τους στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών, παρατήρησαν όμως αλλαγή της στάσης των γονέων απέναντί τους. Τους εμπιστευόνταν και ζητούσαν την συμβουλή τους συχνότερα την οποία ήθελαν να ακολουθήσουν.

Τέλος, υπήρχε και μια μερίδα γονέων – εκπαιδευτικών από αυτούς που πήραν μέρος στην έρευνα που δεν παρατήρησε καμία αλλαγή στον τομέα αυτό, με κάποιους να δηλώνουν ότι εφόσον οι γονείς δεν παρουσιάζονται στο σχολείο (ΕΠΑ.Λ.) δεν μπορούν να έχουν μέτρο σύγκρισης για το πριν και το μετά.

Ακολουθούν αποσπάσματα των συνεντεύξεων πάνω στη σχέση των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών.

Αλλαγές στη σχέση των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών μετά την γονεϊκότητα

1. Αλλαγή στάσης των γονέων - εκπαιδευτικών

«Ναι, γιατί μπορείς να χρησιμοποιήσεις περισσότερα προσωπικά παραδείγματα. Γιατί μπορείς να μπεις πιο...Εγώ, δηλαδή, μπορώ να μπω πιο εύκολα στην θέση του γονιού άρα, δεν αρχίζω, ας πούμε...Να καταλαβαίνω ότι ένας γονιός έρχεται και μπορώ να καταλάβω τι νιώθει εκείνη την ώρα που ρωτάει για το παιδί του, δηλαδή, νομίζω ότι μπορώ αυτό, ότι μπορώ να μπω πολύ καλύτερα στη θέση του γονιού που ρωτάει. Οπότε κι ακόμα και η στάση μου απέναντί του είναι διαφορετική, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μαζί του, δηλαδή. Και τη χρησιμοποιώ, μπορώ να χρησιμοποιήσω πιο εύκολα ένα προσωπικό παράδειγμα για να τους πείσω για κάτι ή για να συζητήσουμε πάνω σε κάτι. Δηλαδή, μιλάω και σαν μητέρα, δεν μιλάω μονάχα σαν καθηγήτρια. Πάντως έμενα με έχει εμένα το γεγονός ότι έχω, ότι είμαι μητέρα με έχει επηρεάσει στον τρόπο που μιλάω στους γονείς. [...] Καμιά φορά βλέπω γονείς που είναι αρκετά αυστηροί με τα παιδιά τους. Και μπορεί να ‘ναι και οι γονείς των καλών μαθητών και εντάξει, τότε βασίζομαι σε αυτό που αναφέρθηκε πριν, πρέπει να τονίζεις και τα θετικά των παιδιών, δηλαδή, νομίζω από την στιγμή που έχω γίνει μητέρα τονίζω πιο πολύ τα θετικά. Δεν στέκομαι τόσο στα αρνητικά όταν επικοινωνώ με τους γονείς. Γιατί καταλαβαίνω ότι οι γονείς άμα τους πεις ότι τα παιδιά τους έχουνε μόνο αρνητικά, τώρα πια το καταλαβαίνω αυτό, δεν τους βοηθάς σε τίποτα. Γιατί όπως και το παιδί δεν έχει από πού να πιαστεί, έτσι κι ο γονιός δεν έχει από πού να πιαστεί, νιώθει, δηλαδή, απελπισμένος και θα σου πει «Ωραία, δεν έχει καμία δυνατότητα το παιδί μου; Γιατί; Τι θα κάνω με αυτό το παιδί;». Νιώθει αβοήθητος κι έτσι, λοιπόν, νομίζω ότι θέλει πιο πολύ να ακούσει συγκεκριμένα

πράγματα, δηλαδή, νομίζω αυτά τα δυο έχουν αλλάξει, ότι τονίζω τα θετικά και προσπαθώ να δίνω συγκεκριμένα πράγματα για το κάθε παιδί» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Έχω παρατηρήσει διαφορά. Γιατί πλέον μπορώ να καταλάβω πιο καλά τώρα τους γονείς που έρχονται. Ενώ πρώτα, δηλαδή, ήμουν λίγο πιο...έτσι, από «καθ' έδρας» μιλούσα...τώρα μπορώ να καταλάβω περισσότερο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ίδιος. Είμαι πολύ πιο κοντά πια, πολύ πιο κοντά και πολύ πιο...νομίζω τον καταλαβαίνω πιο πολύ. Είναι σημαντικό αυτό. Ενώ πρώτα νόμιζα ότι κάτι δεν κάνει καλά ο γονιός ότι είναι επειδή δεν το κάνει, δεν το καταφέρνει καλά. Σήμερα ξέρω ότι μπορεί και να μην φταίει όταν δεν καταφέρνει κάτι καλά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Ναι, ναι, αυτό έχω αλλάξει, ναι βέβαια. Μ' έχει επηρεάσει γιατί πλέον, ξέρεις, συμπάσχω (γελώντας) με τους γονείς αυτή τη στιγμή. Όταν δεις κάποιον να σου λέει κάποια προβλήματα και βλέπεις, όταν, όταν το ζεις και στο σπίτι, σε φέρνει σε άλλη συναισθηματική κατάσταση, είναι αυτό που σου 'λεγα και πριν, ότι πριν κάνεις παιδιά σε κυριεύει η λογική. Μετά είσαι πιο συναισθηματικός, σε κυριεύει το συναίσθημα. Κι επειδή το βλέπεις, το, το ζεις και σαν άτομο εσύ μπορείς να καταλάβεις καλύτερα και τους γονείς, ας πούμε, που σου μιλάνε. Οπότε, νομίζω ότι σ' αυτό το, το κομμάτι μ' έχει επηρεάσει εμένα και θεωρώ ότι μου 'κανε και καλό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Πιστεύω ναι. Ναι, σε κάποιο βαθμό σημαντικό, γιατί βλέπω τους γονείς από πολλές κι από μια άλλη οπτική γωνία, δηλαδή, σαν όχι μόνο σαν τους γονείς ενός παιδιού αλλά σαν, σαν γονείς όπως είμαι κι εγώ, σαν γονιός όπως είμαι κι εγώ γονιός έτσι είναι κι αυτοί. Δηλαδή, υπάρχει μια κάποιος κοινός τόπος ανάμεσά μας, οπότε βλέπω κι από αυτή την άποψη τους γονείς, όχι απλώς σαν πελάτες. Μπορώ να καταλάβω περισσότερο τις αγωνίες τους και την ανάγκη τους να δουν τα παιδιά τους να προοδεύουν. Δηλαδή, ο βαθμός ενσυναίσθησης μου, ως προς τους γονείς, έχει αυξηθεί πάρα πολύ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Δεν μπορώ να πω ότι είναι ιδανικές οι συνθήκες έτσι επικοινωνίας και συνεννόηση, απλά είμαι πιο πριν τα έλεγα, πώς να σου πω, πιο χύμα, αν μπορώ να το εκφράσω τώρα αυτό δηλαδή, ως έχει η κατάσταση. Τώρα, όχι ότι προσπαθώ να την ωραιοποιήσω, αλλά πως θα ήθελα και 'γώ λίγο να την ακούσω, για να μην μου 'ρθει και πολύ βαριά, ας πούμε. Να μην αγχώνω τόσο τον γονιό, ας πούμε, για ένα πρόβλημα που μπορεί να βλέπω, για μια αδυναμία να του δώσω τη δυσκολία να την καταλάβει αλλά να του πω ταυτόχρονα ότι υπάρχουνε και λύσεις απτές, ας πούμε. Ταυτόχρονα να του δώσω τις λύσεις, ας πούμε, ενώ πριν μπορεί να τον άφηνα λίγο στο να το ψάξει λίγο μόνος του και να δει τι θα κάνει μόνος του, ας πούμε. Μπορεί να μπω σε αυτή τη θέση να το λύσω εγώ, ας πούμε, να τον βγάλω από την κατάσταση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Ναι, ναι, επικοινωνούσα πολύ περισσότερο, είχαμε μια κοινή βάση προσέγγισης με τους γονείς πλέον και ήταν και πιο εποικοδομητικές οι συζητήσεις. Δηλαδή, ήξερα πράγματα, ήμουν ανοιχτή στο να ακούσω. Και εκείνοι με αντιμετώπιζανε διαφορετικά επειδή ήξερα. Ήταν αμοιβαίο, δηλαδή» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Ναι! Μπορώ να τους καταλάβω αυτό που θέλουν να μου πουν απ' την πλευρά τους. Ναι. Μπορώ να, μπορώ να καταλάβω τι θέλουν να μου πουν...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Ναι, ναι. Έχω παρατηρήσει. Γιατί τώρα είμαι κι εγώ στην ίδια ομάδα, έχω περάσει πολλά με τα παιδιά όπως και καθένας απ' αυτούς, τους κατανοώ, η κριτική μου είναι πάρα πολύ διακριτική, ακόμα κι όταν θέλω να πω κάτι αρνητικό για το παιδί θα το πω με πολύ ήπιο τρόπο και πολύ με ένα τρόπο που να μην προσβάλλει τον γονιό ούτε να τον στενοχωρεί και μέσα από συζήτηση και πολλές φορές παραθέτω και δικά μου προσωπικά παραδείγματα με τα παιδιά μου για να τους δώσω να καταλάβουν ότι όλοι μοιραζόμαστε τα ίδια προβλήματα και τα ίδια όνειρα για τα παιδιά μας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Ναι. Εντάξει είδα διαφορά από την άποψη ότι μπαίνω στη θέση τους περισσότερο απ' ότι έμπαινα πριν. Απλά, θυμάμαι το άγχος που είχα όταν τα παιδιά μου πήγαν πρώτη τάξη, ειδικά η μεγάλη μου η κόρη που πρώτη φορά πήγαινε πρώτη τάξη που καθόμουν έξω από το τζάμι να ακούσω αν ήταν στεναχωρημένη ή αν έκλαιγε, όπως έκανε στο νηπιαγωγείο το ίδιο. Δηλαδή, κάτι γονείς που τους νομίζεις είναι παράφρονες, δεν είναι και τόσο οι άνθρωποι! Είναι φυσιολογικό άγχος όταν το παιδί πάει σχολείο που μετά καταλαβαίνεις, εμπιστεύεσαι το περιβάλλον που το αφήνεις και γίνεσαι πιο χαλαρός. Και μένα αυτό μου έκανε εντύπωση περισσότερο περίσυ που πρώτη φορά πήρα πρώτη τάξη μετά από είκοσι χρόνια τους έχουμε (τους γονείς) τόσο αγχωμένους και σοβαρούς και λέω στην πρώτη συγκέντρωση θα πάω στο σπίτι και λέω στον άντρα μου, του λέω «πάρα πολύ σοβαροί, με κοιτούσαν συνέχεια κριτικά για να κρίνουν, ας πούμε, τη συμπεριφορά μου, πρώτη φορά έχω δει τέτοιους γονείς». Και τελικά κατάλαβα ότι ήταν επειδή τα παιδιά ήταν πρώτη τάξη, γι' αυτό ήταν έτσι. Κι όταν ήρθανε ατομικά ο καθένας και μου είπαν «συγχαρητήρια» και «ευχαριστούμε», δεν το πίστευα! Γιατί νόμιζα άλλο έβλεπα στα μάτια τους όσην ώρα μιλούσα κι άλλο ήρθαν μετά να μου πούνε! Δηλαδή, και τελικά μου το γράψανε και σε κάρτα «ευχαριστούμε πολύ που ηρεμήσατε εμάς τους αγχωμένους γονείς», ας πούμε! Δηλαδή, καταλαβαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό το άγχος της πρώτης φοράς για τα παιδιά τους. Ναι κι απλά μπαίνεις στη θέση τους» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Είναι καλύτερες οι σχέσεις γιατί είναι και τα παιδιά μας κι όλα αυτά, ναι. Τα βλέπω σαν παιδιά μου, ναι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Σε σχέση με τους, με την επικοινωνία δηλαδή με τους γονείς. Ειδικά όταν πήγε εφέτος και η Ειρήνη (η κόρη της) στον παιδικό σταθμό και στην αρχή ήταν μια συγκεκριμένη περίοδος προσαρμογής και δυσκολευόταν να ακολουθήσει κανόνες κ.λπ.. θυμάμαι κάθε φορά το σφίξιμο λέω τώρα μη μου πει πάλι τίποτα η δασκάλα και λέω τώρα φαντάσου οι δικοί μας οι γονείς και έχουν ακούσει επί έξι χρόνια ξέρω εγώ και τρία χρόνια στο γυμνάσιο και στο δημοτικό συνεχώς παράπονα οι περισσότεροι από αυτούς. Τέλος πάντων δεν μπορεί να έρχονται και να τους πιάνεις από τα μούτρα ότι το παιδί σου έκανε πάλι αυτό κ.λπ.. Εντάξει πάντα το πρόσεχα αυτό, τώρα προσπαθώ λίγο πιο πολύ να δίνω στα θετικά έμφαση γιατί κατάλαβα πόσο άσχημο είναι να σε βλέπει ο δάσκαλος και να σου λέει : «σήμερα ξέρω εγώ η Ειρήνη χοροπηδούσε πάνω στο τραπέζι» κατάλαβες αυτό. Σε σχέση δηλαδή με τους γονείς είδα μεγάλη διαφορά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Προφανώς, προφανώς. Μπορούσα να τους καταλάβω καλύτερα. Όταν μου έλεγαν ένα πρόβλημα παλιά έλεγα, ‘νταξει δεν το πολυκαταλαβαίνω. Και πιο νέος και το ένα και το άλλο, από τη στιγμή μετά που μου έλεγε ότι έχω ένα πρόβλημα, εντάξει, το καταλάβαινα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Ναι. Στον τομέα της ενσυναίσθησης» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

«Αφήνω χρόνο στους γονείς για να αποδεχτούν κάποια δυσκολία του παιδιού. Αποφεύγω να τους κρίνω, ακόμη κι αν με θεωρήσουν υπεύθυνη. Γνωρίζω πως στο επόμενο στάδιο θα φτάσουμε στην ουσία, στην αποδοχή και την αντιμετώπιση του θέματος από κοινού» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Αφού έγινα γονιός...Ναι, σίγουρα! Σίγουρα! Στο ότι τους καταλάβαινα περισσότερο όταν το παιδί τους ήτανε ζωηρό, όταν μου λέγανε, δηλαδή, την συμπεριφορά των παιδιών την καταλάβαινα πως οι γονείς ήταν φορτισμένοι από αυτό. Πολύ, πολύ. Τώρα ως προς τα μαθησιακά πάντα ήμουν απαιτητική και μετά, δηλαδή, μετά που έκανα παιδιά είχα απαίτηση να είναι, πώς να σου πω, καλά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Μεγάλες αλλαγές. Ναι, όταν μιλάω στον γονιό βάζω τον εαυτό μου στη θέση του. Θα τους εξετάσω κι ως δάσκαλος κι ως γονιός. Και θα μιλήσω στον γονιό ως γονιός κι ως δάσκαλος. Δηλαδή, χρησιμοποιώ και τους δυο ρόλους» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Ναι. Μπορώ να καταλάβω πολύ περισσότερο αυτό που λένε, ξέρω τα προβλήματα αναγνωρίζω τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν και τις δυσκολίες που μπορεί να έχουνε στο σπίτι, στην επικοινωνία τους, μπορώ φέρνοντας και το προσωπικό μου παράδειγμα να αποτρέψω κάποιους γονείς να κάνουνε κάποια συγκεκριμένα λάθη που θεωρώ ότι είναι εύκολο να γίνουνε και επειδή είναι ένας τελείως διαφορετικός ρόλος, δυο τελείως διαφορετικοί ρόλοι ο γονέας και ο δάσκαλος, να δεις και τις δυο πλευρές μπορείς και να τους κατανοήσεις, να μη τους κάνεις σε αυτούς τον δάσκαλο. Δηλαδή πρέπει να κάνετε και αυτό και το άλλο έτσι αβίαστα ας πούμε ξέρεις τι

είναι αυτό που τον απασχολεί και τις δυσκολίες που πιθανώς έχει και με βοηθάει πάρα πολύ να τους αποενοχοποιώ κιόλας. Αυτό, ότι έρχονται πολύ συχνά οι γονείς και μου λένε «δε με ακούει καθόλου». Συνήθως οι δάσκαλοι βασικά είμαστε λίγο αυστηροί με τους γονείς δηλαδή όταν βλέπουμε ένα παιδί ας πούμε να ‘ναι, να μην έχει συμπεριφορά ας πούμε καλή, κοινωνική συμπεριφορά ή να είναι συναισθηματικά κάπως περίεργα ή έχουμε την τάση να το αποδίδουμε κατά πολύ και στους γονείς. Μερικές φορές είναι αλήθεια αυτό αλλά αν είσαι γονιός ξέρεις ότι κάποια πράγματα δεν είναι ευκολά. Μπορείς να συναισθανθείς, έχεις μεγαλύτερη συναίσθηση ότι έρχονται γονείς ας πούμε και μου λένε ότι ξέρεις κάτι το παιδί μου μου φωνάζει υπερβολικά και δεν με αφήνει ούτε να το βοηθήσω ούτε να κάνω τίποτε και γι’ αυτό χαλάμε την σχέση μας. Ξέρω ναι αυτό ισχύει και εγώ ακόμα που και το παιδί μου ξέρει ότι είμαι δασκάλα μου λέει σταματά εσύ δεν ξέρεις τι λες είναι βλακεία αυτό που λες η δασκάλα μας το λέει πολύ καλύτερα! Λέω αυτό είναι αλήθεια άλλος ο ρόλος του γονιού. Το παιδί θα κάνει αντιδράσεις θέλει να σπάσει μερικές φορές τον γονέα και έχει αντιδράσει σε μερικές αλλαγές ηλικιακές. Αυτό όταν είσαι γονιός το ξέρεις ότι συμβαίνει. Παρατηρώ σε μερικούς συνάδελφους που δεν είναι γονείς βλέπω ότι είναι πολύ πιο μυστήριοι και με τα παιδιά και με τους γονείς» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Ναι βέβαια....Πια είναι πιο...έχω μαλακώσει ας πούμε, κατανοώ καλύτερα και τις δικές τους αγωνίες και την δικιά τους σκοπιά, καταλαβαίνω ότι είναι άλλες οι προθέσεις τους ότι μέχρι εκεί μπορούν να βοηθήσουν, ότι οι προθέσεις είναι θετικές μάλλον. Δεν είχα ποτέ ιδιαίτερο θέμα με τους γονείς αλλά αισθάνομαι πιο κοντά τους πια, κατανοώ και τον δικό τους ρόλο ενώ πριν ήμουν πιο απόλυτη σε κάποια πράγματα. Κάνοντας παιδί πρέπει να αποφασίσεις το ένα το άλλο τώρα νιώθω ότι και εγώ είμαι πιο καταλαγιασμένη, κατανοώ και τον δικό τους το ρόλο, η προσέγγιση έχει αλλάξει και είμαι και πιο ειλικρινής μαζί τους, δηλαδή έχει δώσει και μια σιγουριά ο γονεϊκός ρόλος, μου έχει δώσει και μια σιγουριά όταν απευθύνομαι και τους λέω κάτι που βλέπω, ας πούμε, το λέω δεν το σκέφτομαι. Παλιότερα δεν ήμουν και εγώ σίγουρη, εντάζει πάντα τον αντιμετωπίζεις με ευγένεια, αλίμονο, αλλά θα το πω, και προτιμώ αν θέλεις να έρθω σε μια κόντρα ή σε μια ρήξη ή να μην μου μιλήσει αλλά να έχω πει αυτό που πιστεύω πραγματικά παρά να το ωραιοποιώ. Ή παλιά είχα την προσωπική μου αμφιβολία αν πρέπει η δεν πρέπει, τώρα είμαι πιο σίγουρη και βέβαια ο γονιός πρέπει να ξέρει, εγώ θα ήθελα για το δικό μου παιδί να μου λένε, αυτό με επηρέασε πολύ σε αυτό το κομμάτι, να μου λένε ακριβώς τι συμβαίνει θετικά αρνητικά όλα, νομίζω ότι το οφείλω και εγώ στους άλλους γονείς» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

«Ναι βεβαίως έχει αλλάξει. Μπορώ πλέον να καταλάβω καλύτερα αυτά που μου λένε. Έχω γίνει και λίγο πιο διαλλακτικός μαζί τους και το σημαντικότερο αποφεύγω να τους κριτικάρω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Ναι φυσικά. Υπάρχει τεράστια αλλαγή και στην επικοινωνία και στη σχέση που έχω με τους γονείς. Παλιότερα ήμουν πιο...νευρίαζα περισσότερο με τυχόν παρεμβάσεις τους. Είχα μια πιο απόμακρη στάση. Δεν ήμουν τόσο υπομονετική και δεν ήμουν τόσο πολύ...δεν τους καταλάβαινα. Τώρα έχω αλλάξει, αποκτώντας και εγώ παιδιά. Προσπαθώ να είμαι πιο κοντά τους και καταλαβαίνω περισσότερο τα προβλήματα και τις αγωνίες τους» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

2. Αλλαγή στάσης των γονέων των μαθητών απέναντι στους γονείς – εκπαιδευτικούς

«[...] όταν μιλώ με τους γονείς ότι κι εγώ είχα παιδί και τα 'χω περάσει και ξέρω, μ' ακούνε καλύτερα, να το πούμε έτσι. Ναι, έτσι. Μ' ακούνε και ας πούμε, πείθονται και μ' εμπιστεύονται περισσότερο. Τους δίνω θάρρος, ξέρεις τους ενθαρρύνω, τους δίνω περισσότερη βεβαιότητα, σιγουριά, στήριξη, περισσότερη, ναι. Άρα, υποτίθεται εμπιστεύονται τον γονέα εκπαιδευτικό περισσότερο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Νομίζω από μέρους μου όχι. Νομίζω ότι οι γονείς με αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Θα έλεγα, θεωρούν ότι μπορούν να μοιραστούν πιο εύκολα πράγματα που τους ταλαιπωρούν, ας πούμε στο σπίτι, γνωρίζοντας ότι εγώ είμαι σε παρόμοια θέση, δηλαδή είναι ότι «αχού δεν, μπορώ να, να, να τον βάλω να διαβάσει εύκολα» ή ότι «τι να κάνω με αυτή τη τηλεόραση ή «μα ζηλεύει που ο αδελφός του, ξέρω 'γώ τελειώνει τα μαθήματα πιο γρήγορα και εκείνος καθυστερεί, οπότε θέλει να πάει να παίξει μαζί του» και τα λοιπά, δηλαδή νομίζω ότι συνειδητοποιούν ότι έχω βρεθεί και εγώ ή θα βρεθώ ή ίσως μπορώ να καταλάβω τη θέση τους. Οπότε μπορούν να μου εκμυστηρευτούν πιο εύκολα πράγματα ή να κουβεντιάσουν πιο ανοιχτά πράγματα που τους απασχολούν μαζί μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Ναι! Δηλαδή, μου εκμυστηρεύονται πιο εύκολα τα προβλήματά τους γιατί ξέρουν ότι μιλάνε σε μια μητέρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

3. Καμία αλλαγή στη σχέση με τους γονείς των μαθητών

«Το πρόβλημα μας το μεγάλο στο σχολείο στο ΕΠΑ.Λ. γενικά είναι αυτό. Ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον των γονέων. Να φανταστείτε δεν υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο. Δεν υπάρχει το ενδιαφέρον παρά τις προσκλήσεις που είναι από τον διευθυντή και συγκεντρώσεις για ενημέρωση. Δεν ανταποκρίνονται. Ελάχιστοι έρχονται για να ρωτήσουν για την επίδοση μαθητών και κυρίως προς το τέλος του τετραμήνου. Και μετά εξαφανίζονται! Στο τηλέφωνο να φανταστείτε το σηκώνουνε

γιαγιάδες, παππούδες. Δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε! Αυτό είναι το θέμα μας, το αγκάθι μας εδώ. Επομένως, δεν ξέρω τι φταίει. Είναι το συγκεκριμένο σχολείο; Είναι ο τύπος σχολείου; Εδώ έχουμε θέμα, δηλαδή, με λίγα λόγια. Άρα, δεν υπάρχει ανταπόκριση. Για θέμα πειθαρχικό που προέκυψε σε τμήμα, περιμέναμε είκοσι δυο γονείς. Τονίσαμε ότι πρέπει να υπάρχει ένας εκπρόσωπος έστω ο παππούς και η γιαγιά, εμφανίστηκαν πέντε άτομα!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Γενικώς δεν με άλλαξε κάτι. Πάντα με θυμούνται από τα πρώτα, πρώτα χρόνια που ήμουν καταδεχτική, χαμογελαστή, καλοσυνάτη, η οποία μπορώ να τους μιλήσω και να μου μιλήσουν ότι ώρα θέλουν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Όχι. Γιατί (όταν) δεν είχα παιδιά, δηλαδή ήμουν σε άλλη βαθμίδα. Ήμουν σε τεχνικό λύκειο, οπότε δεν μπορώ τώρα αυτό, κατάλαβες; Πρωτοδιοριστικά εγώ σε τεχνικό λύκειο. Άρα, δεν μπορώ να την απαντήσω αυτήν. Εκεί δεν έρχονταν να ρωτήσουν, οπότε κατάλαβες; Δεν μπορώ να το ξέρω αν βελτιώθηκε η επικοινωνία μου...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Με τους γονείς των μαθητών. Όχι, όχι. Δεν νομίζω ότι είχα καμιά αλλαγή» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Όχι, δεν επηρεάστηκα καθόλου επειδή είχα και παιδιά που και για κάποιο διάστημα ήταν και στο ίδιο σχολείο. Όχι δεν με επηρέασε καθόλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Δεν είδα αλλαγή. Δεν έρχονται οι γονείς για να ρωτήσουν για τα παιδιά τους. Υπάρχει μεγάλο πρόβλημα επικοινωνίας μαζί τους» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

4.4. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 4: Επαγγελματική ανέλιξη και παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με την γονεϊκότητα

Στον άξονα αυτόν συμπεριλήφθηκαν οι τρεις παρακάτω κατηγορίες:

- 4.4.2. Περιορισμός χρόνου προετοιμασίας του καθημερινού διδακτικού έργου λόγω της γονεϊκότητας.
- 4.4.3. Επίδραση της γονεϊκότητας πάνω στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και την παιδαγωγική περαιτέρω κατάρτιση των γονέων – εκπαιδευτικών.
- 4.4.4. Ισότητα στις ευκαιρίες ανέλιξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ανάμεσα σε γυναίκες κι άνδρες εκπαιδευτικούς.

4.4.1: 1^η Κατηγορία: Περιορισμός χρόνου προετοιμασίας του καθημερινού διδακτικού έργου λόγω της γονεϊκότητας:

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει το ερώτημα που τέθηκε στους γονείς – εκπαιδευτικούς για το αν η γονεϊκότητα έχει επιδράσει στον χρόνο που αφιερώνουν για την προετοιμασία του καθημερινού διδακτικού τους έργου και κατ’ επέκταση η ποιότητα αυτής. Οι απαντήσεις τους έδειξαν τα παρακάτω:

Πίνακας 8: *Περιορίστηκε ο χρόνος προετοιμασίας λόγω γονεϊκότητας;*

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	Ναι ο χρόνος επηρεάστηκε: περισσότερη δουλειά πλέον στο σχολείο και στο σπίτι λιγότερη. Ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι μειώθηκε αλλά παράλληλα έγινε και πιο αποτελεσματικός και μακροπρόθεσμος χωρίς εκπτώσεις στην ποιότητα. Προετοιμασία κυρίως το βράδυ αφού έχουν γίνει όλα τα υπόλοιπα. Βοηθάει πολύ το γεγονός της ήδη αποκτηθείσας γνώσης κι εμπειρίας πάνω στο γνωστικό αντικείμενο. (Γ-E 1, Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 9, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 19, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E 27, Γ-E 28).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=14 (46,6%)
2.	Όχι, ο χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος δεν επηρεάστηκε. Αυτό που επηρεάστηκε και θυσιάστηκε ήταν ο προσωπικός ελεύθερος χρόνος για ξεκούραση ώστε να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. (Γ-E 2, Γ-E 8, Γ-E 14, Γ-E 29).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=4 (13,3%)
3.	Όχι ο χρόνος της προετοιμασίας δεν επηρεάστηκε είτε λόγω της μεγάλης εμπειρίας που είχαν ήδη είτε λόγω της φύσης του γνωστικού αντικειμένου του οποίου η ύλη παραμένει αμετάβλητη και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό είτε επειδή υπήρχε βοήθεια στο σπίτι	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=8 (26,6%)

	από τρίτους. (Γ-E 6, Γ-E 7, Γ-E 13, Γ-E 17, Γ-E 18, Γ-E 20, Γ-E 23, Γ-E 30).	
4.	Η γονεϊκότητα επέδρασε αντιστρόφως ανάλογα σε αυτές τις περιπτώσεις αφού αυξήθηκε ο χρόνος προετοιμασίας για το σχολείο. (Γ-E 10, Γ-E 21, Γ-E 22, Γ-E 26).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=4 (13,3%)

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται πως η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών (14 – 46,6%) επηρεάστηκε όσον αφορά τον χρόνο που αφιερώνει για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού έργου. Πολλοί αναγκάζονται να δουλεύουν το βράδυ ώστε να είναι προετοιμασμένοι την άλλη μέρα στο σχολείο ή να δουλεύουν πολύ και στο σχολείο. Εντούτοις, θεωρούν πως η μείωση του χρόνου έκανε την προετοιμασία αποδοτικότερη. Μεγάλη βοήθεια τους προσφέρει και το γεγονός της προηγούμενης τους εμπειρίας πάνω στο γνωστικό αντικείμενο.

Άλλοι γονείς – εκπαιδευτικοί από αυτούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστήριξαν ότι παρ' όλο που δεν έκαναν εκπτώσεις στο χρόνο που αφιέρωναν για την προετοιμασία του καθημερινού μαθήματος, εντούτοις *θυσίασαν* και περιορίσαν τον χρόνο της ξεκούρασης τους ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις του σχολείου και του σπιτιού τους. Μπορεί να κοιμόνταν ή να ξεκουράζονταν λιγότερες ώρες αλλά στην προετοιμασία του μαθήματος προσπαθούσαν να είναι συνεπείς.

Επιπλέον, υπήρξαν και γονείς – εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η γονεϊκότητα δεν επηρέασε τον χρόνο που αφιερώνουν στην προετοιμασία λόγω της μεγάλης εμπειρίας που είχαν αποκτήσει ήδη συν τον γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο ή η ύλη δεν αλλάζει στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Η βοήθεια που μπορεί να είχαν βοήθεια από το σπίτι από τρίτα πρόσωπα είναι εξίσου σημαντική.

Τέλος, τέσσερις γυναίκες γονείς – εκπαιδευτικοί βίωσαν την επίδραση της γονεϊκότητας στον χρόνο για την προετοιμασία τους *αντιστρόφως ανάλογα*, αφού αυτές οι γυναίκες γονείς – εκπαιδευτικοί θέλουν να είναι συνεπείς απέναντι στους μαθητές τους όπως θέλουν αντίστοιχα να κάνουν και οι εκπαιδευτικοί των δικών τους παιδιών.

Είναι σημαντικό να σχολιαστεί εδώ το γεγονός ότι η γονεϊκότητα επηρέασε περισσότερο τον χρόνο της προετοιμασίας των γονέων – εκπαιδευτικών, κυρίως των γυναικών είτε περιορίζοντας τον χρόνο τους μέσα στη μέρα, είτε δουλεύοντας βράδυ για την επόμενη μέρα είτε θυσιάζοντας προσωπικό χρόνο ξεκούρασης τους. Ωστόσο παραδέχονται ότι έγιναν πιο αποτελεσματικές κι αποδοτικότερες. Οι άνδρες γονείς – εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να επηρεάστηκαν σε σημαντικό βαθμό σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

Ακολουθούν αποσπάσματα των συνεντεύξεων των γονέων – εκπαιδευτικών που αφορούν το παραπάνω θέμα:

1. Περιορισμός του χρόνου της προετοιμασίας

«Ε, ναι, το έχει περιορίσει γιατί ειδικά όσο τα παιδιά μεγαλώνουν κι έχουν περισσότερες απαιτήσεις το έχει περιορίσει αρκετά, δηλαδή, μέσα στην ημέρα μπορώ να αφιερώσω περίπου δυο ώρες. Μόνο για το σχολείο. Δεν μπορώ περισσότερο. ‘Ντάξει, αλλά είναι όμως ίσως να είναι λίγο πιο ουσιαστικές. Ως προς την ποσότητα την έχει περιορίσει την ποσότητα. Ναι, γιατί από την άλλη δεν αναλώνω τον χρόνο μου με το να βγάλω αρκετά φυλλάδια, αυτά τα φυλλάδια επί φυλλαδίων, όταν, δηλαδή, τα πρώτα χρόνια, έδινα, πριν γίνω εγώ μαμά και δω πόσος είναι ο όγκος της δουλειάς, γενικά, σε έναν μαθητή, σε ένα παιδί, έδινα αρκετά φυλλάδια, «κάντε, κάντε, κάντε στο σπίτι!». Τώρα προσπαθώ να κάνω πιο πολλά πράγματα την ώρα που είμαι μέσα στην τάξη γιατί βλέπω πόσο πολύ είναι φορτωμένα τα παιδιά στο σπίτι. Οπότε, κάνω άλλα πράγματα για το σχολείο, δηλαδή, μπορεί να τους ενεργοποιήσω με το ψάξω να βρω ένα βίντεο ή να σκεφτώ μια εργασία που μπορεί να τους βάλω. Εντάξει, άλλωστε δεν αφιερώνω τόσο πολύ χρόνο γιατί τα γνωστικά αντικείμενα πια τα έχω διδάξει αρκετά χρόνια τα ίδια και τα ίδια, δεν θα καθίσω να διαβάσω απ’ την αρχή κάτι, οπότε έχει μειωθεί και γι’ αυτό τον λόγο ο χρόνος που αφιερώνω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Α, καλά. Ε, βέβαια έχει επηρεαστεί πάρα πολύ ο χρόνος, γιατί πριν το παιδί ουσιαστικά ήταν η κύρια ενασχόλησή μου η προετοιμασία μου για το σχολείο. Οπότε εκεί υπήρχε ο χρόνος να ψάξεις, να δεις τι κάνουνε και σε άλλα σχολεία, να δεις, ας πούμε, και κάτι που σε ενδιαφέρει, να το ψάξεις και λίγο παραπάνω. Έχει περιοριστεί πάρα πολύ ο χρόνος γιατί κάνε κάτι με τον μικρό, παίζε λίγο, κάνε αυτό, φτιάξε φαί στην ώρα του γιατί μπορεί να πεινάει το παιδί και τα λοιπά. Εκεί έχει χαθεί ένα πολύ μεγάλο κομμάτι του χρόνου κι αυτό συνεπάγεται, ‘ντάξει, έχει κι αντίκτυπο και στη δουλειά αυτό. Δηλαδή, αλλιώς ψάχνεσαι όταν έχεις απεριόριστο χρόνο κι άλλη ποιότητα έχεις όταν έχεις πολύ πιο περιορισμένο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Δεν νομίζω ότι έχει αλλάξει ιδιαίτερα, γιατί με την εμπειρία που έχω αποκτήσει από την διδασκαλία δεν χρειάζεται να αφιερώσω υπερβολικά μεγάλο χρόνο στην προετοιμασία για το μάθημα. Επίσης, επειδή κάνω τα ίδια βιβλία κάποια χρόνια τώρα έχω ήδη προετοιμάσει πράγματα. Σίγουρα πάντως έχει μειωθεί λίγο ο χρόνος της προετοιμασίας σε σχέση με παλιότερα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Ναι, πάρα πολύ (χαμογελώντας). Δούλενα πάρα πολύ στο σπίτι πριν τη μικρή. Περισσότερο δούλενα βέβαια και ως ασχολία, δηλαδή τύπου «δεν έχω τι να κάνω». Τώρα φροντίζω να μένω παραπάνω ώρα στο σχολείο μετά που τελειώνω το πρόγραμμά μου για να προετοιμάσω την επόμενη μέρα και μετά να γυρίσω σπίτι, γιατί σπίτι σίγουρα, είμαι σίγουρη ότι δεν θα προετοιμάσω τίποτα, ας πούμε. Ε, επίσης προσπαθώ να κάνω έναν προγραμματισμό λίγο πιο μακροπρόθεσμο, δηλαδή, έτσι ανά τρίμηνο γιατί δεν... Η αλήθεια είναι ότι στο σπίτι πολύ λίγες φορές κι όταν πρόκειται για μια πολύ συγκεκριμένη δουλειά, δηλαδή, όταν πρόκειται για ένα έκτακτο, διαγώνισμα που με ενημέρωσαν τελευταία στιγμή ή κάτι τέτοιο, ας πούμε. Έχει επηρεαστεί αρκετά ο χρόνος που διαθέτω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«...στα πρώτα χρόνια του παιδιού ίσως κάπου με είχε επηρεάσει. Όχι όμως σε τέτοιο βαθμό που να με δυσκολέσει. Όσο μεγάλωνε ήταν πολύ πιο εύκολα όλα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Εγώ τώρα βέβαια έχω μεγάλα παιδιά και δεν έχω κανένα τέτοιο θέμα. Αλλά όταν τα παιδιά μου ήταν μικρότερα, φρόντιζα όταν θα πήγαιναν για ύπνο, αργά το βράδυ... Δηλαδή μπορεί να έχει τύχει να πάρω αρκετές χρονιές σερί Τρίτη δημοτικού, Τετάρτη ή Πέμπτη, Έκτη αλλά αυτό δεν σήμαινε ότι κάθε φορά, κάθε βράδυ δεν προετοιμαζόμουν για να έρθω προετοιμασμένη την άλλη μέρα. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος που δεν έρχεται προετοιμασμένος για τη δουλειά που θα κάνει την επόμενη μέρα είναι «επί ξύλου κρεμάμενος». Ανά πάσα στιγμή μπορεί οι μαθητές του να τον «στήσουν στον τοίχο». Τα παιδιά καταλαβαίνουν πάρα πολύ καλά αν ο δάσκαλος πατάει γερά στα πόδια του ή έχει ανασφάλειες και «μείς πρέπει να δίνουμε μια εικόνα στα παιδιά, όχι του δασκάλου – παντογνώστη, αυτό δεν γίνεται, αλλά του δασκάλου που ξέρει πράγματα, τα μοιράζεται μαζί τους κι όταν δεν ξέρει κάτι θα το ψάξει και θα τους το πει την επόμενη φορά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Η γονεϊκότητα έτσι κι αλλιώς λόγω των υποχρεώσεων όταν έχεις μικρά παιδιά σίγουρα απορροφάει όλο τον χρόνο τον απογευματινό, θα πρέπει να ασχοληθείς αργά τη νύχτα. Ή το μεσημέρι, ξέρω 'γώ, όταν είναι μικρά τα παιδιά. Στη φάση που είμαι εγώ όμως που τα παιδιά μου είναι μεγάλα νομίζω ότι δεν με επηρεάζει καθόλου. Έχω τις δουλειές που θα είχα στο σπίτι μου έτσι κι αλλιώς αλλά ούτε θα τα πάω φροντιστήριο, ούτε τίποτα. Έχουν δικό τους πρόγραμμα και συναντιόμαστε που και που στο σπίτι

(χαμογελώντας). Μικρά είχα πρόβλημα! Γιατί δεν είχα χρόνο καθόλου, δηλαδή, έπρεπε αργά τη νύχτα να κάνω τις δουλειές μου. Περιοριζόταν ο χρόνος που μπορούσα να αφιερώσω στο σπίτι και το σχολείο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Έχει περιορίσει σαφώς το χρόνο και την ποιότητα. Έχει βελτιώσει, έχει επηρεάσει και την ποσότητα, νομίζω και την ποιότητα της προετοιμασίας από την άποψη ότι περνώντας χρόνο στο σχολείο μέχρι τις δυο, επιστρέφοντας σπίτι που τα παιδιά θα πρέπει να κοιμηθούνε, να, να, να,...μετά θα θέλω εγώ να περάσω λίγο χρόνο με τα παιδιά, δηλαδή μένει ουσιαστικά το βράδυ για να κάνω την προετοιμασία μου. Οπότε και ο χρόνος δεν είναι άπλετος, όπως ήτανε πριν να γίνω μαμά. Αλλά και είμαι και πιο κουρασμένη. Ναι, το έχει επηρεάσει. Παρόλο αυτά ίσως έχει κάνει και πιο αποτελεσματικό το χρόνο που ξοδεύω από την άποψη ότι έχω λίγο χρόνο στη διάθεση μου, οπότε θα πρέπει να είμαι πιο to the point κατάλαβες;» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Αυτό είναι μια μεγάλη, μεγάλη διαφορά σε σχέση με πριν γίνω γονιός επειδή δεν έχουμε καθόλου βοήθεια από πουθενά, δεν έχουμε γονείς εδώ, δεν έχουμε συγγενείς, και τα απογεύματα δηλαδή μένω εγώ μόνο με την Ειρήνη η οποία είναι σε μια ηλικία που θέλει ακόμη και να βγούμε και να παίζουμε και να κάνουμε και αυτό και το άλλο και όταν θα μπορούσα να κάτσω να κάνω δουλεία, είμαι εξουθενωμένη, οπότε το αφήνω συνήθως για το βράδυ μετά που θα κοιμηθεί ή νωρίς το πρωί πριν πάω στο σχολείο, και αυτό είναι μεγάλη διαφορά για εμένα...[...]» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Ε, ναι. Όσο το παιδί μου ήτανε μικρό το είχε επηρεάσει γιατί δεν είχα ποιος να μου το κρατήσει κι έπρεπε να αφιερώσω χρόνο και στο παιδί δεδομένου ότι εε η δουλειά στο σχολείο απαιτούσε πολλή ώρα προετοιμασίας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Έχει επηρεάσει την ποιότητα της προετοιμασίας γιατί οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι πολλαπλάσιες αλλά αντισταθμίζεται αυτό από την εμπειρία που πριν γίνει κάποιος γονιός έχει στο μεταξύ αποκτήσει. Ως εκπαιδευτικός» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Ναι την είχε επηρεάσει και μπορώ να σου πω την επηρεάζει ακόμα. Την επηρεάζει ακόμα γιατί για μένα είναι προτεραιότητα το παιδί...το παιδί ναι...δηλαδή αν το παιδί μου με έχει ανάγκη η ζυγαριά θα γύρει προς το παιδί μου. Αν με έχει ανάγκη το παιδί μου και πρέπει να κάνω προετοιμασία για το σχολείο δεν θα το μοιράσω δίκαια, θα κάνω πολύ λιγότερη προετοιμασία» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Αρκετά, γιατί και το παιδί είναι μικρό και όσο να είναι θέλει και βοήθεια και η σύζυγος. Πολλές φορές, όλο το απόγευμα, μετά το σχολείο, μπορεί να είμαι απασχολημένος και να διορθώνω γραπτά και να καταφέρω να προετοιμαστώ στο τέλος

της ημέρα ή αργά το βράδυ. Πάντα όμως θα προετοιμαστώ για την επόμενη ημέρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Πρώτα από όλα έχει περιοριστεί ο χρόνος που αφιερώνω στην προετοιμασία του μαθήματος για την επόμενη ημέρα διότι όπως καταλαβαίνετε είναι άλλες οι προτεραιότητες που έχω βάλει στη ζωή μου, τα παιδιά μου κ.λπ. Ωστόσο δεν νομίζω ότι έχει επηρεαστεί η ποιότητα γιατί περνώντας τα χρόνια και έχοντας επαγγελματική εμπειρία περισσότερη δεν πια τόσο δύσκολο, όσο στην αρχή για μένα να προετοιμάσω το μάθημα. Οπότε έχει περιοριστεί ο χρόνος αλλά όχι η ποιότητα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

2. Περιορισμός του προσωπικού χρόνου – όχι του χρόνου προετοιμασίας

«Νομίζω όχι, γιατί θα 'χε επηρεάσει και γενικότερα, δηλαδή, μπορεί να κοιμάμαι λιγότερο αλλά δεν έχω κόψει τον χρόνο της προετοιμασίας για το σχολείο. Ούτε κι απ' την άλλη η επαγγελματική δραστηριότητα, αφαιρεί χρόνο που πρέπει να έχει το παιδί με την οικογένειά του. Απλά, σε προσωπικό επίπεδο έχει μειωθεί ο χρόνος της ξεκούρασης και της ανάπαυσής μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Καθόλου. Έχει μειωθεί ο χρόνος που κοιμάμαι, δεν έχει μειωθεί ο χρόνος που προετοιμάζομαι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Δεν με επηρέασε. Όχι. Δεν νομίζω. Προσωπικές μου στιγμές χάλασα, ας πούμε. Προσωπικό μου χρόνο. Μηδένισα, δεν ξεκουραζόμουν, κοιμόμουν λιγότερο, προσπαθούσα να ισορροπώ και στο σπίτι και στο σχολείο. Ναι, ναι, ναι. Τον προσωπικό μου χρόνο καθαρά, δηλαδή, περιόρισα σχεδόν ήταν ανύπαρκτος» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Όταν η οικογένεια ήρθε στην ζωή μου, είχα πλήρως απαλλαγεί από τον κύκλο των σπουδών μου. Παρά τον χρόνο βοήθειας στην σύντροφο μου και το στρες για την σωστή ανατροφή των τριών παιδιών μου, πάντα υπήρχε ο χρόνος προετοιμασίας για την σωστή επίσης μόρφωση των παιδιών των άλλων που η κοινωνία μου ανέθεσε. Πάντα φρόντιζα έστω και μέχρι πολύ αργά την νύχτα να προετοιμαστώ σωστά για το διδακτικό μου έργο (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

3. Ο χρόνος της προετοιμασίας δεν επηρεάστηκε λόγω γονεϊκότητας

«Όταν είσαι σε ένα χώρο αρκετά χρόνια και δύσκολα αλλάζουν τα πράγματα σε σχέση με το εγχειρίδιο, δηλαδή, σίγουρα έχω κάνει, με έχει ωφελήσει πάρα πολύ που έχω κάνει έναν μεγαλύτερο όγκο της προετοιμασίας με συγκεκριμένα βιβλία που διδάσκω όταν πραγματικά είχα περισσότερο χρόνο ελεύθερο στο σπίτι. Και τώρα αλλάζω κάνω προσαρμογές σύμφωνα με το κάθε, τι φουρνιά παιδιών έχω μπροστά μου, τι ανάγκες έχει το κάθε τμήμα. Δηλαδή, έχω πραγματικά τον κορμό, διαφορετικά θα είχα πρόβλημα. Για

να τα κάνω αυτά τώρα, αν ήμουν νεοδιόριστη και ήθελα να τα κάνω, να τα φτιάξω τώρα από την αρχή και με τις, τα καινούργια δεδομένα που είναι πιο απαιτητικά και με τη νέα τεχνολογία μαζί ίσως να έκανα μια έκπτωση στην ποιότητα. Επειδή το έχω, δηλαδή, είναι βασικό όταν τα κάνεις το βασικό κορμό όταν δεν έχεις υποχρεώσεις με παιδιά. Τώρα έχει τύχει να κάνω αλλαγές και προσαρμογές. Δηλαδή, έχω τις, το βασικό μου lesson plan, κι έχω και τις εναλλακτικές μου. Αν δω ότι η διάθεση δεν είναι καλή, ότι δεν τραβάει το πράγμα πολύ...Δηλαδή, τώρα έχω να φτιάξω μόνο τις εναλλακτικές που είναι πολύ πιο εύκολο για μένα να λύσω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Όχι. Έβρισκα χρόνο για να προετοιμαστώ όπως ήθελα. Δεν με επηρέασε, δηλαδή, η γονεϊκότητα, δεν μου αφείρεσε χρόνο. Γιατί είχα μεγάλη εμπειρία πριν κάνω τα παιδιά. Οπότε, δεν είχα τόσο μεγάλη προετοιμασία στο σπίτι εγώ. Είναι τώρα βέβαια η φύση του δικού μου μαθήματος δεν είμαι φιλόλογος. Ο φιλόλογος έχει μεγάλο όγκο δουλειάς. Εμένα δεν με επηρέασε αυτό. Καθόλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Όχι, όχι δεν μπορώ να το πω, όχι. Όχι ιδιαίτερα, όχι. Ίσως λόγω ειδικότητας, επειδή είμαι μαθηματικός. Τα μαθηματικά είναι κάτι το στάνταρ, δεν έχει μεγάλη έτσι...αλλαγές, που να πεις να διαβάσω, να προετοιμαστώ, να κάνω...Δεν επηρέασε πολύ τον χρόνο ή το διόρθωμα είναι εύκολο στα μαθηματικά. Άλλη ειδικότητα θα σας έλεγε άλλα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Δεν με είχε επηρεάσει, γιατί είχα κάποιους άλλους να μου φυλάζουν τα παιδιά. Είχα την μητέρα μου, είχα την γιαγιά μου. Οπότε αφιέρωνα όσο χρόνο ήθελα στην προετοιμασία μου. Και αν είχα χρόνο μετά ασχολιόμουν με τα παιδιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Δεν επηρέασε καθόλου. Ναι, ναι καθόλου. Όπως δούλευα συνέχισα μετά να δουλεύω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Πιστεύω, καταρχήν ότι όταν, παντρεύτηκα είχα περισσότερο χρόνο για να μελετώ. Επομένως δεν μπορώ να πω η γονεϊκότητα, αλλά από τη στιγμή που παντρεύτηκα νομίζω ότι πιο πολλές ώρες μπορούσα να ασχοληθώ με του σχολείου τα πράγματα. Μετά είχα πια μπει σε ένα λούκι. Εντάξει, βεβαία εδώ να πούμε το εξής, ότι όσο περνάν τα χρόνια από τη στιγμή που έχεις τη δική μας ειδικότητα (φυσική) αλλαγές δεν υπήρχαν. Για ένα Α θέμα που την αρχή μπορούσα να χρειαστεί να μελετήσω για δέκα ώρες, μετά από μερικά χρόνια χρειαζόταν δυο ώρες, τρεις ώρες. Γιατί όταν είσαι γνωστής ενός θέματος άπλα μια ανάγνωση, τελείωσε» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Όχι, δεν το είχε επηρεάσει. Πάντα μια ζωή δούλευα μ' ένα (σύστημα). Πάντα. Πάντα. Δηλαδή, και μετά και πριν. Αυτό το 'χα, πώς να σου πω, αρχή μου ότι έπρεπε να είμαι καταρτισμένη οπότε, δεν μου τον επηρέασε καθόλου, δηλαδή, αφού έγινα γονιός.

Ήθελα να 'μαι συνεπής. Ε, συνέπεια σημαίνει ασχολία. Ασχολείσαι με το αντικείμενο πολύ. Πάντα ασχολιόμουν...και μετά. Και πριν και μετά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Όχι, ο χρόνος μου δεν επηρεάστηκε. Τα Θρησκευτικά έχουν συγκεκριμένη ύλη που πλέον με τόση εμπειρία δεν αποτελεί πρόβλημα για μένα. Είχα ετοιμάσει πολλά πράγματα από πριν, οπότε τώρα δεν με αγχώνει αυτό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

4. Ο χρόνος της προετοιμασίας αυξήθηκε

«Δυστυχώς δεν έχει επηρεάσει τον χρόνο μου την προετοιμασία μου η το μεράκι μου ή τη λαχτάρα μου, αντιθέτως όχι μόνο την έχει ενισχύσει, αλλά τα παιδιά μου βρίσκονται σε μειονεκτική θέση απέναντι σε αυτό που η ζωή μου έχει γίνει το σχολείο και λιγότερες ώρες ασχολούμαι με τα παιδιά στο σπίτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Δεν τον έχει περιορίσει. Μερικές φορές συμβαίνει το αντίθετο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

«Καθόλου. Αντίθετα είμαι ιδιαίτερα συνεπής καθώς αυτό επιθυμώ κι από τους δασκάλους των παιδιών μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Καθόλου ίσα ίσα. Θέλω να πω μέσα από το ίδιο το παιδί έπαιρνα ιδέες...Ήθελε τρεις ώρες την ημέρα κάθε μέρα όταν ήταν μωρό αλλά και αργότερα που καθόμασταν και διαβάζαμε επίσης να είναι καλά ο άντρας μου που βοήθησε πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι και δεν μπορώ να πω ότι το μείωσα καθόλου και ίσα-ίσα είχα μια πρόκληση σαν να μου βγήκε ένα κίνητρο για περισσότερα πράγματα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

4.4.2: 2^η Κατηγορία: Επίδραση της γονεϊκότητας πάνω στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και την παιδαγωγική περαιτέρω κατάρτιση των γονέων – εκπαιδευτικών

Το δεύτερο ερώτημα που τέθηκε στους γονείς – εκπαιδευτικούς ήταν αν η γονεϊκότητα είχε επίδραση πάνω στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και στην περαιτέρω παιδαγωγική τους κατάρτιση μετά τη γονεϊκότητα. Οι απαντήσεις που έδωσαν καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 9. *Επέδρασε η γονεϊκότητα στις φιλοδοξίες για επαγγελματική ανέλιξη και παιδαγωγική κατάρτιση;*

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	<u>Ναι, επίδραση αρνητική.</u> Πριν την γονεϊκότητα συμμετοχή σε διάφορα σχολικά προγράμματα ή άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες εκτός σχολείου, μεγαλύτερη δημιουργικότητα ή όρεξη για ενασχόληση με διάφορα. Μετά τη γονεϊκότητα όλα αυτά μπήκαν στον «πάγο»: προγράμματα, δραστηριότητες, μεταπτυχιακά. Προτεραιότητα στην οικογένεια. Ο εκπαιδευτικός μπαίνει σε δίλημμα κι ό,τι κι αν διαλέξει υφίσταται μια απώλεια. Αργότερα όταν τα παιδιά μεγαλώσουν ίσως εκπληρώσουν κάποιες επιθυμίες τους. (Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 6, Γ-E 13, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E 26, Γ-E 27).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=9 (30%)
2.	<u>Ναι, επίδραση θετική.</u> Ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών στο σχολείο, στα προγράμματα, στις γιορτές, πραγματοποίηση μεταπτυχιακού. Τύψεις που λείπει πολλές ώρες απ’ το σπίτι και δεν βλέπει τα παιδιά της αλλά αν γίνει αντίθετα θα πέσει σε τέλμα. Δεν είναι καλό για τα παιδιά να βλέπουν τη μητέρα να πέφτει σε ρουτίνα. (Γ-E 1). / Λόγω μονογονεϊκής οικογένειας επεδίωξε την εξέλιξη επαγγελματική και παιδαγωγική για μεγαλύτερη οικονομική ανταπόδοση. Χωρίς τα παιδιά δεν θα έμπαινε σε αυτή την διαδικασία. (Γ-E 14)./ Η γονεϊκότητα αποτελεί κίνητρο για την εξέλιξη της επαγγελματικά και προσωπικά (Γ-E 22).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=3 (10%)

3.	<u>Όχι, καμία αλλαγή.</u> Όταν ήθελαν να κάνουν κάτι έβρισκαν χρόνο και το έκαναν είτε μεταπτυχιακό, είτε μετεκπαίδευση, είτε εκδρομές, είτε σχολικά προγράμματα, είτε για να ανελιχθούν διοικητικά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξελίσσεται και να μην μένει στάσιμος. Να παρακολουθεί τις εξελίξεις. (Γ-E 2, Γ-7, Γ-E 8, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 19, Γ-E 21, Γ-E 28, Γ-E 29, Γ-E 30)/ Έλλειψη ενδιαφέροντος για ανέλιξη σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης ή για περαιτέρω παιδαγωγική κατάρτιση αφού υπήρχε σιγουριά αποκατάστασης στο επάγγελμα ή μεγάλη αγάπη για την τάξη. (Γ-E 9, Γ-E 10, Γ-E 17, Γ-E 18, Γ-E 20, Γ-E 23).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=17 (56,6%)
----	---	---

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται πως αρνητική επίδραση στις φιλοδοξίες τους για εξέλιξη κυρίως παιδαγωγική κι όχι τόσο επαγγελματική βίωσαν οχτώ γονείς – εκπαιδευτικοί και θετική επίδραση τρεις γονείς – εκπαιδευτικοί, άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό κι άλλοι σε μικρότερο. Όσοι γονείς – εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν αρνητικά επέλεξαν να σταματήσουν τις όποιες δραστηριότητες εκτός προγράμματος είχαν αναλάβει, όπως περιβαλλοντικά προγράμματα, μεταπτυχιακά προγράμματα ή ακόμα και μια καλλιτεχνική καριέρα, όπως δήλωσε μια γονέας – εκπαιδευτικός, και να δώσουν προτεραιότητα στην οικογένεια τους. Ωστόσο, αρκετοί τόνισαν ότι μόλις μεγαλώσουν λίγο τα παιδιά τους θα ήθελαν να συνεχίσουν τα ενδιαφέροντα και τις ασχολίες που είχαν πριν.

Άλλοι γονείς - εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δήλωσαν ότι είτε η γονεϊκότητα δεν τους επηρέασε κι έβρισκαν τρόπους να εκπληρώσουν τους στόχους τους γιατί το θεωρούσαν απαραίτητο, αφού ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξελίσσεται, είτε δεν είχαν περαιτέρω στόχους πέρα από αυτό που είχαν ήδη πετύχει, οπότε η γονεϊκότητα δεν μπορούσε να τους επηρεάσει.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν όλοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν ή επιθύμησαν τις *διοικητικές θέσεις* της εκπαίδευσης, εκτός από τρεις που είναι ήδη διευθυντές. Οι περισσότεροι που έλαβαν μέρος στην συνέντευξη θεωρούν πολύ

περισσότερο σημαντική την παιδαγωγική κατάρτιση ώστε να τους βοηθήσει να συμβαδίσουν με τις νέες γενιές μαθητών και τις απαιτήσεις που αυξάνονται, είτε επηρεάστηκαν από τη γονεϊκότητα είτε όχι. Τέλος, μια ακόμη χρήσιμη παρατήρηση είναι ότι οι εκείνοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει αρκετά χρόνια ώστε να βγουν στην σύνταξη δεν θεωρούσαν απαραίτητη την περαιτέρω παιδαγωγική τους κατάρτιση με μεταπτυχιακά ή κάτι άλλο κατά τα χρόνια της υπηρεσίας τους σε σχέση με τους εν ενεργεία γονείς – εκπαιδευτικούς.

Ακολουθούν αποσπάσματα συνεντεύξεων με τα λεγόμενα των γονέων – εκπαιδευτικών:

Επίδραση της γονεϊκότητας στην επαγγελματική εξέλιξη και την περαιτέρω παιδαγωγική κατάρτιση των γονέων - εκπαιδευτικών

1. Επίδραση αρνητική

«Τις φιλοδοξίες μου ναι, τις έχει επηρεάσει, αλλά τις έχει επηρεάσει σε αρνητικό πλαίσιο, ας πούμε, πάλι. Γιατί, ξέρεις, πριν κάνεις παιδί έχεις όρεξη, έχεις χρόνο και αυτό σε κάνει (να) βγάζεις όλη σου την δημιουργικότητα και όλη σου την ενέργεια πάνω στη δουλειά. Όταν μετά κάνεις το παιδί...έμενα, δηλαδή, τώρα τι μου συνέβη και η ενέργεια, δηλαδή, όταν θέτεις τις προτεραιότητές σου, θέτεις ότι η προτεραιότητά μου τι είναι; Η οικογένειά μου, μετά ας πούμε, είναι το σχολείο. Οπότε αν ο χρόνος μου αυτή τη στιγμή εντάζει, είναι και μικρός ακόμα εμένα ο δικός μου. Οπότε, απαιτεί πάρα, πάρα πολύ χρόνο. Αργότερα, όταν θα μεγαλώσει ίσως θα μπορούσα να έχω φιλοδοξίες και για μεταπτυχιακά και για θέσεις και για διοικητικά θέματα και τα λοιπά. Αυτή τη στιγμή όχι. Δεν είναι προτεραιότητα άρα πάνε όλα πίσω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Ναι, έχει επηρεάσει λίγο η γονεϊκότητα κάποιες δραστηριότητές μου, γιατί χρειάζεται να αφιερώνω χρόνο και στο παιδί μου, αλλά απ' την άλλη μεριά παρατηρώντας τις ανάγκες του παιδιού μου προσπαθώ να καλύψω κι αντίστοιχες ανάγκες των άλλων παιδιών σε, σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Μεταπτυχιακό δεν θα το επιδίωκα γιατί φοβάμαι και αυτό. Και για την δουλειά μου μήπως δεν αφιερώσω αρκετό χρόνο στην δουλειά μου και για το παιδί μου, μήπως δεν αφιερώσω αρκετό χρόνο στο παιδί» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Και αυτό το έχει επηρεάσει. Παλαιότερα όταν δεν είχα τη μικρή ήμουν πάντα υπεύθυνη περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία, το οποία όμως απαιτούσαν πάρα πολύ χρόνο εκτός προγράμματος, πάρα πολλή δουλειά από μένα κι έτσι απ' όταν πήρα τη μικρή σταμάτησα να ασχολούμαι, να αναλαμβάνω τέτοια καθήκοντα, ενώ μου αρέσουν πάρα πολύ και θέλω. Πιο παλιά το έψαχνα γενικότερα περισσότερο, πως μπορώ να πάω σε ένα

περιβαλλοντικό κέντρο, να γίνω υπεύθυνη, τώρα έχω σταματήσει να το κυνηγάω κι έχω πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου ότι ίσως να το ξανασκεφτώ όταν μεγαλώσει λίγο η κόρη μου κι έχω πάλι το χρόνο για τον εαυτό μου και να σκεφτώ για δικά μου πράγματα, ας πούμε. Αλλά και αυτό το έχει αφήσει πολύ πίσω...(χαμογελώντας)» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Σ' αυτό το κομμάτι, ναι. Σ' αυτό το κομμάτι, επειδή βλέπω το παιδί μου, ας πούμε, πάει πίσω που είναι πιο μικρό απ' τα παιδιά που διδάσκω. Και βλέπω το σύστημα πόσο πιο απαιτητικό έχει γίνει. Πόσο τα παιδιά έχουνε περισσότερες απορίες να το πω; Περισσότερες ανησυχίες; Δηλαδή, αν είναι και καλά μυαλά ζητάνε πράγματα; Αν ήμουν, πιστεύω, σε ένα γενικό λύκειο και είχα τέτοιους μαθητές από πρώτη ως Τρίτη λυκείου, ε, νομίζω θα ήθελα κι εγώ να έχω μια προσωπική ανέλιξη στην ειδικότητά μου με μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Δηλαδή, επειδή ακριβώς τα παιδιά ασχολούνται πάρα πολύ με αυτά που τους ενδιαφέρουν και θέλουν, δηλαδή, βλέπεις το παιδί θέλει να του δώσεις το παραπάνω κι εσύ νομίζω ότι έχεις τη διάθεση να ανέβεις ένα σκαλί ψηλότερα. Δηλαδή, θα ήθελα τώρα που έχω το παιδί και είναι σε μια ηλικία που έχω κάπως ηρεμήσει, έχει φύγει λίγο από πάνω έχει ανεξαρτητοποιηθεί, να κάνω κάτι προσωπικά, για μένα, ένα βήμα παραπάνω σε σχέση με τα, όχι τόσο διοικητικά όσο μεταπτυχιακό. Τώρα, για τα μέσα του σχολείου διοικητικά καθόλου δεν θα με ενδιέφερε μόνο σε βάση έτσι προγράμματα, πράγματα που να τους ανοίξει το μυαλό, να ανοίξουν τα μυαλά, να ανοίξουμε πόρτες, να ανοίγουνε παραθυράκια συνέχεια στα μυαλά τους. Δράσεις και προσωπική έτσι επιμόρφωση του καθηγητή πρέπει να υποστηρίζουμε» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Μπα...λιγάκι. Ε, δηλαδή, δεν μπορείς να πεις θα πάω να κάνω μεταπτυχιακό, διδακτορικό στο εξωτερικό ή στην επαρχία και τα λοιπά, αλλού. Αυτό, ότι δεν μπορείς να παρατήσεις την οικογένειά σου και να πας να κάνεις κάποια εργασία τώρα πια αλλού. Σε ένα άλλο πανεπιστήμιο εκτός Αθηνών, δηλαδή. Δεν το επιδίωξα γιατί κατάλαβα ότι δεν θα γινόταν, δεν θα μπορούσα να το κάνω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Θεωρώ ότι υπάρχει αρνητική εξέλιξη. Δηλαδή, η γονεϊκότητα εμποδίζει, βάζει φρένο στις φιλοδοξίες τις επαγγελματικές. Οπότε ο γονιός πρέπει να επιλέξει. - Ναι. Δηλαδή, θεωρείτε ότι αν κάνατε πρώτα παιδιά και είχατε μετά την ευκαιρία για το διδακτορικό κάτι θα αναγκάζόσασταν να επιλέξετε; -Θα είχα βρεθεί, θα είχα βρεθεί σ' ένα δίλημμα μπροστά. Στο οποίο δίλημμα κάθε επιλογή θα σήμαινε μια απώλεια, δηλαδή κάποιο απ' τα δυο δεν θα είχε γίνει όπως το ήθελα να το έχω κάνει» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Το παιδί μου, με επηρέαζε όμως με επηρέαζε στο να αποφασίσω να κάνω, να πάω στο εξωτερικό που ίσως να ήθελα να πάω με επηρεάζει αλλά ταυτόχρονα έχω στο

μυαλό μου ότι δεν σταματά η εκπαίδευση η δική μου επειδή έχω κάνει ένα παιδί, μάλλον νομίζω ότι το εννοεί το παιδί να έχει γονιό που μπαίνει σε διαδικασίες εκπαίδευσης. Νομίζω ξέρεις μέσα στο μυαλό μου είναι ότι μάλλον κάνει πάρα πολύ καλό στο παιδί. Νομίζω όμως ότι γενικά επηρεάζει ίσως να ‘χα κάνει πολύ περισσότερα πράγματα αν δεν είχα ένα παιδί. Ήτανε πράγματα που κάναμε που να τώρα δεν μπορώ να το συνδυάσω σε σχέση με την διδασκαλία γιατί εγώ, ας πούμε, έχω πάρει τόσα πολλά πράγματα από αυτό τον ρολό που τώρα εγώ σχεδόν άφησα μια καριέρα για το παιδί αλλά δεν μου ήρθε σαν...το παιδί στο μυαλό μου...άφησα μια καριέρα καλλιτεχνική. Πάντα θεωρώ ότι μου ‘χει δώσει τόσα πολλά πράγματα, με έχει γεμίσει με τόσα, μου έχει ακονίσει τον εγωισμό μου και το εγώ μου ας πούμε. Μου ‘χει μάθει τόσα πολλά πράγματα, τι σημαίνει απολυτά δέχομαι έναν άνθρωπο. Ότι εγώ δεν είμαι δεν είμαι αυτή που θα...δεν...είναι κομμάτι από μένα, μου ‘χει δοθεί ένα παιδί και να κάνω ότι καλύτερο και μέσα από αυτή την σκέψη μου ‘χει ακονίσει τον εγωισμό μου. Αλλά αισθάνομαι ότι αυτά που μου έχει στερήσει, μια καριέρα πιθανόν καλλιτεχνική, με έχει γεμίσει τόσο πολύ σαν άνθρωπο». (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Το μόνο που με έχει σταματήσει από το να κάνω είναι το μεταπτυχιακό δηλαδή είχα ψάξει να κάνω αλλά το οποίο μετά δεν γινόταν δεν υπήρχε χρόνος, στο άλλο κομμάτι σεμινάρια και τα λοιπά δεν ήταν επιλογή μου διοικητική θέση και τα λοιπά, παλιά έκανα περισσότερα σεμινάρια αλλά κυρίως το κομμάτι ήταν αυτό του μεταπτυχιακού που δεν συνέχισα περισσότερο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

«Σχετικά ναι. Η αλήθεια είναι πώς θα ήθελα να κάνω ένα μεταπτυχιακό στο αντικείμενο μου, αλλά όπως είπα και πριν, αυτή τη στιγμή το παιδί είναι μικρό και δεν μπορώ να αφήσω μόνη τη σύζυγο μου να το φροντίζει. Στο μέλλον θα το επιδιώξω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

2. Θετική επίδραση

«Όχι. Δεν με έχει επηρεάσει. Ή μάλλον μ’ έχει επηρεάσει στο βαθμό όμως όχι αρνητικά. Δηλαδή, νιώθω μεν ενοχές που λείπω από το σπίτι γιατί κάνω δηλαδή, ‘ντάξει και το μεταπτυχιακό και κάνω και πιο πολλά πράγματα στο σχολείο, δηλαδή, πάντα έκανα γιορτή, πάντα κάνω. Στο σχολείο κάνω, έχω μια θέση που είναι αρκετά υπεύθυνη, αυτό με τον υπολογιστή, ας πούμε, πιο πολύ. Ή ας πούμε, αναλαμβάνω πράγματα στο σχολείο, παίρνω πρωτοβουλίες και σκέφτομαι να κάνω τώρα μπροστά μου τώρα το γεγονός των παιδιών έχω και βοήθεια στο σπίτι όμως άμα δεν είχα; Δεν ξέρω αν θα μπορούσα να τα κάνω όλα αυτά. Προσπαθώ να τα εξισορροπώ, αλλά τα παιδιά όχι δεν έχουνε φέρει, επαγγελματικά, δηλαδή, δεν με πάνε πίσω, δεν νιώθω ότι με πάνε πίσω. Αλλά έχω βρει κάποιες ισορροπίες, ας πούμε, και κάποιο άλλο τρόπο που έχω, ας πούμε, βοήθεια στο

σπίτι και γι' αυτό δεν συμβαίνει αυτό, άμα ήμουν τελείως μόνη μου και δεν είχα κάποιον να με βοηθάει στο σπίτι με τα παιδιά δεν ξέρω αν θα μπορούσα να κάνω, ας πούμε, το μεταπτυχιακό. Και σεμινάρια κι εργασίες...Και άλλα πράγματα και επιμορφώσεις, γιατί και τώρα ακόμα, να, ας πούμε, παρακολουθώ διάφορα ακόμη πράγματα πάνω στο σχολείο. Οπότε, δηλαδή, κάποια απογεύματα μπορεί να λείψω απ' το σπίτι, αλλά δεν μπορώ να το αφήσω, νιώθω, δηλαδή, ότι αυτό θα με οδηγήσει σε τέλμα άμα το αφήσω. Και τα παιδιά βέβαια επίσης δεν τους κάνει καλό αυτό να βλέπουνε μια μαμά που είναι ας πούμε, άντε στα ίδια και στα ίδια, ρουτίνα συνέχεια. Οπότε, γι' αυτό δεν με πάνε πίσω τα παιδιά. Όχι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Ναι. Ε, ναι. Ε, ναι γιατί εφόσον είχα παιδιά έπρεπε να κάνω και κάτι παραπάνω και κάτι καλύτερο. Έτσι και κάτι πιο ανταποδοτικό οικονομικά. Όλα αυτά σχετίζονται με την ανέλιξη. Ε, βέβαια με επηρέασαν. Παιδεύτηκα, αν δεν είχα παιδιά, Ειρήνη, μπορεί να μην έκανα γιατί θα ήμουν μόνη μου. Με φτάνανε αυτά που έπαιρνα. Άρα, δεν θα υπήρχε θέμα, ας πούμε, να κάτσω να ταλαιπωρηθώ κι άλλο!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Με έχει επηρεάσει. Αποτελεί κίνητρο για την εξέλιξή μου τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

3. Καμία επίδραση της γονεϊκότητας στην επαγγελματική εξέλιξη και την παιδαγωγική κατάρτιση

«Όχι. Μεγάλο παράδειγμα ότι κάνω μεταπτυχιακό αυτή την εποχή» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Συμμετείχα σε όλα αυτά και ήμουν πολύ ενεργή. Και σε σεμινάρια επιμόρφωσης και σε γιορτές, εκδρομές, πήγα τα παιδιά δυο φορές στο εξωτερικό, στην Αγγλία. Το οργάνωσα όλο εγώ. Δεν με επηρέασε το γεγονός ότι ήμουν γονιός. Δηλαδή, δεν αισθάνθηκα ότι δεν μπορούσα να το κάνω. Είναι θέμα με πόσο ενθουσιασμό βλέπεις κάποια πράγματα. Πόσο το θέλεις κάτι κι όταν το κάνεις κάτι με όρεξη βρίσκεις τον χρόνο και να το κάνεις» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Όχι. Όχι, όχι σε μένα προσωπικά δεν. Δεν είχα άλλους στόχους πέρα απ' αυτό που είχα κάνει, δεν είχα επιλέξει να κάνω κάτι άλλο οπότε δεν μπορώ να πω ότι με επηρέασε η γονεϊκότητα, δεν ήταν αυτός ο λόγος» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Καθόλου! Έχω δει και στο Χαροκόπειο (μεταπτυχιακό) θέλω να το κάνω, γιατί θέλω διατροφή για τον αθλητισμό. Απλά περιμένω να μεγαλώσουν λίγο τα παιδιά. Ωστε να είμαι λίγο πιο ελεύθερη. Θέλω να το κάνω, δεν το συζητάω! Για μένα. Καταρχάς, για μένα και μετά για να πάρω και γνώσεις για τα παιδιά. Ήδη κάναμε φέτος ένα πρόγραμμα διατροφής και υγείας. Οπότε, ήταν απαραίτητες οι γνώσεις!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Ποτέ δεν ήθελα, ενώ έτυχε, ενώ είχα την δυνατότητα δύο φορές να αναλάβω τη διεύθυνση του σχολείου, το αρνήθηκα, βοήθησα βέβαια το σχολείο μας μέχρι να υπάρξει αντικαταστάτης, αλλά θεώρησα ότι καλύτερα θα ήμουν σε ένα μάχιμο σημείο και όχι γραφειοκρατική υποστήριξη κάποιου σχολείου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10)

«(Για διοικητική ανέλιξη) Όχι, καθόλου, καθόλου. (Σεμινάρια) αυτά ναι, κάνω. Κάνω. Δηλαδή, τα παιδιά μου ήταν μικρά, η κόρη μου ήταν τριών όταν έκανα εξομοίωση, ας πούμε. Τα άφηνα μόνα τους πολλές φορές τα δυο, γιατί δούλευε κι ο άνδρας μου. Άφηνα τον μεγάλο στη μικρή. Πάρα πολλά σεμινάρια έχω παρακολουθήσει. Αυτό, εις βάρος των ωρών που ήμουν με το παιδί, τα παιδιά, αλλά το θεωρούσα αναγκαίο ότι να γίνει αυτό το πράγμα. Αλλά δεν το ‘κανα ποτέ για να ανελιχτώ επαγγελματικά, δηλαδή, να πάρω μόρια και βαθμού. Το έκανα για προσωπική μου ανάγκη αυτό το πράγμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Διοικητική θέση δεν θα μπορούσα, δεν θα ήθελα γιατί δεν μου αρέσει να πάρω. Από ‘κεί και πέρα όμως και την εξομοίωση την έκανα όταν τα παιδιά μου ήταν πολύ μικρά. Δηλαδή, άμα θέλεις βρίσκεις χρόνο πιστεύω. Και νομίζω ότι γενικά οι δάσκαλοι, στο σύνολό τους, επιζητούν την επιμόρφωση κι από στατιστικές που υπάρχουν άσχετα αν...δηλαδή, θέλουν να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι. Νομίζω οι περισσότεροι, πρέπει να είσαι πολύ σίγουρος για τον εαυτό σου και να μην παρακολουθείς τις εξελίξεις στα πράγματα, γιατί και οι γενιές αλλάζουν. Νομίζω ότι εκτός του χρόνου που είναι περιορισμένος, κατά τα άλλα εε θα ήθελα, δηλαδή, δεν με επηρέασε η γονεϊκότητα στο να εξελιχτώ. Κι αν ήθελα να κάνω, ας πούμε, κάποια διοικητική θέση ή κάποια άλλη θέση θα μπορούσα να το κάνω, ναι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Όχι, όχι, κατηγορηματικά όχι γιατί το μεταπτυχιακό ας πούμε το ολοκλήρωσα ενώ είχα κάνει τα παιδιά. Παρακολουθήσα ένα σεμινάριο για την επιμόρφωση στις τεχνολογίες. Διαδικτυακό σεμινάριο για τις τεχνολογίες ας πούμε, και τα web tools τελοσπάντων. Ή μπορώ να κάνω πράγματα όταν είμαι στο σχολείο, στο κενό μου και να είναι πέρα του διδακτικού έργου. Νομίζω ότι αυτό δεν έχει να κάνει καθόλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

Είχα κάνει ένα σεμινάριο στο ΑΚΜΑ την πρώτη χρονιά που ήμουν εδώ και ήμουν ήδη έγκυος και λίγο πριν γεννήσω τελείωσε η δεύτερη χρονιά. [...] αυτό λοιπόν το έκανα ενώ είχα μπει στη διαδικασία της μητρότητας και έχω κάνει άλλο ένα, το οποίο είναι τα σεμινάρια του αποτελεσματικού δασκάλου. Αυτό το έκανα και η Ειρήνη ήταν μωρό, δυο χρονών. Αλλά ως προς την ανέλιξη την επαγγελματική που λες ναι, εκεί δεν θα μπορούσα να αφιερώνω πιο πολύ χρόνο στο σχολείο. Ούτε θα το επεδίωκα. Να χρειάζεται, δηλαδή, να μένω παραπάνω, δεν μπορώ γιατί πρέπει δυο η ώρα να την πάρω από το σχολείο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Όχι. Όχι, γιατί ποτέ δεν είχα...ήξερα ότι τελειώνοντας θα διοριστώ, θα πάω στο σχολείο, δεν είχα ούτε μεταπτυχιακό ούτε κάτι να πάρω διδακτορικά, (να γίνω) διευθυντής, να γίνω σύμβουλος και τέτοια οπότε και με τον ερχομό των παιδιών δεν άλλαξε κάτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Όχι δεν επηρέασε καθόλου, που και καμιά φορά υπήρχαν και γιαγιάδες να προσέχουν τα παιδιά. Όχι καθόλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Όχι, όχι. καθόλου. Καθόλου. Όχι, γιατί τα παρακολούθησα όταν ήθελα να κάνω κάτι το έκανα. Έβρισκα τρόπο να το κάνω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Όχι. Ούτε (μεταπτυχιακό) δεν... έκανα έτσι κάθε χρόνο και δεν θέλω τίποτα. Η στάση, ήτανε ότι ήθελα τον πίνακα και δεν ήθελα ποτέ να πάρω κάποιο αξίωμα. Εγώ ήθελα να διδάσκω τις ώρες που έπρεπε και όχι να κάθομαι να κάνω το γραφειοκράτη» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Όχι, όχι, δεν τις ήθελα καθόλου (τις διοικητικές θέσεις). Ήθελα μόνο να διδάσκω. Γιατί αν τις ήθελα θα έκανα αίτηση να γινόμουν και λυκειάρχης θα μπορούσα να είχα γίνει, δεν το 'θελα. Ανεξάρτητα απ' τα παιδιά. Καθόλου δεν ήθελα, δηλαδή, θέση τέτοια. Μόνο η δουλειά μου με ενδιέφερε. (Για τις εκδρομές) Όχι, καθόλου! Τις φοβόμουν πάρα πολύ γιατί είχα, δηλαδή, στην Τρίτη λυκείου είχα ακούσει ότι γίνεται ο χαμός. Τα απέφευγα πολύ. Άμα σου πω μετρημένες στα δάχτυλα εκδρομές δυο είχα πάει; Δεν πήγαινα. Όχι, όχι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Αρχικά πιστεύω ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν είναι επάγγελμα καριέρας ούτε επαγγελματικής ανέλιξης και όλα αυτά τέλος πάντων που έχουν άλλα επαγγέλματα. Οπότε δεν με απασχολούσε και ποτέ, δεν το έχει επηρεάσει, ακριβώς γιατί δεν με απασχολούσε σε μεγάλο βαθμό το να ανεβώ στην κλίμακα. Οπότε δεν τις έχει επηρεάσει. Ούτε αυτό (παιδαγωγική κατάρτιση) γιατί δεν έχω κάνει ακόμη μεταπτυχιακό, αλλά δεν έχει βγει από τα σχέδια μου. Δηλαδή θα το κάνω. Δεν πιστεύω ότι το να γίνει κάποιος γονιός, σημαίνει απαραίτητα ότι παραιτείται από την προσωπική του καλλιέργεια» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

«Όπως είπα και πριν έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αμέσως μετά το πανεπιστήμιο. Έγινα Υποδιευθυντής ενώ ήμουν γονέας. Άρα θεωρώ ότι δεν με επηρέασε καθόλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

«Όχι, δεν θα το 'λεγα. Άλλωστε παρακολούθησα και τελείωσα ένα μεταπτυχιακό ενώ ήδη ήμουν γονιός» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

4.4.3: 3^η Κατηγορία: Ισότητα στις ευκαιρίες ανέλιξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ανάμεσα σε γυναίκες κι άνδρες εκπαιδευτικούς

Ο επόμενος πίνακας δείχνει τις αντιλήψεις των γονέων – εκπαιδευτικών για την ισότητα στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες γονείς – εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 10. Υπάρχει ισότητα ανάμεσα στους άνδρες και γυναίκες γονείς – εκπαιδευτικούς στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης;

Αύξων Αριθμός.	Θέματα	Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	<u>Όχι, οι ευκαιρίες δεν ίδιες:</u> Οι άνδρες έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανελιχθούν επαγγελματικά όχι λόγω διάκρισης εξαιτίας του φύλου, αλλά λόγω των ρόλων όπως έχουν αποδοθεί στον άντρα και στη γυναίκα στην ελληνική κοινωνία. Οι γυναίκες λόγω του διπλού ρόλου, μητέρα/δασκάλα, δύσκολα έχουν χρόνο γι' άλλες υποχρεώσεις. Η φροντίδα του σπιτιού, των παιδιών και των μαθητών δεν αφήνουν χρόνο για κάτι άλλο. Οι άνδρες έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο να ασχοληθούν και με άλλες υποχρεώσεις κι ενδιαφέροντα. (Γ-E 1, Γ-E 3, Γ-E 6, Γ-E 7, Γ-E 9, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 13, Γ-E 14, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 17, Γ-E 19, Γ-E 21, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E 26, Γ-E 29).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=18 (60%)
2.	<u>Ναι, οι ευκαιρίες είναι ίδιες:</u> Πλέον στην εποχή αυτή οι ευκαιρίες είναι ίδιες. Δεν παίζει ρόλο το φύλο στην επιλογή όσο η ικανότητα και η συνεννόηση μέσα στο ζευγάρι για το πώς θα μοιραστούν οι υποχρεώσεις. (Γ-E 2, Γ-E 5, Γ-E 8, Γ-E 10, Γ-E 18, Γ-E 20, Γ-E 22, Γ-E 23, Γ-E 27, Γ-E 28, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=11 (36,6%)

3.	Υπάρχει πλέον <u>ισότητα</u> αλλά στις γυναίκες δίνεται προτεραιότητα λόγω του μητρικού στοιχείου που είναι πολύτιμο στην τάξη. (Γ-Ε 4).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)
----	--	---

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών (18 – 60%) θεωρεί ότι υπάρχει ανισότητα στην επαγγελματική ανέλιξη *όχι όμως λόγω φυλετικής διάκρισης* αλλά λόγω του *ρόλου* που αποδίδεται από την κοινωνία στον άντρα – πατέρα και στη γυναίκα μητέρα. Οι γυναίκες έχοντας τον διπλό ρόλο είναι πιο δύσκολο να αφιερώσουν χρόνο και σε άλλες ασχολίες, σύμφωνα με τα όσα είπαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί. Οι άνδρες δεν εμπλέκονται τόσο πολύ στην ανατροφή του παιδιού, άρα έχουν περισσότερο χρόνο να αφιερώσουν σε θέσεις ευθύνης.

Ορισμένοι γονείς – εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν ίσες ευκαιρίες πλέον τόσο για τους άνδρες γονείς όσο και για τις μητέρες χωρίς να αποτελεί τροχοπέδη η γονεϊκότητα, εφόσον υπάρχει η ικανότητα αλλά και η συνεννόηση ανάμεσα στο ζευγάρι.

Επιπλέον, υπήρξε ένας εκπαιδευτικός που υποστήριξε ότι οι γυναίκες έχουν αυξημένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης λόγω του γεγονότος ότι είναι μητέρες. Θεωρεί ότι το μητρικό στοιχείο που έχουν οι γυναίκες τις κάνει πιο κατάλληλες.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως είναι φυσικό, οι γυναίκες θεωρούν ότι οι μητέρες εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην επαγγελματική εξέλιξη όσο οι άνδρες, ενώ οι περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι πλέον οι ευκαιρίες είναι ίδιες για όλους. Από τους 8 άντρες του δείγματος οι 2 διέκριναν ανισότητα λόγω του δύσκολου διπλού ρόλου της γυναίκας, ένας άντρας υποστήριξε ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες από τους ίδιους, ενώ οι υπόλοιποι 5 δεν θεωρούν ότι υφίσταται θέμα ανισότητας ευκαιριών εξέλιξης στην εκπαίδευση. Από τις 22 γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 16 θεωρούν ότι δεν υπάρχει ισότητα στις ευκαιρίες ανόδου.

Αποσπάσματα με τις απόψεις των γονέων – εκπαιδευτικών ακολουθούν παρακάτω:

**Ευκαιρίες επαγγελματικής ανόδου για άντρες και γυναίκες γονείς –
εκπαιδευτικούς**

1. Ανισότητα στην επαγγελματική άνοδο

«Εγώ νομίζω ότι οι άνδρες έχουν περισσότερες γιατί αναγκαστικά ο ρόλος της μητέρας είναι πολύ πιο κοντά στα παιδιά, δηλαδή, περνάει περισσότερες ώρες μαζί τους συν το ότι έχει και πολλές υποχρεώσεις μέσα στο σπίτι. Κι έτσι νομίζω ότι οι άνδρες μπορούν να ανελιχθούν περισσότερο. Να εξελιχθούν στην δουλειά τους. Να αναλάβουν περισσότερα πράγματα, να λείψουν απ' το σπίτι περισσότερη ώρα το απόγευμα κάνουν κάποιες παραπάνω σπουδές. Τουλάχιστον έτσι το βλέπω εγώ στη δική μου, απ' τη δική μου οικογένεια. Αυτό δεν νομίζω ότι είναι κριτήριο, το φύλο αν εννοείς τον ρόλο του, αυτό. Φαντάζομαι ότι παίζουνε ρόλο οι σπουδές που 'χεις κάνει, οι θέσεις στις οποίες έχεις υπηρετήσει. Εντάξει, βέβαια, δεν πάει να πει ότι μια γυναίκα που έχει οικογένεια δεν μπορεί να κάνει καριέρα και στην εκπαίδευση. Καθόλου δεν σημαίνει κάτι τέτοιο και το βλέπω κιόλας. Μάλιστα και οι γυναίκες είναι αρκετά ικανές, ας πούμε, όταν αναλαμβάνουν κάτι! Ε, από την άλλη νομίζω αυτό μόνο, ότι επειδή εκ των πραγμάτων ο χρόνος της γυναίκας, εκ των πραγμάτων, τουλάχιστον όπως εγώ το βλέπω μιας μητέρας, γυναίκας εννοώ μητέρας, έτσι; Ε, είναι περιορισμένος γενικότερα, προφανώς θα δυσκολεύετε πάρα πολύ να κάνει κάποια παραπάνω πράγματα. Δεν πάει να πει πως δεν θα τα καταφέρει κιόλας βέβαια». (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Όχι. Θεωρώ ότι οι άνδρες επειδή 'ντάξει είναι κι έτσι και η κοινωνία μας δεν...σ' ένα σπίτι πάντα μια μητέρα παίζει βασικότερο ρόλο στο θέμα της προετοιμασίας του φαγητού, της φροντίδας των παιδιών και τα λοιπά και τα λοιπά. Και οπότε, ένας άντρας μοιραία έχει περισσότερο χρόνο στη διάθεση του να μπορέσει, ας πούμε, να δραστηριοποιηθεί περισσότερο πάνω στη δουλειά του. Άρα, ναι, ναι. Μοιραία, ας πούμε, 'ντάξει οι άντρες έχουνε και στην Ελλάδα έναν ρόλο ξέρεις, είναι το κύριο εισόδημα, ας πούμε, του σπιτιού ενώ η γυναίκα είναι λίγο, ας πούμε... 'ντάξει, έχει αλλάξει λίγο αυτό βέβαια. Αλλά θεωρώ ότι στην κοινωνία την δική μας δεν θα αφήσει εύκολα ο άντρας τη δουλειά του και να κάτσει, ας πούμε, να φροντίσει τα παιδιά, να κάνει πράγματα του σπιτιού, η γυναίκα είναι πιο δραστήρια στο σπίτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Από μόνο, το μόνο που βάζω περιορισμό είναι στο φύλο και στον χρόνο. Τον χρόνο προγραμματισμού, στον χρόνο. Επειδή όπως και να το κάνουμε επωμιζόμαστε το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης. Ναι και του παιδιού, φροντίδα παιδιού. Τουλάχιστον εγώ χωρίς να γκρινιάζω γι' αυτό, το θέλω, μ' αρέσει. Να συμμετέχω ενεργά στην ζωή του

παιδιού μου και τη σχολική και την προσωπική, να ασχολούμαι. Όμως αυτό καταλαβαίνω (ακατάληπτο) και πραγματικά, δηλαδή, εκεί θα, μόνο στο θέμα αυτό βλέπω. Εννοώ ο σύζυγος έχει περισσότερο αν ήθελε να κάνει και τώρα που έχει κάνει, δηλαδή, ή αν ήθελε να κάνει κάτι δεύτερο, δηλαδή. Νομίζω ότι το φύλο δεν επηρεάζει» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Όχι, θεωρώ ότι οι άντρες έχουνε καλύτερες δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης γιατί δεν ασχολούνται τόσο με τα παιδιά όσο ασχολούνται οι γυναίκες. Ναι, δεν έχουνε δηλαδή, δεν στρέφονται τόσο σε, υπάρχουν βέβαια και οι εξαιρέσεις, αλλά δεν έχουνε τόσο με την καριέρα οι γυναίκες όσο οι άντρες εκπαιδευτικοί. Ε, πιστεύω ότι είναι θέμα συστήματος. Η γυναίκα ακόμα και η εργαζόμενη πρέπει να ασχοληθεί με τα παιδιά της, με το σπίτι της ενώ ο άντρας πέρα από την δουλειά του δεν έχει τόσες υποχρεώσεις στο σπίτι όσες οι γυναίκα. Νομίζω είναι το σύστημα, η κοινωνία έτσι. Απλώς άλλοι το αποδέχονται, άλλοι δεν το αποδέχονται» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Το να είσαι γονιός είναι πολύ πιο δύσκολο να εξελιχθείς, δηλαδή, να ασχοληθείς πιο βαθιά και να πας λίγο παραπέρα την επιστήμη σου. Σίγουρα είναι μεγάλη...[...] Σίγουρα είναι πιο δύσκολο για τις γυναίκες» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Όχι, βέβαια! Είναι δυνατόν; Οι άντρες, όλα οι άντρες τα κάνουνε γιατί μόνο εκείνοι έχουν χρόνο (γελώντας). Βλέπεις ότι στους υπολογιστές ήτανε όλοι εξπέρ, ας πούμε. Εμείς οι γυναίκες...θέλει χρόνο να κάτσεις να ασχοληθείς. Δηλαδή, βλέπεις στους υπολογιστές, ας πούμε, κάνουν μάθημα με διαδραστικούς ή με τέτοια αφού δεν έχουν τίποτε άλλο να κάνουνε! Όλη την ευθύνη της οικογένειας την έχει η γυναίκα. Λίγοι άντρες συμμετέχουν το ίδιο. Μπορεί να έχουν μικρή συμμετοχή στο σπίτι, αλλά σίγουρα έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από μια γυναίκα. Τώρα μου χτύπησες το αδύνατο σημείο μου (γελάμε). Ναι, βέβαια! Αφού δεν κάνουν τίποτα! Μη νευριάσω τώρα!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Όχι. Οι γυναίκες, δηλαδή, σαφώς όχι. Με τα παιδιά όλα αυτά, ασχολούνται πιο πολύ και δεν έχουν τόσο πολύ χρόνο να ασχοληθούν παραπάνω με τα του σχολείου. Θα κοιτάζουν να φύγουν γρήγορα – γρήγορα, γιατί έχουν δουλειά, έχουν υποχρεώσεις, θα λείψουν πολλές ώρες απ' το σπίτι. Κάνουν, δηλαδή, οι γυναίκες κάνουν πιο εύκολα άδειες παίρνουν απ' ότι παίρνουν οι άντρες» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Οι άντρες είναι πιο εύκολα να εξελιχθούν και να ανελιχθούν γιατί έχουν λιγότερες ευθύνες. Είναι πιο εύκολα. Εγώ και σαν μονογονεϊκή οικογένεια ήταν ακόμα πιο δύσκολο. Οπότε, πιστεύω ότι οι άντρες γενικά στην ελληνική κοινωνία έχουν περισσότερες δυνατότητες. Ναι, έχουνε. Έχουν λιγότερες ευθύνες, έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι γυναίκες και έχουνε, διαθέτουν λιγότερη

ενσυναίσθηση. Δεν είναι θέμα φυλετικής διάκρισης είναι θέμα υποχρεώσεων» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Με πας σε φεμινιστικά μονοπάτια τώρα, όχι δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες δυστυχώς. Γιατί εκτός από το ρόλο της δασκάλας ή της μάνας έχει και πολλές άλλες ευθύνες ή αρμοδιότητες στο σπίτι η μαμά. Οπότε είναι σαφώς πιο δύσκολο να αφιερώσει χρόνο σε άλλα πράγματα. Νομίζω όμως ότι γενικά οι άντρες είναι πιο φιλόδοξοι από τις γυναίκες. Ή υπάρχει, ας πούμε, η αντίληψη ότι οι θέσεις ευθύνης καταλαμβάνονται από άντρες συνήθως. Είναι πιο αναμενόμενο, τουλάχιστον όπως είναι τα πράγματα εδώ, έτσι στο δικό μου το μικρόκοσμο, ότι είναι πιο συχνό να είναι διευθυντής, παρά διευθύντρια. Κατάλαβες;» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Από τον κύκλο μου βλέπω ότι και οι μητέρες δεν έχουν και τη διάθεση. Οι πατεράδες μπορεί να έχουν και μεγαλύτερη διάθεση, δηλαδή, να νιώθουν ότι έτσι προσφέρουν περισσότερα στην οικογένειά τους. Δεν έχουν κι αυτή την ευθύνη που έχουν οι μαμάδες παραπάνω ή την μανία να ασχολούνται πολλές ώρες με τα παιδιά. Για τους πατεράδες να είναι και πιο ενισχυτικό ας πούμε για το προχώρημά τους σε σχέση με την δουλειά, να έχουν ένα παιδί. Αλλά για τις μαμάδες, τουλάχιστον για τις μαμάδες που ξέρω ας πούμε σε παρόμοια ηλικία τα παιδιά κρατιούνται πίσω, ας πούμε. Αφιερώνουν, δηλαδή, αρκετή ενέργεια στο, σε σχέση με το παιδί. Κι έχει να κάνει νομίζω και με τη γονεϊκότητα που αλλιώς την αντιλαμβάνονται οι άντρες κι αλλιώς οι γυναίκες. Και άλλες, επίσης, προσδοκίες έχει η κοινωνία από του μεν και από τους δε, δηλαδή, ένας πατέρας ας πούμε που δουλεύει μέχρι αργά το βράδυ είναι καλός, είναι κουβαλητής και τα λοιπά. Μιας μητέρας, όμως που αργεί και τα λοιπά, πολλές φορές αντιμετωπίζεται ως κάτι που δεν δίνει προτεραιότητα στα παιδιά της και τα αφήνει και μεγαλώνουν με ξένες γυναίκες, ας πούμε. Υπάρχει νομίζω, ακόμα κι αν είναι συγκαλυμμένος υπάρχει ένας ρατσισμός απέναντι στις γυναίκες» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Τις δυνατότητες στο σχολείο τις έχουν. Τα προβλήματα απ' το σπίτι πιθανόν να μην τους αφήνουν να ασχοληθούν τόσο. Γιατί κακά τα ψέματα όσο και να λέμε ότι και ο άνδρας ασχολείται και η γυναίκα το περισσότερο βάρος πέφτει στη γυναίκα. Ε, επειδή όμως, στη δικιά μας τη δουλειά δεν έχει και κάτι τόσο όπως οι ιδιωτικές εταιρείες, να εξελιχθείς, να γίνεις προϊστάμενος, να γίνεις τομεάρχης να γίνεις το ένα να γίνεις το άλλο, εντάξει ή καθηγητής θα είσαι ή ένας διευθυντής μέχρι εκεί και ούτε πολλοί ήταν αυτοί που ήθελαν να γίνουν και διευθυντές. Γιατί είχε περισσότερες αρμοδιότητες, πολλές ώρες και έτσι έχει γενικά...Και, τέλος πάντων, κι επειδή είναι έτσι και το σχολείο, μ' αυτό τον τρόπο νομίζω οι περισσότεροι κιόλας διευθυντές και υποδιευθυντές είναι και γυναίκες και ο περισσότερος πληθυσμός είναι κυρίως του γυναικείου φύλου (γελώντας)» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Ναι. Οι άντρες λίγο περισσότερο. Για τον λόγο του ότι μπορούνε να μην έχουνε τόσο πολύ τη φροντίδα των παιδιών. Γιατί, 'ντάξει, είναι...αλλά 'ντάξει. Ναι, ναι οι άντρες είναι πιο πολύ, ούτως ή άλλως. Λόγω του ότι η μάνα είναι πιο κοντά στο παιδί, κατάλαβες;» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες σίγουρα δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκ των πραγμάτων αφού από την γονεϊκότητα απορρέουν «υποχρεώσεις» που εκ φύσεως ανατίθενται στην μητέρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

«Οπωσδήποτε για την γυναίκα θα είναι πολύ δυσκολότερο. Πολύ μεγαλύτερο το αντίτιμο που θα πρέπει να πληρώσει. Μπορεί, βεβαίως, να το καταφέρει αλλά θα πληρώσει βαρύ αντίτιμο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Δεν ξέρω, έχω δυνατά παραδείγματα, δηλαδή έχω στο μυαλό μου πολύ δυνατές γυναίκες που έχουν καταφέρει να είναι ειδικά στο σχολείο που είμαι. Δεν έχω βρεθεί που δυστυχώς δεν έχω την γνώση ενός δημοσίου σχολείου ή στο χώρο που είμαι αυτό που βλέπω είναι πως μάλλον οι γυναίκες είναι που...οι γυναίκες επιδιώκουν να είναι δεν ξέρω να έχουν και τα πτυχία τους και τα μεταπτυχιακά τους τα έτσι τους...βέβαια να μου πεις μετά την γέννηση του παιδιού τους... Δεν ξέρω να σου απαντήσω για αυτό τι να σου πω. Νομίζω ότι επηρεάζει περισσότερο την γυναίκα. Εφ' όσον γίνονται γονείς οπωσδήποτε η γυναίκα έχει μεγαλύτερο βάρος νομίζω από τον γονεϊκό της ρολό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Θεωρητικά τις έχουν, πραγματικά δεν τις έχουνε. Εννοώ ότι πραγματικά δεν έχεις τον χρόνο να κάνεις όλα αυτά τα πράγματα και από την στιγμή που θέλεις. Δηλαδή θα μπορούσα να το κάνω και να κόψω τις ώρες προετοιμασίας μου για το σχολείο. Αυτές οι δύο τρεις ώρες που θέλω κάθε μέρα διάβασμα ή υποχρεώσεων να τις αφιερώσω στο μεταπτυχιακό ας πούμε ή σε κάτι άλλο αλλά δεν μπορείς παράλληλα να τα κάνεις όλα ας πούμε, από κάπου κάτι θα κόψεις» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

«Πιστεύω ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εξελίσσονται περισσότερο και γρηγορότερα από τις γυναίκες. Αυτό δεν σημαίνει απολύτως τίποτε. Δεν σημαίνει ότι οι άνδρες είναι ικανότεροι ή πιο μορφωμένοι από τις γυναίκες. Υπάρχουν γυναίκες εκπαιδευτικοί με 1 και 2 μεταπτυχιακούς τίτλους, με διπλώματα ξένων γλωσσών που τα βλέπουν άλλοι και θαλίζονται. Πολύ απλά θεωρώ ότι επειδή οι γυναίκες από φύση τους έχουν σαν πρωταρχικό στόχο της ζωής τους την δημιουργία οικογένειας, ένας βαθμός ανέλιξης στην καριέρα τους, θα δημιουργούσε προβλήματα στην οικογένεια τους. Τα πράγματα αντιστρέφονται κατά πολύ, εάν υπάρχει κάποιο τρίτο πρόσωπο, γονείς, θείοι που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο μέγλωμα των παιδιών. Φανταστείτε τις υποχρεώσεις μιας γυναίκας Διευθύντριας ενός μεγάλου σχολείου της πρωτεύουσας ή μιας πολύ μεγάλης

επαρχιακής πόλης...καθημερινή ενασχόληση με το σχολείο, συναντήσεις για διάφορα θέματα στην Διεύθυνση και στην Περιφέρεια... Προσθέστε και την ευθύνη του σπιτιού και των παιδιών και θα καταλάβετε γιατί υπάρχει αυτή η διαφορά. Όταν όμως η γυναίκα εκπαιδευτικός απαλλαγεί από τις υποχρεώσεις του σπιτιού, άντε πιάσ' τες!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

2. Ισότητα στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανόδου

«...Δεν είναι θέμα ότι τα παιδιά θα σε...Απλά είναι θέμα κατά πόσο το ζευγάρι θα έχει έτσι ένα...μεταξύ του, ας πούμε, συμφωνία ή τέλοσπάντων συνεννόηση για να υπάρξει η συνεργασία και να προχωρήσουν επαγγελματικά και να σπουδάσουν και τα λοιπά. Πιο πολύ είναι θέμα με την στήριξη από τη σύζυγο, ας πούμε, για να προχωρήσεις επαγγελματικά. Και όχι ότι το παιδί θα σου δημιουργήσει πρόβλημα σ' αυτό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Νομίζω οι ευκαιρίες είναι ίδιες απλά ο καθένας, οι γονείς μάλλον εκπαιδευτικοί κάνουν τις επιλογές αυτές. Δηλαδή και με συζητήσεις έτσι με άλλους συναδέλφους παρατηρώ αυτό, ότι ο γονέας εκπαιδευτικός το σκέφτεται δυο φορές να επιλέξει κάτι έξτρα που μας έρχεται, οι ευκαιρίες όμως είναι ίσες και ίδιες για όλους δεν αποκλείεται κανένας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Ναι. Ναι, τις έχουν! Δεν θεωρώ ότι είναι περιορισμός τα παιδιά, όχι, σε καμία περίπτωση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Νομίζω ότι δεν παίζει ρόλο το φύλο στην επαγγελματική ανέλιξη, όσο η ικανότητα. Η ικανότητα και όταν το θέλεις με όλες σου τις αισθήσεις θα φανεί αυτό και με την επικοινωνία που έχεις με τους μαθητές σου, άρα θα γίνει αποδεχτό από το σύνολο των (εμπλεκόμενων). Επομένως νομίζω ότι δεν παίζει ρόλο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Πιστεύω σε μεγάλο ποσοστό, ναι. Δηλαδή στην εποχή μας σε μεγάλο ποσοστό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Νομίζω πως ναι, δεν αλλάζει τίποτα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Πιστεύω πως υπάρχει ισορροπία καθώς η επαγγελματική άνοδος είναι θέμα προσωπικής επιλογής ή προσπάθειας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Ναι, νομίζω πως ναι. Δεν νομίζω ότι διαφοροποιείται το να 'σαι γονιός ή όχι στην ανέλιξη σου την επαγγελματική. Σε τι διαφοροποιείται; Δεν νομίζω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Τις ίδιες πιστεύω. Το θέμα είναι πόσο το επιδιώκουν, ειδικά οι γυναίκες που πέφτει όλο το βάρος της ευθύνης της ανατροφής του παιδιού πάνω της εκ φύσεως» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Πιστεύω πως ναι, αλλά φυσικά νομίζω ότι οι άνδρες δεν έχουν τόσες υποχρεώσεις, όσες έχουν οι γυναίκες και ίσως είναι πιο εύκολο να γίνουν Διευθυντές, που είναι το ανώτερο αξίωμα που μπορεί να φτάσει κάποιος. Αλλά δεν νομίζω, και η γυναίκα άμα οργανώσει σωστά τα πράγματα και μεγαλώσει και λίγο τα παιδιά της έχει μετά την ίδια ευκαιρία. Τις ίδιες δυνατότητες μάλλον, τις ίδιες προοπτικές» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

«Ναι, οι ευκαιρίες είναι ίδιες νομίζω. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι οι γυναίκες πολλές φορές διστάζουν να αναλάβουν. Λόγω των υποχρεώσεών τους. Αλλά με τη συνεννόηση μπορούν να τα καταφέρουν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

3. Αυξημένες ευκαιρίες οι γυναίκες

«Πιστεύω ότι έχουν (τις ίδιες δυνατότητες), αλλά ίσως οι άντρες να έχουν λιγότερες τώρα πια (γελώντας). Γιατί πιστεύω στις γυναίκες εκπαιδευτικούς μπορεί να δίνεται μια προτεραιότητα, επειδή έχουν αυτό το μητρικό στοιχείο, το οποίο είναι ιδιαίτερα πολύτιμο μέσα στην τάξη. Βέβαια, και το πατρικό στοιχείο είναι σημαντικό, αλλά έχω αυτή την εντύπωση ότι σε μια επιχείρηση που διδάσκουμε, ας πούμε, ξένες γλώσσες θα προτιμούνταν μια κοπέλα που έχει αυτή την άλλη προσέγγιση στο θέμα, πάρα ένας άντρας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

4.5.Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 5: Το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε σχέση με την γονεϊκότητα

Στον άξονα αυτόν συμπεριλήφθηκαν πέντε κατηγορίες:

- 4.5.1. Αύξηση επαγγελματικής κόπωσης λόγω γονεϊκής ιδιότητας και γονεϊκών υποχρεώσεων.
- 4.5.2. Πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές λόγω γονεϊκότητας.
- 4.5.3. Αν και κατά πόσο είναι εφικτό για τον γονέα – εκπαιδευτικό να διδάσκει να εργάζεται έχοντας αποκλείσει από τον νου του τυχόν οικογενειακά προβλήματα.
- 4.5.4. Επιλογή του ίδιου επαγγέλματος και μετά τη γονεϊκότητα.
- 4.5.5. Κατά πόσο βοήθησε η παιδαγωγική θεωρία και κατάρτιση κατά τα χρόνια του Πανεπιστημίου και η μετέπειτα εμπειρία στην τάξη στην ανατροφή των παιδιών των ίδιων των γονέων – εκπαιδευτικών.

4.5.1: 1^η Κατηγορία: Αύξηση επαγγελματικής κόπωσης λόγω γονεϊκής ιδιότητας και γονεϊκών υποχρεώσεων.

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων – εκπαιδευτικών για το αν η γονεϊκότητα και οι υποχρεώσεις που συνεπάγεται αύξησε τα επίπεδα της επαγγελματικής τους κόπωσης.

Πίνακας 11. *Η γονεϊκή ιδιότητα και οι υποχρεώσεις σας ως γονέας αύξησαν την επαγγελματική σας κόπωση;*

Αύξων Αριθμός.	Θέματα	Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	<u>Ναι</u> : Αυξήθηκαν οι υποχρεώσεις με την γονεϊκότητα αλλά και οι υποχρεώσεις του σχολείου δεν έπρεπε να μείνουν πίσω. Πριν: περισσότερο χρόνο να ψάξουν για το επάγγελμα, να είναι προσανατολισμένοι μόνο προς τα εκεί και να είναι περισσότερο συνεπείς. Μετά: Οι υποχρεώσεις στο σχολείο παρέμειναν ίδιες, να αυξηθούν μπορεί, να μειωθούν όχι. Συνεπώς, όταν ασχολούνται με τα της δουλειάς είναι ήδη κουρασμένοι από τις γονεϊκές υποχρεώσεις και καταβάλλουν μεγαλύτερο κόπο, αφού πρόκειται για δυο «πλήρους απασχόλησης δουλειές». Ειδικά αν το ίδιο τους το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, απαιτείται περισσότερος χρόνος και κόπος. Πολλές φορές θυσιάζουν προσωπικό ελεύθερο χρόνο. (Γ-E 1, Γ-E 2, Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 7, Γ-E 8, Γ-E 9, Γ-E 11, Γ-E 14, Γ-E 16, Γ-E 17, Γ-E 19, Γ-E 20, Γ-E 22, Γ-E 23, Γ-E 25, Γ-E, 26, Γ-E 27, Γ-E 28, Γ-E 29).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=20 (66,6%)
2.	<u>Όχι</u> : Το σχολείο αποτελεί διέξοδο για εκείνους. Η πίεση που αισθάνονται στο σπίτι από τις γονεϊκές υποχρεώσεις υποχωρεί όταν βρίσκονται στην τάξη ανάμεσα στους μαθητές τους κι αποτελεί μέσο	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=5 (16,6%)

	πνευματικής αποφόρτισης για εκείνους. (Γ-E 5, Γ-E 6, Γ-E 10, Γ-E 12, Γ-E 15).	
3.	<u>Όχι</u> : Λόγω ειδικότητας (Μαθηματικά) δεν είχε πολλές απαιτήσεις ούτε στο διόρθωμα ούτε στην προετοιμασία. (Γ-E 13).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)
4.	<u>Όχι</u> : Δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την ανατροφή των παιδιών. (Γ-E 18).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)
5.	<u>Όχι</u> : Τα ωράρια στο εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ευδιάκριτα. Το πρωί το σχολείο, το απόγευμα η τα παιδιά και το σπίτι. Ο περιορισμός του χρόνου προετοιμασίας αντισταθμίζεται από την εμπειρία. (Γ-E 21, Γ-E 24, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=3 (10%)

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11 η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι *βίωσαν ή βιώνουν επαγγελματική κόπωση* λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων στο σχολείο και στο σπίτι. Θυσιάζουν τον προσωπικό τους χρόνο για να ανταπεξέλθουν σε αυτές κι αισθάνονται ήδη πολύ κουρασμένοι όταν καταπιάνονται στο τέλος της ημέρας με την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα. Η γονεϊκότητα αποτελεί μια «δουλεία» *πλήρους απασχόλησης*. Για μερικούς εκπαιδευτικούς η κόπωση λειτουργεί εις βάρος κι επηρεάζει τόσο τους μαθητές όσο και τα παιδιά τους στο σπίτι αφού η μεταξύ τους σχέση είναι αμφίδρομη. Η κατάσταση για κάποιους είναι ακόμα πιο απαιτητική όταν δουλεύουν και οι δυο γονείς ή όταν το παιδί τους αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Πολλές φορές η κόπωση από την εξάντληση της ενέργειάς τους στο σχολείο αποβαίνει εις βάρος των δικών τους παιδιών.

Σε άλλους γονείς – εκπαιδευτικούς η γονεϊκή ιδιότητα και οι υποχρεώσεις της λειτούργησαν *αντιστρόφως ανάλογα*. Δηλαδή, θεώρησαν το σχολείο και τη διδασκαλία ως *διέξοδο* αλλά ακόμα κι ως μέσο ξεκούρασης από αυτές τις υποχρεώσεις μέσα από τη νεότητα και την ενέργεια των παιδιών. Είναι ενός είδους πνευματικής αποφόρτισης για εκείνους.

Χρήσιμη είναι και η δήλωση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος δεν βίωσε επαγγελματική κόπωση γιατί λόγω της φύσης του μαθήματος που διδάσκει (Μαθηματικά) του οποίου η ύλη είναι αμετάβλητη ακολουθούσε και εξακολουθεί να ακολουθεί μια δεδομένη διαδικασία για την προετοιμασία και το διόρθωμα. Ακόμα, ένας γονέας – εκπαιδευτικός δήλωσε πως δεν βίωσε την επαγγελματική κόπωση εφόσον δεν ενεπλάκη ιδιαίτερα στην ανατροφή των παιδιών του.

Τέλος, δυο ακόμα γονείς – εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν βιώνουν την επαγγελματική κόπωση επειδή το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει, κατά την γνώμη του, ξεχωριστά ωράρια. Το πρωί το επάγγελμα, το απόγευμα η γονεϊκότητα. Θεωρούν ότι ο οποιοσδήποτε περιορισμός του χρόνου στην προετοιμασία του μαθήματος αντισταθμίζεται από την ήδη αποκτηθείσα εμπειρία.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω δεδομένα η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών βιώνουν την επαγγελματική κόπωση σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων τους. Συνολικά 9 γονείς εκπαιδευτικοί δεν βιώνουν επαγγελματική κόπωση αφού η εργασία τους είναι κι ένας τρόπος να αποφορτίζονται από την κούραση που μπορεί να νιώθουν από το σπίτι τους, είτε λόγω αμετάβλητης ύλης, είτε λόγω συνειδητού διαχωρισμού των δυο ρόλων ώστε να μην παρεμβαίνει ο ένας στον άλλο.

Αποσπάσματα των απόψεων των γονέων – εκπαιδευτικών παρατίθενται παρακάτω:

Επαγγελματική κόπωση και γονεϊκότητα

1. Αυξημένη επαγγελματική κόπωση

«Ναι γιατί όταν γυρίζω απ' το σχολείο είμαι ήδη κουρασμένη από την τάξη, από το μάθημα κι από τις δουλειές, τις άλλες υποχρεώσεις του σχολείου. Μετά ακολουθεί το διάβασμα των παιδιών, το να προσέξεις, να είσαι μαζί με τα παιδιά. Οπότε, αν θελήσω να κάνω κάτι για το σχολείο, θα το κάνω αφού τα δικά μου τα παιδιά έχουνε ήδη διαβάσει, έχουνε πάει σε όλες τις υποχρεώσεις κι έτσι, λοιπόν, τώρα δεν ξέρω αν αυτό εννοεί επαγγελματική κόπωση γιατί αυτό είναι και προσωπική κόπωση, για να είμαι ειλικρινής...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός Ι).

«Ναι, γιατί είναι περισσότερες οι...δηλαδή, το ότι πρέπει μέσα στην καθημερινότητά σου να δραστηριοποιήσε σε περισσότερους τομείς. Οπότε και στο σχολείο και στην επαγγελματική δραστηριότητα και στην καθημερινότητά σου μετά πρέπει να δώσεις πολύ περισσότερο χρόνο και πολύ περισσότερο κόπο, βέβαια. Δηλαδή,

πριν κάνεις παιδί έχεις πιο πολύ, ας πούμε (χρόνο). Ο στόχος σου ήτανε προσανατολισμένος μόνο στο επάγγελμα. Μετά, θέλει και το παιδί και τον χρόνο αλλά και τον κόπο» (γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Την κόπωση...ναι, βέβαια την έχουν αυξήσει, 'ντάξει, ειδικά εμένα που πηγαиноέρχομαι Κυψέλη κάθε μέρα κι έχουμε γυρίσει...(γελώντας). Και ναι, 'ντάξει, κουράζομαι περισσότερο. Η δουλειά είναι συγκεκριμένη, είναι πράγματα που πρέπει να γίνουν κάθε μέρα, δηλαδή, υπάρχει το διόρθωμα, υπάρχει το διάβασμα για την επόμενη μέρα, η προετοιμασία και τα λοιπά. Άρα ο χρόνος στο σχολείο δεν μπορεί να μειωθεί. Ίσως να αυξηθεί, δεν μπορεί να μειωθεί. 'Ντάξει, υπάρχουνε κάποια στάνταρ περιθώρια που πρέπει να δουλέψουμε. Το παιδί έχει τη δική του, ας πούμε, θέση στο ωράριο...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Έχουν αυξήσει λίγο την επαγγελματική μου κόπωση, γιατί πρέπει να αφιερώνω χρόνο και για το παιδί μου, να σχεδιάζω δραστηριότητες που την βοηθάνε να σταθεί καλύτερα, να, να αναπτυχθεί, να κοινωνικοποιηθεί και τα λοιπά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Ε, ναι...(γελώντας). Έπρεπε να αφιερώνεις, να μοιράζεις τον χρόνο σου και στις υποχρεώσεις σου τις εκπαιδευτικές και στις οικογενειακές. Αλλάζει η ζωή με τα παιδιά, εντελώς. Οπότε πρέπει να έχεις δυνάμεις και κουράγιο να τα καταφέρνεις και στα δυο. Και στις δυο υποχρεώσεις. Ναι, ναι. Ήτανε πιο κουραστικό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Εννοείται! Γιατί είναι σωματική η δική μου δουλειά (Φυσική Αγωγή) και κουράζομαι πρακτικά. Ναι, υπάρχει κόπωση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Ναι. Μπορώ να πω ότι είχαν επηρεάσει. Εντάξει γιατί το να ασχοληθείς μ' ένα παιδί που είναι και δικό σου, είναι και ψυχοφθόρο και θέλει και πολύ...θέλει πολλή ενέργεια, οπότε δεν έχει τόση πολλή ενέργεια για να ασχοληθείς με τα παιδιά της τάξης ναι. Μια προετοιμασία ίσως που θα 'κανες αν είχες τον χρόνο. Εντάξει, είναι εις βάρος όλων. Και του παιδιού και των παιδιών στην τάξη» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Την έχουνε αυξήσει γιατί όταν είσαι χωρίς παιδιά έχεις πολύ περισσότερο χρόνο να ψάξεις πράγματα, να ασχοληθείς, αν θέλεις να είσαι το ίδιο συνεπής και μετά που θα κάνεις τα παιδιά πρέπει να διαθέσεις περισσότερο χρόνο για όλα αυτά, οπότε υπάρχει κόπωση. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει διάθεση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Ε, βέβαια. Εφόσον εγώ είμαι και μονογονεϊκή και δεν υπάρχει κανένας άλλος για τίποτε άλλο. Όλα. Και του ρόλου του γυναικείου και της νοικοκυράς και της δασκάλας και της διευθύντριας και της φοιτήτριας και του μανάβη, να πάω να ψωνίζω, να μαγειρέψω. Τα πάντα!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Ναι λόγω χρόνου και έλλειψης βοήθειας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Σίγουρα γιατί έπρεπε να αφιερώνεις ώρες και στο σχολείο και στο διάβασμα και στα παιδιά. Σίγουρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Πάρα πολύ! Γιατί έπρεπε να αφιερώσω χρόνο στο παιδί μου, οπότε ήτανε εις βάρος της ξεκούρασης μου. Του προσωπικού ελεύθερου χρόνου και του χρόνου που θα έδινα στο να προετοιμάσω να προετοιμάσω το μάθημα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Ε ναι γιατί, εντάξει, από τη στιγμή που αποκτάς παιδιά έχεις αυξημένες υποχρεώσεις, μάλιστα όταν εργάζεται και η γυναίκα σου, καταλαβαίνεις τι γίνεται. Πολλές ώρες για τα παιδιά, πολλές ώρες για τη δουλειά. Αυτός (ο προσωπικός χρόνος) χάθηκε, όχι τον θυσίαζα, κινηματογράφο μια φορά το δίμηνο και αν πηγαίναμε τότε και λόγω της δουλειάς της συζύγου, η οποία δεν έχει καμία σχέση με το δημοσιοϋπαλληλίκι, ναι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Προσπαθώ να δραστηριοποιούμαι έντονα τόσο ως μητέρα όσο και ως δασκάλα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Ναι, ναι, ναι, ναι! Μ' είχε γιατί, διότι ξέρεις δεν μπορείς να αφήσεις το σχολείο. Ας πούμε, όταν έβλεπα ότι ο Μάνος δεν πήγαινε καλά εγώ είχα απαίτηση να πηγαίνει πολύ καλά. Λοιπόν, δεν μπορείς να αφήσεις στην άκρη τα του σχολείου και ό,τι φορτίζεσαι από το σχολείο γιατί κουβαλάς πράγματα. Κι απ' το σχολείο φεύγοντας κουβαλάς πράγματα. Οπότε αυτά μπορούσε, μπορεί να τα περνούσα και στα παιδιά. Είναι μια...υπάρχει αυτό και αντίστροφα η...πώς να σου πω, η αυτή (συμπεριφορά) των παιδιών αν δεν ήτανε καλή με επηρέαζε. Για το σχολείο...είναι (η σχέση) αμφίδρομη, δηλαδή. Είναι αμφίδρομη η σχέση, ναι, ναι!!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Ναι πολύ. Ναι κατά πολύ, είναι full time job δουλείες και οι δυο. Όταν είχα πιο πολλές ανάγκες όταν το παιδί βρισκότανε και η κόρη μου ήτανε μαθήτρια και έπρεπε να φροντίσω να είμαι στην ώρα μου στο σπίτι, να την πάρω από το σχολείο, να μαγειρέψω όσο πρέπει...τώρα είναι είκοσι χρονών και είναι πολύ διαφορετικά τα πράγματα αλλά οπωσδήποτε είναι πάρα πολύ κουραστικό να είσαι πολύ ok και στους δυο ρόλους» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Ναι πάρα πολύ. Γιατί καταρχήν έτσι όπως είναι δομημένα τα πράγματα έρχεσαι και παίζεις ένα ρόλο σαν (ακατάληπτο) δυστυχώς ή ευτυχώς. Εμένα έχει μαθησιακές δυσκολίες η κόρη μου, έτσι; Πρέπει να παίζεις ένα ρόλο άλλο. Και αυτό που εγώ πάντα έλεγα και κατηγορούσα κι έλεγα όχι τα παιδιά μόνα τους θα πρέπει μια δουλειά που τα ίδια μπορούνε να την κάνουν, δεν χρειάζονται κάποιον από πάνω...Εγώ δεν μπόρεσα να τον παίξω αυτό τον ρόλο με το δικό μου παιδί. Γιατί άρχισα...να δω τι θα κάνω στο σπίτι. Σου δίνουν οδηγίες, ας πούμε...σου λέω ήρθα σε φοβερή σύγκρουση με αυτό που υπηρετούσα εγώ τόσα χρόνια με αυτό που έπρεπε να κάνω. Αυτό που έπρεπε να κάνω, γιατί ήμουν ο δεύτερος ρόλος (της δασκάλας) μέσα στο σπίτι πράγμα που δεν μου άρεσε

καθόλου σαν ρόλος και εκεί με κούρασε απίστευτα γιατί είναι μια δουλειά που απαιτεί φοβερή ενέργεια από το πρωί. Μετά δεν έχεις την ίδια κι αυτό το πληρώνει το δικό σου παιδί συνήθως και γυρνώντας μετά... και μετά έχεις κι όλο τον χρόνο της προετοιμασίας. Εφόσον τελειώσεις με το παιδί φυσικά, το βράδυ. Κι αυτό είναι μια κόπωση μεγάλη» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

«Βεβαίως, όπως ανέφερα και πριν το γεγονός ότι το παιδί είναι μικρό και απορροφά όλο το μέρος της ημέρας, αναγκάζομαι να εργάζομαι το βράδυ, έχει συμβάλει στην αύξηση της κόπωσης μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Ναι, διότι θέλω να είμαι όσον το δυνατόν καλύτερη σε όλες τις ιδιότητες μου. Και μάνα και δασκάλα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

«Βεβαίως έχουν αυξηθεί οι υποχρεώσεις μου, τόσο από το σπίτι, όσο και από τον φόρτο της εργασίας μου επειδή θέλω πάντα να είμαι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσω καλύτερα όλες τις τυχόν απορίες των μαθητών μου και όλες τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

2. Δεν αυξήθηκε η επαγγελματική κόπωση – η διδασκαλία διέξοδος

Όχι. Γιατί είμαι...Βασικά κυρίως είναι μια δουλειά που μου αρέσει πολύ, οπότε δεν με κουράζει, αν ήταν κάτι που δεν είχε γίνει συνειδητά η επιλογή αυτή, μπορεί και να είχα αρχίσει να κουράζομαι, αλλά από τη στιγμή η δουλειά είναι κάτι που μου αρέσει πολύ και ένας τρόπος να ξεφεύγω, να έρχομαι σε επαφή με άλλα πράγματα, ας πούμε. Το καλοκαίρι, δηλαδή, ζορίζομαι λίγο (γέλιο)» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Το συζητάμε πάρα πολύ συχνά (με τους άλλους συναδέλφους) και το επάγγελμά μας έχει αυτό το καλό. Δηλαδή, μπορεί πραγματικά να είμαστε κουρασμένοι από το σπίτι και να ερχόμαστε εδώ και με κάτι που έχει συμβεί στην τάξη, μια ωραία στιγμή, μια επικοινωνία με τα παιδιά να φεύγει όλο το φορτίο. Αυτό είναι το ευτύχημα, δηλαδή, του πλεονέκτημα του επαγγέλματός μας. Είμαστε συνέχεια σε επαφή με τα παιδιά, την ενέργεια των παιδιών, την νεότητα. Νομίζω ότι παίρνουμε κιόλας. Δηλαδή, μου 'χει τύχει να έχω έρθει κουρασμένη ή στενοχωρημένη και τα λοιπά και φύγω άλλος άνθρωπος (χαμογελώντας). Ειλικρινά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Νομίζω ότι ηλικιακά υπάρχει κόπωση. Όχι. Εντάξει χρόνο με τον χρόνο να κάνεις γιορτές, προγράμματα, φέτος ειδικά με τα πρωτάκια είχα τρία πολιτιστικά θέματα και είχα και γιορτή χριστουγεννιάτικη, θεατρική παράσταση και λοιπά. Επόμενο είναι μια τέτοια εποχή να νιώθεις την κόπωση, αλλά βέβαια ξεκινώντας μια νέα χρονιά νιώθεις ότι όλα τα έχεις ξεχάσει και προχωράς και δεν βάζεις ποτέ αυτό...μήπως κουραστώ, γιατί θέλεις να δώσεις, στόχος σου είναι ...δίνω, δίνω, δίνω και για αυτό αισθάνεσαι από το πρωί μέχρι το μεσημέρι αυτό το άδειασμα. Εάν κάποια μέρα δεν το αισθανθώ, στο σπίτι κάνω την αυτοκριτική μου, γιατί δεν το αισθάνθηκα;» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Δηλαδή, αν αισθανόμουν κουρασμένη στο σχολείο; Όχι. Δεν την έχουν αυξήσει γιατί ήταν διέξοδος το σχολείο για μένα κι αισθανόμουν σαν το σπίτι μου...που περνούσα καλά στο σπίτι μου. Στο άλλο το σπίτι κουραζόμουν περισσότερο (χαμογελώντας)» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Η κόπωση έρχεται ούτως η άλλως μετά από κάποια χρόνια και ζητάς ή μια ανάπαυλα ή κάτι διαφορετικό εμένα το διαφορετικό μ' αρέσει με την ενασχόληση μου με διαφορετικά επίπεδα. Δηλαδή κάποια στιγμή όταν ήμουν τα τρία πρώτα χρόνια πριν να διοριστώ στο φροντιστήριο και έκανα και σε μεγάλες τάξεις ή lower ή b class ας πούμε και τα λοιπά. Κάποια στιγμή διορίστηκα σε σχολεία, το δημοτικό έκανα από τρίτη τάξη μέχρι έκτη. Έμεινα έγκυος, υπήρχε η κούραση και τα λοιπά επέστρεψα στη δουλειά και μετά ασχολήθηκα με πιο μικρές τάξεις. Φέτος πήρα πιο μεγάλες τάξεις, οπότε δεν είχα την ευκαιρία μάλλον να κουραστώ, επειδή ήμουν σε εγρήγορση, κατάλαβες; Έπρεπε να ετοιμάσω κάτι άλλο, δεν με κούρασε η επανάληψη, αυτό εννοώ. Να κάνω τα ίδια και τα ίδια. Υπάρχει κόπωση γιατί όταν το παιδί σου είναι άρρωστο και δεν έχει κοιμηθεί για χ, ψ νύχτες, όπως θα κοιμόσουν αν δεν είχες παιδί, αυτό επηρεάζει τουλάχιστον σωματικά και πνευματικά πολλές φορές, νομίζω ότι επηρεάζει το σχολείο το σπίτι και όχι το σπίτι το σχολείο. Είσαι φορτισμένη, φορτισμένος ψυχολογικά από το σχολείο και επηρεάζει μετά την επαφή σου ας πούμε με τα παιδιά, τα δικά σου. Αντίστροφη, αντίστροφη νομίζω η σχέση. Είτε είναι σωματική η κόπωση, είτε είναι πνευματική, απλά αυτό που σου τονίζω είναι ότι, συνήθως επηρεάζεται το σπίτι λόγω του σχολείου. Όχι το σχολείο. Το σπίτι να επηρεάζει το σχολείο τόσο από θέμα ψυχολογίας είναι μάλλον το αντίστροφο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

3. Δεν αυξήθηκε η κόπωση – το γνωστικό αντικείμενο αμετάβλητο

«Όχι. Όχι ιδιαίτερα. Δεν ήταν τόσο τρομερά, ας πούμε. Αλλά σας λέω ήταν η δική μου περίπτωση, τα μαθηματικά δεν έχουν πολύ κόπο. Να σ' απασχολεί πολλές ώρες, δεν ισχύει αυτό το πράγμα. Αν ρωτήσεις ένα φιλόλογο θα σας πει άλλα πράγματα. Πολύ κόπο οι φιλόλογοι» (Γονέας – εκπαιδευτικός 13).

4. Δεν αυξήθηκε η κόπωση – μικρή συμμετοχή στην ανατροφή των παιδιών

«Όχι, όχι, όχι αν και εγώ προσωπικά δεν ασχολήθηκα ιδιαίτερα με τα παιδιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

5. Δεν αυξήθηκε η κόπωση – διακριτά τα ωράρια των δυο ρόλων

«Όχι. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι οριοθετημένο, καλύπτει τις πρωινές ώρες. Η εμπειρία αντισταθμίζει την έλλειψη διαβάσματος, ας το πούμε έτσι. Ενώ η γονεϊκότητα αφορά τις απογευματινές ώρες, είναι ευδιάκριτα τα ωράρια. Άρα, δεν επηρεάζει το ένα το άλλο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Όχι, δεν έχω νιώσει κόπωση. Όπως είπα και πριν είχα μεγάλη εμπειρία από πριν αποκτήσω παιδιά. Η εμπειρία, λοιπόν, με βοηθάει να ξεπεράσω την έλλειψη προετοιμασίας, σπάνια βέβαια συμβαίνει αυτό. ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσω στα παιδιά είναι αδιαπραγμάτευτος» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

4.5.2: 2^η Κατηγορία: Πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές λόγω γονεϊκότητας

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει το ερώτημα που τέθηκε στους γονείς – εκπαιδευτικούς, αν δηλαδή, υπήρχε ή υπάρχει περίπτωση να προχωρήσουν σε πρόωρη συνταξιοδότηση λόγω γονεϊκότητας ή κόπωσης, έστω και με μειωμένες αποδοχές.

Πίνακας 12. Θα προχωρούσατε σε πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές;

Αύξων Αριθμός.	Θέματα	Αριθμός Γονέων – Εκπαιδευτικών
1.	<u>Όχι</u> : Η συνταξιοδότηση είναι σαν απόσυρση. Μεγάλα περιθώρια προσφοράς ακόμα και μεγάλη αγάπη για τα παιδιά και την διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός μένει νέος μέσα από την επαφή του με τα παιδιά και την νεότητα κι ενέργεια που εκπέμπουν. Η εργασία αυτή προσδίδει νόημα στη ζωή τους, η ενασχόληση μόνο με την γονεϊκότητα δεν θα ήταν αρκετή. Ακόμα και συνταξιούχοι γονείς – εκπαιδευτικοί νιώθουν την έλλειψη της επαφής με την τάξη και τα παιδιά ως αρνητικό συναίσθημα. Οι λόγοι συνταξιοδότησης δεν είχαν σχέση με την γονεϊκότητα. (Γ-E 1, Γ-E 2, Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 6, Γ-E 7, Γ-E 8, Γ-E 9, Γ-E 10, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 13, Γ-E 14, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 17, Γ-E 18, Γ-E 19, Γ-E 20, Γ-E 22, Γ-E 23, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E 26, Γ-E 27, Γ-E 28, Γ-E 29, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N= 29 (96,6%)

2.	<u>Ναι</u> : Για να έχει περισσότερο χρόνο να αφιερώσει και να ασχοληθεί με τον γονεϊκό της ρόλο. (Γ-E 21).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)
----	---	--

Όλοι οι *εν ενεργεία* γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στο δείγμα (24 – 80%), πλην μιας εξαίρεσης, απάντησαν *αρνητικά* σε αυτή την ερώτηση ο καθένας για τους δικού του λόγους. Αυτό που χαρακτήρισε τις απαντήσεις που έδωσαν ήταν η αγάπη τους και η μεγάλη όρεξή τους να προσφέρουν πολλά ακόμα στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Η συνταξιοδότηση είναι σαν παροπλισμός, θεωρούν. Η κούραση που μπορεί να αισθάνονται από τις πολλαπλές υποχρεώσεις δεν είναι αρκετή για να τους κάνει να αποχωρήσουν νωρίτερα από το επάγγελμα, αφού αντλούν ευχαρίστηση από αυτό. Η επαφή με τους μαθητές τους κάνει να αισθάνονται νέοι και γεμίζουν θετική ενέργεια από τα παιδιά. Αν ποτέ αποσύρονταν για οποιοδήποτε λόγο, δεν θα είχε σχέση με την γονεϊκότητα, αφού θεωρούν ότι τα παιδιά κάποια στιγμή μεγαλώνουν και συνεπώς θα μπορούν να δοθούν και πάλι στην εργασία τους ολοκληρωτικά. Το παραμένουν μόνοι στο σπίτι δεν είναι ευχάριστη προοπτική για εκείνους.

Ωστόσο, είναι άξιο αναφοράς ότι ακόμη και οι γονείς – εκπαιδευτικοί που έχουν *ήδη* συνταξιοδοτηθεί, είτε κανονικά είτε πρόωρα, δεν το έκαναν λόγω γονεϊκότητας. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι σε όλους λείπει πολύ το εκπαιδευτικό επάγγελμα και το να είναι στην τάξη, αφήνοντας μάλιστα κι ένα κενό σε ορισμένες περιπτώσεις.

Μια μητέρα – εκπαιδευτικός υπήρξε μόνο που θα επεδίωκε την πρόωρη συνταξιοδότηση για να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στον γονεϊκό της ρόλο.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι όλοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί, πλην μιας εξαίρεσης, που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν ή είχαν πολύ καλή σχέση με το σχολείο και το επάγγελμα γενικά και δεν θα αποσύρονταν ποτέ από αυτό λόγω γονεϊκότητας παρ' όλη την κούραση που μπορεί να νιώθουν από αυτή.

Οι απόψεις των γονέων – εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το θέμα καταγράφονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές λόγω γονεϊκότητας

1. Όχι σε πρόωρη συνταξιοδότηση

«Δεν ξέρω, έχω μπει πολλές φορές στον πειρασμό (γελάει). Δεν ξέρω, ειλικρινά κάποιες φορές σκέφτομαι ναι, κάποιες φορές όχι. Κάποιες φορές που ας πούμε, κυρίως με τη διοικητική εργασία νιώθω πελαγωμένη και κουρασμένη θα 'θελα να φύγω και να είμαι στο σπίτι μου με τα παιδιά μου και με όλα αυτά. Από την άλλη όταν το σκέφτομαι ξανά, λέω ότι αυτό δεν θα μ' άρεσε σε καμία περίπτωση. Οπότε, για πρόωρη μάλλον όχι. Μάλλον όχι, γιατί μ' αρέσει η δουλειά στο σχολείο. Τώρα πιστεύω ότι και τα παιδιά όταν μεγαλώνουν και φεύγουν απ' το σπίτι, τι να κάνεις μέσα στο σπίτι; Τώρα σ' αυτή την ηλικία που βρίσκομαι εγώ λέω «ω, μακάρι να 'φευγα σε σύνταξη», δηλαδή, αλλά από την άλλη που το σκέφτομαι και λέω ότι σε δέκα – δεκαπέντε χρόνια που τα παιδιά μου, ας πούμε, θα σπουδάζουν ή ξέρω γώ θα δουλεύουν και θα 'ναι μακριά απ' το σπίτι, εγώ τι θα κάνω τότε; Ε, τότε δεν νομίζω. Δηλαδή, σκεπτόμενη πιο λογικά νομίζω ότι όχι. Αλλά πάντως το κριτήριο κι ο άξονας είναι να σκέφτομαι τι θα κάνουν τα παιδιά μου για να δω και γώ τι θα 'θελα να κάνω μόλις το βγάλω αυτό απ' τη ζωή μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Όχι! Γιατί αυτή την εποχή, τουλάχιστον σε αυτήν την ηλικία που είμαι, αισθάνομαι ότι έχω να δώσω πολλά πράγματα ακόμα. Και δηλαδή, είμαι σε μια ηλικία που υπάρχει και η εμπειρία αλλά και η σωματική αντοχή. Και δεν είμαι σε φάση που έχω κουραστεί, που έχω δώσει που λέω ότι τα 'χω δώσει όλα και δεν έχω άλλο. Άρα, νομίζω ότι έχω μπροστά μου τουλάχιστον μια δεκαετία» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2)

«Αν μου δινόταν η δυνατότητα νομίζω πως εξαρτάται πως θα ήμουν εκείνη τη συγκεκριμένη περίοδο, δηλαδή, αν έβλεπα ότι οι αντοχές μου ήτανε πολύ μειωμένες ναι, ίσως να προχωρούσα. Αυτή τη στιγμή νομίζω πως δεν θα το έκανα. Αλλά σου λέω ότι εξαρτάται και πάλι, δηλαδή, δεν μπορώ να ξέρω τι θα γίνει, έχουμε πολύ μέλλον μπροστά (γελώνοντας). Ε, αυτή την στιγμή αν μου δινότανε η (δυνατότητα) όχι, όχι, δε θα το έκανα. Νομίζω πως δεν θα το έκανα. Γιατί επειδή η δουλειά η δική μου είναι αρκετά ωραία. Δηλαδή, περνάω κι όμορφα στο σχολείο, νομίζω ότι θα μου λείψει κιόλας όταν θα όταν θα έρθει η ώρα. Αν έρθει ποτέ!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Όχι. Δεν θα το προτιμούσα γιατί θα προτιμούσα να πεθάνω στην τάξη (χαμογελώντας). Αγαπώ την δουλειά μου πολύ και δεν θα το, δεν θα το προτιμούσα. Μακάρι να μπορούσα να δουλεύω μέχρι μεγάλη ηλικία!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Όχι. Δεν θα προχωρούσα. Είναι, βέβαια, κάτι πολύ μακρινό, μπορεί να απαντώ τώρα λίγο, ναι, 'ντάξει, να μην το έχω πολυσκεφτεί γιατί είναι πολύ μακρινό όντως, αλλά δεν μπορώ να σκεφτώ τον εαυτό μου και να μην εργάζεται καθόλου, δεν ξέρω, νομίζω ότι δεν θα είχα κανένα νόημα (γέλιο) στη ζωή μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Όχι. Νομίζω μόνο αν είχα κάτι, αν είχα εξασφαλίσει κάτι στη συνέχεια του επαγγέλματός μου. Όχι για να κάτσω στο σπίτι. Αυτό δεν θα το μπορούσα. Από τώρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Είχα χρόνια στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά πάνω από τριάντα. Οπότε, ήμουν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση πριν αποχωρήσω. Αλλά αν μου δινόταν η δυνατότητα νεώτερη, δηλαδή, να είχα αποχωρήσει δεν θα αποχωρούσα λόγω των παιδιών. Είναι ένα επάγγελμα τέτοιο του εκπαιδευτικού που μπορείς να μοιράσεις τον χρόνο σου και να τα καταφέρεις εξίσου καλά και στην οικογένεια και στην δουλειά σου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Όχι. Δεν θέλω γιατί μ' αρέσει αυτό που κάνω. Κι όσο αντέχω και μπορώ. Και το λέω τώρα εκ του ασφαλούς γιατί είμαι νέα ακόμα στον χώρο, θα το κάνω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Δεν έχω την δυνατότητα. Όχι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Μου δίνεται η δυνατότητα αλλά δεν θα το κάνω. Γιατί μ' αρέσει να είμαι εδώ. Το αγαπώ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Σε αυτή τη φάση που είμαι τώρα; Όχι, γιατί δεν θεωρώ ότι...νομίζω ότι μπορώ να προσφέρω στο σχολείο ακόμα, δεν αισθάνομαι τη διάθεση ότι θέλω να αποσυρθώ και θεωρώ ότι η σύνταξη είναι και παροπλίζεσαι, ας πούμε. Και κοινωνικά κι ότι αισθάνεσαι ότι έχεις μπει στην τελική ευθεία, που δεν θέλω να φτάσει ακόμα. Θα ήθελα να μπορούσα, ας πούμε, όποτε αισθανθώ ότι κουράζομαι γιατί και η προοπτική να πάρω σύνταξη στα εξήντα εφτά δεν είναι ευχάριστη. Ειδικά άμα είσαι στην τάξη αν θα μπορείς να αντέξεις μέχρι τα εξήντα εφτά. Θα ήθελα να αισθάνομαι ότι ανά πάσα στιγμή θα μπορούσα να πάρω σύνταξη αλλά δεν θέλω να πάρω, όμως. Προς το παρόν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Όχι. Ε, γιατί είμαι με τα νέα παιδιά είσαι, αισθάνεσαι και συ νέος. Δεν θέλω να φύγω απ' το σχολείο. Δεν βιάζομαι, αισθάνομαι νέος. Γιατί έχεις να κάνεις με παιδιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Όχι. Θα 'θελα να συνεχίσω, να φτάσω όσο μπορώ! Εντάξει, δεν είπα και να σέρνομαι! Αλλά έχουνε ζορίσει τόσο πολύ τα πράγματα τώρα, ζητάνε τόσα τρελά πράγματα που μας έχουνε κάνει να χάσουμε την χαρά μας για την δουλειά!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ. Νομίζω ότι δεν θα μπορούσα να το κάνω. Θα έπαιρνα ανάλογα τις συνθήκες, θα εξαρτιόταν από τους λόγους τους οποίους θα με οδηγούσαν σε αυτή τη σκέψη, δηλαδή, αν υπήρχε κάποιο πρόβλημα υγείας, αν υπήρχε κάποιο σοβαρό οικογενειακό πρόβλημα, ναι. Αν όμως τα πράγματα ήτανε όπως είναι τώρα, ναι, νομίζω ότι δεν θα μπορούσα να έχω μόνο την οικογένεια» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Τώρα όχι. Δεν είναι και καλό νομίζω δεν είναι και καλό για ένα παιδί να σε βλέπει όλη την ώρα στο σπίτι. Δηλαδή το επάγγελμά σου να είναι να είσαι η μαμά του, θα το τρελάνεις. Χρειάζεται και συ να νιώσεις ότι έχεις κάτι να δώσεις, για κάτι το οποίο είσαι υπεύθυνος και κάτι για το οποίο αμείβεσαι κιόλας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Όχι. Όχι. Δεν θα το έκανα και ούτε τώρα που δίνει περιθώρια και τέτοια, εξάλλου έφυγα τώρα για λόγους...ούτε το ήθελα γιατί μου αρέσει το σχολείο.. Λόγω των οικονομικών μέτρων φοβόμουν για την σύνταξη, μήπως μας εγκλωβίσουν, φοβόμουν για το εφάπαξ και γι' αυτό έφυγα. Δεν με κούρασε το σχολείο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Όχι. Απλούστατα είναι η λόξα που λέμε του εκπαιδευτικού. Θεωρώ ότι όσο έχω τις δυνάμεις όχι. Βέβαια έχω βάλει ένα στόχο, όταν φτάσω 60 ετών να βγω στη σύνταξη. Το να φύγω νωρίτερα όχι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Τώρα θέλω να φύγω για να γλιτώσω! (γελώντας). Εε, όχι. Όχι, όχι, όχι. Γιατί πιστεύω ότι κάποια στιγμή μεγαλώνοντας το παιδί έχεις πιο πολύ ελεύθερο χρόνο και μπορείς να είσαι πιο δοσμένος στο επάγγελμά σου. Να δίνεσαι περισσότερες ώρες στο επάγγελμα. Είναι ένας συγκεκριμένος χρόνος που το παιδί σε ζητάει πιο πολύ. Περνώντας αυτό το χρόνο, υπόψη ότι έχω μεγάλο παιδί, εντάξει, τα ξεπερνάς τα εμπόδια και δίνεσαι πιο πολύ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Όχι, όχι. Όχι, με φυσιολογικές συνθήκες δεν θα έφευγα. Έφυγα πρόωρα τρία χρόνια, αλλά για λόγους υγείας. Άλλους λόγους, δεν είχανε καμία σχέση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Αγαπώ τη δουλειά μου. Η επαφή με τα παιδιά με κάνει καλύτερο άνθρωπο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Όχι, δεν θα είχα προχωρήσει. Γιατί μ' άρεσε πάρα πολύ. Ακόμα κι όταν πήρα σύνταξη ένιωσα, πώς να σου πω, ότι πραγματικά γκρεμίζεται το...(ο κόσμος μου). Δεν ήθελα να πάρω σύνταξη! Σου μιλάω εν τιμή, δηλαδή, τέτοιο πράγμα. Εφόσον έφυγα από υπολογιστές που δούλευα κι ο μισθός μου ήταν σχεδόν, όχι απλά, τα τέσσερα τρίτα αυτωνών που έπαιρνα, δηλαδή, πολύ μεγαλύτερος απ' ότι έπαιρνα στο δημόσιο που διορίστηκα και τα παράτησα για να πάω να διοριστώ. Και καμιά φορά το συζητώ με τον

Γρηγόρη (το γιο της), και η σύνταξη θα ήτανε μεγαλύτερη γιατί δούλευα στους υπολογιστές στον ΗΣΑΠ, στον ηλεκτρικό σιδηρόδρομο δυο χρόνια. Και τα παράτησα ενώ είχα μονιμοποιηθεί, γιατί μου άρεσε να διδάξω και μου έλειπε αυτό. Οπότε, πώς να σου πω, μ' άρεσε κι όταν το συζητώ με τον Γρηγόρη (το γιο της) μου λέει «ρε μάνα, μην (στενοχωριέσαι), αλλά πήρες χαρά από αυτή τη δουλειά» και πράγματι, ας πούμε, γιατί μου άρεσε πάρα πολύ, δεν ήθελα να συνταξιοδοτηθώ!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Δεν θα το έκανα αυτή τη στιγμή. Γιατί η δουλειά μου μου δίνει σκοπό στην ζωή μου, είμαι σχετικά νέος, δεν έχω κανένα λόγο να αποχωρήσω. Δεν μπορώ να φανταστώ τη ζωή μου χωρίς την εργασία μου αυτή τη στιγμή» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Σε καμία περίπτωση. Αισθάνομαι, ίσως επειδή ξεκίνησα πιο μεγάλη να είμαι εκπαιδευτικός, δεν αισθάνομαι ότι έχω καεί. Είμαι σε εξαιρετικό περιβάλλον, θεωρώ πάρα πολύ μεγάλη ανατροφοδότηση το περιβάλλον του σχολείου. Τα παιδιά για μένα είναι πηγή θετικής ενέργειας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Όχι γιατί είναι κάτι που το θέλω ακόμα πάρα πολύ παρ' όλο που σου είπα θέλει χρόνο, δεν νιώθω ακόμα έτοιμη να το αφήσω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

«Όχι, όχι, όχι σε καμία περίπτωση. Είμαι ακόμη πολύ νέος, δεν δικαιούμαι. Κάνω το επάγγελμα που επέλεξα. Το παιδί κάποια στιγμή θα μεγαλώσει και θα υπάρχει περισσότερος χρόνος. Οπότε και πάλι όχι, δεν τίθεται τέτοιο θέμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Όχι διότι είμαι νέα ακόμη και στην ηλικία και στο επάγγελμα και θέλω να προσφέρω στην εκπαίδευση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

«Ούτως ή άλλως οι αποδοχές μας σήμερα είναι αρκετά μειωμένες, οπότε δεν τίθεται θέμα σε αυτό. Παρά το ότι η συναναστροφή με νέα παιδιά με κάνει και εμένα να αισθάνομαι νέος, σκέπτομαι όμως σοβαρά μετά από πολύ λίγα χρόνια να αποχωρήσω από την ενεργό δράση αφ' ενός λόγω κούρασης και αφ' εταίρου για να ανοίξω μια πόρτα σε ένα νέο εκπαιδευτικό/συνάδελφο που λόγω της κρίσης που μαστίζει τον τόπο μας, έχει εγκλωβιστεί εκτός της παραγωγικής εργασίας του σχολείου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

«Όχι, ούτε θα το σκεφτόμουν. Μέσα από αυτό το επάγγελμα μπορώ και εκφράζομαι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

2. Ναι στην πρόωρη συνταξιοδότηση λόγω γονεϊκότητας

«Ναι, προκειμένου να ασχοληθώ περισσότερο με την ιδιότητά μου ως γονέας!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

4.5.3: 3^η Κατηγορία: Αν και κατά πόσο είναι εφικτό για τον γονέα – εκπαιδευτικό να διδάσκει να εργάζεται έχοντας αποκλείσει από τον νου του τυχόν οικογενειακά προβλήματα

Στην τρίτη κατηγορία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερώτηση που έγινε στους εκπαιδευτικούς για το εάν μπορούν να «αποκλείσουν» στο μυαλό τους τα οικογενειακά τους προβλήματα και να επιδοθούν στην μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 13. *Είναι δυνατόν ένας εκπαιδευτικός μπαίνοντας στην τάξη «να αδειάσει το μυαλό του»/να ξεχάσει τα οικογενειακά προβλήματα – δυσκολίες με στόχο να μην επηρεαστεί καθόλου η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η επικοινωνία με τους μαθητές, δεδομένου ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αναπόφευκτη η έκθεσή του;*

Αύξων Αριθμός.	Θέματα	Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	Ναι είναι εφικτό: η τάξη είναι ζωντανός οργανισμός που τους κάνει να ξεχνούν τα πάντα, είναι ένα είδος ψυχοθεραπείας. Τα παιδιά προσφέρουν ζωντάνια και άλλη οπτική γωνία στα πράγματα. Εστίαση στα παιδιά τα οποία με τις διαφορετικές τους προσωπικότητες κάνουν το μυαλό να «αδειάσει». Ο εκπαιδευτικός είναι σαν ηθοποιός στο θέατρο και η τάξη ένας ρόλος. Πρέπει να το κάνει γιατί τα παιδιά κάτι περιμένουν από τον εκπαιδευτικό, δεν «χρωστάνε» να βιώνουν τα προβλήματά του. Τα παιδιά καταλαβαίνουν την ψυχολογία του εκπαιδευτικού. Τα μικροπροβλήματα ξεχνιούνται από όλους, τα σοβαρότερα θέματα ίσως όχι τόσο εύκολα από όλους. (Γ-E 1, Γ-E, 4, Γ-E 5, Γ-E 6, Γ-E 7, Γ-E 8, Γ-E 9, Γ-E 10, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 14, Γ-E 17, Γ-E 18, Γ-E 19, Γ-E 21, Γ-E 24, Γ-E 25, Γ-E 27, Γ-E 28, Γ-E 29, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=21 (70%)

2.	Όχι, ούτε ολοκληρωτικά ούτε για πολλή ώρα. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι και σαν ηθοποιός, ειδικά αν συμβαίνει κάτι σοβαρό. Κουβαλάς τα προβλήματα του σπιτιού στο σχολείο και το αντίθετο αφού είναι σχέση αμφίδρομη. Ο εκπαιδευτικός είναι τα προβλήματά του και πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο για να διαχειρίζεται ώστε να μην αποτελούν τροχοπέδη για τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά διαβάζουν τη γλώσσα του σώματος. Κάποιες φορές είναι καλό τα παιδιά να γνωρίζουν τι απασχολεί τον εκπαιδευτικό, γίνεται πιο «ανθρώπινος» με αυτό τον τρόπο. (Γ-E 2, Γ-E 13, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 20, Γ-E 22, Γ-E 23, Γ-E 26).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=8 (26,6%)
3.	Είναι θέμα χαρακτήρα. Αν ο εκπαιδευτικός είναι αυθόρμητος και συναισθηματικός θα το μεταφέρει στην τάξη. Αν είναι κλειστός χαρακτήρας βάζει «φρένο» και όρια σ' αυτά που θα δείξει στην τάξη. (Γ-E 3).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=1 (3,3%)

Όπως φαίνεται κι από τον Πίνακα 13 η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών (20) που ρωτήθηκαν θεωρούν *εφικτό* και κάποιοι *αυτονόητο* ότι θα ξεχαστούν για λίγο τα προσωπικά τους προβλήματα για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί στην διδασκαλία, αφού οι μαθητές περιμένουν πράγματα από αυτούς. Δεν είναι πάντα εύκολο ειδικά όταν τα προβλήματα είναι σοβαρά, αλλά πρέπει να γίνεται. Μάλιστα, μερικοί γονείς – εκπαιδευτικοί παραλληλίζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα μ' εκείνο του ηθοποιού όπου πρέπει να παίζουν έναν ρόλο στην τάξη. Η τάξη τους ανακουφίζει και τους βοηθά να ξεχνιούνται μέσα από τη ζωντάνια και την ενέργεια που παίρνουν απ' τους μαθητές τους. Ως ζωντανός οργανισμός η τάξη απαιτεί ευελιξία και διαφορετικές προσεγγίσεις πράγμα που κάνει το μυαλό να «αδειάζει». Είναι γι' αυτούς ένα είδος ψυχοθεραπείας, ακόμη και για περιπτώσεις που έχουν βιώσει πένθος.

Ωστόσο, κάποιοι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι μπορούν να παίζουν ρόλο στην τάξη, δεν είναι ηθοποιοί και δεν μπορούν να τα ξεχάσουν όλα. Μπορεί να γίνει σε ένα ποσοστό αλλά *όχι ολοκληρωτικά* κι ούτε πάντοτε με επιτυχία, αφού η σχέση μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών είναι αμφίδρομη. Με άλλα λόγια, οι μαθητές

αισθάνονται τις διαφορετικές διαθέσεις του εκπαιδευτικού και καθρεφτίζουν την ψυχολογία του. Ο εκπαιδευτικός «κουβαλάει» απ' το σπίτι προβλήματα, αλλά θα πρέπει να έχει βρει τεχνικές ώστε να ισορροπεί ανάμεσα στα δυο για να μην λειτουργεί το ένα εις βάρος του άλλου. Επίσης, είναι αναγκαίο να γνωρίζουν οι μαθητές μερικές φορές τι απασχολεί τον εκπαιδευτικό κι όχι να προσποιείται ότι δεν έγινε τίποτε.

Τέλος, μια γονέας – εκπαιδευτικός πιστεύει ότι έχει να κάνει με τον χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού κατά πόσο θα αποκλείσει αυτά που του συμβαίνουν. Οι «ανοιχτοί» χαρακτήρες δεν μπορούν να κρύψουν εύκολα τα συναισθήματά τους, ενώ αντίθετα οι «κλειστοί» χαρακτήρες τα ελέγχουν πιο εύκολα.

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω για την πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών είναι *απαραίτητο* να «αδειάζουν» το μυαλό τους ώστε να γίνονται αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους. Άλλοι το καταφέρνουν στον απόλυτο βαθμό, άλλοι όμως δεν τα καταφέρνουν ολοκληρωτικά. Το σημαντικό όμως είναι ότι όλοι θεωρούν ότι οι μαθητές δεν πρέπει να άγονται από τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και να τους κάνουν να νιώθουν ασφάλεια.

Ακολουθούν αποσπάσματα με τις απόψεις των γονέων – εκπαιδευτικών:

«Αποκλεισμός» οικογενειακών προβλημάτων με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία

1. Ναι, είναι εφικτό

«Πάντως, εμένα τουλάχιστον, σε μένα η τάξη λειτουργεί αρκετά λυτρωτικά. Δηλαδή, πολλές φορές όταν μου 'χει τύχει να 'χω κάποιο πρόβλημα, ας πούμε, κι απ' το σπίτι κι απ' τα παιδιά άρα κάποια έγνοια, δηλαδή, όχι πρόβλημα, κάποια έγνοια η τάξη με βοηθάει γιατί μέσα στην τάξη έχεις ένα στόχο, είσαι πολύ συγκεντρωμένος σ' αυτό που κάνεις, οπότε ξεχνιέσαι ή βλέπεις αποτελέσματα στα παιδιά, τα παιδιά σου δίνουνε αρκετή χαρά. Εμένα τουλάχιστον μου δίνουνε χαρά τα παιδιά μέσα στην τάξη. Βλέπεις, έτσι, συναναστρέφεται νέους ανθρώπους, βλέπεις με άλλα μάτια, βλέπεις από μια άλλη οπτική τα πράγματα. Εμένα αυτό μου έχει συμβεί. Δηλαδή, να είμαι φορτισμένη απ' το σπίτι και μέσα στην τάξη να ξεχαστώ. Δεν ξέρω αν είναι ο κανόνας, αλλά πάντως σε μένα μου 'χει συμβεί δυο τρεις φορές και με βοηθάει» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Για να το πετύχει αυτό πρέπει, καταρχήν, τα προβλήματα που κουβαλάει ο εκπαιδευτικός να μην είναι πολύ σοβαρά. Δεύτερον, να έχει βρει τεχνικές, τρόπους να ξεφεύγει απ' τα προβλήματα, όπως είναι η χαλάρωση και τα λοιπά. Πιστεύω ότι ένα από τα πολύ δυνατά μέσα είναι το χιούμορ μες την τάξη, το οποίο σπάει τον πάγο, τον πάγο

κυρίως μέσα μας, και βοηθάει να αναπτύξουμε μια οικειότητα άμεση με τα παιδιά. Οπότε μπορεί ο δάσκαλος που θέλει πραγματικά μες τα δέκα πρώτα λεπτά με λίγα αστεία (να το πετύχει)» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Εγώ νομίζω ότι είναι δυνατόν, εγώ μπορώ να το κάνω όμως δεν ξέρω αν αντιμετωπίζω ένα πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα οικογενειακό. Δηλαδή, τώρα είναι μια μέση οικογένεια με τα προβλήματά της, ας πούμε, πράγματα που μπορώ να αντιμετωπίσω και να κάνω τη δουλειά μου όπως πρέπει. Δεν ξέρω όμως πόσο εύκολο θα είναι αυτό αν αντιμετωπίζω κάτι πάρα πολύ σοβαρό οικογενειακό ή πρόβλημα υγείας, οτιδήποτε, δεν ξέρω αν θα μπορώ να το κάνω. Δεν είναι πάντα εύκολο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Ναι. Το πιστεύω. Ναι. Μου 'χει τύχει και προσωπικά γιατί όταν μπαίνεις στην τάξη είναι σαν να βγαίνεις στη σκηνή του θεάτρου εγώ πιστεύω. Είναι, δηλαδή, ότι μπορεί στην αρχή να πρέπει να προστατευτείς εσύ και να προστατεύσεις και τα παιδιά για να αισθάνονται αυτή την ασφάλεια μαζί σου ότι οδηγούνται σωστά, κι ότι καθοδηγούνται βάσει των διαθέσεών σου. Στην αρχή μπορεί να ξεκινάς σαν παίζεις έναν ρόλο αλλά μετά μου 'χει τύχει ότι με την επικοινωνία παίζει ρόλο το καλό κλίμα τη δεδομένη στιγμή. Να σου έρθει η θετική αύρα ότι όντως σαν να γυρνάει ο διακόπτης και να διαγράφονται όλες οι προηγούμενες εντάσεις» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Τώρα και ναι και όχι γιατί εξαρτάται από τα προβλήματα. Δηλαδή, άμα είναι τα καθημερινά προβλήματα εγώ θεωρώ ότι δεν πρέπει να μπαίνει στην τάξη σκεπτόμενος τα προβλήματά σου τα οικογενειακά, Ε, τώρα βέβαια υπάρχουν πάρα πολύ σοβαρές καταστάσεις που είναι αδύνατον κάποιον εκπαιδευτικό να μην τον επηρεάσει αυτό. Εγώ αισθανόμουν ότι τα ξεχνούσα όλα μπαίνοντας στην τάξη. Και έβλεπα μόνο τα παιδιά, αυτά τα είκοσι – είκοσι πέντε απέναντί μου που περιμέναν από μένα...κάτι. Οπότε, δεν μπορούσα να σκεφτώ άλλα πράγματα εκείνη την ώρα. Οπότε, εγώ εδώ θα πω, είναι δυνατόν, ναι. Είναι δυνατόν, ναι! Εκτός από ανυπέρβλητα προβλήματα, έτσι; Είτε θανάτους, υπάρχουν και πολλά σοβαρά προβλήματα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Ναι! Είναι δυνατόν να το κάνει, είναι δύσκολο να το κάνει αλλά πρέπει να το κάνει! Γιατί δεν γίνεται, τα παιδιά δεν χρωστάνε να ακούνε! Ή να επηρεάζονται απ' την αρνητική διάθεση που μπορεί να έχω εγώ απ' το σπίτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Πιστεύω ότι μπορείς να το κάνεις και πιστεύω ότι γίνεται αυτόματα, με το που μπαίνεις στην τάξη τα αφήνεις όλα πίσω. Τώρα πως γίνεται, δεν ξέρω (χαμογελώντας). Πιστεύω ότι είναι λίγο σαν τους ηθοποιούς που ανεβαίνουν στο σανίδι και τα ξεχνάνε όλα εκείνη την ώρα, γιατί νομίζω ότι και οι δάσκαλοι είναι λίγο ηθοποιοί. Κάνουν ένα ρόλο όταν μπαίνουν στην τάξη. Οπότε, τα αφήνεις πίσω όλα τα άλλα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Όχι καθόλου. Έχει κλειστεί σε ντουλαπάκι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Ναι. Είναι...πραγματικά γίνεται αυτό. Και το έχω διαπιστώσει προσωπικά όταν ένα πολύ κοντινό μου οικογενειακό πένθος η τάξη ήταν η ψυχοθεραπεία μου, δηλαδή έμπαινα στην τάξη, ξεχνούσα τα πάντα και μέχρι το μεσημέρι ήμουν εκεί με τα παιδιά, με τροφοδοτούσαν με ζωντάνια. Πραγματικά για μένα ήτανε ψυχοθεραπεία» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Ε, βέβαια το θεωρώ γιατί το παθαίνεις έτσι κι αλλιώς στο σχολείο. Δηλαδή, μπαίνεις μέσα, τα ξεχνάς όλα αναγκαστικά γιατί τα παιδιά απορροφούν όλη τη σκέψη σου και τον χρόνο σου μέσα στο σχολείο. Νομίζω ότι είναι από τις λίγες δουλειές που μέσα εδώ ξεχνάς οτιδήποτε άλλο. Δηλαδή, βγαίνω έξω και λέω τώρα που είμαι, τι πρέπει να κάνω, δεν θυμάμαι τι άλλο πρέπει να κάνω, που έχω το αυτοκίνητο...τίποτα δεν θυμάμαι! Είναι σαν να μπαίνεις σε άλλο κόσμο! Ναι, ναι, ναι...αν δεν έχεις κάτι πολύ σημαντικό, δεν μιλάμε τώρα για θάνατο ή κάτι τέτοιο. Αυτό σε κουράζει το σχολείο αν έχεις ένα πρόβλημα μεγάλο στο σπίτι σου. Αλλά τα περαστικά τα προβλήματα τα ξεχνάς στο σχολείο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Κοίταξε...δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί ο καθένας να πετύχει να αδειάσει το μυαλό του. Εμένα η διδασκαλία με βοηθούσε να μη σκέφτομαι τον τίποτα άλλο. Να σκέφτομαι αυτό που κάνω, γιατί πιστεύω ότι ήταν ένα ζωντανό επάγγελμα, δηλαδή, μιλούσαμε, γελούσαμε, κλαίγαμε, διαμαρτυρόμασταν, μαλώναμε. Τα είχε όλα! Κατά συνέπεια ήτανε κάτι που σε κρατούσε εκεί. Και άρα, ήθελες και δεν ήθελες, ξεχνούσες» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Ναι ,ναι, ναι, σβήνουν, delete. Ξεχνάς τα πάντα. Εγώ φέτος που δεν ήμουν στο σχολείο(λόγω σύνταξης) έπαθα πλάκα, είχα διάφορα θέματα, και έλεγα, τώρα αν ήμουν στο σχολείο θα τα είχα ξεχάσει εντελώς. Έμπαινα μέσα στη τάξη και ήταν σαν να μην υπήρχε τίποτα άλλο. Σαν να μην υπήρχε τίποτα άλλο. Ψυχοθεραπεία κανονική. Φέτος μου έλειψε πάρα πολύ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Θεωρώ ότι είναι αυτονόητο. Έτσι πρέπει να κάνει. Μέσα στη τάξη ξεχνιούνται τα πάντα. Δεν σκέπτεσαι τίποτα, ασχολείσαι μόνο με τα παιδιά και μάλλον και τα ίδια τα παιδιά μερικές φορές σε κάνουν να ξεχνάς τα προβλήματα σου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Πάρα πολύ! Ναι, ναι! Το πιστεύω πάρα πολύ! Γιατί έχεις να κάνεις με παιδιά και τα παιδιά σε ξεφορτώνουνε αμέσως. Ξέρεις τι είναι; Είναι το ότι επειδή, βλέπεις πολλά και διαφορετικά παιδάκια κι επειδή τα παιδιά έχουνε και διαφορετικές προσωπικότητες, προσπαθώντας αυτές τις προσωπικότητες να τις προσεγγίσεις και προσπαθώντας να τραβήξεις την προσοχή σου, σίγουρα ξεχνάς τα δικά σου τα προβλήματα κι

επικεντρώνεσαι στο να τραβήξεις την προσοχή τους και να τα κάνεις να σε ακούσουνε. Οπότε, αυτό σε αδειάζει» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Εγώ το θεωρώ απολύτως εφικτό, εγώ το πετυχαίνω αυτό πάντως. Επομένως, θεωρώ ότι είναι εφικτό. Ναι, βγάζω εντελώς τον εαυτό μου, την προσωπικότητά μου την οικογενειακή και είμαι εντελώς ανεξάρτητος μέσα στην τάξη από αυτό. Ε, δεν μπορώ όμως να εγγυηθώ ότι αυτό το κάνει ο κάθε άνθρωπος. Είναι ανάλογα ίσως και με το είδος των προβλημάτων που έχει πίσω του» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Εγώ είναι κάτι που το καταφέρνω και επειδή αισθάνομαι ότι έχω πάρα πολύ καλή επικοινωνία με τα παιδιά. Θεωρώ ότι είναι μια πάρα πολύ μεγάλη πηγή ενέργειας για μένα ότι και να έχω το ξεχνάω. Το ξεχνάω γιατί μου δίνουν πολύ μεγάλη χαρά τα παιδιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Βέβαια γίνεται. Τις ώρες που είσαι στην τάξη οφείλεις να είσαι μόνο εκεί και πουθενά αλλού. Σε βάζει σε άλλο κόσμο και δεν σκέπτεσαι τίποτε άλλο. Τα παιδιά σε κάνουν να ξεχνιέσαι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Ναι, διότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να σε αποφορτίζουν και να σε κάνουν να ξεχνιέσαι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28)

«Προσπάθησα πολύ στη ζωή μου σαν καθηγητής και το κατάφερα σε μεγάλο βαθμό, να μην μεταφέρω τα προβλήματα του σπιτιού μου και της καθημερινότητας μου στο σχολείο αλλά και αντιστρόφως τα προβλήματα του σχολείου στο σπίτι μου και την οικογένεια γενικότερα. Κάθε πρωί το μυαλό μου πηγαίνοντας στο σχολείο είναι απαλλαγμένο από προβλήματα και γεμάτο από ιδέες και παραδείγματα που θα μπορούν να αντιμετωπίσουν σωστά τυχόν προκλήσεις της σχολικής ζωής. Για να μην ωραιοποιώ πολύ τα πράγματα, υπάρχουν πολλές φορές που είναι αδύνατον το μυαλό να μείνει ανεπηρέαστο από πολλές δυσκολίες της ζωής» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

«Ναι, ναι! Δεν μπορείς να κάνεις κι αλλιώς. Τα παιδιά σε παρασύρουν στο μικρόκοσμό τους και πρέπει να επικοινωνήσεις για να ανταπεξέλθεις. Στο τέλος της ώρας επανέρχεσαι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30)

2. Όχι, δεν είναι εφικτό

«Ναι, είναι μια διαδικασία που μπορεί και να γίνει, μπορεί και να μη γίνει εξαρτάται κι από πολλούς παράγοντες. Αλλά δεν νομίζω ότι...Θα σου πω ένα απλό παράδειγμα. Αν έχεις ένα σοβαρό πρόβλημα, οικογενειακό κι έρθεις στενοχωρημένος στο σχολείο και στην τάξη, ούτως ή άλλως αυτό θα φανεί, θα το καταλάβουν. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι θα επηρεάσει σε κάτι την απόδοσή σου, δηλαδή, τη σχέση σου γιατί ήδη από τον προηγούμενο καιρό θα 'χει δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα όπου ο ένας θα

καταλαβαίνει τον άλλον. Δηλαδή, κι ένας μαθητής να έρθει μια μέρα ο οποίος θα είναι στενοχωρημένος γιατί, είναι μια δυναμική σχέση, η τάξη, δεν είναι το στατικό, μια φωτογραφία, μια στιγμή που λες, «τώρα εδώ, τι γίνεται;». Δηλαδή, ας πούμε, κι ο μαθητής θα 'ρθει κάποια μέρα που θα 'ναι στενοχωρημένος, που κάτι θα 'χει συμβεί στο σπίτι του, μπορεί ένας καβγάς παράδειγμα στο σχολείο, εσύ μπορείς, ξέρω 'γώ, να του κάνεις μια ερώτηση. Άρα, λοιπόν, κι εκείνη τη στιγμή δεν είναι κακό ο ένας να υπάρχει εκείνη τη στιγμή και να καταλαβαίνεις τα συναισθήματα αλλά και τη συναισθηματική του καθενός (ακατάληπτο). Οπότε, δημιουργείται και το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθείς εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή, δεν είναι δυνατόν να λέμε ότι μπαίνω στην τάξη να αδειάσω όλα τα προβλήματά μου, γιατί είσαι τα προβλήματά σου! Αλλά, το θέμα είναι να μπορέσεις να διαχειριστείς αυτό που είσαι και με τη χαρά σου και με τη στενοχώρια σου και με τα προβλήματα. Ταυτόχρονα περιβάλλεσαι από ανθρώπους που έχουν κι αυτοί τη χαρά τους, τη στενοχώρια τους, τα προβλήματά τους ή οτιδήποτε άλλο. Ε, ναι πρέπει να υπάρξει μια δυναμική αλληλεπίδραση για να βρεθούν οι ισορροπίες! Και χωρίς αυτό να είναι εις βάρος, δηλαδή, ο ένας του άλλου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Κατά εβδομήντα τοις εκατό, ογδόντα τοις εκατό ναι. Τελείως δεν γίνεται, δηλαδή, να πας μουντρωμένος τα παιδιά θα δουν αμέσως ότι έχεις κάποιο πρόβλημα. Θα παγώσουν. Δηλαδή, επειδή με έχουν συνηθίσει να 'μαι πάντα χαμογελαστός κι έτσι, αν μια μέρα πάω λίγο έτσι μουντρωμένος, θα είναι παγωμένα και τα ίδια αμέσως, με καταλαβαίνουν αμέσως. Δηλαδή, προσπαθείς να μην το δείξεις αλλά το καταλαβαίνουν όμως. Σε καταλαβαίνουν απ' την έκφραση, ναι, ότι δεν έχεις κέφια, αν είσαι βαρύς και μπαίνεις τυπικά. Εγώ δε που καλαμπουρίζω και κάνω με τα παιδιά, συζητάμε και κάνουμε, αν μπο στην τάξη και δεν πω αστείο μετά το μάθημα σου λέει κάτι έχει αυτός» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Όχι, γιατί δεν ξεχνάς και τίποτα, δεν μπορείς να ξεχάσεις και όλα τα υπόλοιπα. Δεν είναι ότι δεν ξέχνα την οικογένεια. Ας πούμε είχε... θα στο πω απλά με το αγόρι ή με την κοπέλα του προβλήματα κάποιος που είναι ελεύθερος, δεν θα ξεχάσει τα οικονομικά του θέματα ή αν έχει ένας δικός του κάποιο θέμα υγείας, από την οικογένεια του, ο μπαμπάς ή η μαμά, ή οποιοσδήποτε. Είμαστε άνθρωποι δεν μπορούμε να τα αφήσουμε όλα πίσω μας. Δεν είμαστε ίδιοι από μέρα σε μέρα, από ώρα σε ώρα. Οπότε δεν νομίζω ότι μπορεί να αδειάσει, εντελώς. Μπορεί, μπορεί ίσως να το αφήσει στο πίσω μέρος του μυαλού του για λίγη ώρα, αλλά κάποια στιγμή θα βγει. Μετά τα παιδιά θα κάνουνε τον ή την εκπαιδευτικό να ξεχαστεί με την καλή έννοια, δηλαδή, να περάσει καλά, τουλάχιστον αυτό πιστεύω εγώ, έτσι; Τις πιο πολλές φορές θα εμπλακεί ενεργά σε μια διαδικασία ώστε να κάνει το μάθημα, αν όμως είναι κάτι σοβαρό, νομίζω ότι δεν θα μπορέσει να το αφήσει πίσω του. Τουλάχιστον στην αρχή της ώρας της διδακτικής θα φανεί. Και σαφέστατα τα

παιδιά διαβάζουνε τη γλώσσα του σώματος, διαβάζουνε τα μάτια, διαβάζουνε ακόμα και τα ρούχα ας πούμε, που φορά πολλές φορές. Που λες τα, παιδιά ότι, «μα γιατί φοράτε αυτά τα ρούχα;», ξέρω 'γώ ή ότι φαίνεστε χαρούμενος σήμερα ή ότι όχι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Μπορεί να συμβεί να ξεχαστείς άλλα το να εκτεθείς και να σε δουν τα παιδιά ότι δεν είσαι καλά, κάνει καλό και αυτό μερικές φορές, σου δίνει ένα κοινό έδαφος τέλος πάντων να δουν και τα παιδιά ότι είσαι άνθρωπος οπότε είσαι καλύτερα μαζί σου. Δηλαδή εμένα μου έχει τύχει να βάλω τα κλάματα μπροστά σε τάξη και μετά ας πούμε να αντιστραφούνε οι ρόλοι, να μου δίνουν κουράγιο τα παιδιά και τέτοια. Παλαιότερα μπορεί να μην είχα την δύναμη να το κάνω, να κρατηθώ δηλαδή, όχι δεν πρέπει να το κάνω, αλλά και το να δείξεις ένα ανθρώπινο πρόσωπο και ας μην είναι πάντα το δυνατό κάνει καλό, ειδικά στις ηλικίες αυτές» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16)

«Κοίταξε, εκατό τοις εκατό αποκλείεται. Το προσπαθεί, εγώ τουλάχιστον προσπαθούσα, αλλά, δεν μπορώ να πω ότι το κατάφερνα πάντα. Δηλαδή μπορεί να είναι στενοχωρημένος για το Α ή Β λόγο και να μπει μέσα και να λες... σαν μα μην συμβαίνει κάτι. Εντάξει, προσπαθείς, αλλά δεν είμαστε ηθοποιοί, δεν είμαστε τόσο καλοί θεατρίνοι, εγώ τουλάχιστον από ότι ξέρω από μένα. Ως ένα βαθμό γινότανε, ως ένα, ένα άλλο βαθμό όχι. Το προσπαθούσα μεν, δεν το κατάφερνα δε απόλυτα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Γενικά τα περισσότερα τα αφήνει έξω από την τάξη, αλλά είναι πιο ευερέθιστος σε περιόδους με έντονο στρες» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Ναι, κορίτσι μου δεν μπορείς να τ' αφήσεις γιατί είναι αμφίδρομη αυτή, δεν γίνεται δηλαδή...Και κουβαλάς απ' το σπίτι και απ' το σχολείο κουβαλάς στο σπίτι κι από το σπίτι κουβαλάς στο σχολείο. Προσπαθούσα όσο γίνεται να 'μια πιο...δηλαδή με τα παιδιά δεν έβγαζα κακίες, δεν ήθελα πώς να σου πω...γιατί έβλεπα και τα σεβόμουνα πάρα πολύ γι' αυτό με σεβόντουσαν κι αυτά. Αυτό είναι βασικό. Το να σέβεσαι το παιδί, την προσωπικότητά του την όποια και τα λοιπά. Ας πούμε, θυμάμαι ότι ο Μάνος με στενοχωρούσε πάρα πολύ στην εφηβεία το κουβαλούσα αυτό στο σχολείο, κατάλαβες; Δηλαδή, το κουβαλούσα. Γι' αυτό σου λέω, δεν μπορεί να 'ναι...προσπαθούσα όσο γίνεται, το προσπαθούσα, το ήξερα δηλαδή, συνειδητά, αλλά δεν τα κατάφερνα πάντα. Να μην με επηρεάζει στο σπίτι για το σχολείο και στο σχολείο για το σπίτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Καταρχήν δεν είναι για στόχο, νομίζω ότι γίνεται, σε κάποια πράγματα γίνεται σε κάποια άλλα θεωρώ ότι δεν πρέπει να γίνεται. Δηλαδή θέλω να πω είχαμε, ας πούμε, μια απώλεια ενός συναδέλφου εκεί μπήκα στην τάξη και έκλαψα μίλησα για αυτό μαζί τους και τα έβαλα και μίλησαν και αυτά για προσωπικά πράγματα γίνεται όμως τόσο αυτόματα δεν έχω σκεφτεί. Εμένα πέθανε ο πατέρας μου την Παρασκευή και μπήκα την

Δευτέρα στην τάξη και ήμουν...έκανα αυτό που έκανα πάντα δηλαδή δεν ένιωσα όμως εγώ ίσα-ίσα καμιά φορά και στην προσπάθεια σου είσαι πιο ζωντανός γίνεται όμως τόσο φυσικά βλέποντας τα παιδιά απέναντί σου και άλλες προσδοκίες και δεν χρειάζεται αυτό να το σκεφτείς. Οτιδήποτε μα και ξενυχτισμένος να είσαι και ερωτική απογοήτευση να έχεις αυτό δεν βγαίνει, για κάποια άλλα όμως όπως σου είπα εγώ θεωρώ πρέπει να βγει πρέπει να κοινοποιηθεί με τα παιδιά ας πούμε. Δεν είναι μία η απάντηση σε σχέση όμως με κάποια άλλα πράγματα μια δική σου απώλεια, της κοινότητας, ένα σοβαρό γεγονός που μπορεί να συμβαίνει έξω όμως κοινωνικό ή οτιδήποτε...δεν μπαίνεις δηλαδή και λες δεν έγινε τίποτα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

3. Εξαρτάται από τον χαρακτήρα του γονέα - εκπαιδευτικού

«Νομίζω ότι είναι θέμα χαρακτήρα. Όταν ένας άνθρωπος από τη φύση του είναι αυθόρμητος έτσι και πολύ συναισθηματικός και εκτίθεται συναισθηματικά, νομίζω ότι είναι πολύ εύκολο να μεταφέρει και την προσωπική του, ας πούμε, τα προσωπικά του θέματα στην τάξη μέσα. Αν τώρα είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι κλειστός έτσι κι αλλιώς και μπορεί και βάζει φρένο και όρια και ξέρει πως, ας πούμε, θα εκφραστεί και τα λοιπά, νομίζω ότι εκεί δεν είναι τόσο εύκολο να...δε θα μεταφέρει τα προσωπικά του μέσα στην τάξη. Νομίζω είναι καθαρά θέμα χαρακτήρα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3)

4.5.4: 4^η Κατηγορία: Επιλογή του ίδιου επαγγέλματος και μετά τη γονεϊκότητα

Η επόμενη κατηγορία αφορά στην υποθετική ερώτηση που έγινε στους γονείς – εκπαιδευτικούς σχετικά με το αν θα επέλεγαν και δεύτερη φορά το εκπαιδευτικό επάγγελμα ενώ ήταν ήδη γονείς, αν είχαν την ευκαιρία και τη δυνατότητα. Οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν και παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 14. *Αν θα έπρεπε να επιλέξετε κάποιο επάγγελμα ενώ ήσασταν ήδη γονιός, θα προτιμούσατε και πάλι αυτό του εκπαιδευτικού μεταξύ άλλων;*

Αύξων Αριθμός.	Θέματα	Αριθμός Γονέων – Εκπαιδευτικών
1.	Ναι: αυτή τη φορά όχι μόνο για λόγους αγάπης του επαγγέλματος αλλά και λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει στην γονεϊκότητα και την οικογένεια του εκπαιδευτικού. Ευέλικτο ωράριο, διακοπές που συμπίπτουν με του παιδιού, αφιέρωση χρόνου στο	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=13 (43,3%)

	παιδί, βοηθάει πολύ στον γονεϊκό ρόλο. Βοηθάει και τα ίδια τα παιδιά η ενασχόληση του γονιού με τη διδασκαλία. Τον βοηθάει να μάθει τους μαθητές του αλλά και τα παιδιά του καλύτερα. Ιδανικό επάγγελμα για γονιό και ειδικά για τις γυναίκες. (Γ-E 2, Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 7, Γ-E 9, Γ-E 11, Γ-E 16, Γ-E 17, Γ-E 19, Γ-E 25, Γ-E 27, Γ-E 29).	
2.	Ναι: Μεγάλη αγάπη για το εκπαιδευτικό επάγγελμα περισσότερο από κάθε τι. Μέσα από την επαφή με τα παιδιά και την νεότητα ο εκπαιδευτικός αναζωογονείται και διατηρεί ένα μέρος της παιδικότητας του, όσο κι αν κουράζεται ή αγανακτεί κάποιες φορές. Ο εκπαιδευτικός βλέπει τη βελτίωση του μαθητή κι αισθάνεται υπερήφανος κάθε φορά. Είναι το μόνο επάγγελμα που η κριτική είναι ειλικρινής και η αγάπη που δίνει ο εκπαιδευτικός έρχεται πίσω πολλαπλάσια. (Γ-E 6, Γ-E 8, Γ-E 9, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 13, Γ-E 14, Γ-E 18, Γ-E 19, Γ-E 20, Γ-E 21, Γ-E 22, Γ-E 23, Γ-E 24, Γ-E 28, Γ-E 30)	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=16 (53,3%)
3.	Ναι: Πάντα ήθελαν την ενασχόληση με τα παιδιά και ήταν το μόνο που είχαν επιλέξει να κάνουν. (Γ-E 1, Γ-E 10, Γ-E 15, Γ-E 26).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=4 (13,3%)

Όπως φαίνεται, λοιπόν, όλοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα (30) απάντησαν πως θα επέλεγαν και *πάλι* ως γονείς πλέον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όχι μόνο δεν μετάνιωσαν που επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα αλλά οι μισοί σχεδόν από αυτούς θα το επέλεγαν ξανά για τα *οφέλη* και τα *πλεονεκτήματα* που προσφέρει στους γονείς – εκπαιδευτικούς, όπως το ευέλικτο ωράριο, οι διακοπές παράλληλα με τα παιδιά τους, ο χρόνος που τους αφήνει για να αφιερώσουν στο παιδί τους, αλλά και η βοήθεια που παρέχει και ως προς τα ίδια τους τα παιδιά η ενασχόληση των γονιών με την μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συμπεριφορές των παιδιών τους αφού τις έχουν βιώσει στο

σχολείο με τους μαθητές αλλά και τυχόν δυσκολίες στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν τις οποίες πρωτοσυνάντησαν με τους μαθητές τους.

Ένα άλλο κομμάτι γονέων – εκπαιδευτικών εξίσου σημαντικό δήλωσε πως θα επέλεγε και πάλι ως γονιός το εκπαιδευτικό επάγγελμα αφού η επαφή με τους μαθητές τους δίνει *ζωντάνια, αναζωογόνηση, θετική ενέργεια* και τους βοηθά να διατηρήσουν ως έναν βαθμό και τη δική τους παιδικότητα. Οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν με ειλικρίνεια και μπορούν να πάρουν πίσω την αγάπη που έχουν κι εκείνοι προσφέρει, αλλά και να νιώσουν υπερήφανοι από τα αποτελέσματα της δουλειάς τους που είναι ορατά:

Επιπλέον, υπήρξαν και κάποιοι γονείς – εκπαιδευτικοί που πάντα το συγκεκριμένο επάγγελμα αγαπούσαν και ήθελαν να κάνουν και δεν θα επέλεγαν κάτι άλλο. Θα προέτρεπαν, μάλιστα, και τα ίδια τους τα παιδιά να το ακολουθήσουν.

Τέλος, φαίνεται πως κανένας γονέας – εκπαιδευτικός δεν άλλαξε γνώμη για την επιλογή του, αλλά αντίθετα μετά την γονεϊκότητα προστέθηκαν και επιπλέον λόγοι για τους οποίους θεωρούν *ιδανικό* το εκπαιδευτικό επάγγελμα και την επιλογή τους σωστή.

Στον παρακάτω πίνακα ακολουθούν αποσπάσματα που αφορούν τις απόψεις των γονέων – εκπαιδευτικών:

Επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για δεύτερη φορά

1. Πλεονεκτήματα που προσφέρει υπέρ της γονεϊκότητας

«Νομίζω ναι. Ναι, ναι, ναι, μετά από τόσα χρόνια νομίζω θα το επέλεγα ξανά. Και τώρα ως γονιός καταλαβαίνω ακόμη περισσότερο τη σημαντικότητα και τη σπουδαιότητα του» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Ναι, θα το προτιμούσα το επάγγελμά μου. Ναι, ναι, τώρα θα το προτιμούσα νομίζω ακόμα περισσότερο. Γιατί είναι ένα επάγγελμα που σου δίνει τη δυνατότητα να εργάζεσαι και από το σπίτι, δηλαδή, είναι κάποιες ώρες στο σχολείο οι οποίες είναι όμως περιορισμένες σε σχέση με κάποια άλλα επαγγέλματα. Κι από ‘κει και πέρα, δηλαδή, κάθεσαι με το παιδί. Θα κοιμηθεί στις δέκα το βράδυ και θα διορθώσεις στις δέκα; Στις δέκα το βράδυ, στις έντεκα, δώδεκα, μία, δηλαδή, είσαι, είσαι αφέντης του εαυτού σου με κάποιο τρόπο. Στο θέμα του ωραρίου. Οπότε και στο θέμα των διακοπών γιατί, ‘ντάξει, κακά τα ψέματα όλοι οι υπόλοιποι εργαζόμενοι έχουν ένα θέμα τα καλοκαίρια πως και που θα αφήσουν τα παιδιά και πως θα καταφέρουν, ας πούμε, να πάρουνε άδεια και τα γνωστά. Οπότε, αυτή τη στιγμή ενώ ποτέ δεν σκέφτηκα να επιλέξω το επάγγελμα αυτό

για, για αυτό τον λόγο, αυτή τη στιγμή θα το επέλεγα εκατό τοις εκατό και γι' αυτό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Ναι, θα το προτιμούσα σίγουρα, γιατί η ιδιότητα του γονιού τροφοδοτεί το επάγγελμα και το επάγγελμα τροφοδοτεί την ιδιότητα του γονιού, οπότε νομίζω ότι είναι το καλύτερο επάγγελμα. Για να είσαι, ενώ είσαι γονιός» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Ναι. Και πάλι θα το επέλεγα και σαν γονιός. Τότε το επέλεξα γιατί μου άρεσε και έτσι για λόγους, ας πούμε, σαν μαθήτρια τότε πιο ιδεολογικά, πιο ιδεολόγος, ας πούμε, τώρα θα το επέλεγα σαν γονιός γιατί είναι πάρα πολύ βολικό το ωράριό μου σαν εκπαιδευτικός. Έχω πάρα πολύ ελεύθερο χρόνο, ας πούμε, και μπορώ να ασχοληθώ με το παιδί μου. Είναι πολύ πιο ευέλικτο, ας πούμε, το ωράριό μου. Έχω τις διακοπές, δηλαδή, είμαι πιο κοντά στην οικογένεια. Θα το επέλεγα γιατί βοηθάει πολύ στο γονεϊκό ρόλο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Ναι, ναι, βεβαίως! Γιατί είναι ιδανικό για μια γυναίκα ειδικά. Να έχει οικογένεια. Έχει, σχολάει σχεδόν μαζί με τα παιδιά, έχει διακοπές μαζί με τα παιδιά, αφιερώνει πολύ χρόνο στα παιδιά. Είναι μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορεί να βοηθήσει και τα παιδιά της. Εγώ δεν θα επέλεγα άλλο επάγγελμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«[...] είναι το ωράριο που βοηθάει, είναι το, το ευέλικτο, το ευέλικτο του ωραρίου, το ότι έχεις πιο πολύ χρόνο τελικά με το παιδί, οποιαδήποτε άλλη εργασία κι αν κάνεις. Και το ότι είσαι με τα παιδιά σε βοηθάει να ξέρεις λίγο καλύτερα και το δικό σου παιδί. Ή και το ανάποδο, λειτουργούνε, δηλαδή, διμερώς αυτά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«[...] νομίζω ότι, αν και τα παιδιά των εκπαιδευτικών λένε ότι οι γονείς εκπαιδευτικοί είναι κάπως καταπιεστικοί, εγώ νομίζω ότι είμαστε κοντά στα παιδιά μας και αφουγκραζόμαστε πράγματα γιατί τα ζούμε και με τους μαθητές μας παρόμοια πράγματα και γιατί είναι ένα επάγγελμα που εμένα...επειδή μ' αρέσει να προσφέρω, θεωρώ ότι προσφέρω μέσα από αυτό το επάγγελμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Ναι περισσότερο. Λόγω ωραρίου, παίζει μεγάλο ρόλο, και λόγω του ότι, άκου τώρα να δεις: μέσα στα σχολεία έχω την αίσθηση ότι υπάρχει μία κοινότητα εκπαιδευτικών οι οποίοι δίνουνε μεγάλη έμφαση στην ανατροφή των παιδιών και με ένα τρόπο οι συζητήσεις περιστρέφονται γύρω από αυτό, δεν ξέρω αν συμβαίνει σε άλλους χώρους εργασίας, δεν έχω μεγάλη εμπειρία πάνω σε αυτό. Νιώθεις πολλές φορές ότι παίρνεις πληροφορίες, ενίσχυση, βοήθεια συναισθηματική από άλλους ανθρώπους που έχουν παρόμοια με εσένα τέλος πάντων διάθεση να αναθρέψουν σωστά το παιδί τους. Νομίζω τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό πιο έντονο από ότι σε άλλους επαγγελματίες, δηλαδή αν δούλευα σε ένα γραφείο με δακτυλογράφους δεν νομίζω ότι θα υπήρχε αυτή η αίσθηση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Σίγουρα μετά, περισσότερο και για το ωράριο θα ήταν πολύ βασικό για το μέγλωμα των παιδιών. Όχι για άλλο λόγο. Εντάξει. Γιατί το να είσαι εκπαιδευτικός μερικές φορές αφήνεις τα παιδιά σου λίγο πίσω, ασχολείσαι συνεχώς με παιδιά πιθανόν να κουράζεσαι και μετά δεν δίνεις σημασία στα δικά σου τα παιδιά, ενώ αν έχεις κάποιο άλλο επάγγελμα δίνεις μεγαλύτερη σημασία στα δικά σου τα παιδιά. Κάνεις κάτι άλλο και σου λείπουν, ενώ εκεί στο σχολείο χορταίνεις από παιδιά και έτσι δεν δίνεις πολύ σημασία, ναι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Ναι, γιατί έχει καλό ωράριο. Έχει καλό ωράριο, υπάρχει χρόνος, δεν θα το πούμε διακοπές, υπάρχει χρόνος να αφιερώσεις και στο παιδί σου...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Ναι, ναι! Είναι ένα επάγγελμα που δίνει πάρα πολύ μεγάλη χαρά. Θεωρώ ότι είναι ένα επάγγελμα που μπορείς να δημιουργήσεις, να έχεις την αίσθηση ότι προσφέρεις πράγματα ούτως ή άλλως. Επίσης έχει ένα πάρα πολύ καλό ωράριο. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό για μένα που υπάρχουν μεγάλες ανάπαυλες όπως είναι το καλοκαίρι. Θεωρώ ότι είναι προνόμιο αυτό, συμπίπτει και με τις διακοπές του παιδιού, και μπορείς να είσαι με το παιδί σου είναι πολύ εξυπηρετικό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

«Και πάλι βέβαια. Αν και επέλεξα το επάγγελμα για άλλους λόγους, πλέον σαν γονιός, θα το επέλεγα και για το ωράριο του που δεν σε στερεί από την οικογένεια σου για ώρες αλλά και για τις διακοπές που μπορείς να χαρείς όλη σου την οικογένεια. Είναι ιδανικό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

«Με κεφαλαία γράμματα ΝΑΙ. Θα επέλεγα και πάλι την εκπαίδευση για την σταδιοδρομία μου. Πιστεύω ότι το σχολείο και γενικά η εκπαίδευση, σε κρατά ζωντανό καθημερινά, δεν σε αφήνει να εφησυχάσεις, σε αντίθεση με τα περισσότερα επαγγέλματα που είναι 8 το πρωί με 4 το απόγευμα.. Επίσης σημαντικότερος λόγος επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι και ο χρόνος των ετησίων διακοπών (Χριστούγεννα, Πάσχα και Καλοκαίρι). Όχι λοιπόν δάσκαλος και μόνο δάσκαλος» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

2. Μεγάλη αγάπη για το επάγγελμα και ψυχική ικανοποίηση

«Ναι! Ναι. Είναι κουραστικό, έτσι, αγανακτώ πάρα πολλές φορές, νευριάζουμε και τα λοιπά. Αλλά έχω κατά καιρούς προσπαθήσει και ειδικά όταν ήμουν νεώτερη και δούλευα κ γώ σε φροντιστήρια που ήταν λίγο και πιο πιεστικές οι συνθήκες, να αλλάξω προσανατολισμό, να κάνω κάτι το οποίο είναι και πιο χειρωνακτικό, δηλαδή, να φύγω απ' το κομμάτι το πνευματικό και τα λοιπά και να πάω και σε άλλες κάποιες έτσι, αποσπάσεις που έκανα σε γραφείο, σε διοικητικές, σε πόστα, γραφικές δουλειές. Λοιπόν, και το

μετάνιωνα αμέσως! Δηλαδή, μετά από κάποιο διάλειμμα συνειδητοποιούσα ότι ήθελα να, να επανέλθω στην τάξη. Γιατί αυτή η επικοινωνία εμένα, η άμεση επικοινωνία με τα παιδιά, λέγαμε για την ενέργεια, για τη νεότητα είναι ό,τι ακριβώς θέλω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Ναι! Γιατί μ' αρέσει! Μ' αρέσει η επαφή με παιδιά, μ' αρέσει να μπορώ να δίνω, μ' αρέσει να μπορώ να βλέπω βελτίωση, μ' αρέσει το χαμόγελο που φέρνουν τα παιδιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Θα το επέλεγα ναι, θα το επέλεγα. Γιατί κοντά στα παιδιά κρατάς ένα μέρος της παιδικότητάς σου πολύ σημαντικό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Πρώτα...Βέβαια το είχα επιλέξει επειδή το είχα σπουδάσει. Αλλά πάλι το ίδιο θα διάλεγα. Γι' αυτά που προσφέρει, γιατί...μου 'έγαν τα παιδιά, με ρωτήσανε για ποιο λόγο διάλεξα, μ' αρέσει να ασχολούμαι με παιδιά. Θεωρώ ότι τα παιδιά είναι, επειδή σε κρίνουν, είναι αντικειμενικοί και δεν είναι ψεύτικοί κριτές, ας πούμε. Ότι αισθάνονται το λένε και το δείχνουνε, οπότε είναι νομίζω ο μόνος χώρος που μπορείς να πάρεις πίσω την αγάπη που δίνεις. Οπουδήποτε αλλού δεν παίρνεις τίποτα πίσω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Ναι, ναι. Γιατί μου αρέσει. (το επάγγελμα) με τα παιδιά, δεν είναι και τόσο τρομερά κουραστικό. Έχει πολλά καλά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Τώρα, μετά την εμπειρία είκοσι πέντε ετών εάν υπήρχαν και καλύτερα χρήματα πάλι θα το διάλεγα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«[...] κι έχει να κάνει με παιδιά που σε αναζωογονούνε συνέχεια» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Ναι, ναι, σίγουρα. Σίγουρα, σίγουρα ,ναι. Είναι το είδος του επαγγέλματος τέτοιο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Γιατί το αγαπώ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 21).

«Τα παιδιά σε κάνουν πάντα υπερήφανο κι αγαπούν τόσο, που όλα μοιάζουν πιο εύκολα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 22).

«Ναι. Ναι, ναι, ναι. Αλήθεια. Ναι! Θα το...Οποσδήποτε θα το...σου είπα ότι άφησα επάγγελμα με πιο πολλά λεφτά. Θα μου πεις έβγαλα λεφτά κι από του εκπαιδευτικού γιατί έκανα πολλά φροντιστήρια, δηλαδή μη λέμε, ας πούμε, αλλά από την άλλη ήταν και η δουλεία που μ' άρεσε, μ' άρεσε μωρέ αλλά το έψαχνα όμως και πολύ, δηλαδή, διάβαζα από πίσω ακόμα και μέχρι τελευταία στιγμή, διάβαζα συνέχεια, δεν ήθελα να πω στην τάξη και να...πώς να σου πω, να μην...τα φροντιστήρια στέλνουν, το ξέρεις το κάνουν αυτό συχνά, ερωτήσεις επίτηδες για να σε βάλουνε στη γωνία, πολλές φορές. Τα φροντιστήρια για να σου πούνε ότι η μαθηματικός σου στο σχολείο δεν είναι καλή. Λοιπόν, αυτά δεν υπήρχε περίπτωση, δηλαδή, ήθελα να είμαι...(εντάζει). Γιατί έτσι

επιβάλλεσαι στα παιδιά μόνο με τις γνώσεις. Και με τον χαρακτήρα σου αλλά και με τις γνώσεις σου. Έτσι επιβάλλεσαι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Βεβαίως. Εε, δεν έχω ποτέ σκεφτεί κάτι που να το αγαπώ περισσότερο από αυτό που κάνω» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Οπωσδήποτε ναι. Μου αρέσει πιο πολύ από τότε που απέκτησα δικά μου παιδιά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

« Βέβαια. Με εκφράζει πολύ αυτό το επάγγελμα. Κοπίασα και πολύ για να μονιμοποιηθώ και τώρα το απολαμβάνω. Πάλι το ίδιο θα επέλεγα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

3. Το μόνο επάγγελμα που ήθελαν να ακολουθήσουν

«Ναι! Ναι! Ναι, μου αρέσει πολύ! Ναι, θα, δηλαδή, δεν θα το άλλαζα. Μεταξύ όμως, 'ντάξει, δεν ξέρω αν θα 'θελα να κάνω και κάτι άλλο. Από μικρή ήθελα να το κάνω αυτό. Αυτό κάνω, μου αρέσει και ναι θα το διάλεγα. Και ας πούμε και τα παιδιά μου αν το θέλανε, επίσης θα μου άρεσε να το κάνουνε. Ναι, δηλαδή, δεν θα ήτανε κάτι που λέω «αχ μην το κάνει το παιδί μου, θα ταλαιπωρηθεί». Το βρίσκω πολύ ωραίο ως επάγγελμα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 1).

«Πάντα. Πάντα και μόνο. Και μόνο αυτή την ηλικία. Ήταν η μόνη σχολή που δήλωσα και αν δεν τα κατάφερνα πάλι θα ξανάδινα» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Η εκπαιδευτικός ή ψυχολόγος. Σχολικός ψυχολόγος ή σχολική ψυχολόγος, ή αναπτυξιακή ψυχολόγος που ήταν ούτως η άλλως, οι επιλογές μου στις πανελλήνιες ήταν αυτά. Ή αγγλική φιλολογία ή ψυχολογία. Δεν θα άλλαζα κάτι. Πάλι θα ήθελα να ασχολούμαι με παιδιά. Με το γνωστικό, το ψυχολογικό και το συμπεριφοριστικό κομμάτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Ναι γιατί για μένα ήταν επιλογή ζωής δεν είχε να κάνει... ναι βέβαια έχει σαφώς διακοπές το καλοκαίρι αλλά δεν ήταν αυτό οπότε βέβαια θα ήταν μέσα στις επιλογές μου δεν έχει αλλάξει κάτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

4.5.5: 5^η Κατηγορία: Κατά πόσο βοήθησε η παιδαγωγική θεωρία και κατάρτιση κατά τα χρόνια του Πανεπιστημίου και η μετέπειτα εμπειρία στην τάξη στην ανατροφή των παιδιών των ίδιων των γονέων – εκπαιδευτικών

Στην κατηγορία αυτή καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους γονείς – εκπαιδευτικούς για το αν η παιδαγωγική κατάρτιση και θεωρία που έλαβαν κατά τα χρόνια του Πανεπιστημίου καθώς και η μετέπειτα εμπειρία τους στην τάξη τους βοήθησαν στον τρόπο που μεγαλώνουν ή μεγάλωσαν και τα δικά τους παιδιά. Οι απαντήσεις τους εμφανίζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 15. *Η παιδαγωγική κατάρτιση που λάβατε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αλλά και η εμπειρία σας με τους μαθητές σας μέσα στην τάξη, έχει βοηθήσει/συνεισφέρει στον τρόπο που μεγαλώνετε κι αντιμετωπίζετε τα δικά σας παιδιά;*

Αύξων Αριθμός.	Θέματα	Αριθμός Γονέων - Εκπαιδευτικών
1.	<u>Ναι και η θεωρία και η εμπειρία:</u> Η θεωρία βοηθάει στο να αναγνωρίζει ο γονέας – εκπαιδευτικός κάποιες καταστάσεις, τι να ακολουθήσει ή τι να αποφύγει αλλά πρέπει να μπαίνει και το προσωπικό βίωμα μέσα καθώς η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική σε σχέση με τη θεωρία. Αντιμετώπιση των παιδιών ως ξεχωριστές προσωπικότητες το καθένα. Δημοκρατική ανατροφή των παιδιών, δεν επιβάλλει ο γονέας τον εαυτό του και τις βλέψεις του στα παιδιά του. Ίδια μοτίβα συμπεριφορών από μαθητές και παιδιά στο σπίτι που επιφέρουν ανάλογη αντιμετώπιση από τους γονείς. Πολλές φορές οι δυο ρόλοι, γονέα κι εκπαιδευτικού, δεν σταματούν ποτέ κάτι που ίσως επιβεβαιώνει την αντίληψη ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί είναι πολύ αυστηροί με τα παιδιά τους. (Γ-E 2, Γ-E 3, Γ-E 4, Γ-E 5, Γ-E 6, Γ-E 7, Γ-E 9, Γ-E 14, Γ-E 15, Γ-E 16, Γ-E 19, Γ-E 24, Γ-E 25).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=14 (46,6%)

2.	<u>Όχι η παιδαγωγική κατάρτιση, ναι η εμπειρία:</u> Η παιδαγωγική κατάρτιση δεν βοήθησε είτε γιατί δεν θεωρήθηκε εφαρμόσιμη από τους γονείς - εκπαιδευτικούς είτε γιατί δεν υπήρξε θεωρητική κατάρτιση ειδικά σε σχολές των θετικών επιστημών (Μαθηματικό, Φυσικό κ.λπ.). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα του δεν προέρχεται από την θεωρητική κατάρτιση αλλά μέσα από την διαρκή του επιμόρφωση, την αυτοκριτική του και τις διαχείριση των καταστάσεων που βιώνει. Η εμπειρία όμως βοήθησε κι αυτούς τους γονείς εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να αντιδρούν ανάλογα σε συμπεριφορές των παιδιών τους που έχουν δει από τους μαθητές τους. Το αρνητικό είναι ότι έχοντας ζήσει κάποιες εμπειρίες με τους μαθητές, χάνεται ο αυθορμητισμός όταν τα ζουν με τα παιδιά τους. (Γ-E 8, Γ-E 10, Γ-E 11, Γ-E 12, Γ-E 13, Γ-E 17, Γ-E 20, Γ-E 23, Γ-E 27, Γ-E 28, Γ-E 29, Γ-E 30).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=12 (40%)
3.	<u>Ούτε η θεωρητική κατάρτιση, ούτε η εμπειρία:</u> Άλλους κανόνες πρέπει να θεσπίζει ο γονέας – εκπαιδευτικός στο σπίτι του κι άλλους στο σχολείο. Είναι δυο διαφορετικά πεδία που δεν πρέπει να συγχέονται. (Γ-E 18). / Το παιδαγωγικό κομμάτι ήταν ανεπαρκές και η εμπειρία στερεί τον αυθορμητισμό απέναντι σε καταστάσεις που βλέπει στο δικό της το παιδί. (Γ-E 26).	Σύνολο Γονέων – Εκπαιδευτικών N=2 (6,6%)

Ο πίνακας 15 αποκαλύπτει ότι σχεδόν οι μισοί γονείς – εκπαιδευτικοί (14) που ερευνήθηκαν έχουν λάβει βοήθεια για την ανατροφή των δικών τους παιδιών τόσο από την παιδαγωγική τους κατάρτιση όσο κι από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει από την τάξη και τους μαθητές. Ωστόσο, τονίζουν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση τους παρείχε τις οδηγίες για το πώς να αποφύγουν ή να ακολουθήσουν ορισμένες πρακτικές αλλά η πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν είναι πολύ διαφορετική από τη θεωρία.

Ορισμένοι γονείς – εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λόγω της εκπαίδευσης που έλαβαν ανατρέφουν τα παιδιά τους με δημοκρατικό τρόπο και δεν τους επιβάλλουν τα δικά τους «θέλω». Ωστόσο, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα άλλων γονέων – εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι πολλές φορές είναι δύσκολο να βάλουν όρια στο που αρχίζει ο ρόλος του γονέα και που τελειώνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταφέρουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σπίτι και να ασκούν πίεση στα παιδιά τους για τις προσδοκίες που περιμένουν από αυτά να εκπληρώσουν. Αυτό τους προκαλεί την πεποίθηση και ίσως μια μικρή ανησυχία ότι θα εκπληρώσει την αντίληψη που υπάρχει για τους γονείς – εκπαιδευτικούς που τους θέλει να είναι πιο αυστηροί κι απαιτητικοί με τα παιδιά τους σε σχέση με άλλους γονείς πράγμα που προκαλεί προβλήματα στα παιδιά τους.

Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό γονέων – εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν απάντησε ότι δεν θεωρεί ότι η παιδαγωγική κατάρτιση έπαιξε κάποιο ρόλο, αφού ήταν πολύ θεωρητική και φυσικά σε κάποιους άλλους ανύπαρκτη. Αντίθετα, η σχολική εμπειρία βοήθησε πάρα πολύ στο να αναγνωρίζουν συμπεριφορές των παιδιών τους. Ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις απόψεις που εκφράστηκαν από τους ίδιους τους γονείς – εκπαιδευτικούς, βελτιώνεται όχι μέσα από τη θεωρία, που μπορεί ποτέ να μην έλαβε, αλλά με το να επιμορφώνεται συνεχώς με δική του επιδίωξη, με το να κάνει αυτοκριτική και μέσα από τον τρόπο που διαχειρίζεται τις καταστάσεις.

Επίσης, υπήρξε κι ένας γονέας – εκπαιδευτικός που θεωρεί πως τάξη και σπίτι δεν πρέπει να συγχέονται. Το κάθε ένα έχει τους δικούς του κανόνες οι οποίοι δεν θα πρέπει να παρεμβάλλονται.

Τέλος, υπήρξε μια μητέρα – εκπαιδευτικός που θεωρεί ότι δεν βοηθήθηκε ούτε από την εμπειρία ούτε από την παιδαγωγική κατάρτιση. Ειδικά για την εμπειρία υποστηρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται *δεύτερη φύση* και χάνει στο κομμάτι του αυθορμητισμού απέναντι σε καταστάσεις με το παιδί έχοντας ζήσει τα ανάλογα στο σχολείο με τους μαθητές.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί ενώ επωφελήθηκαν σε αρκετά σημεία από την παιδαγωγική κατάρτιση που είχαν λάβει, δεν την κρίνουν επαρκή για τις καταστάσεις που επιφυλάσσει η πραγματική τάξη, οι μαθητές και τα παιδιά τους. Η εμπειρία που απέκτησαν με τα χρόνια φαίνεται πως βοηθάει σε μεγαλύτερο βαθμό στην ανατροφή των παιδιών τους, παράλληλα όμως τους

δημιουργεί και την πεποίθηση ότι γίνονται περισσότερο *απαιτητικοί* και *αυστηροί* με τα δικά τους παιδιά.

Ακολουθεί πίνακας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά αποσπάσματα με τις απόψεις των γονέων – εκπαιδευτικών.

Βοήθεια της της παιδαγωγική κατάρτισης και της διδακτικής εμπειρίας στην ανατροφή των παιδιών των γονέων - εκπαιδευτικών

1. Βοήθεια και από παιδαγωγική κατάρτιση και από εμπειρία

«Σίγουρα θεωρητικά ναι, όλοι θα σου πούνε ναι. στην πράξη όμως είναι αρκετά δύσκολα τα πράγματα, γιατί ενώ έχεις ένα πολύ μεγάλο θεωρητικό υπόβαθρο, ένα background που νομίζω θα σε υποστηρίξει σε αυτό που πας να κάνεις, δεν είναι τόσο εύκολο να πας να το κάνεις στο δικό σου το παιδί. Δηλαδή, ξεκινάς απ' την αρχή να μαθαίνεις με το παιδί σου και να μαθαίνει και το παιδί μαζί σου. Δηλαδή, έχεις θεωρητική αλλά όχι όμως στην πραγματικότητα, δηλαδή, η πραγματική ζωή είναι τελείως διαφορετική. Έχεις θεωρητικό υπόβαθρο, σίγουρα δεν θα κάνεις τα πολύ ακραία λάθη. Πιστεύω, δηλαδή, ότι μια πανεπιστημιακή μόρφωση θα σε αποτρέψει απ' το να κάνεις ακραία λάθη, δεν το συζητάω. Όμως, στις μικρολεπτομέρειες αν νομίζεις ότι το 'χεις και το κατέχεις και ότι έτσι είσαι σίγουρα ο καλύτερος, θα την πατήσεις, εκεί θα πέσεις έξω. Ασφαλιστική δικλείδα, οπωσδήποτε, για τις χοντρές παρεκτροπές αποτελεί η πανεπιστημιακή κατάρτιση, δεν το συζητάω! Αλλά στην καθημερινή διαπαιδαγώγηση χρειάζεται κάτι παραπάνω. Δηλαδή, το κάτι παραπάνω για να πετύχεις, νομίζω είναι πιο πολύ το συναίσθημα, η επίγνωση, η αγάπη, δηλαδή, είναι κάτι τέτοιο, κάτι τα οποία δεν σχετίζονται με τις γνώσεις. Πέρα από τις γνώσεις» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 2).

«Ναι, ναι, πολύ! Κοίταξε, θεωρητικά ξέρεις τα πάντα. Αλλά, πρακτικά επειδή μπαίνει και το στοιχείο το προσωπικό μέσα και τα βιώματα του κάθε ανθρώπου και τα λοιπά, εκεί είναι που χάνεται περισσότερο (γελώντας) το παιχνίδι αλλά ότι θεωρητικά ξέρεις πολύ περισσότερα πράγματα από κάποιον γονέα που 'ντάξει, σε ένα, κάποιον άλλον, ας πούμε, τομέα κινείται. Ναι αυτό εκατό τοις εκατό, δηλαδή, μπορείς και συγκρίνεις, μπορείς και βλέπεις πράγματα νομίζω που πρέπει να σε προβληματίσουν ενώ κάποιος άλλος μπορεί να μην τα έβλεπε. Εκεί ναι, νομίζω ότι εμένα προσωπικά μ' έχει βοηθήσει. Αλλά σου λέω, ας πούμε, να ένα παράδειγμα. Ξέρεις τι κάνεις λάθος. Απλά το ξέρεις (γελώντας). Δηλαδή, αυτή τη στιγμή ο Χρήστος κοιμάται μαζί μας. Το ξέρεις απ' την πρώτη στιγμή ότι αυτό που κάνει είναι λάθος κι όμως το κάνεις! Αυτό, δηλαδή, γνωρίζεις πολλά πράγματα αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι τα λειτουργείς κιόλας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 3).

«Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό παίζει, γιατί παρατηρώ τα λάθη των άλλων γονιών, τα λάθη και πως εξελίσσεται τα παιδιά όταν κάνουνε κάποια σφάλματα οι γονείς που τα διαπαιδαγωγούνε κι έτσι αποφεύγω να κάνω τα ίδια λάθη κι εγώ, άσχετα αν το καταφέρνω ή όχι. Προσπαθώ να τα αποφύγω τα λάθη, τέτοια λάθη. Έχω και την παιδαγωγική γνώση αλλά παρατηρώ και τα λάθη που κάνουν οι άλλοι γονείς και προσπαθώ να καταλάβω τι είναι το καλύτερο για να κάνω για το παιδί μου, για να αποφύγω τις κακοτοπιές στις οποίες πέφτουνε άλλοι γονείς. Ναι, δηλαδή, χρησιμοποιώ και την εμπειρία μου ως δασκάλου αλλά και την παιδαγωγική που μάθαμε στο πανεπιστήμιο. Όλα αυτά τα χρησιμοποιώ για να γίνω καλύτερος γονιός» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 4).

«Πήρα πολλά πράγματα, τα οποία χρησιμοποιώ πολύ. Δεν ξέρω, βέβαια, αν το κάνω καλύτερα από άλλους... Αλλά η αλήθεια είναι ότι το χρησιμοποιώ πολύ. Δηλαδή, και πράγματα που έχω μάθει και πράγματα που βλέπω ότι πιάνουνε με την εμπειρία, ας πούμε, 'ντάξει, τα χρησιμοποιώ πολύ και στο σπίτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«Η εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός πριν γίνω μητέρα. Σίγουρα βοηθάει στο θεωρητικό κομμάτι περισσότερο, δηλαδή, μαθαίνουμε πράγματα μέσα στην σχολή, το παιδαγωγικό μας κομμάτι ως ξενόγλωσσοι, δηλαδή, βλέπουμε τι γίνεται. Βλέπουμε πως θεωρητικά πρέπει να συμπεριφερόμαστε. Και μετά όλα αυτά μπαίνουν μαζί σε τάξη, έρχεται η πρακτική για να τα επιβεβαιώσει ή να τα απορρίψει. Μπορώ να πω ότι λειτουργώ περισσότερο βάσει ενστίκτου και μερικές φορές που το ανατρέχω μετά στην θεωρία, λέω ότι έχει κι ένα υπόβαθρο αυτό που έκανα θεωρητικό (χαμογελώντας). Συνήθως οι μανάδες, θα το δεις και 'συ αργότερα ή μάλλον υποσυνείδητα είναι η θεωρία, είναι η εμπειρία αλλά μας βγαίνει περισσότερο σαν ένστικτο τι θα εφαρμόσουμε εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή, σίγουρα δεν κάθεται κανένας να ανασύρει εκείνη την ώρα ποια θεωρία θα εφαρμόσω, αλλά επειδή όλα υπάρχουν στο μυαλό μας όλα αυτά που έχουμε δεχτεί βγαίνουν την κατάλληλη στιγμή. Αν παρατηρείς το παιδί σου, παρακολουθείς, ασχολείσαι μαζί του, το προσέχεις κι όταν μείνεις μόνος κι αναλογιστείς καταλαβαίνεις ότι σ' έχει βοηθήσει πάρα πολύ, εντέλει. Έχουνε γίνει συμπεριφορά, ας πούμε, έχουν περάσει από μέσα σου και βγαίνουνε πια σε συμπεριφορά αβίαστα. Δεν πας να ανατρέξεις για να συμπεριφερθείς» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 6).

«Ναι, ναι βεβαίως! Όσον αφορά τις σπουδές κατά τη διάρκεια των σπουδών κάνεις ψυχολογία εφήβου. Οπότε, ειδικά στην εφηβεία των παιδιών μου είχα μεγάλη κατανόηση, όσο μπορούσα βέβαια. Αλλά και η εμπειρία μου με τους μαθητές, έχω δουλέψει πολύ με εφήβους βασικά με βοήθησε πάρα πολύ! Να αντιμετωπίσω κι εκρήξεις των παιδιών μου και, δηλαδή, δεν ήταν κάτι ξένο για μένα όταν μου συνέβη. Ήτανε κάτι που το είχα ξαναδεί. Το είχα ξαναντιμετωπίσει» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 7).

«Ναι, βέβαια! Μ' έχει επηρεάσει, ναι, ναι. Κι όλα τα βιβλία που έχουμε διαβάσει για ψυχολογία, για μεθοδολογία, όλα αυτά έχουν βοηθήσει, ναι. Πιστεύω και να μην είχα την εμπειρία, δηλαδή, τελειώνοντας τη σχολή και διαβάζοντας όλα αυτά τα βιβλία πέρα απ' τη σχολή, αν σ' ενδιαφέρει και η ψυχολογία του ανθρώπου, πιστεύω ότι βοηθάει στο να είσαι και στο σπίτι και στο παιδί σου σωστός, όσο μπορείς να είσαι σωστός, ποτέ δεν είσαι (γελώντας). Ένιωθα ότι είχα άλλα εφόδια» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 9).

«Ε, βέβαια! Βέβαια μας επηρεάζει στον τρόπο οι γνώσεις που πήραμε, οι παιδαγωγικές, οι ψυχολογικές...Αναπόφευκτα επηρεάζουν, δηλαδή, κάποιος να πει ότι δεν τον επηρεάζουν, δεν θα το 'χει καταλάβει, θα πει ψέματα. Καταλάθος, βέβαια, αλλά θα 'χει πει ψέματα. Και δημοκρατικά τα αναθρέφεις και προσπαθείς με τα λόγια να τους επαναλαμβάνεις να μάθουν κάτι. Και πέστο, πέστο, πέστο, πέστο που λέμε... Γιατί κατά ένα τρόπο διδάσκεις και στο σπίτι! Έτσι; Παρ' όλο που σε σκάνε. Που αν ήταν άλλος γονιός θα 'χε σηκώσει χέρι να του κόψει μία «τι σου είπα;», όπως πολλοί συμβουλευούν και λένε «μα τι κάνεις; Μιλάς, μιλάς, δεν σ' ακούει». Θέλουμε να πείσουμε! Και γι' αυτό επαναλαμβάνουμε, άρα, μας έχει επηρεάσει» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 14).

«Νομίζω ότι, δεν μπορείς να τα διαχωρίσεις αυτά, να πεις ότι βοήθησε ή όχι. Όλο σου το backgroundσε διαμορφώνει, είναι το δικό σου οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό σου, οι σχολικές σου εμπειρίες, τα χρόνια του πανεπιστημίου...το εργασιακό περιβάλλον, όλα αυτά σε διαμορφώνουνε ως άνθρωπο και ανάλογα και εσύ με αυτά που κουβαλάς, πλάθεις ή αλλάζεις ή κάνεις πράγματα που σου έχουν κάνει ή δεν κάνεις πράγματα που σου έχουν κάνει στα παιδιά σου. Ναι νομίζω ότι με έχει επηρεάσει. Και το πανεπιστήμιο και οι μαθητές μου. Και ίσως με έχουν κάνει και πιο αυστηρή με τα παιδιά τα δικά μου. Κάποιες φορές αναπαράγω την αντίδραση μου που είχα στη τάξη μέσα, που είχε επιθυμητό αποτέλεσμα ίσως ή προσπαθώ να αποφύγω συμπεριφορά που είχα στη τάξη μέσα (και δεν είχαν επιθυμητό αποτέλεσμα)» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«Ναι, ναι πολύ. Ναι, δεν θα ήθελα πάλι να πω μέχρι ποιου σημείου γιατί κάποια πράγματα τα έχω μάθει και λειτουργώ χωρίς να το σκέπτομαι. Αν ήμουν, ας πούμε, μηχανικός δεν νομίζω ότι θα το μεγάλωνα με τον ίδιο τρόπο. Δεν ξέρω πώς να το πω. Διαφορετική. Δεν ξέρω μπορεί να ήταν και καλύτερο αυτό. Δεν ξέρω. Σου το λέω εγώ αυτό ενώ ήμουν ήδη παιδί δύο εκπαιδευτικών που οι γονείς μου δίνανε μεγάλη έμφαση στο σχολείο, αλλά με αφήναν μόνη μου να διαβάζω. Αυτό βλέπω τώρα από συναδέλφους πάλι είναι ότι ασχολούνται όλο το απόγευμα με το να διαβάσουν μαζί με το παιδί, όταν το παιδί είναι στο γυμνάσιο. Ε αυτό νομίζω είναι λίγο αποπληκτικό» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 16).

«Κατά ένα μέρος, όσον αφορά στη σχολική του επίδοση, στον τρόπο με το οποίο θα το διάβαζα και θα διάβαζε...Όσον αφορά την ελαστικότητά μου απέναντι στο παιδί

σε κάποια θέματα και όσον αφορά την επαγγελματική του σταδιοδρομία, πορεία. Δηλαδή, δεν ήμουν τόσο αυστηρή κι απόλυτη που θα ήτανε κάποιοι άλλοι γονείς, θα γίνεις αυτό και τίποτα άλλο. Δηλαδή, έμαθα να, έμαθα να διαχειρίζομαι το παιδί μ' έναν τρόπο όπως όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη, ότι το κάθε παιδί έχει την προσωπικότητά του και το κάθε παιδί θέλει διαφορετική αντιμετώπιση. Και το κάθε παιδί να το παίρνεις έτσι όπως είναι. Και να προσπαθείς τα καλά του στοιχεία να βγάζεις κι όχι να βγάζεις τα κακά του. Μάλλον, επισημαίνεις τα κακά του. Να βγάζεις τα καλά του κι όχι να...πες το, reprocher, τώρα στα γαλλικά μου 'ρχεται, κι όχι να κατηγορείς τα κακά του, telosπάντων» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 19).

«Βεβαίως, βεβαίως. Κυρίως, η σχολική εμπειρία όχι η παιδαγωγική κατάρτιση του πανεπιστημίου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 24).

«Ναι, κατά πολύ και πολύ περισσότερο πέρα από το ότι πιστεύω ότι η γνώση βοηθάει πάρα πολύ και η εμπειρία των άλλων παιδιών. Σε βλέπουν πιο καθαρά να μην είσαι έτσι τόσο υπερβολικός από όσο θα έπρεπε και τι προσδοκίες έχεις από το παιδί σου θα έπρεπε να έχει πέτυχει, θα έπρεπε να έχει κάνει...Γίνεσαι πολύ πιο έτσι νορμάλ, στο τι πρέπει να περιμένεις από το παιδί, τι βλέπεις, πως βλέπεις να αντιδρούν και τα αλλά παιδιά, έχεις το πλεονέκτημα. Αυτό που πάντα λέω στους γονείς να μην το κάνουνε, μην συγκρίνουν με τους άλλους. Έχεις το πλεονέκτημα να συγκρίνεις με την καλή έννοια να λες οκ να βλέπεις πόσες άλλες περιπτώσεις υπάρχουν, να βλέπεις ότι ο καθένας είναι μοναδικός. Τώρα βέβαια σιγουρά εγώ το βιώνω έτσι...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

2. Βοήθεια μόνο από την εμπειρία κι όχι από την παιδαγωγική κατάρτιση

«Να εξαιρέσω λίγο την παιδαγωγική κατάρτιση απ' το πανεπιστήμιο γιατί ήταν πολύ θεωρητική γνώση και να πω ότι, ό, τι βλέπω με τους μαθητές μου σε σχέση με τα παιδιά μου και το αντίστροφο, ναι έχουν βοηθήσει το ένα το άλλο! Είναι, δηλαδή, μια αλυσίδα. Βέβαια! Και από τους μαθητές μου παίρνω ιδέες για τα παιδιά μου κι απ' τα παιδιά μου παίρνω ιδέες για τους μαθητές μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 8).

«Οι γνώσεις χρειάζονται, αλλά πιστεύω ότι πιο πολύ βομβαρδιζόμαστε με θεωρίες στις σχολές μας. Ενώ όταν βγαίνουμε στη σχολική πράξη, είναι σα να ρίχνεις τον καπετάνιο πρώτη φορά σε ένα ταξίδι, παίρνει το πλοίο του και πέφτει και στη φουρτούνα, για αυτό και τα περισσότερα χρόνια μου, αυτό παίζει μεγάλο ρόλο το ότι έχω κάνει σε πρώτη τάξη. Ο άνθρωπος που γελάει, ο άνθρωπος που έχει υπομονή αλλά και είναι η μόνη τάξη που βλέπεις πραγματικά τη δουλειά σου. Βλέπεις μετά από τις γιορτές των Χριστουγέννων τι έχει καταφέρει με τα παιδιά. Και η πρώτη δασκάλα δεν ξεχνιέται ποτέ» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 10).

«Αρκετά αλλά όχι ικανοποιητικά (η παιδαγωγική κατάρτιση).. Νομίζω ότι και η εμπειρία παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Θεωρώ ότι δεν είμαι ίδια εκπαιδευτικός που ήμουν τα πρώτα χρόνια της καριέρας μου. Η εμπειρία, λοιπόν, και οι καταστάσεις που συναντάς και η αυτοκριτική που κάνεις σε βελτιώνουν σαν άνθρωπο. Αρκετά λάθη, νομίζω από 'κεί και πέρα ο καθένας μόνος του διαβάζοντας, σκεπτόμενος, κρίνοντας τον εαυτό του και μέσα απ' τις διάφορες εμπειρίες και προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει, βελτιώνεται» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 11).

«Η αλήθεια είναι ότι επειδή εγώ τελείωσα δυο χρόνια την διετή εκπαίδευση, την ακαδημία, ας πούμε, θεωρώ ότι δεν ήταν επαρκής η μόρφωση μου για να μπω στο σχολείο. Και σε σχέση και με τα παιδιά. Αυτό έγινε σταδιακά, δηλαδή, μετά έκανα και την εξομίωση σταδιακά, μετά έκανα το Μαράσλειο, μετά έκανα τους υπολογιστές, ας πούμε. Οπότε, νομίζω ότι χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση. Δεν ήτανε, δηλαδή, μόνο η Ακαδημία νομίζω ότι δεν έφτανε και πολύ περισσότερο βέβαια δοκιμάζεις στην πράξη! Δηλαδή, πολλά πράγματα δεν τα μαθαίνεις καθόλου, πουθενά όπου και να πας. Μέσα στην τάξη τα μαθαίνεις. Δεν σε έχει προετοιμάσει! Δηλαδή, τα βλέπεις πολύ διαφορετικά απ' ότι πίστευες ότι θα είναι. Γιατί παρουσιάζονται καθημερινά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσεις και να είσαι σε εγρήγορση. Ενώ στην θεωρία δεν ξέρεις τι πρέπει να κάνεις. [...] Ναι, ναι με βοήθησε η μετέπειτα εμπειρία μου, βέβαια. Η αλήθεια είναι ότι ποτέ δεν πιστεύω ότι κάποιος είναι τέλειος γονιός ή τέλειος εκπαιδευτικός. Δηλαδή, πάντα υπάρχει περίοδος για βελτίωση, μόνο που στα παιδιά τα άλλα μπορείς να δοκιμάσεις άμα δεις ότι δεν πάει καλά και κάτι άλλο, στα δικά σου παιδιά ό,τι έγινε, έγινε κι ό,τι λάθος κάνουνε θεωρείς ότι είσαι υπεύθυνος αφού είναι δικά σου παιδιά. Δεν μπορείς να το διορθώσεις μετά» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 12).

«Δεν θα το 'λεγα. Καταρχήν δεν κάναμε παιδαγωγικά στο Μαθηματικό. Δεν κάναμε καν. Τώρα το αν το σχολείο με επηρέασε με τα παιδιά, οικογένεια, στην ανατροφή τους...θα 'λεγα σχετικά. Δηλαδή, βλέποντας τα άλλα τα παιδιά πως μαθαίνουν χρησιμοποιούσα αυτό τον τρόπο για να δω και τα παιδιά μου πως προοδεύαν, γιατί ασχολιόμουν με τα παιδιά μου, καταλάβατε; Δηλαδή, όπως έκανα φροντιστήρια σε ξένα παιδιά, έκανα και στα δικά μου παιδιά τα ίδια πράγματα. κέρδιζα ορισμένα πράγματα από 'κεί. Έβλεπα τις δυσκολίες που έχουν άλλα τα παιδιά και το μετέφερα στα παιδιά μου, άρα κερδίζαμε» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 13).

«Τα χρόνια του πανεπιστημίου φυσικά, ή η παιδαγωγική κατάρτιση καθόλου.. Καμιά σχέση, ούτε με το μέγалоμα των παιδιών ούτε μέσα στην τάξη, το τι θα κάνεις με τα υπόλοιπα παιδιά και πως θα κάνεις το μάθημα καθόλου λοιπόν. Σίγουρα η επαφή με τα παιδιά όμως, σίγουρα σε επηρεάζει στην ανατροφή των δικών σου παιδιών, βλέποντας πολλούς χαρακτήρες και λογίων, λογίων παιδιά, και προσπαθούσες να καταλάβεις γιατί

έγινε το ένα έτσι, το άλλο, γιατί μερικές φορές από την ίδια οικογένεια παιδιά το ένα έχει αυτό το χαρακτήρα το άλλο έχει τον άλλο, σίγουρα σε προβληματίζουν και σε κάνουν να σκέπτεσαι για τα δικά σου τα παιδιά. Αυτό, η επαφή με τα παιδιά. Καμιά σχέση το πανεπιστήμιο» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 17).

«Σίγουρα, ναι. Α, έβλεπα και πείραζα τα παιδιά μέσα, όπως έκανα στα δικά μου. Να κανείς αυτό που λέγαμε προηγουμένως, δεν υπάρχει χειρότερα πράγματα να λες στη τάξη μέσα, στους μαθητές ότι, εγώ που ήμουν έτσι, εγώ και το ένα και να προσπαθείς να τους πεις ότι αυτό που ήσουν, αυτό μόνο ζημιά κάνει. Εντάξει; Ε αυτό προσπάθησα να το πουλήσω στα παιδιά μου. Αυτός που ήμουν, ήμουν για μένα, προσπαθήστε εσείς να είστε για τον εαυτό σας» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 20).

«Όχι πάρα πολύ. Μόνη μου έκασα και διάβασα. Δηλαδή, σε σύγκριση με αυτά που έπρεπε να αυτό στο σχολείο...Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών τελείωσα, ήτανε καλό. Παιδαγωγικά της πλάκας. Το μαθαίνεις αυτό και πρέπει να είσαι κι ο χαρακτήρας σου. Θυμάμαι ένα συνάδελφο ο οποίος ήτανε πολύ καλύτερος μαθηματικός από πολλούς και δεν μπορούσε να μπει στην τάξη, δεν του άρεσε η δουλειά του, τελείωσε. Και το τι του 'κάναν τα παιδιά άλλο πράγμα. Είναι στο πως...πρέπει να σ' αρέσει για να μπορείς να είσαι εντάξει και με τον εαυτό σου και με τα παιδιά και με...(Η εμπειρία στην τάξη βοήθησε) ειδικά το δεύτερο, γιατί στο πρώτο είμαστε πιο...έχουμε πιο...σ' όλα τα πρώτα. Το παρατηρείς; Σ' όλα τα πρώτα. Πέφτουμε, ξέρεις, με τα μούτρα. Μετά που αρχίζεις πια και αυτό...Σίγουρα! Σίγουρα! Ναι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 23).

«Καλά, παιδαγωγική κατάρτιση δεν έλαβα καμιά. Η εμπειρία όμως με τα παιδιά με έκανε να είμαι σε θέση να έχω μεγαλύτερη υπομονή με το παιδί μου, όπως έχω και με τους μαθητές μου» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 27).

« Η παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού μόνο από τα πανεπιστήμια είναι λίγη. Δεν επαρκεί. Η εμπειρία μου όμως από την συναναστροφή με τα παιδιά, με έμαθαν να διαχειρίζομαι πιο καλά και πιο σύντομα τις καταστάσεις που προκύπτουν» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 28).

«Χρειάζεται οπωσδήποτε και ένας κύκλος μεταπτυχιακής εκπαίδευσης σε κάποιο εξειδικευμένο τομέα. Εγώ σήμερα που τα μέσα είναι περισσότερα θα έκανα ακόμα μία ή και δύο μεταπτυχιακές σπουδές πάνω σε θέματα που άπτονται των σημερινών καιρίων προβλημάτων της ζωής. Πέραν όμως όλων αυτών πιστεύω ότι το σχολείο δεν είναι σχολείο μόνο για τους μαθητές. Είναι και για μας τους δασκάλους. Βλέπουμε, ακούμε και διαχειριζόμαστε προβλήματα των μαθητών όχι μόνο εντός του σχολείου αλλά και εκτός αυτού. Προβλήματα με το σπίτι τους, την κοινωνική τους συναναστροφή και τους φίλους τους. Θέλοντας και μη σε επηρεάζουν γιατί μένουν στο μυαλό σου και σε κάποια

αντίστοιχη δύσκολή στιγμή της δικής σου προσωπικής και οικογενειακής ζωής, ανατρέχεις σε αυτά και αναζητείς λύση» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 29).

«Το ΕΠΑ.Λ. σου προσφέρει μια ιδιαίτερη ποικιλία παιδιών. Ξεχωριστών. Θα έλεγα πως για να ανταπεξέλθεις προσαρμόζεσαι και συ ξεχωριστά στο καθένα. Αυτή, λοιπόν, η ετοιμότητα που έχω αποκτήσει στις συμπεριφορές των μαθητών με έχει βοηθήσει πολύ και με τις συμπεριφορές των παιδιών μου. Και θα με βοηθήσει σίγουρα!» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 30).

3. Καμία βοήθεια από την παιδαγωγική κατάρτιση ή από την εμπειρία

Όχι, όχι. Ήταν ξεκάθαρα τα πράγματα στο μυαλό μου για το πώς θα αντιμετωπίσω τα παιδιά μέσα στην τάξη. Στα δικά σου τα παιδιά έβαζες κάποιους κανόνες στο σπίτι οι οποίοι βεβαία είναι διαφορετικοί από τους κανόνες που έβαζες στο σχολείο. Στο σχολείο θα έβαζες κανόνες που πρέπει να εφαρμόσει μέσα το σχολείο. Τώρα τι κανόνες εφαρμόζε ο καθένας στο σπίτι του δεν μπορούσε να επηρεάσει το σχολείο. Άρα λοιπόν για αυτό λέω όχι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 18).

«Κοίταξε η κατάρτιση ήταν πολύ θεωρητική και μακρινή. Εγώ ήμουν και ακαδημία τότε ήταν δύο χρόνια μόνο, δεν θα μπορούσα να σου πω ότι η πανεπιστημιακή κατάρτιση βοήθησε. Επίσης πολλές φορές η επαγγελματική σου ιδιότητα δεν είναι προωθητική, αντίθετα θα έλεγα έχεις δηλαδή ένα δασκαλίστικο τρόπο τον οποίο τον μεταφέρεις και στο σπίτι γίνεται δεύτερη φύση οπότε αυτό μάλλον δεν με βοήθησε πολλές φορές σου έρχεται και δεν είσαι αυθόρμητος με το παιδί σου, ξέροντας έχοντας ζήσει κάποια περιστατικά χάνεις ένα άλλο κομμάτι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 26).

4. Δυνητικά προβλήματα από τον μη διαχωρισμό του διπλού ρόλου γονέα/εκπαιδευτικού

«[...] Έχω λίγο τον ρόλο, παίρνω λίγο στο σπίτι τον ρόλο του δασκάλου, η αλήθεια είναι αυτή, ότι τον φέρνω. Τώρα καλώς ή κακώς...συνήθως, από φίλους δηλαδή, λένε ότι τα παιδιά των δασκάλων έχουνε πολλά προβλήματα, τώρα δεν ξέρω αν θα δημιουργήσει, θα δείξει, δεν ξέρω (γελώντας). Ναι. Όπως πάμε στο σχολείο τον ρόλο της μαμάς νομίζω ότι φέρνουμε στο σπίτι τον ρόλο της δασκάλας. Τώρα με τα αρνητικά και τα θετικά...(γελώντας)» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 5).

«[...] λέγεται ότι οι δάσκαλοι είναι πολύ αυστηροί με τα παιδιά τους και δεν το πίστευα αυτό, το πιστεύω τώρα. Ότι δεν παύουνε ούτε μια στιγμή της μέρας, ούτε και στην προσωπική τους ζωή και στα παιδιά τους δηλαδή, να είναι δάσκαλοι» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

«[...]Υπάρχει και το πιο κοινό πράγμα που λεμέ ας πούμε στο σχολείο ότι και αυτό δείχνει να έχει πολλά προβλήματα, μάλλον εκπαιδευτικό γονιό θα έχει. Είναι πιο

απαιτητικοί. Και να σου πω την αλήθεια, για να μη τα λέω όλα ρόδινα...όλα ρόδινα στα λέω γιατί έχω ένα παιδί είκοσι χρονών και έχουν φύγει οι άσχημες αναμνήσεις, δηλαδή, έχω περάσει δυσκολίες. Αν με ρώταγες τα ίδια πράγματα σε μια δύσκολη περίοδο, όπως είναι η εφηβεία μπορεί να απαντούσα και διαφορετικά. Θυμάμαι ας πούμε ότι στην πρώτη γυμνάσιου όταν τέλειωσε το δημοτικό και παρ' όλο που εγώ είμαι πολύ του παιχνιδιού να μαθαίνει με δημιουργικό τρόπο και, και, και, και στην πρώτη γυμνάσιου την έβαλα κάτω. Να και δεν δέχομαι, δεν ξέρω ορθογραφία και κάτσε κάτω. Μέχρι το πανεπιστήμιο το παιδί μου που έδινε μου έλεγε να σου πω δεν θέλω φύγε, δε σε θέλω. Εγώ έλεγα θεωρίες και ξαφνικά ρε παιδί μου εγώ που είμαι δασκάλα και μαθαίνω αλλά και αλλά παιδιά και το παιδί μου δεν ξέρει ορθογραφία. Τώρα βγαίνουν αυτά, πήγαμε στα πολύ ρόδινα...» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 25).

5^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποσοτικών Δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά τα ποσοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Τα ποσοτικά αποτελέσματα έρχονται να συμπληρώσουν ή και να επιβεβαιώσουν τα αντίστοιχα ποιοτικά τα οποία παρουσιάστηκαν στο 4^ο Κεφάλαιο. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο του SPSS 21. Τα αποτελέσματα και για τα ποσοτικά δεδομένα χωρίστηκαν και παρουσιάζονται σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες που είχαν διαμορφωθεί στον οδηγό συνέντευξης για την καλύτερη οργάνωσή τους (βλ. Κεφάλαιο 3, υποκεφάλαιο 3.5). Οι μεταβλητές για όλες τις ποσοτικές ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε αντιστοιχία με το περιεχόμενο των ποιοτικών ερωτήσεων και πάντα με βάση τα θέματα και τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την διεθνή βιβλιογραφία για όλους τους θεματικούς άξονες. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να υπενθυμιστεί ότι όλες οι ποσοτικές ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με το 1 να δηλώνει το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ».

Η παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων χωρίζεται στις παρακάτω κατηγορίες και υποκατηγορίες:

5.1. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 1: Λόγοι επιλογής εκπαιδευτικού επαγγέλματος

5.1.1 Λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

5.1.2 Βαθμός ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό επάγγελμα σήμερα

5.2. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 2: Ο γονέας ως εκπαιδευτικός

5.2.1 Διαχείριση τάξης

5.2.2 Διδακτικές επιλογές

5.2.3 Επικοινωνία με μαθητές

5.3. Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 3: Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών

5.1 Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 1: Λόγοι επιλογής εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Σε αυτόν τον θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν για ποιους λόγους επέλεξαν το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Έπειτα, βαθμολόγησαν 13 παράγοντες για το κατά πόσο τους προσφέρουν ικανοποίηση *σήμερα* σε σχέση πάντα με το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ο άξονας αυτός διακρίνεται σε δυο κατηγορίες:

5.1.1 Κατηγορία 1^η: Λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

5.1.2 Κατηγορία 2^η: Βαθμός ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό επάγγελμα *σήμερα*

5.1.1 Κατηγορία 1^η : Λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Στην κατηγορία αυτή ανήκει η ερώτηση για τους λόγους που επέλεξαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί το συγκεκριμένο επάγγελμα ευθύς εξαρχής. Τους δόθηκε μια κλίμακα με 7 μεταβλητές/λόγους επιλογής και του ζητήθηκε να βαθμολογήσουν κατά πόσο τους οδήγησαν σε αυτή την επιλογή. Το alpha του Cronbach για την αξιοπιστία της κλίμακας ήταν ,550. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι την βαθμολογιών που έδωσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί για κάθε μεταβλητή καθώς και το μέγιστο και το ελάχιστο της κάθε απάντησης αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 16. Σε τι βαθμό σας επηρέασαν οι παρακάτω παράγοντες ως προς την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος;

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Είναι ένα καλά αμειβόμενο επάγγελμα	30	3	1	1, 77	,898
Η αγάπη για τα παιδιά	30	5	1	4, 30	,915
Το οικογενειακό ιστορικό (άλλος εκπαιδευτικός στην οικογένεια)	30	5	1	2, 00	1, 486

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Το ωράριο του εκπαιδευτικού και το διάστημα των διακοπών	30	5	1	3, 23	1, 305
Η αγάπη για τη διδασκαλία	30	5	2	4, 57	,728
Παιδικό όνειρο ή στόχος	30	5	1	3, 50	1, 456
Ωθηση από το οικογενειακό περιβάλλον	30	5	1	2, 77	1, 716

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16 γίνεται φανερό από τους μέσους όρους ότι οι κυριότεροι λόγοι που ώθησαν τους γονείς – εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το συγκεκριμένο επάγγελμα ήταν η αγάπη τους για την διδασκαλία (μ.ο. 4, 57, τ.α. 0, 728), η αγάπη τους για τα παιδιά (μ.ο. 4, 30, τ.α. 0, 915) αλλά και το γεγονός ότι αποτελούσε παιδικό τους όνειρο (μ.ο. 3, 50, τ.α. 1, 456). Αντίθετα, την επιλογή τους δεν φαίνεται να επηρέασαν σε μεγάλο ποσοστό οι μισθολογικές απολαβές του επαγγέλματος (μ.ο. 1, 77, τ.α. 0, 898), η παρουσία άλλου εκπαιδευτικού στην οικογένεια, εφόσον δεν υπήρχε τέτοιο ιστορικό (μ.ο. 2, 00, τ. α. 1,486) αλλά και η ώθηση από το οικογενειακό τους περιβάλλον (μ.ο. 2, 77, τ.α. 1, 716). Μέτρια επίδραση φαίνεται πως άσκησε το ωράριο και το διάστημα των διακοπών που προσφέρει το εκπαιδευτικό επάγγελμα (μ.ο. 3, 23, τ.α. 1, 305).

Είναι σημαντικό σ' αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι οι αρχικοί λόγοι για τους οποίους επέλεξαν το εκπαιδευτικό επάγγελμα οι εκπαιδευτικοί πηγάζουν από εσωτερικά κίνητρα. Αγαπούν το επάγγελμα και την διδασκαλία και αποτελούσε στόχο τους από νεαρή ηλικία. Λιγότερο φαίνεται να στήριξαν την επιλογή τους σε εξωτερικά κίνητρα όπως οι διακοπές και το καθημερινό ωράριο του εκπαιδευτικού. Ακόμη λιγότερο φαίνεται ότι επηρεάστηκαν από τις μισθολογικές απολαβές που προσφέρονται στο επάγγελμα αυτό αλλά και από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

5.1.2 Κατηγορία 2^η: Βαθμός ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό επάγγελμα σήμερα

Το δεύτερο ερώτημα του πρώτου θεματικού άξονα αφορούσε στην ικανοποίηση που προσφέρει στους γονείς - εκπαιδευτικούς το εκπαιδευτικό επάγγελμα αυτή την εποχή. Κλήθηκαν να βαθμολογήσουν 13 παράγοντες ικανοποίησης σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert και πάλι. Το alpha του Cronbach για την αξιοπιστία τις κλίμακας των παραγόντων ικανοποίησης είναι ,756. Στον πίνακα 2 εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 17. Σε τι βαθμό οι παρακάτω παράγοντες σας προσφέρουν σήμερα ικανοποίηση στο πλαίσιο του επαγγέλματός σας ως εκπαιδευτικού;

Μεταβλητές	Γονέοι – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.).	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την εκπαίδευση των νέων μελών του	30	5	3	4, 23	,679
Η ενασχόληση με νέους ανθρώπους	30	5	3	4, 57	,626
Η σταδιοδρομία και η επαγγελματική ανέλιξη	30	5	1	3, 03	1, 159
Η ευελιξία στην οργάνωση και την υλοποίηση της καθημερινής διδασκαλίας	30	5	2	4, 00	,743
Η προσωπική πνευματική ενασχόληση	30	5	2	4, 03	,928
Η υποστήριξη του διδακτικού έργου	30	5	1	3, 40	1, 133
Η αναγνωρισιμότητα του εκπαιδευτικού έργου από την κοινωνία	30	5	1	3, 03	1, 217

Μεταβλητές	Γονέοι – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.).	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Η καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές	30	5	2	4, 57	,858
Η συνεργασία με τους γονείς	30	5	2	3, 57	,935
Η συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου	30	5	2	3, 63	1, 066
Η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συναδέλφους	30	5	1	3, 90	,995
Οι μισθολογικές απολαβές	30	5	1	2, 33	1, 028
Η αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου	30	5	1	2, 83	1, 085

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 17, οι μέσοι όροι αποκαλύπτουν ότι οι παράγοντες που τους προσφέρουν την μεγαλύτερη ικανοποίηση αυτή την εποχή η ενασχόλησή τους με νέους ανθρώπους αλλά και η καθημερινή επικοινωνία που έχουν με τους μαθητές τους (μ.ο. 4, 57 και για τους δυο παράγοντες). Οι τυπικές αποκλίσεις σε αυτούς τους παράγοντες (τ.α. 0,626 και 0,858 αντίστοιχα) είναι σχετικά μικρές και φανερώνουν 3, 57 ότι οι απαντήσεις των γονέων – εκπαιδευτικών «συμφωνούν» αρκετά μεταξύ τους.

Αρκετή ικανοποίηση φαίνεται ότι τους προσφέρουν η προσφορά στην κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση των νέων μελών της – τους μαθητές – (μ.ο. 4, 23, τ.α. 0, 679), η ευελιξία στην οργάνωση και στην υλοποίηση της καθημερινής διδασκαλίας (4, 00, τ.α. 0, 743) και η προσωπική πνευματική ενασχόληση για την προετοιμασία του καθημερινού διδακτικού τους έργου (μ.ο. 4, 03, τ.α. 0,928). Σε θέματα συνεργασίας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού επαγγέλματος την μεγαλύτερη ικανοποίηση τους την προσφέρει εκείνη με τους συναδέλφους τους (μ.ο. 3, 90, τ.α. 0,

995). Έπεται η συνεργασία με την διοίκηση του σχολείου (μ.ο. 3, 63, τ.α. 1, 066) και τελευταία η συνεργασία με τους γονείς (μ.ο. 3, 57, τ.α. 0, 935).

Αντίθετα, δεν φαίνεται να τους προσφέρει ιδιαίτερη ικανοποίηση η σταδιοδρομία και η επαγγελματική ανέλιξη που προσφέρει το εκπαιδευτικό επάγγελμα (μ.ο. 3, 03) και η αναγνωρισιμότητα του εκπαιδευτικού έργου από την κοινωνία καθώς δεν φαίνεται να θεωρούν ότι είναι αρκετή.

Οι παράγοντες που φαίνεται να τους προσφέρουν ελάχιστη ικανοποίηση είναι, ίσως αναμενόμενα, οι μισθολογικές απολαβές του επαγγέλματος (μ.ο. 2, 33, τ.α. 1, 028) και η αξιολόγηση ή η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν για το εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν (μ.ο. 2, 83, τ.α. 1, 085), καθώς θεωρούν ότι κάτι τέτοιο δεν υπάρχει ακόμα ή δεν είναι επαρκές.

Άρα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι και ο τομέας της ικανοποίησης των γονέων – εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους τροφοδοτείται από εσωτερικά κίνητρα, αφού στην κορυφή των προτιμήσεών τους βρέθηκε η καθημερινή επαφή κι ενασχόληση με τους μαθητές. Επιπλέον, θεωρούν ότι συνεργάζονται επαρκώς ικανοποιητικά με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης, συναδέλφους και διοίκηση σχολείου, αλλά κατά τι λιγότερο με τους γονείς των μαθητών τους. Τέλος, δεν είναι ικανοποιημένοι από τις μισθολογικές απολαβές που τυγχάνουν αλλά και από την αναγνωρισιμότητα που έχει το έργο που επιτελούν από την κοινωνία, παρ' όλο που οι ίδιοι αισθάνονται ικανοποίηση από την εκπαίδευση των νέων μελών αυτής.

5.2 Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 2: Ο γονέας ως εκπαιδευτικός

Στον δεύτερο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι βαθμολογίες που σημείωσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί σε τρεις κλίμακες που αφορούν τις αλλαγές λόγω γονεικότητας στην διαχείριση της τάξης, στην διδακτική και στην επικοινωνία με τους μαθητές. Αυτές οι κλίμακες και οι απαντήσεις τους έρχονται να συμπληρώσουν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας σχετικά με τον Β' Θεματικό Άξονα και τα οποία παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 4.

5.2.1 Κατηγορία 1^η: Διαχείριση τάξης

Η πρώτη κλίμακα του δεύτερου θεματικού άξονα αφορά στις αλλαγές που βίωσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί στον τομέα της διαχείρισης της τάξης. Η κλίμακα αυτή

αποτελείται από 5 μεταβλητές. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τις βαθμολογήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (πολύ). Το alpha του Cronbach για την αξιοπιστία της κλίμακας είναι ,870. Στον Πίνακα 3 εμφανίζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων – εκπαιδευτικών καθώς και οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 18. Σε τι βαθμό η γονεϊκότητα πιστεύετε ότι επηρέασε τις παρακάτω πτυχές της επικοινωνίας με τους μαθητές σας σε σχέση με την περίοδο πριν γίνετε γονείς;

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Κατανοείτε καλύτερα κι ερμηνεύετε ευκολότερα υπερβολικές αντιδράσεις ή και συμπεριφορές των μαθητών	30	5	1	4, 13	1, 008
επιβάλλετε ποινές στους «παραβάτες» μαθητές με μεγαλύτερο σκεπτικισμό σε σχέση με το παρελθόν	30	5	1	3, 40	1, 303
Ενθαρρύνετε και υποστηρίζετε περισσότερο τους αδύναμους/διστακτικούς μαθητές προκειμένου να «πατήσουν στα πόδια τους»	30	5	1	3, 93	1, 388
Ενθαρρύνετε και υποστηρίζετε περισσότερο τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. ΔΕΠ.Υ., δυσλεξία).	30	5	1	4, 00	1, 313
Θεωρείτε ότι διαχειρίζεστε με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα κι ετοιμότητα τις ξαφνικές εντάσεις ή κρίσεις μέσα στην τάξη	30	5	1	3, 83	0, 950

Ο Πίνακας 18 δείχνει ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η γονεϊκότητα τους επηρέασε στα θέματα διαχείρισης της τάξης από «μερικώς» έως «πολύ». Συγκεκριμένα, στα θέματα που επηρεάστηκαν περισσότερο ήταν η κατανόησή τους προς τις υπερβολικές αντιδράσεις και συμπεριφορές των μαθητών και η ερμηνεία που δίνουν σε αυτές (μ.ο. 4, 13, τ.α. 1, 008) καθώς θεωρούν ότι αυτό άλλαξε υπέρ των μαθητών από τη στιγμή που έγιναν γονείς. Ακόμα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους θεωρούν ότι ο βαθμός ενθάρρυνσης και υποστήριξης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε πολύ (μ.ο. 4, 00, τ.α. 1, 313) λόγω γονεϊκότητας, όπως το ίδιο συνέβη και με την υποστήριξη κι ενθάρρυνση που παρέχουν σε αδύναμους μαθητές (μ.ο. 3, 93, τ.α. 1, 388) προκειμένου να αποκτήσουν άλλη, ίσως καλύτερη, παρουσία μέσα στην τάξη. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει και μεγαλύτερη ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των ξαφνικών κρίσεων ή εντάσεων μέσα στην τάξη (μ.ο. 3, 83, τ.α. 0,950) λόγω γονεϊκότητας, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις τους. Στον τομέα της παραβατικότητας, όμως, των μαθητών και στην αντιμετώπισή τους έχουν βιώσει την μικρότερη επίδραση λόγω γονεϊκότητας, αφού εκεί έχει σημειωθεί κι ο σχετικά μικρότερος μέσος όρος από τις πέντε μεταβλητές (μ.ο. 3, 40, τ.α. 1, 33).

Πρέπει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι η επίδραση της γονεϊκότητας στον τρόπο που οι γονείς – εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την τάξη υπήρξε σχετικώς μεγάλη. Η μεγαλύτερη επίδραση σημειώθηκε στο πώς κατανοούν τους μαθητές στις αντιδράσεις που τους φαίνονται υπερβολικές, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι διστάζουν να αντιμετωπίσουν με οποιαδήποτε «ποινή» θεωρούν αποτελεσματική τις συμπεριφορές που θεωρούν παραβατικές. Τέλος, η γονεϊκότητα φαίνεται πώς επέδρασε και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή πιο αδύναμους μαθητές, αφού θεωρούν ότι τους ενθαρρύνουν και τους υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με πριν.

5.2.2. Κατηγορία 2^η: Διδακτικές επιλογές

Στην δεύτερη κατηγορία των ποσοτικών ερωτήσεων της παρούσας έρευνας περιλαμβάνεται η επίδραση της γονεϊκότητας στο διδακτικό προφίλ των γονέων – εκπαιδευτικών. Οι ερευνώμενοι κλήθηκαν να βαθμολογήσουν 9 μεταβλητές σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert το κατά πόσο θεωρούν ότι έχουν αλλάξει τομείς ή τους τρόπους που διδάσκουν λόγω της επίδρασης της γονεϊκότητας πάνω τους. Το

alpha του Cronbach για τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι ,828. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 19. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η γονεϊκότητα έχει επηρεάσει το διδακτικό σας προφίλ ως προς την χρήση των παρακάτω διδακτικών παιδαγωγικών στοιχείων;

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Μείωση της διάλεξης στη διδασκαλία	30	5	1	3, 03	1, 245
Ενίσχυση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	30	5	2	3, 77	1, 006
Αύξηση της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων	30	5	1	3, 53	1, 137
Αξιοποίηση καταιγισμού ιδεών κατά την έναρξη της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας	30	5	1	3, 50	1, 042
Ενίσχυση του κατευθυνόμενου διαλόγου κατά την παραγωγή της νέας γνώσης	30	5	1	3, 47	1, 196
Αυξημένη χρήση παραδειγμάτων κι ανατροφοδοτικών ερωτήσεων για τη διερεύνηση της κατανόησης από τους μαθητές	30	5	1	4, 00	1, 083
Μείωση του όγκου των γραπτών εργασιών για το σπίτι	30	5	1	3, 43	1, 524

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Ενίσχυση της χρήσης της αυτοαξιολόγησης των μαθητών	30	5	1	3, 40	1, 003
Αξιολόγηση των μαθητών όχι μόνο σε σχέση με τις γραπτές τους επιδόσεις αλλά σε σχέση και με την ατομική προσπάθεια κι εξέλιξη που έχουν	30	5	1	4, 10	1, 125

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 19, υπήρξε σχετική μεταβολή στο διδακτικό προφίλ των γονέων – εκπαιδευτικών μετά τη γονεϊκότητα. Οι τομείς που επηρεάστηκαν περισσότερο στο διδακτικό προφίλ από την γονεϊκότητα είναι η αξιολόγηση. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί βασίζουν πλέον την αξιολόγηση των μαθητών τους όχι μόνο στις γραπτές επιδόσεις τους αλλά και στην ατομική προσπάθεια που αυτοί καταβάλλουν, στην μαθησιακή εξέλιξη που αυτοί επιτυγχάνουν αλλά και στη γενικότερη παρουσία τους μέσα στην τάξη και στο σχολείο (μ.ο. 4, 10, τ.α. 1, 125). Ακόμα, αρκετά μεγάλη αλλαγή παρατήρησαν στο ενδιαφέρον τους για την κατανόηση τους μαθήματος από τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, αύξησαν την χρήση παραδειγμάτων κι ανατροφοδοτικών ερωτήσεων (μ.ο. 4, 00, τ.α. 1, 083) για να διερευνήσουν και να βεβαιωθούν ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει το μάθημα.

Μια ακόμη αξιοσημείωτη αλλαγή παρατηρείται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με τους γονείς – εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι την έχουν αυξήσει μετά την γονεϊκότητα (μ.ο. 3, 77, τ.α. 1, 006).

Από ‘κεί και πέρα μέτρια αλλαγή παρατηρήθηκε στους υπόλοιπους 6 τομείς που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς – εκπαιδευτικοί αύξησαν σε μέτριο βαθμό την χρήση του καταγιγισμού ιδεών κατά την έναρξη της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας (μ.ο. 3, 50, τ.α. 1, 042), την χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια του μαθήματος (μ.ο. 3, 53, τ.α. 1, 137), καθώς και την χρήση

του κατευθυνόμενου διαλόγου κατά την παραγωγή της νέας γνώσης (μ.ο. 3, 47, τ.α. 1, 196). Οι γονείς – εκπαιδευτικοί φαίνεται πως μείωσαν σε μέτριο βαθμό τον όγκο των γραπτών εργασιών για το σπίτι (μ.ο. 3, 43, τ.α. 1, 524) και ενίσχυσαν αντίστοιχα σε μέτριο βαθμό την χρήση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών (μ.ο. 3, 40, τ.α. 1, 003).

Η μικρότερη αλλαγή παρατηρείται στη χρήση της διάλεξης ως μέσο διδασκαλίας από τους γονείς – εκπαιδευτικούς. Για την ακρίβεια δεν φαίνεται να την μείωσαν σε μεγάλο βαθμό και ειδικά λόγω γονεϊκότητας (μ.ο. 3, 03, τ.α. 1, 245). Ως προς την διάλεξη αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ποτέ δεν δίδασκαν με αυτό τον τρόπο άρα δεν επηρεάστηκαν στο να τη μειώσουν και μετά ή ότι η φύση του γνωστικού αντικειμένου ήταν τέτοια που δεν ήταν εφικτό να την μειώσουν.

Με άλλα λόγια, το διδακτικό τους προφίλ επηρεάστηκε σε μέτριο βαθμό λόγω γονεϊκότητας αλλά με τις πιο σημαντικές αλλαγές να συντελούνται στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές και στην αξιολόγησή τους όχι μόνο με βάση τον γραπτό παράγοντα αλλά λαμβάνοντας υπόψη την ατομική τους προσπάθεια και τη γενικότερη εξέλιξη τους.

5.2.3 Κατηγορία 3^η: Επικοινωνία με μαθητές

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει την επίδραση της γονεϊκότητας πάνω στην επικοινωνία που έχουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Γι' αυτό τον λόγο οι γονείς – εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με 8 μεταβλητές πάνω σε αυτό το ερώτημα. Το alpha του Cronbach για την αξιοπιστία αυτής της κλίμακας είναι ,916. Στον Πίνακα 20 στην επόμενη σελίδα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 20. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η γονεϊκότητα έχει επηρεάσει το διδακτικό σας προφίλ ως προς την χρήση των παρακάτω επικοινωνιακών παιδαγωγικών στοιχείων;

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Αυξημένη χρήση κι αποδοχή του χιούμορ μέσα στην τάξη	30	5	1	3, 87	1, 332
Δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν τα σχόλιά τους για τις διδακτικές τεχνικές/συμπεριφορά/τρόπους διαχείρισης της τάξης	30	5	1	3, 27	1, 172
Ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα, με φιλικά χτυπήματα στην πλάτη/μάγουλα/μαλλιά	30	5	1	3, 30	1, 466
Διακριτικότητα κι ενεργητική ακρόαση όταν οι μαθητές εκμυστηρεύονται κάτι που τους απασχολεί εκτός σχολικών μαθημάτων	30	5	1	4, 17	1, 177
Στην ενίσχυση της διερεύνησης τόσο των προγενέστερων γνώσεων αλλά και αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών έτσι ώστε η παροχή της νέας γνώσης να ανταποκρίνεται στις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών σας	30	5	1	3, 67	1, 093

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Στην αύξηση της παρουσίας ορισμένων προσωπικών σας εμπειριών όταν απαιτείται για την ενίσχυση της δημιουργικής επικοινωνίας σας με τους μαθητές σας	30	5	2	3, 93	0, 828
στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αυτοκριτικής	30	5	1	4, 00	1, 017
Στην ενθάρρυνση των μαθητών σας να έχουν διαπροσωπική επικοινωνία μαζί σας κι εκτός τάξης για προβλήματα ή/και απορίες που τυχόν αντιμετωπίζουν	30	5	1	3, 53	1, 279

Ο Πίνακας 20 φανερώνει ότι υπήρξε επίδραση της γονεϊκότητας στην επικοινωνία των γονέων – εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, όχι μεν σε καθολικό βαθμό, σε φανερό δε. Εκεί που επέδρασε περισσότερο η γονεϊκότητα ήταν στην διακριτικότητα των γονέων – εκπαιδευτικών και στην ενεργητική ακρόαση όταν οι μαθητές θέλουν να τους εκμυστηρευτούν κάτι που τους απασχολεί κι εκτός σχολικών μαθημάτων (μ.ο. 4, 17, τ.α. 1, 177). Ακόμα, η γονεϊκότητα επέδρασε πολύ στην ενίσχυση της δικής τους ενσυναίσθησης και της δικής τους αυτοκριτικής απέναντι στους μαθητές (μ.ο. 4, 00, τ.α. 1, 017) καθώς και στο γεγονός ότι ενίσχυσαν την χρήση παραδειγμάτων από την προσωπική τους ζωή όταν είναι απαραίτητο για την δημιουργική επικοινωνία με τους μαθητές τους (μ.ο. 3, 93, τ.α. 0, 828). Σημαντική επίδραση είχε επίσης και στην αύξηση της χρήσης του χιούμορ (μ.ο. 3, 87, τ.α. 1, 332) μέσα στην τάξη από τους γονείς – εκπαιδευτικούς όταν είναι απαραίτητο.

Μέτρια επίδραση της γονεϊκότητας υπήρξε στο κομμάτι της διερεύνησης των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών, των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους έτσι ώστε η νέα γνώση να ανταποκρίνεται γνωστικά και συναισθηματικά στις ανάγκες των μαθητών (μ.ο. 3, 67, τ.α. 1, 093). Επίσης, οι γονείς – εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους

μαθητές σε μέτριο βαθμό να έχουν επικοινωνία μαζί τους κι εκτός σχολικής τάξης για τυχόν προβλήματα ή άλλες απορίες που αντιμετωπίζουν (μ.ο. 3, 53, τ.α. 1, 279).

Την μικρότερη επίδραση της γονεϊκότητας οι γονείς – εκπαιδευτικοί την εντοπίζουν στη μη λεκτική επικοινωνία μέσω φιλικών χτυπημάτων στους μαθητές (μ.ο. 3, 30, τ.α. 1, 466) καθώς και στην δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές να εκφράζουν σχόλια για τη διδασκαλία τους, τη συμπεριφορά τους και τους τρόπους που διαχειρίζονται στην τάξη (μ.ο. 3, 27, τ.α. 1, 172).

Είναι σημαντικό να ειπωθεί, λοιπόν, πως και στον τομέα της επικοινωνίας με τους μαθητές έχει υπάρξει επίδραση της γονεϊκότητας, μπορεί όχι σε μεγάλο βαθμό ή σε όλους τους τομείς, αλλά σίγουρα αδιαμφισβήτητα. Τέλος, στο κομμάτι της ενσυναίσθησης, και πάλι, εμφανίζονται οι μεγαλύτερες επιδράσεις με τους γονείς – εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν διακριτικότητα κι αυξημένο ενδιαφέρον στις εκμυστηρεύσεις των μαθητών και στη διάθεση για αυτοκριτική.

3.5 Αποτελέσματα Θεματικού Άξονα 3: Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών

Στον τρίτο θεματικό άξονα της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται κι αναλύονται συνοπτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων – εκπαιδευτικών όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με 7 μεταβλητές κατά πόσο έχει επηρεάσει η γονεϊκότητα την επικοινωνία τους με τους γονείς. Το alpha του Cronbach για την αξιοπιστία της έρευνας είναι ,891. Η κλίμακα αυτή έρχεται να συμπληρώσει τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς – εκπαιδευτικούς και τα δεδομένα που προέκυψαν στο αντίστοιχο ανοιχτό ερώτημα, το οποίο έχει ήδη παρουσιαστεί κι αναλυθεί στο 4^ο Κεφάλαιο της παρούσας έρευνας. Στον Πίνακα 21 που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι μέγιστες κι ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των γονέων – εκπαιδευτικών.

Πίνακας 21. Σε τι βαθμό έχει αλλάξει η επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών σας μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με την περίοδο πριν γίνετε γονείς;

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
τη συχνότητα επικοινωνίας μαζί τους	30	4	1	2, 77	1, 223
την ενημέρωση όχι μόνο ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών σας, αλλά κι ως προς τα θετικά της προσωπικότητάς τους μέσα στην τάξη	30	5	1	3, 67	1, 373
την ενθάρρυνση για λήψη πληροφοριών από τους γονείς σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους που βοηθούν στο παιδαγωγικό έργο και την επικοινωνία με τους μαθητές	30	5	1	3, 57	1, 165
Την ψυχοσυναισθηματική ενθάρρυνση, υποστήριξη και κατανόηση των γονέων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	30	5	1	4, 00	1, 083
τον σεβασμό και την ουσιαστική διερεύνηση σχετικά με την εφαρμογή των προτάσεων που τυχόν κάνουν οι ίδιοι οι γονείς για θέματα επικοινωνίας με τα παιδιά τους με στόχο την βελτίωσή τους	30	5	1	3, 40	1, 070

Μεταβλητές	Γονείς – Εκπαιδευτικοί N=30	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
την αναφορά προς στους γονείς των μαθητών σας όχι μόνο των αδύνατων αλλά κυρίως των θετικών και δυνατών σημείων-προοπτικών τους	30	5	1	3, 70	1, 317
την δεκτικότητα/επιείκεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού σχετικά με τα σχόλια ή την κριτική που μπορεί να ασκήσουν οι γονείς των μαθητών για το διδασκτικό του έργο ή/και τον τρόπο επικοινωνίας σας με τα παιδιά τους – μαθητές	30	5	1	3, 17	1, 053

Από τον Πίνακα 21 προκύπτει ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν σε ορισμένα κομμάτια της επικοινωνίας τους με τους γονείς των μαθητών από την γονεϊκότητα. Συγκεκριμένα, το κομμάτι που επηρεάστηκε περισσότερο είναι η ψυχοσυναισθηματική ενθάρρυνση, υποστήριξη και κατανόηση που προσφέρουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί σε γονείς με παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (μ.ο. 4, 00, τ.α. 1, 083). Ακολουθεί το κομμάτι της παρουσίας προς τους γονείς των μαθητών των δυνατών και θετικών σημείων και προοπτικών που έχουν τα παιδιά τους κι όχι μόνο των αντίστοιχων αδύνατων (μ.ο. 3, 70, τ.α.1, 317) κάτι που έρχεται σε αντιστοιχία με την ενημέρωση προς τους γονείς των μαθητών για τα θετικά της προσωπικότητας του παιδιού τους μέσα στην τάξη κι όχι μόνο για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (μ.ο. 3, 67, τ.α. 1, 373).

Μέτρια φαίνεται πως είναι η επίδραση της γονεϊκότητας στους εκπαιδευτικούς ως προς τη λήψη πληροφοριών από τους γονείς των μαθητών για σχετικά με κάποια χαρακτηριστικά των μαθητών που θα βοηθούσαν τους γονείς – εκπαιδευτικούς στο παιδαγωγικό τους έργο και στην επικοινωνία τους μαζί τους (μ.ο. 3, 57, τ.α. 1, 165),

αλλά στη διερεύνηση για εφαρμογή των προτάσεων που ίσως κάνουν οι ίδιοι οι γονείς στους γονείς – εκπαιδευτικούς για θέματα επικοινωνίας με τα παιδιά τους με στόχο την βελτίωσή τους (μ.ο. 3, 40, τ.α. 1, 070).

Στους τομείς που φαίνεται να επηρεάστηκαν από ελάχιστα μέχρι μερικώς από τη γονεϊκότητα είναι η δεκτικότητα και η επιείκεια που μπορεί να δείξουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί στα σχόλια ή την κριτική που μπορεί να τους ασκήσουν οι γονείς των μαθητών σε ό,τι αφορά το διδακτικό τους έργο (μ.ο. 3, 17, τ.α. 1, 053) αλλά και η συχνότητα που επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών (μ.ο. 2, 77, τ.α. 1, 223), είτε αυξητικά είτε μειωτικά.

Τέλος, προκύπτει πως και πάλι στο κομμάτι της ενσυναίσθησης, αυτή τη φορά προς τους γονείς, υπήρξε η μεγαλύτερη επίδραση της γονεϊκότητας, αφού πλέον υποστηρίζουν και κατανοούν τους γονείς που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά παρουσιάζουν τα θετικά και δυνατά σημεία των παιδιών προς τους γονείς και δεν μένουν μόνο στην παρουσίαση των αδυναμιών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Παράλληλα, δεν φαίνεται να έχουν υποστεί κάποια αλλαγή ως προς τη συχνότητα που επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών αλλά ούτε και στο πως μπορεί να δέχονται την κριτική από τους γονείς για τα θέματα της τάξης.

6° Κεφάλαιο: Σχολιασμός αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

6.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει και να εξετάσει τις απόψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των Ελλήνων γονέων – εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν η ικανοποίησή τους από το εκπαιδευτικό επάγγελμα αλλά και οι αλλαγές που επιφέρει η γονεϊκότητα σε μια σειρά από τομείς της επαγγελματικής τους ζωής και ιδιαίτερα στο διδακτικό τους προφίλ, στην επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών καθώς και στην επαγγελματική τους ανέλιξη και την επαγγελματική τους κόπωση.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τον κάθε συμμετέχοντα να επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τι προσδοκούσαν απ' αυτή την επιλογή;
2. Άλλαξαν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών – γονέων με τους μαθητές τους αφότου απέκτησαν παιδιά;
3. Άλλαξαν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών – γονέων με τους γονείς των μαθητών τους αφότου έγιναν και οι ίδιοι γονείς;
4. Επαναπροσδιόρισαν οι εκπαιδευτικοί – γονείς την επαγγελματική τους ταυτότητα και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες/βλέψεις για ανέλιξη μετά την απόκτηση παιδιών;
5. Προκαλεί ή συμβάλλει η γονεϊκότητα επαγγελματική κόπωση;

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα διαμόρφωσαν και τις απαντήσεις. Πιο ειδικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον πρώτο θεματικό άξονα (επιλογή εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ικανοποίηση από αυτό) απαντούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα του δεύτερου θεματικού άξονα (*αλλαγή στις σχέσεις και την επικοινωνία των γονέων – εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους*) δίνουν απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι απαντήσεις του τρίτου θεματικού άξονα (*σχέσεις κι επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών*) απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα του τέταρτου θεματικού άξονα (*γονεϊκότητα κι επαγγελματικές φιλοδοξίες και παιδαγωγική*

κατάρτιση) απαντούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και, τέλος, τα αποτελέσματα του πέμπτου θεματικού άξονα (*γονεϊκότητα κι επαγγελματική κόπωση*) δίνουν απαντήσεις στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Το σκεπτικό πάνω στο οποίο βασίστηκε η ταξινόμηση των αποτελεσμάτων στους άξονες και τις κατηγορίες που προέκυψαν κατά την ανάλυση περιεχομένου, παρουσιάστηκε στα Κεφάλαια 4 και 5. Συνεπώς, τα αποτελέσματα σχολιάζονται στο παρόν κεφάλαιο με βάση τους άξονες από τους οποίους προέκυψαν.

Α' Θεματικός Άξονας: Λόγοι επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Ποιοι ήταν οι λόγοι που οι γονείς – εκπαιδευτικοί επέλεξαν αρχικά το εκπαιδευτικό επάγγελμα; Το ερώτημα τέθηκε στους γονείς – εκπαιδευτικούς με την μορφή κλίμακας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο 1^ο Κεφάλαιο της παρούσας έρευνας οι λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος διακρίνονται σε αλτρουιστικούς, εσωτερικούς κι εξωτερικούς (Kyriacou & Coulthard, 2000). Από τις απαντήσεις των γονέων – εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι περισσότεροι που έλαβαν μέρος στην έρευνα επέλεξαν το επάγγελμα λόγω της αγάπης τους για τα παιδιά και της αγάπης τους για την διδασκαλία, αλλά και το γεγονός ότι αποτελούσε για εκείνους ένα παιδικό όνειρο. Με άλλα λόγια παρακινήθηκαν, κυρίως, από εσωτερικά κίνητρα. Στον αντίποδα βρίσκονται κάποια εξωτερικά κίνητρα. Οι μισθολογικές απολαβές ήταν αυτές που επηρέασαν το *λιγότερο* την επιλογή τους ως προς το συγκεκριμένο επάγγελμα. Ακόμα, η ώθηση από το οικογενειακό περιβάλλον έπαιξε κι αυτή μικρό ρόλο, κάτι που αποκαλύπτει ότι η απόφαση να γίνουν εκπαιδευτικοί ήταν δική τους. Η παρουσία άλλου εκπαιδευτικού στην οικογένεια δεν φαίνεται να έπαιξε μεγάλο ρόλο στην επιλογή γιατί οι περισσότεροι ερευνώμενοι δεν είχαν κάποιον άλλο εκπαιδευτικό στην οικογένεια. Στις περιπτώσεις, όμως, που υπήρχε έπαιξε πολύ ισχυρό ρόλο στην επιλογή, αφού λειτούργησε ως πρότυπο κι αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί. Τέλος, μέτρια επίδραση αλλά όχι αμελητέα στην επιλογή επαγγέλματος έπαιξαν το ωράριο και οι διακοπές που προσφέρει το εκπαιδευτικό επάγγελμα, με τα δεδομένα, όμως, πάνω σ' αυτό να αλλάζουν όπως θα αναφερθεί και παρακάτω.

Έπειτα οι γονείς – εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν από πού αντλούν ικανοποίηση με τα *σημερινά* δεδομένα, ώστε να διατηρούν τον ενθουσιασμό και την όρεξη για να παραμένουν στο επάγγελμα. Η συντριπτική πλειοψηφία αντλεί ικανοποίηση από εσωτερικά κίνητρα. Αυτά έχουν να κάνουν περισσότερο με την ενασχόληση των

γονέων – εκπαιδευτικών με νέους ανθρώπους αλλά και με την καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές τους. Εξίσου μεγάλη ικανοποίηση αντλούν από την ευελιξία που τους παρέχει το επάγγελμα στο να οργανώσουν όπως θέλουν εκείνοι τη διδασκαλία αλλά και από την προσωπική πνευματική ενασχόληση που απαιτεί το διδακτικό έργο. Ωστόσο, μεγάλη ικανοποίηση αντλούν από την προσφορά που θεωρούν ότι προσφέρουν στον κοινωνικό σύνολο μέσα από την εκπαίδευση των νέων μελών της, τους μαθητές, η οποία, όμως, θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζεται όπως θα έπρεπε από την κοινωνία κάτι που τους προσφέρει μέτρια ικανοποίηση.

Στις συνεργασίες που είναι απαραίτητο να έχει με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, τους άλλους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς, την μεγαλύτερη ικανοποίηση τους προσφέρει η επικοινωνία με τους συναδέλφους τους, έπειτα η συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου και τέλος η συνεργασία με γονείς. Αυτό συμβαίνει, ίσως, επειδή με τους συναδέλφους μοιράζονται τα ίδια θέματα, τους ίδιους προβληματισμούς και τα ίδια προβλήματα, όπως και με τη διοίκηση του σχολείου, σε αντίθεση με τους γονείς που βρίσκονται λίγο πιο εξωτερικά της σχολικής κοινότητας.

Εντέλει, ίσως αναμενόμενα, δεν αντλούν επαρκή ικανοποίηση από τις μισθολογικές απολαβές τους αλλά και την αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι μισθολογικές απολαβές όπως έχουν διαμορφωθεί πλέον στην Ελλάδα, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς που ως επάγγελμα έχει πληγεί ιδιαίτερα μισθολογικά, τους έχουν στερήσει ένα κομμάτι της εξωτερικής ικανοποίησης που βιώνουν, αλλά όχι αρκετά ικανό να τους αποθαρρύνει, ακόμα, όπως θα φανεί και παρακάτω. Ο παράγοντας της αξιολόγησης είναι κάτι που τους προκαλεί σχετική δυσαρέσκεια, αφού όπως αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί τόνισαν στην ερευνήτρια, δεν υφίσταται σε οποιαδήποτε μορφή της ή περιορίζεται σε μεγάλο όγκο χαρτιών κι εγγράφων που απασχολεί κυριότερα το επίπεδο του διευθυντή.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τον πρώτο θεματικό άξονα έρχονται σε μεγάλο ποσοστό σε συμφωνία με τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας στο κομμάτι και της επιλογής επαγγέλματος και στους παράγοντες ικανοποίησης (MacDonald, 1994; Sikes, 1997; Johnston et al, 1999; Kyriacou & Coulthard; Marston et al, 2006). Η αγάπη για τα παιδιά, η αγάπη για τη διδασκαλία, η επικοινωνία με τους μαθητές, η προσφορά

στο κοινωνικό σύνολο, οι πνευματικές προκλήσεις που προσφέρει είναι κοινές αιτίες και παράγοντες ικανοποίησης για την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Η διαφορά παρατηρείται στα εξωτερικά αίτια επιλογής και ικανοποίησης όπως οι μισθολογικές απολαβές και η επαγγελματική ανέλιξη. Από τη διεθνή βιβλιογραφία προέκυψε ότι αυτά συνέβαλαν και στην επιλογή και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα δείχνουν ότι αυτό δεν συνέβη εδώ, αφού ούτε η αμοιβή θεωρείται πλέον μεγάλη, ούτε όμως και οι δυνατότητες ανέλιξης που προσφέρει το επάγγελμα είναι τέτοιες που να μην μπορούν να αντισταθούν σε αυτές θυσιάζοντας την τάξη και τη διδασκαλία, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των ίδιων των γονέων – εκπαιδευτικών.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί οι αρχικοί και κυριότεροι λόγοι που επέλεξαν το επάγγελμα οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα *συνεχίζουν* μέχρι σήμερα να είναι αυτοί που τους προσφέρουν και τη *μεγαλύτερη* ικανοποίηση, όπως η αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, η επικοινωνία μαζί τους και πνευματικές προκλήσεις του επαγγέλματος.

Β' Θεματικός Άξονας: Ο γονέας ως εκπαιδευτικός

Άλλαξαν οι σχέσεις των γονέων – εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους μετά την γονεϊκότητα; Άλλαξαν το διδακτικό τους προφίλ; Άλλαξε ο τρόπος που διαχειρίζονται την τάξη κι επικοινωνούν με τους μαθητές; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε αυτές τις ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες και απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα καθώς και στα αντίστοιχα δυο υποερωτήματα.

Α. Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους

Τα δεδομένα που προέκυψαν σε αυτή την κατηγορία έδειξαν σαφή *μεταβολή* στις σχέσεις των γονέων – εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, τουλάχιστον για την πλειοψηφία αυτών που ερευνήθηκαν. Την μεγαλύτερη μεταβολή, όπως δήλωσαν, την βίωσαν στον τομέα της *ενσυναίσθησης* και της *κατανόησης* των συμπεριφορών των μαθητών. Θεωρούν ότι «μπαίνουν» πιο εύκολα στη θέση των μαθητών και κατανοούν με άλλο τρόπο την ψυχολογία τους. Πολλές φορές αντλούν εμπειρίες προσωπικές με τα δικά τους παιδιά ώστε να συμπεριφερθούν αντίστοιχα στους μαθητές τους. Μέσα από την συζήτηση με τα δικά τους παιδιά μπόρεσαν να έρθουν πιο κοντά και να καταλάβουν και τον τρόπο σκέψης των μαθητών τους. Γι' αυτόν τον λόγο άλλαξαν και

τον τρόπο προσέγγισής τους προς αυτούς και κατ' επέκταση την προσωπική τους φιλοσοφία σε σχέση με το επάγγελμα, αφού απομακρύνθηκαν από τις άκαμπτες και αυστηρές απόψεις που είχαν πριν για το τι είναι σωστό ή λάθος, αποδεκτό ή μη αποδεκτό στον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προσαρμόσουν τις προσδοκίες τους και να γίνουν πιο ρεαλιστές ως προς το τι μπορούν να καταφέρουν οι μαθητές. Έπαψαν να κάνουν αυστηρή κριτική στους μαθητές κι αντίθετα ξεκίνησαν να συζητούν περισσότερο μαζί τους, κι εκτός σχολικού ωραρίου ή γνωστικού αντικειμένου, για διάφορα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν και δεν μπορούν να μιλήσουν γι' αυτά ούτε στους γονείς τους.

Σε πολλές από τις συνεντεύξεις ακούστηκε και καταγράφηκε η φράση «*θα μπορούσαν να ήταν παιδιά μου*». Σε αυτή τη φράση συνοψίζεται η επιτομή της αλλαγής που συνέβη στους εκπαιδευτικούς μετά την γονεϊκότητα. Δεν είναι πλέον μόνο οι μαθητές τους, αλλά είναι και παιδί κάποιου. Φαίνεται πως η γονεϊκή αγάπη προϋπάρχει ήδη σε κάποια μορφή ή σε κάποιο βαθμό στους εκπαιδευτικούς. Κάτι τέτοιο μπορεί να υποστηριχθεί κι από το γεγονός ότι η κυριότερη αιτία επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ήταν η αγάπη για τα παιδιά, όπως αναφέρθηκε ήδη για τον πρώτο θεματικό άξονα. Το γεγονός, όμως, της γονεϊκότητας φαίνεται πως την πυροδοτεί ή την κάνει να ξετυλίγεται στην πλήρη μορφή της. Η επαφή με τα δικά τους παιδιά, οι προβληματισμοί, οι ανησυχίες, οι χαρές και η αγάπη που λαμβάνουν από τα δικά τους παιδιά μεταφέρονται και στην τάξη και στον χώρο του σχολείου. Οι σχέσεις μεταξύ τους αλλάζουν και ο γονέας – εκπαιδευτικός συναισθάνεται τελείως διαφορετικά πολλά θέματα της καθημερινής σχολικής ζωής.

B. Αλλαγές στο διδακτικό προφίλ των εκπαιδευτικών λόγω γονεϊκότητας

Ποιες διδακτικές μεθόδους κι εκπαιδευτικές τεχνικές και κίνητρα χρησιμοποιούν οι γονείς – εκπαιδευτικοί; Έχει μπορέσει η γονεϊκότητα να επηρεάσει το διδακτικό τους προφίλ; Οι απαντήσεις που προέκυψαν, τόσο από κλειστές όσο κι από ανοιχτές ερωτήσεις, απαντούν στο υποερώτημα 1 του παρόντος θεματικού άξονα.

Από τις απαντήσεις που προέκυψαν και παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 4, οι γονείς – εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι χρησιμοποιούν παραπάνω από μια εκπαιδευτικές τεχνικές ή και κίνητρα μέσα στην τάξη για να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους.

Δημοφιλέστερη εκπαιδευτική τεχνική, εφόσον η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών την ανέφερε, είναι η *ομαδοσυνεργατική*. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, την προτιμούν επειδή μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές σε αυτές με μεικτά επίπεδα επίδοσης κι ο καθένας να έχει έναν ρόλο που μπορεί να φέρει εις πέρας. Έτσι, όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται να λειτουργούν στα πλαίσια μιας ομάδας, να αναδείξουν τα θετικά και δυνατά τους σημεία αλλά και να επηρεαστούν ο ένας απ' τον άλλον.

Άλλη μια τεχνική που εφαρμόζουν για να κινητοποιήσουν το σύνολο της τάξης είναι το *θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι ρόλων*. Με αυτή την τεχνική οι μαθητές διατηρούν τον ενθουσιασμό τους για το γνωστικό αντικείμενο και χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους, ακόμα κι αν στο γνωστικό κομμάτι δεν έχουν επιτύχει την πλήρη κατανόηση. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια ακόμα και οι μαθητές με προβλήματα ωφελούνται πολύ, αφού εντάσσονται καλύτερα κι ομαλότερα μέσα στην τάξη χωρίς να απογοητεύονται.

Αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντάξουν στην μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές *εξατομικεύουν* την διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες δίνονται διαφορετικές ασκήσεις, ερωτήσεις αλλά κι εξηγήσεις πάνω σε αυτές προσαρμοσμένες στις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Αυτός είναι ακόμα ένας τρόπος να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα ζωντανό και να αποφεύγουν την απογοήτευση. Άλλοι γονείς – εκπαιδευτικοί για να αποτρέψουν την απογοήτευση των μαθητών, ειδικά όταν πρόκειται για δύσκολες ενότητες, ξεκινούν το μάθημά τους από τις γνώσεις που οι μαθητές έχουν ήδη κατακτήσει κι αφομοιώσει κι έπειτα προχωρούν στην παρουσίαση της νέας γνώσης. Επίσης, χρησιμοποιούν πολύ τον διάλογο και τις ερωταπαντήσεις για την διερεύνηση της κατανόησης από τους μαθητές τους αλλά και την κατ' ιδίαν συζήτηση όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει θέματα εκτός τάξης που όμως επηρεάζουν την επίδοσή του.

Είναι σημαντικό να ειπωθεί πως οι γονείς – εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ως γνωστικό αντικείμενο την ξένη γλώσσα εμπλουτίζουν το μάθημα με χρήση την χρήση *αυθεντικού υλικού*, όπως ταινίες ή τραγούδια, για την κινητοποίηση όλων των αισθήσεων των μαθητών που θα διατηρήσει το ενδιαφέρον τους.

Εντέλει, αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό τόσο εξωτερικά όσο κι εσωτερικά κίνητρα στην διδασκαλία τους, ειδικά όσοι μάλιστα διδάσκουν μικρές ηλικίες παιδιών ή σε παιδιά από ειδικά σχολεία. Τα αυτοκόλλητα, η

ελεύθερη ώρα στο προαύλιο, το παιχνίδι στον υπολογιστή είναι μερικά από τα κίνητρα που χρησιμοποιούν για να κρατούν το ενδιαφέρον τους.

Χρησιμοποιούσαν, όμως, αυτές τις τεχνικές και τα κίνητρα οι γονείς – εκπαιδευτικοί και πριν γίνουν γονείς ή επηρεάστηκαν και αναπροσαρμόστηκαν λόγω γονεϊκότητας;

Μετά την γονεϊκότητα ένα μέρος των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα εφτά, που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσε ότι άρχισε να κατανοεί την πίεση που ασκείται στους μαθητές από τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις τους και μπήκαν στην διαδικασία να γνωρίσουν και να μάθουν τα «θέλω» των μαθητών τους. Ακόμα, κάποιοι από αυτούς προχώρησαν στην μείωση των εργασιών που έβαζαν ως εκπαιδευτικοί για το σπίτι αφού ως γονείς διαπίστωσαν πόσο κουραστικό μπορεί να είναι να πρέπει να ασχοληθείς και με αυτό, ειδικά μετά από την κούραση όλης της μέρας και της δουλειάς. Γι' αυτό αποφάσισαν να κάνουν πολλά περισσότερα πράγματα μέσα στην τάξη και να δουλεύουν περισσότερο εκεί.

Επιπλέον, πολλές γνώσεις που θεωρούσαν δεδομένα κτήμα των μαθητών, ως γονείς διαπίστωσαν ότι κάτι τέτοιο δεν ίσχυε στην πραγματικότητα. Έτσι, μπήκαν στη διαδικασία να επεξηγούν περισσότερο δύσκολους όρους κι έννοιες του γνωστικού αντικείμενου που πριν την γονεϊκότητα μπορεί να μην έκαναν. Άλλοι γονείς – εκπαιδευτικοί που έχουν πιο μικρούς ηλικιακά μαθητές εμπλούτισαν την διδασκαλία τους με ευρηματικούς τρόπους ώστε να πετύχουν μεγαλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου από τους μαθητές. Χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό (ρεάλια), που μπορεί να ήταν ακόμα και παιχνίδια των ίδιων τους των παιδιών, κόλπα και άλλα τεχνάσματα καταφέρνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύουν την κατανόηση μέσα από το παιχνίδι.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν πάνω στο ερώτημα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκότητα φαίνεται πως επηρέασε τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό, αφού πλέον δεν τους αξιολογούν μόνο με βάση τις γραπτές τους επιδόσεις αλλά και από την παρουσία τους μέσα στην τάξη και στον χώρο του σχολείου καθώς και από την μαθησιακή τους εξέλιξη. Ακόμα, προέκυψε πως η γονεϊκότητα επηρέασε πολύ το ενδιαφέρον τους για την κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές. Αύξησαν τα παραδείγματα και τις ανατροφοδοτικές ερωτήσεις στην

διδασκαλία τους ώστε να διερευνούν τα επίπεδα κατανόησης από τους μαθητές. Επίσης, από τα δεδομένα φάνηκε πως επηρεάστηκαν από την γονεϊκότητα σε ικανοποιητικό βαθμό ως προς την χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σε μέτριο βαθμό επηρεάστηκαν από την γονεϊκότητα ως προς την μείωση του όγκου των γραπτών εργασιών, στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών, στη χρήση του καταγισμού ιδεών, στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, στη χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου και στη μείωση της διάλεξης ως μέσο διδασκαλίας.

Άρα, από τους μέσους όρους (όπως παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 5) προκύπτει μέτρια επίδραση της γονεϊκότητας στην διδασκαλία κάτι που επιβεβαιώνεται κι από τον περιορισμένο αριθμό των γονέων – εκπαιδευτικών (εφτά) που απάντησαν ότι βίωσαν αλλαγές στην αντίστοιχου περιεχομένου ανοιχτή ερώτηση. Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι είτε η γονεϊκότητα ως παράγοντας ήταν ουδέτερος και δεν επέδρασε πάνω τους στον τομέα αυτό, όπως ειπώθηκε από δυο γονείς – εκπαιδευτικούς, είτε ότι *ήδη* είχαν ενσωματώσει αυτές τις τεχνικές στη διδασκαλία τους σε μεγάλο βαθμό πριν την γονεϊκότητα ώστε να δικαιολογεί την μικρή ή μέτρια επίδραση μετά. Αυτό ισχυρίστηκαν κι αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Χρησιμοποιούσαν αυτές τις τεχνικές πολύ και από πριν ώστε με την γονεϊκότητα επηρεάστηκαν μέτρια ή καθόλου. Δεν είναι τυχαίο, ωστόσο, ότι η γονεϊκότητα επέδρασε στην αύξηση της χρήσης τεχνικών και πρακτικών που έχουν στο επίκεντρό τους τον μαθητή ως συνολική προσωπικότητα κι όχι μόνο ως επίπεδο επίδοσης και στην μείωση πρακτικών που επέτειναν την πίεση στους μαθητές.

Ένα ακόμα συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών αν και δεν επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από την γονεϊκότητα σε αυτόν τον τομέα, χρησιμοποιεί την *μαθητοκεντρική* διδασκαλία περιορίζοντας ως έναν βαθμό την δασκαλοκεντρική. Έχουν ενσωματώσει, μάλιστα, σε αυτή παραπάνω από μια τεχνικές ανάλογα την σχολική βαθμίδα που διδάσκουν και τα περιθώρια ευελιξίας που διαθέτουν. Αυτό δείχνει ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής και στις νέες γενιές μαθητών και ακολουθούν μια πολύπλευρη προσέγγιση στη διδασκαλία τους.

Γ. Αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης της τάξης και στην επικοινωνία με τους μαθητές λόγω γονεϊκότητας

Επέδρασε η γονεϊκότητα σε θέματα διαχείρισης της τάξης και επικοινωνίας με τους μαθητές; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 2 του παρόντος θεματικού άξονα.

Ένας σημαντικός αριθμός γονέων – εκπαιδευτικών, για την ακρίβεια εννέα, δήλωσαν πως διαπίστωσαν αλλαγές στον τρόπο που διαχειρίζονται την τάξη και επικοινωνούν με τους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την επαφή που έχουν με τα δικά τους τα παιδιά και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο σπίτι, παρατήρησαν ότι αντιμετωπίζουν πλέον *διαφορετικά* τις θετικές ή αρνητικές καταστάσεις που δημιουργούνται μέσα στην τάξη. Δείχνουν *μεγαλύτερη κατανόηση* κι *επιείκεια* απέναντι σε ορισμένες συμπεριφορές που πριν μπορεί να μην καταλάβαιναν αλλά πλέον δικαιολογούν απόλυτα. Είναι ακόμα σε θέση να προβλέψουν ορισμένες συμπεριφορές που πλέον τους είναι γνωστές και μέσα από το σπίτι τους. Δεν χρησιμοποιούν πλέον τόσες επιπλήξεις, ούτε είναι τόσο αυστηροί σε ορισμένα θέματα και θεωρούν πως δείχνουν σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή. Κυριαρχεί η σκέψη *«Αν αυτό το παιδί τώρα ήταν το δικό μου παιδί; Γιατί το κάνει αυτό; Πώς θα το αντιμετωπίζα;»*. Φιλτράρονται έτσι οι αντιδράσεις τους μέσα από την λογική πριν ενεργήσουν.

Πολλά από τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα στατιστικά στοιχεία που σχετίζονται με αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα από τους μέσους όρους (βλ. Κεφάλαιο 5, Πίνακας 3), προέκυψε επίδραση της γονεϊκότητας σε πολύ μεγάλο βαθμό στην κατανόηση κι ερμηνεία των υπερβολικών αντιδράσεων ή και συμπεριφορών των μαθητών αλλά και στην ετοιμότητα να αντιμετωπίζουν ξαφνικές εντάσεις ή κρίσεις μέσα στην τάξη πιο αποτελεσματικά. Ακόμα, θεωρούν ότι προσφέρουν μεγαλύτερη ενθάρρυνση και υποστήριξη σε σχέση με πριν σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία ή ΔΕΠ.Υ. αλλά και σε μαθητές που θεωρούνται διστακτικοί ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό επηρεάστηκαν κι ως προς την επιβολή ποινών σε παραβατικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, αφού πλέον επιδεικνύουν μεγαλύτερο σκεπτικισμό σε σχέση με το παρελθόν.

Συνεπώς, είναι φανερό ότι και ως προς την διαχείριση της τάξης οι αλλαγές έχουν να κάνουν με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των γονέων – εκπαιδευτικών μετά την γονεϊκότητα. Στην θέση των μαθητών βάζουν τα δικά τους παιδιά και προσπαθούν να ερμηνεύουν και να προβλέπουν πλέον τις συμπεριφορές μέσα από διπλό πρίσμα, του εκπαιδευτικού αλλά και του γονέα. Έχει αυξηθεί η υπομονή τους και δείχνουν μεγαλύτερη επιείκεια αλλά και κατανόηση. Είναι φανερό ότι η εμπειρία με τα δικά τους τα παιδιά έχει συμβάλλει πολύ σε όλα αυτά. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν μετρίως από την γονεϊκότητα και δεν επιβάλλουν πλέον άκριτα και σε κάθε περίπτωση την τιμωρία, την ποινή ή την επίπληξη. Άλλωστε σύμφωνα με την πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν (15 γονείς – εκπαιδευτικοί) πρέπει πρώτα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας να δώσει και να αποτελέσει το παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές ή τα παιδιά του ώστε να τους πείσει και να τους κάνει να κατανοήσουν ποιες είναι οι αποδεκτές συμπεριφορές μέσα στην τάξη και στην κοινωνία. Το υπόλοιπο κομμάτι των γονέων – εκπαιδευτικών (9) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας πρέπει να δίνει και το παράδειγμα αλλά και να νουθετεί, αφού και τα δυο παίζουν τον δικό τους ρόλο. Η νουθεσία βάζει τον μαθητή και το παιδί να σκεφτεί και να καταλάβει μέσα από την συζήτηση ότι ο στόχος δεν είναι η τιμωρία του, αλλά αν δεν ακολουθηθεί από το παράδειγμα του εκπαιδευτικού και του γονέα τότε τα λόγια δεν έχουν καμία ισχύ.

Όσον αφορά στον τομέα της επικοινωνίας με τους μαθητές η γονεϊκότητα φαίνεται ότι επηρέασε αρκετές πτυχές της σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο. Από τους μέσους όρους που προέκυψαν από τα στατιστικά δεδομένα (βλ. Κεφάλαιο 5, Πίνακας 5) οι γονείς – εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγαλύτερη διακριτικότητα και ακούν πιο ενεργητικά τις εκμυστηρεύσεις των μαθητών για κάτι που τους απασχολεί εκτός σχολικών μαθημάτων. Φαίνεται, δηλαδή, πως οι γονείς – εκπαιδευτικοί ακούν τους προβληματισμούς των μαθητών για εξωσχολικά ζητήματα όπως θα άκουγαν και τα δικά τους παιδιά. Αυτό είναι κάτι που αναφέρθηκε κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες ως μητέρες αντικατοπτρίζουν την μητρική τους εικόνα και στην σχολική τάξη. Άλλο ένα στοιχείο επικοινωνίας που επηρεάστηκε από την γονεϊκότητα ήταν η αύξηση της παρουσίας ορισμένων προσωπικών εμπειριών των γονέων – εκπαιδευτικών όπου εκείνοι κρίνουν ότι χρειάζεται ώστε να ενισχύσουν την δημιουργική επικοινωνία με τους μαθητές τους. Επίσης, ενίσχυσαν σημαντικά την χρήση του χιούμορ τους αλλά και την αποδοχή του χιούμορ των μαθητών αντίστοιχα.

Αυτά βοηθούν σημαντικά στη δημιουργία ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος μέσα στην τάξη, αλλά αυξάνει και την αποδοχή του εκπαιδευτικού από τους μαθητές. Επιπλέον, φροντίζουν περισσότερο να μάθουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα θέλω τους, τις προηγούμενες γνώσεις τους ώστε να προσαρμόσουν την νέα θεματολογία της διδασκαλίας σε αυτά. Αυτά που δεν άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό ήταν η δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές να εκφράζουν τα σχόλιά τους για την διδασκαλία και τους τρόπους διαχείρισης της τάξης, η άμεση επαφή μέσα από φιλικά χτυπήματα ενθάρρυνσης στην πλάτη, ή στα μάγουλα ή στα μαλλιά αλλά και στη δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές να επικοινωνούν μαζί τους κι εκτός τάξης για τυχόν απορίες που έχουν.

Η αλλαγές στην επικοινωνία μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από την εμπειρία που έχει αποκτήσει ο γονέας – εκπαιδευτικός από τα δικά του τα παιδιά. Ψάχνοντας τρόπους να επικοινωνήσει με τα παιδιά του ανακαλύπτει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης τους οποίους χρησιμοποιεί και στην σχολική τάξη, εμπλουτίζοντας έτσι την επικοινωνία του με τους μαθητές.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα, όπως η επίδραση στο επαγγελματικό προφίλ, στη διδασκαλία, στην επικοινωνία και στους τρόπους διαχείρισης της τάξης έρχονται προς επίρρωση των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας για τους γονείς – εκπαιδευτικούς (MacDonald 1994; Sikes 1997; Cosford & Draper, 2002). Παρατηρήθηκαν αλλαγές στο επαγγελματικό προφίλ των γονέων – εκπαιδευτικών αφού ταύτισαν τους μαθητές τους με τα παιδιά τους κι ενδιαφέρθηκαν πιο πολύ για τις ατομικές ανάγκες του καθενός. Αύξησαν την υπομονή τους απέναντι στους μαθητές τους αλλά και την κατανόησή τους. Εμπλούτισαν την διδασκαλία τους, μείωσαν τον όγκο των εργασιών για το σπίτι και προσάρμοσαν τις προσδοκίες τους στο τι μπορούν να καταφέρουν οι μαθητές. Εντέλει, η γονεϊκότητα τους μετέτρεψε σε άλλους ανθρώπους και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.

Γ' Θεματικός Άξονας: Σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών

Επέδρασε η γονεϊκότητα στις σχέσεις των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο ερώτημα του τρίτου θεματικού άξονα.

Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών (16) παρατήρησαν αλλαγές στη σχέση τους και την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών, τρεις γονείς – εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αλλαγή των γονέων των μαθητών απέναντί τους κι όχι στη δική τους, ενώ μια ομάδα γονέων – εκπαιδευτικών (7) δεν παρατήρησαν την οποιαδήποτε αλλαγή.

Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που παρατήρησαν αλλαγές δήλωσαν πως ο *διπλός ρόλος* που απέκτησαν μετά την γονεϊκότητα *αύξησε* την *κατανόησή* τους απέναντι στους γονείς των μαθητών, καθώς πλέον «μπαίνουν» πιο εύκολα στην θέση τους. Πριν την γονεϊκότητα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κρατούσαν μια αφ' υψηλού στάση απέναντι στου γονείς διατηρώντας το επιστημονικό τους προφίλ και πολλές φορές μπορεί να τους επέκριναν νοερά για συμπεριφορές που τους φαίνονταν ακατανόητες ή λάθος. Μετά την γονεϊκότητα οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στη διαδικασία να δώσουν στους γονείς των μαθητών να καταλάβουν ότι ως γονείς και οι ίδιοι μοιράζονται τα ίδια άγχη, προβληματισμούς κι έγνοιες για τα παιδιά τους. Μέσα από παραδείγματα της δικής τους εμπειρίας με τα παιδιά τους προσπαθούν να *ανακουφίσουν* τους γονείς από το άγχος τους και να τους *προσφέρουν* βοήθεια. Επιπλέον, δεν ασκούν πλέον αυστηρή κριτική στους γονείς ή όπου το κάνουν γίνεται με *διακριτικότητα*. Θεωρούν πως οι συζητήσεις τους με τους γονείς των μαθητών έγιναν πιο *εποικοδομητικές*.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται κι από τους μέσους όρους που προέκυψαν από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων. Οι γονείς παρατήρησαν μεγάλη αλλαγή σε σχέση με την περίοδο πριν γίνουν γονείς στην αύξηση της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης που προσφέρουν σε γονείς οι οποίοι έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν τους περιγράφουν πλέον μόνο το πρόβλημα με τα πιο μελανά χρώματα, αλλά με διακριτικό τρόπο προσφέροντας τους και κάποιες λύσεις. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι δεν ενημερώνουν πλέον τους γονείς των μαθητών *μόνο* για τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών τους ή τις αδυναμίες τους αλλά κυρίως και για τα δυνατά σημεία και τις προοπτικές τους ή τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Με άλλα λόγια μετά την γονεϊκότητα μιλούν στους γονείς με *«τον τρόπο που θα ήθελα να τα ακούσω κι εγώ από τον εκπαιδευτικό του παιδιού μου»* σε αντίστοιχες εμπειρίες που έχουν με τα δικά τους παιδιά, αφού πλέον έχουν βιώσει και την άλλη πλευρά και κατανοούν την αγωνία του γονέα.

Τα σημεία της επικοινωνίας που δεν επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό είναι η λήψη από τους εκπαιδευτικούς πληροφοριών από τους γονείς σχετικά με τα παιδιά τους που θα τους βοηθούσαν στο παιδαγωγικό τους έργο, ίσως επειδή σε αυτή την διαδικασία μπαίνουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί μόνοι τους απευθείας με τους μαθητές. Επιπλέον, δεν επηρεάστηκε η συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς λόγω γονεϊκότητας, αφού οι μεταξύ τους συναντήσεις είναι καθορισμένες από το σχολείο. Μικρή μεταβολή λόγω γονεϊκότητας υπήρξε στην δεκτικότητα κι επιείκεια που μπορεί να δείξουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί απέναντι στα σχόλια ή την κριτική για την διδασκαλία τους ή τον τρόπο επικοινωνίας τους με του μαθητές. Όπως, εξήγησαν μερικοί γονείς – εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αυτό συμβαίνει γιατί πολλές φορές οι γονείς μπορεί να ασκούν κριτική στους εκπαιδευτικούς ακόμα και για ασήμαντα θέματα της σχολικής τάξης ή σε άλλα να εμφανίζονται υπερβολικοί στις απαιτήσεις τους απέναντι στους γονείς. Αντιστοίχως μέτρια ήταν και η επίδραση λόγω γονεϊκότητας στην διερεύνηση και στην εφαρμογή των προτάσεων που μπορεί να κάνουν οι γονείς των μαθητών για θέματα επικοινωνίας με τα παιδιά τους με στόχο την βελτίωσή τους. Σ’ αυτό το σημείο, όπως παραδέχθηκε μια γονέας – εκπαιδευτικός, θα ακούσει τις προτάσεις των γονέων και θα δοκιμάσει να τις εφαρμόσει κιόλας, αλλά αν δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα δεν θα ασχοληθεί περισσότερο. Το σημαντικό είναι να καταλαβαίνουν και οι γονείς πότε πρέπει να είναι ευχαριστημένοι με αυτά που έχει επιτύχει το παιδί τους και πότε ζητούν υπερβολικά πράγματα από εκείνο αλλά και τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά τους γονείς – εκπαιδευτικούς που δεν βίωσαν αλλαγή στη δική τους συμπεριφορά αλλά σε αυτή των γονέων των μαθητών, διαπίστωσαν ότι από τη στιγμή που έγιναν γονείς, οι γονείς των μαθητών τους εκμυστηρεύονται πιο εύκολα τα θέματα που τους προκαλούν ανησυχία και άγχος. Επιπλέον, ακούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και τις συμβουλές που έχουν να τους προσφέρουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί λόγω και του διπλού τους ρόλου.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται μέσα και από την διεθνή βιβλιογραφία όπου έρευνες που διεξήχθησαν απέδειξαν την επίδραση της γονεϊκότητας πάνω στις σχέσεις των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών (MacDonald, 1994; Sikes, 1997; Cosford & Draper, 2002). Οι γονείς – εκπαιδευτικοί σε αυτές τις έρευνες αύξησαν την κατανόησή τους απέναντι στους γονείς των μαθητών, ταυτίστηκαν μαζί τους και τους κατανοήσαν με καινούργιους, διαφορετικούς τρόπους.

Οι ανησυχίες τους και αγωνίες τους δεν τους φαίνονται πλέον υπερβολικές υπό το πρίσμα και του γονέα. Άλλαξαν τον τρόπο έκφρασής τους προς τους γονείς όσον αφορά στα παιδιά τους γιατί έχουν βιώσει την ίδια αγωνία.

Με την γονεϊκή τους εμπειρία οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι δεν μπορούν να τα κάνουν όλα τέλεια, πράγμα που οδήγησε στην υιοθέτηση μιας λιγότερο επικριτικής στάσης απέναντι στους γονείς και στην αδυναμία που μπορεί να έχουν στο να αντιμετωπίσουν μια μη αποδεκτή συμπεριφορά. Επιπλέον η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών αύξησε την αξιοπιστία τους απέναντι στους γονείς των μαθητών αφού άκουγαν αυτά που είχαν να τους πουν και τις συμβουλές τους περισσότερο, κάνοντας την επικοινωνία τους πιο εποικοδομητική. Εντέλει, εκπαιδευτικοί μετά την γονεϊκότητα έγιναν πιο διαλλακτικοί στο θέμα της μη παρουσίας των γονέων των μαθητών κατανοώντας τον φόρτο που πηγάζει από την εργασία κι από την γονεϊκότητα. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν προέκυψε από την παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, αυτό που προέκυψε ήταν ότι ένας αριθμός γονέων – εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκε από την γονεϊκότητα στην επικοινωνία και στις σχέσεις με τους γονείς. Ένα μέρος από αυτούς δεν επηρεάστηκε γιατί ως παράγοντας η γονεϊκότητα ήταν ουδέτερος και ένα άλλος μέρος αυτών των γονέων – εκπαιδευτικών απάντησε ότι λόγω του ότι εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ. έχουν σπάνιες επαφές με τους γονείς, οπότε δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης για το πριν και το μετά. Το πρόβλημα που αφορά στα ΕΠΑΛ. είναι ότι οι γονείς των μαθητών σπάνια έρχονται να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών όχι λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος πάντα αλλά λόγω του ότι πρόκειται για σκληρά εργαζόμενες οικογένειες. Αυτό είναι κάτι που οι γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δεν κατακρίνουν αλλά καταδεικνύουν τον προβληματισμό τους για την παρούσα κατάσταση.

Δ' Θεματικός Άξονας: Επαγγελματική ανέλιξη και παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με την γονεϊκότητα

Α. Γονεϊκότητα και χρόνος προετοιμασίας

Περιορίστηκε ο χρόνος και κατ' επέκταση η ποιότητα της προετοιμασίας του καθημερινού διδακτικού έργου λόγω γονεϊκότητας; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 1 του τέταρτου θεματικού άξονα.

Η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών σε αυτό το ερώτημα ήταν θετική. Πιο συγκεκριμένα, 11 γονείς – εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ο χρόνος προετοιμασίας τους επηρεάστηκε. Μετά την γονεϊκότητα *άλλαξαν οι προτεραιότητες* στο σπίτι και ο χρόνος της προετοιμασίας μειώθηκε. Ωστόσο, ο μειωμένος χρόνος έγινε πιο *αποτελεσματικός* και η προετοιμασία πιο μακροπρόθεσμη εκτός κι αν υπάρχει κάτι έκτακτο στην καθημερινή διδασκαλία, όπως κάποιο τεστ. Ακόμα, κάποιοι γονείς – εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πλέον δουλεύουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο ώστε να προετοιμάσουν κάποια πράγματα που θέλουν, αφού στο σπίτι δεν θα υπάρξει χρόνος. Επίσης, μεγάλο μέρος της προετοιμασίας τους γίνεται το βράδυ, όταν όλες οι υπόλοιπες υποχρεώσεις της μέρας έχουν τελειώσει. Μεγάλη βοήθεια τους προσφέρει και η ήδη αποκτηθείσα γνώση κι εμπειρία πάνω στο γνωστικό αντικείμενο, οπότε κερδίζουν χρόνο από την αναζήτηση που απαιτεί ένα γνωστικό αντικείμενο.

Μια τριάδα γονέων – εκπαιδευτικών δήλωσε πως ναι μεν δεν μείωσαν τον χρόνο που προετοιμάζονταν, μείωσαν δε τον *προσωπικό τους ελεύθερο χρόνο* για ξεκούραση ώστε να τυπικοί απέναντι στις σχολικές και γονεϊκές τους υποχρεώσεις.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε άλλους τρεις γονείς – εκπαιδευτικούς η γονεϊκότητα επέδρασε με τρόπο αντιστρόφως ανάλογο σε σχέση με τους προαναφερθέντες γονείς – εκπαιδευτικούς. Αυτοί όχι μόνο δεν μείωσαν τον χρόνο προετοιμασίας τους αλλά τον αύξησαν κιόλας, παραδεχόμενοι ότι αυτό μπορεί να τους στερούσε χρόνο από τα παιδιά τους. Ωστόσο, όσο προετοιμασμένοι πηγαίνουν εκείνοι στην τάξη φιλοδοξούν ανάλογα προετοιμασμένοι να πηγαίνουν στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους.

Δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει και τον αριθμό των γονέων – εκπαιδευτικών που δεν μείωσαν καθόλου τον χρόνο και την ποιότητα της προετοιμασίας τους λόγω της γονεϊκότητας. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που δεν μείωσαν τον χρόνο δήλωσαν πως είτε είχαν ήδη μεγάλη εμπειρία με το γνωστικό αντικείμενο όταν απέκτησαν παιδιά, είτε η ύλη του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκουν δεν αλλάζει ποτέ ώστε να χρειαστεί να προσαρμόσουν κάτι είτε είχαν βοήθεια στο σπίτι από τρίτα πρόσωπα που τους επέτρεπε να ασχοληθούν την απαιτούμενη ώρα με την προετοιμασία του γνωστικού αντικειμένου.

Μέσα από τα λεγόμενα των γονέων – εκπαιδευτικών γίνεται φανερό μια προσπάθεια *εξισορρόπησης* ανάμεσα στις υποχρεώσεις που επωμίζονται από τον διπλό ρόλο αλλά ισχυρή και φανερό είναι και η αίσθηση καθήκοντος αφού κανείς δεν

πηγαίνει ή δεν θέλει να πηγαίνει απροετοίμαστος στην σχολική τάξη. Οι μαθητές καταλαβαίνουν τότε ένας εκπαιδευτικός δεν προετοιμάζεται σωστά και για τους ίδιους τους γονείς – εκπαιδευτικούς κάτι τέτοιο είναι απαράδεκτο, αδικαιολόγητο κι αντιεπαγγελματικό. Αυτός είναι κι ο λόγος άλλωστε που τον μειωμένο χρόνο λόγω αλλαγής προτεραιοτήτων τον αντισταθμίζουν είτε δουλεύοντας στο σχολείο, είτε δουλεύοντας βράδια θυσιάζοντας την ξεκούραση τους.

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται προς επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας που διεξήγε η Drago (2001), η οποία μετρώντας τον χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί στην προσωπική κι εργασιακή τους ζωή, διαπίστωσε ότι αφιερώνουν περίπου ενενήντα λεπτά παραπάνω στην φροντίδα των παιδιών τους ενώ ο χρόνος για την προετοιμασία τους μειώθηκε κατά σαράντα πέντε λεπτά. Ανάλογα έχουν μειώσει και τον χρόνο για την προσωπική φροντίδα, για τη υγεία τους και για τα ενδιαφέροντά τους από τη στιγμή που έγιναν γονείς.

B. Επαγγελματικές φιλοδοξίες, παιδαγωγική κατάρτιση και γονεϊκότητα

Επέδρασε η γονεϊκότητα στις φιλοδοξίες των γονέων – εκπαιδευτικών για επαγγελματική άνοδο και περαιτέρω παιδαγωγική κατάρτιση; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 2 του τέταρτου θεματικού άξονα.

Από τους γονείς – εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα οι 10 δήλωσαν πως βίωσαν αλλαγές όσον αφορά την παιδαγωγική τους κατάρτιση είτε *θετική* είτε *αρνητική*. Οι υπόλοιποι 13 γονείς – εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως *δεν* βίωσαν οποιαδήποτε αλλαγή σε σχέση με τα όσα θα ήθελαν να κάνουν περαιτέρω. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό να ειπωθεί είναι ότι εκτός από τους 6 γονείς – εκπαιδευτικούς που καταλαμβάνουν ήδη διοικητικές θέσεις, οι υπόλοιποι 24 δήλωσαν πως δεν θα τους ενδιέφερε ούτε θα επεδίωκαν κάποιο διοικητικό αξίωμα αφού τους αρέσει η τάξη και η επαφή με τα παιδιά κι όχι τα γραφειοκρατικά. Άρα οι οποιεσδήποτε αλλαγές που παρατήρησαν αφορούν την παιδαγωγική και περαιτέρω προσωπική τους κατάρτιση.

Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που παρατήρησαν αρνητική αλλαγή σε αυτό το κομμάτι λόγω γονεϊκότητας, δήλωσαν πως πριν γίνουν γονείς συμμετείχαν σε διάφορα σχολικά προγράμματα κι εκδρομές ή άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες εκτός σχολείου ή και σχέδια για παρακολούθηση κάποιου μεταπτυχιακού προγράμματος. Όλα αυτά ήταν πράγματα που μετά την γονεϊκότητα μπήκαν στον «πάγο», αφού οι προτεραιότητα ανάμεσα σε αυτά και στην οικογένεια άλλαξε. Η φροντίδα του παιδιού,

του σπιτιού και της οικογένειας μπήκαν σε πρώτη μοίρα. Ο γονέας – εκπαιδευτικός μπαίνει σε *δίλλημα* όταν καλείται να διαλέξει ανάμεσα στα δυο και είναι σίγουρο πως ό,τι κι αν διαλέξει υφίσταται μια ενός είδους *απώλεια*, αφού αφήνει πίσω ή κατά μέρος κάτι που αγαπά και τον ευχαριστεί. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί που βίωσαν αρνητική αλλαγή ως προς την εξέλιξη, εντούτοις δεν παρατούν μόνιμα τα σχέδιά τους όπως είπαν αφού θα ήθελαν μόλις μεγαλώσουν τα παιδιά τους λίγο να ξανά ασχοληθούν με ό,τι άφησαν.

Όσο αφορά τους γονείς – εκπαιδευτικούς που βίωσαν θετική αλλαγή, γι' αυτούς η γονεϊκότητα λειτούργησε και αποτελεί *κίνητρο* για την προσωπική κι επαγγελματική τους εξέλιξη. Για μια γονέα – εκπαιδευτικό συγκεκριμένα, που κατέχει και διευθυντική θέση, το κινήγι της εξέλιξης ήταν εκ των ουκ άνευ, αφού ως ο μοναδικός γονέας μιας μονογονεϊκής οικογένειας έπρεπε να κυνηγήσει την επαγγελματική και παιδαγωγική εξέλιξη που θα της πρόσφερε μεγαλύτερη οικονομική ανταπόδοση ώστε να ζήσει την οικογένειά της. Αν δεν συνέβαινε αυτό, δεν θα έμπαινε στη διαδικασία, όπως είπε, να ταλαιπωρηθεί τόσο πολύ. Κατά τα άλλα, άλλοι γονείς – εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι και σε σχολικά προγράμματα συμμετέχουν και σε μεταπτυχιακά παρ' όλο που αναγκάζονται να λείπουν αρκετές ώρες απ' το σπίτι κι απ' τα παιδιά τους και νιώθουν τύψεις γι' αυτό. Θεωρούν ότι αν αυτό δεν γίνεται το αποτέλεσμα θα είναι να πέσουν σε τέλμα και σε ρουτίνα, πράγμα που όπως πιστεύουν δεν λειτουργεί ως θετικό πρότυπο για τα παιδιά τους να βλέπουν έναν γονέα που έχει αδρανήσει και δεν ασχολείται με τίποτε.

Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η γονεϊκότητα δεν επηρέασε τις φιλοδοξίες τους και τα σχέδιά τους ήταν και οι περισσότεροι. Από αυτούς οι μισοί πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να *εξελίσσεται* και να παρακολουθεί τις εξελίξεις για να συμβαδίζει με τις νέες γενιές μαθητών. Γι' αυτό τον λόγο όταν ήθελαν να κάνουν κάτι για την προσωπική τους καλλιέργεια έβρισκαν χρόνο και το έκαναν ακόμα κι αν τα παιδιά τους ήταν ή είναι πολύ μικρά. Αρκετοί από αυτούς δήλωσαν ότι ενώ ήταν γονείς παρακολούθησαν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή την μετεκπαίδευση που αφορά τους δασκάλους που είχαν τελειώσει την τότε Παιδαγωγική Ακαδημία. Παράλληλα η γονεϊκότητα δεν τους στέρησε ποτέ την ευκαιρία να διοργανώσουν και να συμμετάσχουν σε σχολικές εκδρομές ή γιορτές.

Οι υπόλοιποι γονείς - εκπαιδευτικοί που δεν παρατήρησαν αλλαγές ήταν γιατί δεν έβαλαν ποτέ τον εαυτό τους στη διαδικασία να επιλέξει μιας και δεν επεδίωξαν διοικητικές και διευθυντικές θέσεις ή δεν επεδίωξαν να παρακολουθήσουν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί που έδωσαν αυτή την απάντηση (6) είχαν ήδη αποχωρήσει από το επάγγελμα με σύνταξη. Αυτό σημαίνει πως όταν μπήκαν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, όπως είπαν και οι ίδιοι, ήξεραν πως θα διοριστούν όποτε δεν θεωρούν πως απαιτείτο από αυτούς να αποκτήσουν και περισσότερα εφόδια εφόσον υπήρχε η βεβαιότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης.

Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολύ σχετικά δεδομένα που να αφορούν σε αυτή την ερώτηση. Ναι μεν προκύπτει από την έρευνα της Sikes (1997) ότι οι εκπαιδευτικοί μετά την γονεϊκότητα έπαψαν να ενδιαφέρονται για προαγωγή σε ανώτερες θέσεις αλλά δεν υπάρχει σχετικό ερώτημα για την περαιτέρω παιδαγωγική κατάρτιση ή για τη συμμετοχή στα επιπλέον προγράμματα του σχολείου. Απ' όσα προέκυψαν από το συγκεκριμένο ερώτημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι Έλληνες γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δεν θέλησαν μέχρι τώρα να ανελχθούν σε διευθυντικές θέσεις είτε ως γονείς είτε πριν γίνουν γονείς, εκτός από μια γονέα – εκπαιδευτικό.

Εντέλει, από τα δεδομένα που προέκυψαν φαίνεται πως η επίδραση της γονεϊκότητας στις φιλοδοξίες για παιδαγωγική περαιτέρω κατάρτιση ή στη συμμετοχή σχολικών προγραμμάτων είναι δεδομένη μεν, διαχειρίσιμη μεν. Με την κατάλληλη διαχείριση του χρόνου οι γονείς – εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν και λαμβάνουν μέρος στα προγράμματα που θέλουν, αφού πιστεύουν πως έτσι αποτελούν θετικό πρότυπο γονέα κι επαγγελματία για τα παιδιά τους. Αλλά ακόμα κι αν δεν το καταφέρνουν δεν παραιτούνται από τα σχέδιά τους και τις φιλοδοξίες τους τις οποίες ευελπιστούν ότι θα πραγματοποιήσουν μόλις τα παιδιά τους μεγαλώσουν αρκετά.

Γ. Ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης σε άνδρες και γυναίκες γονείς - εκπαιδευτικούς

Επιδρά η γονεϊκότητα στις ευκαιρίες που έχουν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανέλιξη; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 3 του τέταρτου θεματικού άξονα.

Στην ερώτηση αυτή οι μισοί και παραπάνω από τους γονείς – εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν θεωρούν ότι οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί που είναι και γονείς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης. Σημαντικό είναι ότι αυτό το δήλωσαν και άνδρες και γυναίκες γονείς – εκπαιδευτικοί. Ανεξάρτητα από το φύλο, λοιπόν, που δεν παίζει ρόλο, οι άνδρες γονείς – εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες να ανελιχθούν επαγγελματικά απ’ ότι οι γυναίκες λόγω του *ρόλου* που έχει αποδοθεί στον καθένα μέσα στην *ελληνική κοινωνία*. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι *εκ φύσεως* οι γυναίκες είναι πιο κοντά στην ανατροφή των παιδιών απ’ ότι ο πατέρας ακόμα και στην σημερινή εποχή. Όταν δε ρόλος της μητέρας συνδυάζεται με τον ρόλο της δασκάλας οι υποχρεώσεις πολλαπλασιάζονται και δύσκολα έχουν χρόνο, διάθεση και όρεξη για να αναλάβουν κι άλλες. Οι φροντίδα όχι μόνο των παιδιών αλλά και των μαθητών δεν τους αφήνει χρόνο γι’ άλλες υποχρεώσεις. Πολλές φορές μάλιστα, όπως ειπώθηκε, η ενασχόληση με τους μαθητές στο σχολείο τόσες ώρες είναι *εξουθενωτική*, προκαλώντας μια απώλεια διάθεσης και όρεξης να ασχοληθούν στο σπίτι όπως θα ήθελαν με τα δικά τους παιδιά. Πιστεύουν ότι οι άνδρες γονείς – εκπαιδευτικοί λόγω των λιγότερων οικογενειακών υποχρεώσεων που έχουν διαθέτουν περισσότερο χρόνο να ασχοληθούν και με άλλες υποχρεώσεις κι ενδιαφέροντα και άρα να ανελιχθούν με μεγαλύτερη ευκολία επαγγελματικά.

Από την άλλη, ένας ικανοποιητικός αριθμός γονέων – εκπαιδευτικών θεωρεί πως πλέον οι γυναίκες και οι άνδρες *έχουν* τις *ίδιες* ευκαιρίες επαγγελματικής ανόδου στη σημερινή εποχή. Συμφωνούν κι αυτοί πως το φύλο στην επαγγελματική άνοδο δεν παίζει κανένα ρόλο, αλλά ούτε και η γονεϊκότητα θεωρούν πως αποτελεί τροχοπέδη για τις γυναίκες που θέλουν να ανελιχθούν. Αυτό που έχει σημασία είναι η *ικανότητα* που επιδεικνύουν στο επάγγελμα αλλά και η *συνεργασία* και η *επικοινωνία* ανάμεσα στο ζευγάρι για το πώς θα μοιραστούν μεταξύ τους τους ρόλους και τις ευθύνες τους σπιτιού και της οικογένειας.

Ενδιαφέρον προκαλεί και η γνώμη που εξέφρασε ένας γονέας – εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί *προτιμώνται* κι *έχουν προτεραιότητα* στην επιλογή για επαγγελματική άνοδο σε σχέση με τους άνδρες, αφού διαθέτουν το μητρικό στοιχείο που θεωρείται απαραίτητο.

Από τα παραπάνω γίνεται ξεκάθαρο πως οι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως υπάρχει *διάκριση* λόγω του φύλου τους στην επαγγελματική άνοδο. Ο λόγος για τον οποίο οι γυναίκες γονείς – εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν, τις περισσότερες φορές, να ανελιχθούν επαγγελματικά, εκτός από την έλλειψη ενδιαφέροντος ως προς αυτό όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, είναι οι πολλαπλές υποχρεώσεις που απορρέουν από τον *διπλό* της ρόλο. Αυτό ο ρόλος όπως απορρέει από την δομή της ελληνικής κοινωνίας θέλει την γυναίκα λόγω της φύσης της πιο κοντά στην φροντίδα του παιδιού περιορίζοντας τον χρόνο της για άλλες υποχρεώσεις. Εν αντιθέσει οι άνδρες έχουν περισσότερο χρόνο να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες, αφού δεν αναμένεται από αυτός τόσο ενεργή συμμετοχή.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται εν μέρει από την έρευνα της Sikes (1997) στην οποία οι ερευνώμενοι γονείς – εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μετά την γονεϊκότητα κατά μια έννοια «τιμωρούνται» και δεν προτιμώνται για ανώτερες θέσεις είτε πρόκειται για άνδρες είτε για γυναίκες. Ιδιαίτερα οι μητέρες θεωρούν ότι περιορίστηκαν οι ευκαιρίες για ανέλιξη γιατί υπάρχει η αντίληψη ότι οικογένεια και καριέρα δεν συμβαδίζουν. Αλλά και οι άντρες γονείς – εκπαιδευτικοί όταν ήταν φανερό ότι ήταν προσηλωμένοι στην οικογένειά τους, αυτομάτως έπαυαν να είναι και ιδανικοί υποψήφιοι για ανώτερες θέσεις. Στην Ελλάδα, ωστόσο, φαίνεται ότι ο παράγοντας γονεϊκότητα δεν θεωρείται ως αρνητικός όσον αφορά την επιλογή τους για ανώτερες θέσεις, αλλά μάλλον οι ίδιοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν την ανέλιξη σε ανώτερες θέσεις.

Ε' Θεματικός Άξονας: Γονεϊκότητα και επαγγελματική κόπωση

Α. Επαγγελματική κόπωση λόγω γονεϊκότητας

Προκαλεί ή συμβάλλει η γονεϊκότητα στην επαγγελματική κόπωση; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο ερώτημα 1 του πέμπτου θεματικού άξονα.

Στην ερώτηση αν η γονεϊκότητα έχει αυξήσει και την επαγγελματική τους κόπωση οι γονείς – εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία απάντησαν *θετικά*. Αυτό που συνέβη είναι ότι με την γονεϊκότητα *αυξήθηκαν* οι υποχρεώσεις αλλά και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις δεν έπρεπε να μείνουν πίσω. Όπως δήλωσαν, οι επαγγελματικές και γονεϊκές υποχρεώσεις μπορεί να αυξηθούν, να μειωθούν όχι. Γι' αυτό τον λόγο, μετά την δεδομένη εκπλήρωση των γονεϊκών υποχρεώσεων η ενασχόληση με τις επαγγελματικές έρχεται όταν οι γονείς – εκπαιδευτικοί είναι *ήδη*

κουρασμένοι και άρα καταβάλλουν μεγαλύτερο κόπο γι' αυτές. Προσπαθούν να βρουν τρόπους να *ισορροπήσουν* ανάμεσα στους δυο ρόλους που έχουν, πράγμα αρκετά δύσκολο αφού πρόκειται για δυο «*πλήρους απασχόλησης δουλειές*». Είναι χαρακτηριστικό ότι πριν γίνουν γονείς είχαν τον χρόνο και την δυνατότητα να αφιερώνουν χρόνο για την αναζήτηση πραγμάτων που αφορούσαν το επάγγελμα και να είναι πιο συνεπείς. Μετά από την γονεϊκότητα η αύξηση των υποχρεώσεων κάνει την επαγγελματική συνέπεια πιο δύσκολη. Για να καταφέρουν να είναι συνεπείς, λοιπόν, στις επαγγελματικές απαιτήσεις θυσιάζουν πολλές φορές και τον προσωπικό τους χρόνο ξεκούρασης. Σε μερικούς γονείς – εκπαιδευτικούς η επαγγελματική κόπωση λειτουργεί *αμφίδρομα* αφού μπορεί να επηρεάσει και το σχολείο και την οικογένεια.

Αυτό έρχεται σε αναλογία με τα λεγόμενα των γονέων – εκπαιδευτικών στο πρώτο ερώτημα του τέταρτου θεματικού άξονα που αφορούσε την επίδραση της γονεϊκότητας στην προετοιμασία του καθημερινού διδακτικού έργου. Κι εκεί οι γονείς – εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θυσιάζουν τον προσωπικό χρόνο ξεκούρασης ή δουλεύοντας βράδυ προκειμένου να είναι απόλυτα προετοιμασμένοι για την επόμενη μέρα.

Για ακόμη μια φορά φαίνεται ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί διέπονται από μια υψηλή αίσθηση καθήκοντος ως προς το επάγγελμα τους, έχοντας αυξημένες απαιτήσεις από τον εαυτό τους. Έχοντας αποκτήσει μεγαλύτερη γνώση για τις ανάγκες των μαθητών μέσω των παιδιών τους ξέρουν τι χρειάζεται να κάνουν για τις εκπληρώσουν, προσπαθώντας να βρουν την ιδανική ισορροπία στον διπλό τους ρόλο. Θυσιάζουν προσωπικό χρόνο ή δουλεύουν βραδινές ώρες ώστε να είναι απόλυτα συνεπείς ως προς αυτό που ζητούν οι μαθητές από εκείνους.

Πολύ σημαντική κι ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη ορισμένων γονέων – εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν έχουν βιώσει επαγγελματική κόπωση. Αντίθετα, θεωρούν ότι η δουλειά τους στο σχολείο αποτελεί *διέξοδο* για εκείνους από τις οικογενειακές υποχρεώσεις από τις οποίες κουράζονται περισσότερο. Όλη η πίεση και το άγχος που βιώνουν στο σπίτι υποχωρεί όταν βρίσκονται στο σχολείο όπου μπορούν να ασχοληθούν με άλλα πράγματα. Με άλλα λόγια, το επάγγελμα και το σχολείο αποτελεί ένας είδος *πνευματικής αποφόρτισης* για εκείνους.

Μια μειοψηφία γονέων – εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν βίωσε ή βιώνει την επαγγελματική κόπωση είτε επειδή το γνωστικό αντικείμενο (Μαθηματικά) δεν απαιτούσε ιδιαίτερη προετοιμασία ούτε διόρθωμα, είτε επειδή δεν ασχοληθήκαν ιδιαίτερα με την ανατροφή των παιδιών στο σπίτι αλλά και είτε επειδή για κάποιους γονείς – εκπαιδευτικούς τα ωράρια ανάμεσα σε σχολείο και σπίτι είναι διακριτά. Το επάγγελμα αφορά πρωινές ώρες και η οικογένεια τις απογευματινές. Η οποιαδήποτε έλλειψη προετοιμασίας αντισταθμίζεται από την εμπειρία.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έρχονται να επιβεβαιώσουν τα όσα έχουν προκύψει από την διεθνή βιβλιογραφία (Cleasson & Brice, 1989; Acker, 1992; Gannerud, 2001; Cinamon & Rich, 2005; Knowles, Nieuwenhuis & Smit, 2009). Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος σ’ αυτές τις έρευνες βιώνουν δυσκολίες στο να συνδυάσουν τον διπλό ρόλο γονέα/εκπαιδευτικού. Προσπαθούν να βρουν ισορροπίες στον επαγγελματικό και γονεϊκό τους ρόλο κι έχουν πολλές απαιτήσεις από τους εαυτούς τους. Η προσπάθεια αυτή είναι στρεσογόνα για τους ίδιους και η προσπάθεια να είναι και καλοί εκπαιδευτικοί και καλοί γονείς τους αφήνει με έλλειψη διάθεσης. Επίσης, νιώθουν ότι η επαγγελματική τους ζωή παρεμβαίνει στην προσωπική σε μεγαλύτερο βαθμό απ’ ότι το αντίθετο.

Αυτό, όμως, που προέκυψε από την παρούσα έρευνα σε σχέση με την διεθνή βιβλιογραφία ήταν ότι κάποιοι γονείς – εκπαιδευτικοί βιώνουν το επάγγελμα ως μια διέξοδο από τις υποχρεώσεις τις γονεϊκότητας. Οι μεγάλες κι αυξημένες απαιτήσεις που υπάρχουν στην ανατροφή των παιδιών και ίσως η μη μεγάλη συμμετοχή των συζύγων στις γονεϊκές υποχρεώσεις, κάνουν αυτές τις μητέρες εκπαιδευτικούς να νιώθουν την σχολική τάξη ως μέσο να ξεφύγουν λίγο από αυτές.

B. Πρόωρη συνταξιοδότηση λόγω γονεϊκότητας

Θα προχωρούσα οι γονείς – εκπαιδευτικοί σε πρόωρη συνταξιοδότηση έστω με μειωμένες αποδοχές λόγω γονεϊκότητας; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 1 του πέμπτου θεματικού άξονα.

Σε αυτή την ερώτηση η *συντριπτική* πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών απάντησαν πως *δεν* θα προχωρούσαν σε πρόωρη συνταξιοδότηση πλην μιας μητέρας – εκπαιδευτικού. Όλοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δήλωσαν πως δεν θα άφηναν πρόωρα το επάγγελμα καθώς θεωρούν ότι έχουν πολλά να *προσφέρουν* ακόμα στην εκπαίδευση. Η επαφή με τους μαθητές τους *αναζωογονεί* και τους κρατάει και εκείνους

νέους η εγγύτητα με την νεότητα. Τους γεμίζει με θετική ενέργεια. Αντίθετα, η συνταξιοδότηση είναι σαν απόσυρση από το ενεργό μέρος της κοινωνίας κι αυτό δεν το θέλουν. Παρ' όλη την κούραση που μπορεί να υφίστανται από τις πολλαπλές υποχρεώσεις, ειδικά όσοι γονείς – εκπαιδευτικοί έχουν μικρά παιδιά, δεν θα το άφηναν το επάγγελμα. Αν ποτέ έφευγαν από το επάγγελμα, οι λόγοι δεν θα είχαν να κάνουν με την γονεϊκότητα και την κόπωση που μπορεί να αισθάνονται από αυτή ή από τις επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι ακόμα και οι γονείς – εκπαιδευτικοί που έχουν πάρει σύνταξη από το επάγγελμα, η σχολική τάξη τους λείπει πολύ και δεν θα ήθελαν να φύγουν αν οι συνθήκες ήταν διαφορετικές. Οι λόγοι που αποχώρησαν δεν είχαν να κάνουν με την γονεϊκότητα ή την κόπωση της, αλλά είτε για λόγους υγείας είτε για οικονομικούς λόγους.

Η μόνη μητέρα – εκπαιδευτικός που δήλωσε πως θα έπαιρνε πρόωγη συνταξιοδότηση, θα το έκανε για να απολαύσει περισσότερο την γονεϊκή της ιδιότητα που φαίνεται πως περιορίζεται λόγω των πολλών επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Αντίστοιχα αποτελέσματα για το ερώτημα αυτό δεν υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία καθώς δεν έχει τεθεί. Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί όσο κι αν κουράζονται από τις πολλές υποχρεώσεις δεν θα έφευγαν λόγω γονεϊκότητας. Ακόμα, παρ' όλη την οικονομική κατάσταση της εποχής και των μειωμένων μισθολογικών απολαβών που έχουν υποστεί, η αγάπη που έχουν για το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι δυνατή και ικανή να τους κρατήσει σε αυτό. Επιπλέον, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες οι οποίοι αποχωρούν από το εκπαιδευτικό επάγγελμα πολύ πρόωρα λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας που πολλές φορές δεν έχει να κάνει με την διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα δεν έχουν βιώσει κάτι τέτοιο. Ίσως επειδή το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ελλάδα συνδέεται ακόμα με τον σκοπό του που είναι η διδασκαλία κι όχι η γραφειοκρατική δουλεία που στερεί την χαρά του επαγγέλματος, όπως δήλωσε και μια διευθύντρια εκπαιδευτικός.

Γ. «Απομόνωση» οικογενειακών προβληματισμών με στόχο τη διδασκαλία

Μπορεί ο γονέας – εκπαιδευτικός να απομονώσει ή να «αδειάσει» το μυαλό του από τους προβληματισμούς του ή από κάτι που τον απασχολεί με στόχο να μην

επηρεαστεί η διδασκαλία; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 2 του πέμπτου θεματικού άξονα.

Σε αυτό το ερώτημα οι γονείς – εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απάντησαν *θετικά*, είναι εφικτό να γίνει. Πρώτα απ' όλα πρέπει να το κάνει γιατί οι μαθητές είναι σε θέση να καταλάβουν την ψυχολογία του εκπαιδευτικού αφού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ωστόσο, οι γονείς – εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτό δεν πρέπει να γίνεται γιατί οι μαθητές περιμένουν κάτι από εκείνους, την παροχή γνώσεων. Το εκπαιδευτικό επάγγελμα παραλληλίζεται από κάποιους γονείς – εκπαιδευτικού με εκείνο του *ηθοποιού* και μέσα στην τάξη πρέπει να παίζει έναν *ρόλο* ώστε να μην επηρεαστεί η διδασκαλία. Για άλλους γονείς – εκπαιδευτικούς αυτό γίνεται αυτόματα. Η τάξη είναι ένας ζωντανός οργανισμός που τους βοηθά να ξεχνούν τα πάντα, το χαρακτήρισαν μάλιστα ως ένα είδος *ψυχοθεραπείας*. Οι μαθητές μέσα από την ζωντάνια τους τους προσφέρουν μια άλλη οπτική γωνία σε όλα τα θέματα. Επιπλέον, η προσπάθεια που κάνει ο γονέας – εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις διαφορετικές προσωπικότητες κι ανάγκες των μαθητών, κάνει το μυαλό του να «αδειάσει» από τις υπόλοιπες έγνοιες. Ωστόσο, αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι αυτό συμβαίνει όταν τους απασχολούν μικροπροβλήματα και καθημερινές έγνοιες, αν επρόκειτο για κάτι πιο σοβαρό δεν ξέρουν αν θα είναι σε θέση να το καταφέρουν. Υπήρξε, όμως, μια γυναίκα – εκπαιδευτικός που ακόμα και σε περίπτωση πένθους η διδασκαλία την έκανε να ξεχαστεί από αυτό όση ώρα διαρκούσε.

Ένα άλλο, μικρότερο μέρος των γονέων – εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η «απομόνωση» των εγνοιών και των προβλημάτων δεν μπορεί να γίνει ούτε ολοκληρωτικά ούτε για πολλή ώρα. Εδώ υποστηρίχθηκε το αντίθετο, ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ηθοποιός ώστε να παίζει ρόλο. Κουβαλούν τις έγνοιες και τα προβλήματα από το σπίτι στο σχολείο ή και το αντίθετο αφού πρόκειται για σχέση αμφίδρομη. Ωστόσο, τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βρει τρόπους να διαχειρίζεται αυτά τα προβλήματα για να μην επηρεάζουν κι εμποδίζουν την μαθησιακή διαδικασία.

Μια γονέας – εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι είναι θέμα χαρακτήρα για το αν θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να μην επηρεαστεί η διδασκαλία του. Πιο συγκεκριμένα, αν ο γονέας – εκπαιδευτικός είναι συναισθηματικός κι αυθόρμητος από τη φύση του, δεν θα είναι εύκολο να απομονώσει αυτά που τον απασχολούν. Αντίθετα,

αν είναι κλειστός χαρακτήρας, μπορεί πιο εύκολα να βάλει όρια σε αυτά που θέλει να φανούν στην τάξη.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ανάλογα δεδομένα σχετικά με αυτή την ερώτηση δεν υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία. Ακόμα, θα ήταν ριψοκίνδυνο να συμπεράνει κανείς ότι τα παραπάνω συμβαίνουν μόνο σε γονείς – εκπαιδευτικούς ή ότι αυτό οφείλεται στην γονεϊκότητα. Ωστόσο, ανεξάρτητα από αυτό, τα ευρήματα που προέκυψαν αποκαλύπτουν την δυναμική που έχει το εκπαιδευτικό επάγγελμα και την σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που έχει την ικανότητα να αποκλείει τους παράγοντες που δεν συνεισφέρουν στη διδασκαλία.

Δ. Επιλογή του ίδιου επαγγέλματος και μετά την γονεϊκότητα

Θα προτιμούσαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί και πάλι το εκπαιδευτικό επάγγελμα ενώ ήταν ήδη γονείς; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 2 του πέμπου θεματικού άξονα.

Σε αυτό το ερώτημα η απάντηση του *συνόλου* των γονέων – εκπαιδευτικών πουν πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα απάντησε *καταφατικά*. Οι λόγοι για τους οποίους θα επέλεγαν και πάλι χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία είναι άμεσα *συνδεδεμένη* με την γονεϊκότητα. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία δήλωσαν ότι αν τους δινόταν η ευκαιρία θα το επέλεγαν και δεύτερη φορά όχι μόνο επειδή αγαπούν δεδομένα το εκπαιδευτικό επάγγελμα αλλά και λόγω των *μεγάλων πλεονεκτημάτων* που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς που είναι και γονείς. Με *άλλα λόγια*, το ευέλικτο ωράριο του εκπαιδευτικού, οι κοινές διακοπές γονιού και παιδιού βοηθούν πολύ τον γονεϊκό ρόλο και την αφιέρωση χρόνου στο παιδί. Επιπλέον, θεωρούν ότι η ενασχόληση με το συγκεκριμένο επάγγελμα βοηθάει και τα ίδια τους τα παιδιά αλλά και τους μαθητές τους, αφού μαθαίνουν καλύτερα τις ανάγκες τους μέσα από τη συνεχή επαφή που έχουν και με τις δυο πλευρές. Ξανά, λοιπόν, εμφανίζεται η αμφίδρομη σχέση των δυο ρόλων. Το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίστηκε από τους γονείς – εκπαιδευτικούς ως ιδανικό επάγγελμα για έναν γονιό και ειδικά για τις μητέρες.

Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι γονείς – εκπαιδευτικοί που θα επέλεγαν και πάλι το επάγγελμα λόγω της μεγάλης αγάπης που έχουν γι' αυτό κι όχι τόσο λόγω γονεϊκότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων – εκπαιδευτικών η

επαφή με την νεότητα των μαθητών τους κρατά κι εκείνους νέους, διατηρώντας μάλιστα ένα μέρος της παιδικότητάς τους. Παρ' όλη την κούραση ή την αγανάκτηση που μπορεί μερικές φορές να βιώνει ανταμείβεται βλέποντας την βελτίωση των μαθητών και νιώθοντας υπερήφανος για αυτούς. Όπως δήλωσαν, είναι το μόνο επάγγελμα όπου η κριτική είναι ειλικρινής και η αγάπη που δίνει ο εκπαιδευτικός επιστρέφεται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Εντέλει, υπήρξαν τρεις γονείς – εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως θα το ξαναεπέλεγαν επειδή η ενασχόληση με τα παιδιά και η διδασκαλία ήταν αυτό που πάντα ήθελαν να κάνουν.

Αντίστοιχα δεδομένα από την διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχουν γι' αυτό το ερώτημα. Το σημαντικό, όμως, είναι ότι σε συνδυασμό με τα προηγούμενα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα γίνεται αντιληπτό ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν έχουν μετανιώσει για την απόφασή τους να μουν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, αλλά και τις περισσότερες φορές παίρνουν θετική ανατροφοδότηση που θα τους έκανε να το επιλέξουν και πάλι. Σε συνδυασμό δε με τα πλεονεκτήματα που προσφέρει σε ένα γονιό το μετατρέπει σε ιδανικό επάγγελμα για τους ίδιους. Τέλος, για μια ακόμα φορά γίνεται αντιληπτό ότι παρ' όλες τις αρνητικές εξελίξεις που υφίσταται το εκπαιδευτικό επάγγελμα οι λειτουργοί του καταφέρνουν να τις αντιπαρέρχονται και να αντλούν ικανοποίηση από αυτό για το οποίο και αρχικά επέλεξαν το επάγγελμα, την αγάπη τους για τη διδασκαλία και τα παιδιά.

Ε. Συμβολή της Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής κατάρτισης και της εμπειρίας από την σχολική τάξη στην ανατροφή των παιδιών των γονέων - εκπαιδευτικών

Συνέβαλε ή συμβάλει η παιδαγωγική κατάρτιση από τα χρόνια του πανεπιστημίου και η εμπειρία με τους μαθητές στη σχολική τάξη στην ανατροφή των ιδίων των παιδιών των γονέων – εκπαιδευτικών; Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απαντούν στο υποερώτημα 4 του πέμπτου θεματικού άξονα.

Στην παραπάνω ερώτηση η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών απάντησε πως και η θεωρητική κατάρτιση και η εμπειρία του βοηθά πάρα πολύ στην ανατροφή των παιδιών τους. Η θεωρητική κατάρτιση τους επιτρέπει να *αναγνωρίζουν* κάποιες καταστάσεις, να ξέρουν τι πρέπει να ακολουθήσουν και τι πρέπει να αποφύγουν. Η παιδαγωγική γνώση έχει συμβάλλει στο να μεγαλώνουν τα παιδιά τους με δημοκρατικό τρόπο και μην τους επιβάλλουν τα «θέλω» τους, όπως ισχυρίστηκαν κάποιοι γονείς –

εκπαιδευτικοί. Από ‘κει και πέρα, όμως, τονίζουν ότι η θεωρητική κατάρτιση δεν φτάνει, χρειάζεται να εισχωρήσει και το προσωπικό βίωμα, αφού η πραγματικότητα *απέχει* πολύ από την θεωρία. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό και χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση κι αντιμετώπιση. Ωστόσο, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ίδια μοτίβα συμπεριφορών σε σχολείο και σπίτι και να εφαρμόζουν ανάλογες συμπεριφορές που είχαν επιτυχή κατάληξη και να αποφεύγουν άλλες που δεν έφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Για αυτός τους γονείς – εκπαιδευτικούς ο συνδυασμός και των δυο είναι ο ιδανικός.

Για μια μερίδα γονέων – εκπαιδευτικών η θεωρητική κατάρτιση δεν προσέφερε τίποτε σε σχέση με την *εμπειρία* που είχαν αποκομίσει από την σχολική τάξη. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι είτε οι γονείς – εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν εφαρμόσιμη την παιδαγωγική θεωρία είτε δεν έλαβαν τέτοια θεωρία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό συμβαίνει κυρίως σε θετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική/Χημεία ή η Βιολογία. Ωστόσο, θεωρούν ότι εμπειρία τους *βοήθησε* κι αυτούς στην αναγνώριση κι αντιμετώπιση ορισμένων παρόμοιων συμπεριφορών σε σχολείο και οικογένεια. Από ‘κει και πέρα, τονίζουν ότι η *προσωπική* βελτίωση του εκπαιδευτικού δεν προέρχεται από την θεωρητική κατάρτιση που έχει λάβει, αλλά από την διαρκή *επιμόρφωση* που εκείνος επιδιώκει, την *αυτοκριτική* του και την *διαχείριση* των καταστάσεων που εκείνος κάνει.

Τέλος, μια τελείως διαφορετική άποψη εξέφρασε ένας γονέας – εκπαιδευτικός, ο οποίος υποστήριξε ότι ούτε η θεωρητική κατάρτιση αλλά ούτε και η εμπειρία στο σχολείο συνέβαλαν στον τρόπο που μεγαλώνει τα δικά του παιδιά. Θεωρεί τελείως ξεχωριστούς τους δυο χώρους, αφού άλλοι κανόνες διέπουν τη σχολική τάξη κι άλλοι κανόνες διέπουν το σπίτι.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η εμπειρία στη σχολική τάξη έχει βοηθήσει περισσότερο τους γονείς εκπαιδευτικούς σε σχέση με την θεωρία. Η άποψή τους είναι ότι πολλές φορές η θεωρία δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των πραγματικών συνθηκών, ειδικά όταν το κάθε παιδί έχει ξεχωριστή προσωπικότητα. Ωστόσο, η άντληση βοήθειας από την παιδαγωγική κατάρτιση δεν είναι αμελητέα, αφού αρκετοί γονείς – εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τους γονείς που δεν έχουν τέτοια κατάρτιση. Κατά τα λεγόμενά τους, ήταν σε θέση να καταλαβαίνουν και να δείχνουν ανεκτικότητα στα

παιδιά τους σε δύσκολες ηλικιακές περιόδους, όπως η εφηβεία. Ωστόσο, όπως τονίζουν, πάντα χρειάζεται και η προσωπική επιδίωξη για βελτίωση και για αυτοκριτική.

ΣΤ. Άλλα θέματα που προέκυψαν σχετικά με τη γονεϊκότητα

Ένα πολύ σημαντικό θέμα που προέκυψε από τα λεγόμενα των γονέων – εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων έχει να κάνει με τις αρνητικές επιδράσεις της γονεϊκότητας. Πιο συγκεκριμένα, με την αντίληψη που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς – εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο λόγω της μεγάλης αυστηρότητας που επιδεικνύουν οι πρώτοι στους τελευταίους. Πράγματι, αρκετοί – γονείς εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι τα όρια στο που τελειώνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού κι αρχίζει εκείνος του γονέα είναι πολλές φορές αδιόρατα. Τείνουν να είναι πιο αυστηροί κι απαιτητικοί με τα δικά τους παιδιά γνωρίζοντας από πρώτο χέρι ποιες είναι οι απαιτήσεις του συστήματος από αυτά, αλλά και οι ανάγκες των παιδιών, όπως προέκυψε κι από την έρευνα της Gannerud (2001). Όπως πολύ εύγλωττα το θέτει μια γονέας – εκπαιδευτικός οι απαιτήσεις που έχει ο γονέας – εκπαιδευτικός από τους μαθητές του περνάνε και στα παιδιά του. Δεν αντιστοιχεί στο κοινωνικού του στάτους το παιδί του εκπαιδευτικού να μην έχει υψηλές σχολικές επιδόσεις και αποδεκτή συμπεριφορά:

«[...] Ξέρεις γιατί, ίσως, γιατί έχουν δει άσχημα πράγματα και φοβούνται να μην τα κάνει το παιδί τους τα άσχημα αυτά πράγματα. Ένας άλλος λόγος γιατί υπάρχει το ότι, τι θα πουν οι άλλοι για μένα. Εγώ είμαι δάσκαλος και το παιδί μου, δεν έχει καλή επίδοση; Ή δεν έχει την επιθυμητή συμπεριφορά; Τι θα πουν οι συνάδελφοι για μένα; Ή τι θα πει η κοινωνία για μένα. Ότι φοβούνται το δικό τους το status γιατί θα είναι εκείνοι αποτυχημένοι δάσκαλοι, αν το δικό τους το παιδί δεν έχει μια χ, ψ επιθυμητή συμπεριφορά ή επίδοση. Οι προσδοκίες που έχουμε από τους δικούς τους μαθητές στη τάξη μέσα, περνάνε αμέσως στα παιδιά τους. Και το λέω αυτό όχι μόνο από τις δικές μου εμπειρίες αλλά και κάνοντας μάθημα στο σχολείο, σε γιο συναδέλφων. Για δυο χρόνια έκανε μάθημα στο παιδί η μαμά, η δασκάλα της τάξης και τώρα για άλλα δυο χρόνια θα κάνει μάθημα ο μπαμπάς. Μπορώ να δω τις αντιδράσεις και των γονιών, δηλαδή, λειτουργώ ως παρατηρητής, μπορώ να δω τις αντιδράσεις των γονιών και τις απαιτήσεις που έχουνε από το παιδί αλλά μπορώ να δω και το πόσο άβολα νιώθει το παιδί, όταν μπαίνει ο γονιός στη τάξη μέσα με το ρόλο του δασκάλου, κατάλαβες;» (Γονέας – Εκπαιδευτικός 15).

Αυτό, λοιπόν, είναι ένας προβληματικός παράγοντας στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους που τον αναγνωρίζουν. Τα κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα παίζουν τον ρόλο τους στην αναπαραγωγή αυτής της κατάστασης.

6.2 Τελικά Συμπεράσματα

Η γονεϊκότητα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι ένας παράγοντας που έχει εξεταστεί ελάχιστα στην διεθνή βιβλιογραφία και στην ελληνική καθόλου. Η πεποίθηση που υπάρχει ότι ο εκπαιδευτικός όταν γίνει γονέας ανταπεξέρχεται πολύ εύκολα στον διπλό του ρόλο εφόσον το επάγγελμά του έχει να κάνει με παιδιά, είναι ένας παράγοντας που απέτρεπε την έρευνα σε αυτό το πεδίο. Θεωρούνταν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύπταν δεν θα είχαν ερευνητικό ενδιαφέρον αφού η διδασκαλία και η γονεϊκότητα έχουν όμοια χαρακτηριστικά και η μετάβαση από το ένα στο άλλο θα ήταν ομαλή (Frone, 2003 στο Cinamon & Rich, 2005).

Ωστόσο και οι διεθνείς έρευνες αλλά και η παρούσα έρευνα επιχείρησαν κι έδειξαν ότι τα πράγματα δεν είναι έτσι. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί που εξετάστηκαν παραδέχτηκαν πως βίωσαν αλλαγές μετά την γονεϊκότητα και θεωρούν πως έγιναν και *καλύτεροι* εκπαιδευτικοί κι *εξελίχθηκαν* μέσα από αυτή την εμπειρία.

Η κυριότερη μεταβολή λόγω γονεϊκότητας υπήρξε στον τομέα της *ενσυναίσθησης* και της σχέσης με τους μαθητές τους. Απέκτησαν μεγαλύτερη *κατανόηση* ως προς αυτούς, *ανεκτικότητα* κι έγιναν περισσότερο *συναισθηματικοί*. «Βάζουν» στη θέση των μαθητών τους τα παιδιά τους κι προσάρμοσαν συμπεριφορές στο πως θα ήθελε κάποιος άλλος να φέρεται στο δικό τους το παιδί. Ο προσανατολισμός τους έπαψε να είναι μόνο στο επάγγελμα και στράφηκε περισσότερο στα παιδιά, τα οποία έμαθαν να ακούν περισσότερο. Φυσικά, επειδή ο καθένας εξέφραζε *προσωπικές απόψεις*, δεν βίωσαν όλοι τις ίδιες αλλαγές, ούτε στην ίδια ένταση ούτε με τον ίδιο τρόπο.

Άλλος ένας κύριος τομέας που υπήρξε μεταβολή ήταν η σχέση και η επικοινωνία των γονέων – εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Στις *προσωπικές απόψεις* που εξέφρασαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυξήθηκε κι εδώ η *ενσυναίσθηση* απέναντι στους γονείς. Αυξήθηκε η *κατανόησή* τους στις ανησυχίες κι έγνοιες που μπορεί να έχουν οι γονείς προσφέροντάς τους μάλιστα ανακούφιση μέσα από τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Δεν θεωρούν παράλογο

κάποιον γονέα πλέον για καταστάσεις όπου και οι ίδιοι βιώσαν ανάλογες καταστάσεις. Έπαψαν να τον κρίνουν με αυστηρό τρόπο και να θεωρούν ότι δεν είναι επαρκείς όταν το παιδί τους δεν έχει αποδεκτή συμπεριφορά. Η κριτική τους απέναντί τους έγινε πιο *διακριτική*. Και οι γονείς, όμως, των μαθητών αναζητούν την συμβουλή τους περισσότερο μετά την γονεϊκότητα γιατί τους αναγνωρίζουν σαν ίσος προς ίσο.

Παράλληλα, όμως, *αυξήθηκε* και η επαγγελματική τους *κόπωση* από τον διπλό ρόλο που επωμίζονται. Στην προσπάθεια εύρεσης ισορροπίας στον διπλό τους ρόλο και στις απαιτήσεις τους μείωσαν τον χρόνο που προετοιμάζονται για την καθημερινή τους διδασκαλία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι συνεπείς στην δουλειά τους. Αντίθετα, η ανάγκη για *συνέπεια* και η *αίσθηση καθήκοντος* που τους διέπει, έχει μετατρέψει τον χρόνο που διαθέτουν σε πιο αποτελεσματικό. Διαφορετικά, προετοιμάζονται το βράδυ όταν όλες οι άλλες υποχρεώσεις έχουν τελειώσει, θυσιάζοντας πολλές φορές τον *προσωπικό* τους χρόνο για ξεκούραση. Με άλλα λόγια, η ισορροπία στους δυο ρόλους σε συνδυασμό με την υψηλή αίσθηση καθήκοντος έχουν αυξήσει τα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης. Για κάποιους, εντούτοις, το επάγγελμα είναι η *διέξοδος* και η *εκτόνωσή* τους από τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

Ωστόσο, η κόπωση αυτή δεν θα τους οδηγούσε *ποτέ* σε πρόωγη αποχώρηση από το επάγγελμα καθώς η επαφή με τα παιδιά και η αγάπη για τη διδασκαλία είναι οι δυο κυριότεροι παράγοντες που τους προσφέρουν ικανοποίηση στη σημερινή εποχή. Παρά την δύσκολη οικονομική κατάσταση στην οποία έχει βρεθεί το εκπαιδευτικό επάγγελμα, εκείνοι δεν θα το εγκατέλειπαν γιατί η ικανοποίηση που παίρνουν αυτό το αντιπαρέρχεται ως ένα βαθμό. Μάλιστα, όλοι οι γονείς – εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα το επέλεγαν *ζανά* αν τους δινόταν η ευκαιρία κι από τη θέση του γονέα αυτή τη φορά, καθώς με τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στο διάστημα των διακοπών και το καθημερινό ωράριο το κάνει *ιδανικό* για έναν γονέα που θέλει να αφιερώσει χρόνο στην οικογένειά τους. Φαίνεται, λοιπόν, πως όχι μόνο δεν έχουν μετανιώσει για την επιλογή τους να μουν στο επάγγελμα, αλλά ακόμα και σήμερα φαίνεται πως αρχικοί λόγοι που επέλεξαν το επάγγελμα, δηλ. η αγάπη για τα παιδιά και η ενασχόληση μαζί τους και η αγάπη για τη διδασκαλία, *εξακολουθούν* να ισχύουν σε συνδυασμό με την γονεϊκότητα.

Επιπλέον, ότι η πλειοψηφία των γονέων – εκπαιδευτικών δεν προτιμούν την άνοδο σε διοικητικές θέσεις που θα αύξανε την γραφειοκρατική δουλειά και θα τους

στερούσε από την τάξη. Η γονεϊκότητα δεν έχει περιορίσει σε σημαντικό βαθμό τα σχέδια τους για περεταίρω παιδαγωγική κατάρτιση ή την συμμετοχή τους σε σχολικά προγράμματα σε εκδρομές καθώς θεωρούν πως όταν κάποιος θέλει να κάνει πράγματα βρίσκει τον χρόνο. Στις ευκαιρίες για επαγγελματική άνοδο, ωστόσο, οι γονείς – εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μητέρες εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες όχι λόγω φυλετικής διάκρισης, αλλά λόγω της εκ φύσεως θέσης τους στην φροντίδα του παιδιού και τις οικογένειας. Αντίθετα, οι άνδρες έχουν περισσότερες δυνατότητες λόγω του ρόλου που τους αποδίδεται από την κοινωνία που ακόμα και σήμερα είναι σχετικά περιορισμένος στην φροντίδα του παιδιού.

Τέλος, μεγάλη συμβολή στην ανατροφή των παιδιών τους υπάρχει τόσο από την θεωρητική γνώση που έλαβαν στα πανεπιστημιακά τους χρόνια όσο κι από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει μέσα από την σχολική τάξη. Θεωρούν ότι έχουν ένα μικρό πλεονέκτημα απέναντι σε γονείς που ίσως κάνουν ένα άλλο επάγγελμα, γιατί μέσα από την καθημερινή επαφή είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συμπεριφορές και να τις αντιμετωπίζουν ανάλογα.

6.3. Τελικές προτάσεις

Σκοπός αυτής της έρευνας δεν ήταν να αναδείξει την υπεροχή των γονέων – εκπαιδευτικών έναντι των μη γονέων – εκπαιδευτικών, ούτε να υπονοήσει σε καμία περίπτωση ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί είναι καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Με τις προσωπικές απόψεις που εξέφρασαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί αποκαλύφθηκε ένα μικρό μέρος των επιδράσεων που μπορεί να έχει πάνω τους ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού και του γονέα.

Η χρησιμότητα της έρευνας έγκειται στο να δείξει τις μεταβολές που απορρέουν από την γονεϊκότητα και τις επιδράσεις της στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των γονέων – εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς και μη, με το να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, ειδικά για Ελλάδα που δεν υπάρχει αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα. Ίσως μέσα από την αξιοποίηση της γονεϊκής εμπειρίας των εκπαιδευτικών βοηθήσει στην βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων με τους γονείς των μαθητών. Επίσης, ίσως, να βοηθήσει γενικά τους γονείς – εκπαιδευτικούς στη μείωση του άγχους που μπορεί να νιώθουν από τις πολλαπλές υποχρεώσεις, υπό την έννοια ότι είναι και άλλοι γονείς – εκπαιδευτικοί που βιώνουν τα ίδια. Να μειώσουν

την αίσθηση που ίσως έχουν ότι δεν τα καταφέρνουν όπως θα ήθελαν στον διπλό τους ρόλο.

Το θέμα της γονεϊκότητας των εκπαιδευτικών και οι επιδράσεις πάνω τους είναι ένα θέμα που δεν έχει ερευνηθεί ενδελεχώς, ειδικά στον ελλαδικό χώρο. Ίσως να ήταν χρήσιμη μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα που θα περιλάμβανε εκτός από γονείς – εκπαιδευτικούς και μη γονείς ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση των πρακτικών και των στάσεων που τηρούν στη σχολική τάξη, στις σχέσεις και την επικοινωνία με γονείς και μαθητές και οι μεν και οι δε. Όχι βεβαίως για να χαρακτηριστεί κάποιος ως καλός ή μέτριος εκπαιδευτικός, αλλά γιατί οι εμπειρίες και των μεν και των δε αν λειτουργήσουν συνδυαστικά ίσως να μπορέσουν να αλλάξουν την εικόνα των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα. Ακόμα, ενδιαφέρον θα είχε μια πιο εκτεταμένη σύγκριση ανάμεσα σε μητέρες κι άντρες εκπαιδευτικούς και στις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον κάθε ρόλο.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί περισσότερο σε βάθος ή αντίληψη που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς – εκπαιδευτικούς για την μεγαλύτερη αυστηρότητα που επιδεικνύουν απέναντι στα παιδιά τους και το αντίκτυπο που μπορεί να έχει σε αυτά. Οι απόψεις τους σίγουρα θα έχουν πολύ ενδιαφέρον.

6.4 Επίλογος

Όπως προαναφέρθηκε όλες οι γνώμες που εξέφρασαν οι γονείς – εκπαιδευτικοί είναι *απόλυτα* προσωπικές. Άλλωστε, προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικές αξίες και διαφορετικές εμπειρίες ο καθένας τους. Τα παιδιά τους είναι διαφορετικά, έχουν διαφορετικές ανάγκες, απαιτήσεις αλλά και προσωπικότητες. Ο καθένας εφαρμόζει διαφορετικές μητρικές και πατρικές συμπεριφορές στην ανατροφή των παιδιών τους. Όλα αυτά κάνουν τους γονείς – εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα μια ανομοιογενή ομάδα ανθρώπων. Παρ' όλες, όμως τις διαφορές τους όλοι οι ερευνώμενοι εκφράστηκαν με τους *ιδιους* όρους για την βασική εμπειρία που μοιράζονται – τη διδασκαλία και τη γονεϊκότητα.

Φαίνεται πως υπάρχει μια γενικευμένη «σύμπνοια» των γονέων – εκπαιδευτικών στον τρόπο που ερμηνεύουν και μιλούν για το πώς τα παιδιά τους αντακλώνται στους μαθητές τους, την αυξημένη τους ενσυναίσθηση, κατανόηση και υπομονή, την επίδραση της θεωρητικής τους κατάρτισης και της εμπειρίας τους στην άσκηση των γονεϊκών τους καθηκόντων και τέλος, στον τρόπο που η οικογένειά τους

έχει γίνει απόλυτη δέσμευση και προτεραιότητα (Sikes, 1997). Όλα τα παραπάνω προσφέρουν στην αξιοπιστία της παρούσας έρευνας.

Αυτό που είναι σημαντικό και επιχειρήθηκε να αναδειχθεί από την παρούσα έρευνα είναι ότι η γονεϊκότητα των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα αλλά ως μια σπουδαία εμπειρία που ο εκπαιδευτικός, το σχολείο, οι μαθητές κι όσοι εμπλέκονται στην σχολική ζωή έχουν να κερδίσουν από αυτή. Άλλωστε όπως υποστηρίζει και η Hargreaves στον πρόλογο του βιβλίου της Sikes (1997):

«η γονεϊκότητα δεν πρέπει να θεωρείται ως μια διακοπή από την διδασκαλία ή ως εξάντληση χρόνου κι ενέργειας, αν και μερικές φορές είναι αλήθεια. Η γονεϊκότητα δεν είναι εύκολη εμπειρία. Ωστόσο, συμβάλλει στον μέγιστο βαθμό στην επαγγελματική αφοσίωση και ικανότητα των εκπαιδευτικών. Σε πολλές περιπτώσεις είναι μια έγκυρη μορφή επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Αντί να θεωρούμε ότι η γονεϊκότητα αφαιρεί την επαγγελματική αφοσίωση από τους εκπαιδευτικούς, θα έπρεπε να την θεωρούμε ως πλεονέκτημα, να την αναγνωρίσουμε ως ένα μάθημα σχετικό με το επάγγελμα και να την κάνουμε επίκεντρο για μεγαλύτερο επαγγελματικό αναστοχασμό».

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. (10^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαγεωργίου, Π. (2013). *Μια πολυπολιτισμική οπτική στη μουσική εκπαίδευση: Η διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Καλλιθέα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. Β'). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Acker, S. (1992). Special series on girls and women in education: Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 141-163.

Bailey, L. (2000). Bridging home and work in the transition to motherhood: A discursive study. *European Journal of Women's Studies*, 7(1), 53-70.

Barber, T. (2002). A Special Duty of Care: Exploring the narration and experience of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 383-395.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research methods for education*. Boston: Allyn and Bacon.

Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301-320.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Gender differences in the importance of work and family roles: implications for work-family conflict. *Sex Roles*, 11-12(47), 531-541.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and teacher education*, 21(4), 365-378.

Claesson, M. A., & Brice, R. A. (1989). Teacher/mothers: Effects of a dual role. *American Educational Research Journal*, 26(1), 1-23.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London; New York: Routledge

Cosford, B., & Draper, J. (2002). 'It's almost like a secondment': parenting as professional development for teachers. *Teacher Development*, 6(3), 347-362.

Drago, R. (2001). Time on the job and time with their kids: Cultures of teaching and parenthood in the US. *Feminist Economics*, 7(3), 1-31.

Frone, M. F. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick, & L. E. Tetrick (Eds.). *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 143-162). Washington: APA.

Gannerud, E. (2001). A gender perspective on the work and lives of women primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 55-70.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25, 99-125.

Grumet, M. (1981). Pedagogy for patriarchy: The feminization of teaching. *New Political Science*, 2(3), 91-112.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Hudson, D. B., Elek, S. M., & Fleck, M. O. (2001). First-time mothers' and fathers' transition to parenthood: Infant care self-efficacy, parenting satisfaction, and infant sex. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 24(1), 31-43.

Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 966-972.

Jipson, J. (1995). *Repositioning feminism and education: Perspectives on educating for social change*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Johnston, J., McKeown, E., & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 25(1), 55-64.

Kahn, R. L., & Cannell, C. F. (1968). Interviewing. *International encyclopedia of the social sciences*, 8, 149-161.

Kerlinger, F. N. (1970). A social attitude scale: evidence on reliability and validity. *Psychological Reports*, 26(2), 379-383.

Knowles, M., Nieuwenhuis, J., & Smit, B. (2009). A narrative analysis of educators' lived experiences of motherhood and teaching. *South African Journal of Education*, 29(3), 333-344.

- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research writing*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 26(2), 117-126.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacDonald, J. B. (1994). *Teaching and Parenting: Effects of the Dual Role*. Lanham: University Press of America.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British educational research journal*, 19(4), 311-322.
- McFarlin, I. (2007). Do school teacher parents make a difference? *Economics of Education Review*, 26(5), 615-628
- Marston, S., Courtney, V., & Brunetti, G. (2006). The voices of experienced elementary teachers: Their insights about the profession. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 111-131.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage.
- O' Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Oppenheim, A. N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*.
- Rousmaniere, K. (1997). *City Teachers: Teaching and School Reform in Historical Perspective*. Teachers College Press: Williston.
- Sikes, P. J. (1997). *Parents who teach: Stories from home and from school*. London: Casell.
- Sikes, P. (1998). Parent teachers: reconciling the roles. *Teacher Development*, 2(1), 87-105.
- Silverman, D. (1998). Qualitative research: meanings or practices?. *Information systems journal*, 8(1), 3-20.
- Steedman, C. (1990). *Childhood, culture and class in Britain: Margaret McMillan, 1860-1931*. Virago.

Tomlinson, P. S. (1987). Spousal differences in marital satisfaction during transition to parenthood. *Nursing Research*, 36(4), 239-243.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Yee, Y. (2013). Midlife Secondary Female Teachers' Identities, Work and Work–Life Interface. In Y. Yee (Eds.), *Teachers' Identities and Life Choices* (pp. 115-129). Springer: Singapore.

Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational theory*, 53(1), 107-127.

Παράρτημα

Οδηγός Ερωτηματολογίου – Ημιδομημένης Συνέντευξης

Ο Γονέας ως Εκπαιδευτικός: Διερεύνηση Στάσεων, Απόψεων και Πρακτικών Ελλήνων Γονέων – Εκπαιδευτικών

Προφίλ Συμμετεχόντων:

1. Φύλο:

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικιακή ομάδα:

20 – 25 ☐

41 – 45 ☐

26 – 30 ☐

46 – 50 ☐

31 – 35 ☐

51 – 55 ☐

36 – 40 ☐

56 και πάνω ☐

3. Τύπος σχολείου που εργάζεσθε:

Νηπιαγωγείο ☐

Δημοτικό ☐

Γυμνάσιο ☐

Γενικό Λύκειο ☐

ΕΠΑ.Λ. ☐

Άλλο

4. Χρόνια προϋπηρεσίας :

0 – 5 ☐

6 – 10 ☐

11 – 15 ☐

- 16 – 20 ☐
- 11 – 25 ☐
- 26 και πάνω ☐

5. Ειδικότητα:

- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Δασκάλα/Δάσκαλος | ☐ | Φυσικός – Χημικός | ☐ |
| Καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής | ☐ | Καθηγητής/τρια Καλλιτεχνικών | ☐ |
| Θεολόγος | ☐ | Καθηγητής/τρια Ξένων Γλωσσών | ☐ |
| Μαθηματικός | ☐ | Θεατρολόγος | ☐ |
| Φιλολόγος | ☐ | Βιολόγος | ☐ |
| Μουσικός | ☐ | Τεχνολόγος | ☐ |
| Καθηγητής/τρια Οικ. Οικονομίας | ☐ | Οικονομολόγος | ☐ |
| Άλλο | | | |

6. Είστε κάτοχος:

- A. Μεταπτυχιακού διπλώματος (Master of Arts, McS) Ναι ☐ Όχι ☐
- B. Διδακτορικού Διπλώματος Ναι ☐ Όχι ☐

7. Κατέχετε κάποια διοικητική θέση στο σχολείο που εργάζεσθε:

- N Ναι ☐ Όχι ☐
- Εάν ναι, ποιά;

8. Αριθμός τέκνων:

9. Ηλικία παιδιών:

Α' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

1. Σε τι βαθμό σας επηρέασαν οι παρακάτω παράγοντες ως προς την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματός;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
A. Είναι ένα καλά αμειβόμενο επάγγελμα	1	2	3	4	5
B. Η αγάπη μου για τα παιδιά	1	2	3	4	5
Γ. Το οικογενειακό ιστορικό (άλλος εκπαιδευτικός στην οικογένεια)	1	2	3	4	5
Δ. Το ωράριο του εκπαιδευτικού και το διάστημα των διακοπών	1	2	3	4	5
Ε. Η αγάπη μου για τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
ΣΤ. Ήταν παιδικό μου όνειρο/στόχος	1	2	3	4	5
Z. Η ώθηση από το οικογενειακό μου Περιβάλλον	1	2	3	4	5
Άλλο.....					

2. Σε τι βαθμό οι παρακάτω παράγοντες σας προσφέρουν σήμερα ικανοποίηση στο πλαίσιο του επαγγέλματός σας ως εκπαιδευτικού;

<u>Βαθμός ικανοποίησης:</u>	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
1. προσφορά στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την εκπαίδευση των νέων μελών της	1	2	3	4	5
2. ενασχόληση με νέους ανθρώπους	1	2	3	4	5
3. σταδιοδρομία/επαγγελματική ανέλιξη	1	2	3	4	5
4. ευελιξία στην οργάνωση και την υλοποίηση της καθημερινής διδασκαλίας	1	2	3	4	5
5. προσωπική πνευματική ενασχόληση	1	2	3	4	5
6. υποστήριξη του διδακτικού έργου	1	2	3	4	5
7. αναγνώριση/σημότητα του εκπαιδευτικού έργου από την κοινωνία	1	2	3	4	5
8. καθημερινή επικοινωνία με τους Μαθητές	1	2	3	4	5
9. συνεργασία με γονείς	1	2	3	4	5
10. συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου	1	2	3	4	5
11. συνεργασία κι επικοινωνία με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5

<u>Βαθμός ικανοποίησης:</u>	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
12. μισθολογικές απολαβές	1	2	3	4	5
13. αξιολόγηση/ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου	1	2	3	4	5
Άλλο.....					

Β' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΓΟΝΕΑΣ

Γενικά:

3. Θεωρείτε ότι η γονεϊκότητα – η εμπειρία σας ως γονιός έχει επηρεάσει τις επαγγελματικές επιλογές και το επαγγελματικό σας προφίλ ως εκπαιδευτικού;

Πιο συγκεκριμένα:

Διαχείριση τάξης:

4. Σε τι βαθμό η γονεϊκότητα πιστεύετε ότι επηρέασε τις παρακάτω πτυχές της επικοινωνίας με τους μαθητές σας σε σχέση με την περίοδο πριν γίνετε γονείς:

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
1. κατανοείτε καλύτερα κι ερμηνεύετε ευκολότερα υπερβολικές αντιδράσεις ή/και συμπεριφορές των μαθητών σας μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
2. επιβάλλετε ποινές στους «παραβάτες» μαθητές με μεγαλύτερο σκεπτικισμό σε σχέση με το παρελθόν	1	2	3	4	5
3. ενθαρρύνετε και υποστηρίζετε περισσότερο τους αδύναμους/διστακτικούς μαθητές προκειμένου να «πατήσουν στα πόδια τους»	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
4. ενθαρρύνετε και υποστηρίζετε περισσότερο τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. ΔΕΠ.Υ., δυσλεξία κ.τ.λ.)	1	2	3	4	5
5. θεωρείτε ότι διαχειρίζεστε με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα κι ετοιμότητα τις ξαφνικές εντάσεις κρίσεις μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5

5. Ποιες διδακτικές μεθόδους-εκπαιδευτικές τεχνικές και κίνητρα χρησιμοποιείτε ώστε να τους ενθαρρύνετε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία;

6. Πιστεύετε ότι το παράδειγμα ή η νουθεσία αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο βελτίωσης συμπεριφοράς ενός μαθητή; Γιατί;

Διδακτική – Επικοινωνία με μαθητές:

7. Σε τι βαθμό η γονεϊκότητα θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το διδακτικό σας προφίλ ως προς την χρήση διδακτικών και επικοινωνιακών παιδαγωγικών στοιχείων σε ό,τι αφορά:

<u>Διδακτικές Επιλογές</u>	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
1. στη μείωση της χρήσης της διάλεξης στη διδασκαλία	1	2	3	4	5
2. στην ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	1	2	3	4	5
3. στη αύξηση της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων	1	2	3	4	5
4. στην αξιοποίηση του καταγισμό ιδεών κατά την έναρξη της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας	1	2	3	4	5
5. στην ενίσχυση του κατευθυνόμενου διαλόγου κατά την παραγωγή της νέας γνώσης	1	2	3	4	5

6. στην αυξημένη χρήση παραδειγμάτων κι ανατροφοδοτικών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος με στόχο την διερεύνηση της κατανόησης των νέων γνώσεων από τους μαθητές σας	1	2	3	4	5
7. στη μείωση του όγκου των γραπτών εργασιών για το σπίτι	1	2	3	4	5
8. στην ενίσχυση της χρήσης αυτοαξιολόγησης των μαθητών	1	2	3	4	5
9. στην αξιολόγηση των μαθητών όχι μόνο σε σχέση με τις γραπτές τους επιδόσεις αλλά σε σχέση και με την ατομική προσπάθεια που αυτοί καταβάλλουν, την μαθησιακή τους εξέλιξη αλλά και τη γενικότερη παρουσία τους μέσα στην τάξη και στο χώρο του σχολείου	1	2	3	4	5
<u>Επικοινωνία με μαθητές</u>					
10. στην αυξημένη αποδοχή και χρήση του χιούμορ μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
11. στη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν τα σχόλιά τους για τις διδακτικές τεχνικές σας/συμπεριφορά/ τρόπους διαχείρισης της τάξης	1	2	3	4	5
12. στην ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα με φιλικά χτυπήματα στην πλάτη ή/και στα μάγουλα ή/και στα μαλλιά	1	2	3	4	5
13. στη διακριτικότητα και ενεργητική ακρόαση όταν οι μαθητές σας εκμυστηρεύονται κάτι που τους απασχολεί εκτός σχολικών μαθημάτων	1	2	3	4	5

14. στην ενίσχυση της διερεύνησης τόσο των προγενέστερων γνώσεων αλλά και αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών έτσι ώστε η παροχή της νέας γνώσης να ανταποκρίνεται στις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών σας	1	2	3	4	5
15. στην αύξηση της παρουσίας ορισμένων προσωπικών σας εμπειριών όταν απαιτείται για την ενίσχυση της δημιουργικής επικοινωνίας σας με τους μαθητές σας	1	2	3	4	5
16. στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αυτοκριτικής	1	2	3	4	5
19. στην ενθάρρυνση των μαθητών σας να έχουν διαπροσωπική επικοινωνία μαζί σας κι εκτός τάξης για προβλήματα ή/και απορίες που τυχόν αντιμετωπίζουν	1	2	3	4	5

**Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

8. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στην επικοινωνία και στη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών σας;

Πιο συγκεκριμένα:

9. Σε τι βαθμό έχει αλλάξει η επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών σας μετά τη γονεϊκότητα σε σχέση με την περίοδο πριν γίνετε γονείς, ως προς:

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
1. τη συχνότητα επικοινωνίας μαζί τους	1	2	3	4	5
2. την ενημέρωση όχι μόνο ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών σας, αλλά κι ως προς τα θετικά της προσωπικότητάς τους μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
3. την ενθάρρυνση για λήψη πληροφοριών από τους γονείς σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους που θα σας βοηθούσαν στο παιδαγωγικό σας έργο και την επικοινωνία σας με τους μαθητές	1	2	3	4	5
4. την ψυχοσυναισθηματική ενθάρρυνση, υποστήριξη και κατανόηση των γονέων που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5
5. τον σεβασμό και την ουσιαστική διερεύνηση σχετικά με την εφαρμογή των προτάσεων που τυχόν σας κάνουν οι ίδιοι οι γονείς για θέματα επικοινωνίας με τα παιδιά τους με στόχο την βελτίωσή τους	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
6. την αναφορά προς στους γονείς των μαθητών σας όχι μόνο των αδύνατων αλλά κυρίως των θετικών και δυνατών σημείων-προοπτικών τους	1	2	3	4	5
7. την δεκτικότητα/επιείκεια από τη μεριά σας σχετικά με τα σχόλια ή την κριτική που μπορεί να ασκήσουν οι γονείς των μαθητών για το διδακτικό σας έργο ή/και τον τρόπο επικοινωνίας σας με τα παιδιά τους – μαθητές σας	1	2	3	4	5

Δ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΟΤΗΤΑ

10. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η γονεϊκότητα έχει περιορίσει τον χρόνο που αφιερώνετε για την προετοιμασία του καθημερινού διδακτικού σας έργου; Γιατί; (ο χρόνος έχει επηρεάσει και την ποιότητα της προετοιμασίας;)
11. Η γονεϊκότητα έχει επηρεάσει τις φιλοδοξίες σας σχετικά με την παιδαγωγική σας κατάρτιση και την επαγγελματική σας ανέλιξη; (π.χ. ανάληψη διοικητικών θέσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας, όπως εκδρομές, γιορτές, φοίτηση σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, σεμινάρια επιμόρφωσης κ.τ.λ.). Γιατί, πιστεύετε, συμβαίνει αυτό;
12. Κατά την άποψή σας, οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που είναι και γονείς έχουν τις ίδιες ευκαιρίες – δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης;

Ε' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΓΟΝΕΪΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΟΠΩΣΗ:

13. Η γονεϊκή ιδιότητα και οι υποχρεώσεις σας ως γονέας έχουν στην αυξήσει την επαγγελματική σας κόπωση;

Ναι ☐ Όχι ☐

Γιατί;

14. Αν σας δινόταν η δυνατότητα, θα προχωρούσατε σε πρόωρη συνταξιοδότηση έστω και με μειωμένες αποδοχές;

Ναι ☐ Όχι ☐

Γιατί;

15. Είναι δυνατόν ένας εκπαιδευτικός μπαίνοντας στην τάξη «να αδειάσει το μυαλό του»/να ξεχάσει τα οικογενειακά προβλήματα – δυσκολίες με στόχο να μην επηρεαστεί καθόλου η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η επικοινωνία με τους μαθητές, δεδομένου ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αναπόφευκτη η έκθεσή του;

Ναι ☐ Όχι ☐

Γιατί;

16. Αν θα έπρεπε να επιλέξετε κάποιο επάγγελμα όντας/ούσα γονιός, θα προτιμούσατε αυτό του εκπαιδευτικού μεταξύ άλλων;

Ναι ☐ Όχι ☐

Γιατί;

17. Η παιδαγωγική κατάρτιση που λάβατε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αλλά και η εμπειρία σας με τους μαθητές σας μέσα στην τάξη, έχει βοηθήσει/συνεισφέρει στον τρόπο που μεγαλώνετε κι αντιμετωπίζετε τα δικά σας παιδιά;

Ναι ☐ Όχι ☐

Γιατί;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!