

Πλιόγκου, Β. (2008). Μονογονεϊκότητα στις σχολικές τάξεις: βιώματα μόνων γονέων σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών των παιδιών τους. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα 28-30 Νοεμβρίου, Τόμος II, σ. 330-340. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Μονογονεϊκότητα στις σχολικές τάξεις: βιώματα μόνων γονέων σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών των παιδιών τους

Βασιλική Πλιόγκου

Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής & Ειδική Επιστήμονας στο Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.

Περίληψη

Οι αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία της οικογενειακής ζωής στην Ελλάδα απεικονίζουν μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, η οποία σταδιακά διαμορφώνεται σε πολυπολιτισμική και πλουραλιστική, με τις μη συμβατικές οικογενειακές μορφές να καταλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο εύρος. Κατά συνέπεια, σταδιακή αύξηση παρουσιάζεται και στο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που δεν ζει σε έγγαμο διγονεϊκό σχήμα. Σε ποιο βαθμό, όμως, η όποια διαφοροποίηση -και ως προς την οικογενειακή δομή- στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού προσλαμβάνεται ως θετική κι όχι ως αιτία για να λανθάνουν αρνητικά στερεότυπα και διακρίσεις; Στο παρόν κείμενο καταγράφονται βιώματα μόνων γονέων σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών των παιδιών τους ως προς το φαινόμενο της μονογονεϊκότητας, ευρήματα μιας ποιοτικής κοινωνικής έρευνας η οποία έχει διεξαχθεί με βάση τις αρχές της κριτικής φεμινιστικής εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας.

Summary

The changes in the organization and function of family life in Greece depict a new social reality. This reality is gradually formed into a multicultural and pluralistic one regarding the kinds of family organization with non conventional families becoming more and more. Consequently, the percentage of pupils who live in different families than the nuclear one increases gradually. But in which degree any differentiation, including family structure, is considered positive and not a cause in order for negative stereotypes and discriminations to be hidden? This paper is a recording of the experiences of single parents concerning the reactions of their children's teachers towards the phenomenon of single-parenthood. The research has followed an inductive interpretative approach applying the principles of critical feminist grounded theory methodology.

1.Εισαγωγή

Η εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας των τελευταίων δεκαετιών του εικοστού αιώνα και των αρχών του εικοστού πρώτου σκιαγραφείται από την οικονομική παγκοσμιοποίηση, την ευρωπαϊκή ενοποίηση, την ενίσχυση της διεθνικής διάστασης της κοινωνικής πολιτικής, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφόρων αγορών εργασίας και τη διάρθρωση της απασχόλησης. Ακόμη, από τα οικογενειακά σχήματα και τα πρότυπα ρόλων, τη συνύπαρξη οικογενειών με διαφορετική εθνική καταγωγή, την εκπαίδευση των παιδιών τους, τους τρόπους οργάνωσης της ιδιωτικής

ζωής, τη δημογραφική εξέλιξη του πληθυσμού, τις διάφορες μορφές ανισοτήτων και διακρίσεων.

Ειδικότερα, η Ευρώπη -ως γεωπολιτική οντότητα- απεικονίζεται ως ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό, αφού χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό των μορφών διαβίωσης ανθρώπων, προερχόμενοι από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικές αξίες και πολιτισμικές καταβολές, με διαφορετικό θρήσκευμα και διαφορετικές μητρικές γλώσσες, οι οποίοι καλούνται να συνυπάρχουν σε βάση αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Κατά συνέπεια, ο βαθμός προσαρμογής των κοινωνικών θεσμών –ανάμεσά τους και ο θεσμός της οικογένειας- σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και οι προοπτικές τους, κρίνεται ως η μεγαλύτερη πρόκληση την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονοι κοινωνικοί θεσμοί ώστε να διασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους¹.

2. Σχολείο και μορφές οικογενειακής οργάνωσης στη σύγχρονη Ελλάδα

Οι αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της οικογενειακής ζωής στην Ελλάδα εντοπίζονται μέχρι σήμερα σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Η εικόνα της κοινωνικής της κατάστασης, όμως, διαμορφώνεται από τη μείωση της γονιμότητας και της θνησιμότητας, τη γήρανση του πληθυσμού, τη σταδιακή καθυστέρηση σύναψης πρώτου γάμου και γενικότερα μείωσης των γάμων και αριθμού των παιδιών. Επίσης, από την αύξηση του ποσοστού των διαζυγίων, των μονογονεϊκών οικογενειών, των εκτός γάμου γεννήσεων, των μονοπρόσωπων νοικοκυριών, των άτεκνων κατά συνείδηση ζευγαριών, των συμβιούντων ζευγαριών, καθώς και των ανασυσταμένων οικογενειών. Παράλληλα, αύξηση σημειώνεται στον πληθυσμό των οικονομικών μεταναστών/ριών, η οποία συμβάλλει στη γενικότερη αύξηση του πληθυσμού της χώρας².

Έτσι, αφού η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μία από τις πλέον ορατές διαστάσεις των σύγχρονων κοινωνιών -οι οποίες συχνά εξαιτίας αυτού του φαινομένου χαρακτηρίζονται και ως ρευστές- τότε η πρόκληση για τα Κράτη ως προς τον σχεδιασμό και την άσκηση πολιτικών για όλες τις οικογένειες είναι μεγάλη. Καθώς η υιοθέτηση οικογενειακών πολιτικών, υπό το πρίσμα αυτό, προϋποθέτει μια συνεχή προσπάθεια διασφάλισης δυνατοτήτων των ατομικών επιλογών, στο βαθμό που η κοινωνική πολιτική επιτρέπει ή όχι τη δημιουργία πολλών μορφών οικογενειακής οργάνωσης και ποικίλων τρόπων θεσμοθέτησης ρόλων των γονέων και των παιδιών³.

Ωστόσο, ανεπηρέαστη από μια τέτοια κοινωνική εξέλιξη δεν θα μπορούσε να μείνει η εκπαιδευτική κοινότητα, αφού η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνίας της γνώσης και το σχολείο καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών, ώστε να είναι ικανά να αντεπεξέλθουν στις τρέχουσες συνθήκες ζωής. Άλλωστε είναι σύνηθες πια οι σχολικές τάξεις να χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ανομοιογένεια, όπου το ποσοστό των μαθητών και

¹ Κογκίδου, Δ. (2004), Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης-μονογονεϊκές οικογένειες: μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Λ. Μουσούρου – Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.). *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 123-160.

² European Commission, *The Social Situation in the European Union 2005-2006 — The Balance between Generations in an Ageing Europe*, European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Brussels 2007.

³ Πλιόγκου, Β. (2006), Μονογονεϊκές οικογένειες και Κοινωνική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης, Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «*Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*», Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, σσ. 347-357.

μαθητριών που διαβιώνουν σε μη συμβατικές οικογένειες να αυξάνεται συνεχώς. Σε ποιο βαθμό, όμως, το σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών ώστε όλες οι οικογένειες να επιτελούν το έργο τους; Κατά πόσο προσλαμβάνεται ως θετική η όποια διαφορετικότητα –ως προς την εθνική καταγωγή, την πολιτισμική προέλευση, τη γλώσσα, το θρήσκευμα, την οικονομική κατάσταση, την οικογενειακή δομή- στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ώστε αυτή να αξιοποιείται μέσα στα προγράμματα διδασκαλίας, να λαμβάνεται υπόψη κατά την εγχάραξη και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και να ενδυναμώνει αφενός μεν τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους αφετέρου τη γονεϊκή εμπλοκή με το σχολείο; Γιατί αν για παράδειγμα το έγγαμο διγονεϊκό σχήμα προσεγγίζεται και μέσα στο σχολικό περιβάλλον ως το «κανονικό», το κοινωνικά αποδεκτό και προσδοκώμενο οικογενειακό πρότυπο, τότε έπεται και τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών να υφίστανται διακρίσεις.

Ζητούμενο, δηλαδή, παραμένει η αναγνώριση –μέσα στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό- ενός πλέγματος στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών, ακόμη και θεσμοθετημένων μέτρων, το οποίο εξαναγκάζει ανθρώπους να διαβιώνουν κατά τρόπο υποτελή, εξαιτίας και μόνο της «ένταξής τους» σε μια «διακριτή» κοινωνική πληθυσμιακή κατηγορία. Καθώς, συχνά, διατηρείται ο φαύλος κύκλος μεταξύ των κοινωνικών προκαταλήψεων και των κοινωνικών διακρίσεων –με σχέση αιτίου και αποτελέσματος- διαπιστώνεται ότι τόσο οι κοινωνικές προκαταλήψεις μπορούν να οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις, όσο και οι κοινωνικές διακρίσεις να οδηγούν σε κοινωνικές προκαταλήψεις⁴.

Άλλωστε, όσο οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιορίζονται –όπως συμβαίνει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα- στην «ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων», «προκειμένου η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική - ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»⁵, τόσο λανθάνει το μήνυμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η λύση στα προβλήματα που εντοπίζονται με την παρουσία παιδιών με «διαίτερα» πολιτισμικά γνωρίσματα στα σχολεία μας. Και μάλιστα, να υπονοείται ότι μέχρι πρότινος οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονταν από πολιτισμική ομοιογένεια και για το λόγο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες της πλειονότητας ενδεχομένως και μόνο περιφερειακά να μπορούσαν να επωφεληθούν από αυτήν⁶.

Ένα τέτοιο σχολείο, όμως, δεν είναι ένα «γενικό σχολείο, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά», καθώς η πραγματική του εικόνα σκιαγραφεί ένα «ειδικό σχολείο» για «κανονικά παιδιά», τα οποία δηλαδή έχουν συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες, ενός συγκεκριμένου τύπου, με συγκεκριμένες πολλές φορές κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές, όπου η έννοια της «κανονικότητας» του μαθητικού πληθυσμού διαμορφώνεται βάσει των εκάστοτε κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων, οι οποίες με πολύ ευκολία και ανοχή όχι μόνο επιτρέπουν, αλλά και νομιμοποιούν τον άλλοτε μικρότερο ή και μεγαλύτερο αριθμό παιδιών που δεν παρακολουθούν ούτε τη στοιχειώδη, υποχρεωτική εκπαίδευση⁷.

Και όταν μάλιστα εντοπίζεται να υιοθετείται η ιδεολογική τακτική του να «κατηγορείς το θύμα» προκειμένου να οριοθετηθεί το ερμηνευτικό πλαίσιο της

⁴ Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁵ Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*, ΦΕΚ 1789, τβ', 28-9-99.

⁶ Πλιόγκου, Β. (2005), Διαστάσεις δημογραφικών εξελίξεων και μεταβολών της οικογένειας: μια πρόκληση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος Ι, Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., σσ. 426-437.

⁷ Τσιάκαλος, Γ. (2003), *Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

«σχολικής αποτυχίας», αφού κατά τον τρόπο αυτό το εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα απαλλάσσεται από τις δικές του ευθύνες καθώς αυτές μετατίθενται στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/ριες και τις οικογένειές τους, τότε η πρόκληση για τη δημιουργία ενός σχολείου, που δεν θα αποτελεί μόνο μηχανισμό κοινωνικής ένταξης των περισσότερων παιδιών, αλλά κυρίως θα αποτελεί μηχανισμό κατά του κοινωνικού αποκλεισμού εκείνων των παιδιών που θα χαρακτηρίζονται από κάτι «ιδιαιτέρο» και «διαφορετικό» και θα ανήκουν σε «ομάδα υψηλού κινδύνου» ευάλωτα προς τη σχολική αποτυχία και την περιθωριοποίηση, γίνεται ακόμη μεγαλύτερη⁸.

3. Μεθοδολογική στρατηγική

3.1. Στόχοι της έρευνας και δείγμα

Βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σύνδεσης των εννοιών της μονογονεϊκότητας και της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επιδρούν στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών από την οπτική των μόνων γονέων⁹.

Υποκείμενα έρευνας αποτελούν είκοσι πέντε μόνοι γονείς –μητέρες και πατέρες- κύριοι υπεύθυνοι για τη φροντίδα των παιδιών τους, τα οποία φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις πρόκειται και για άγαμα ενήλικα παιδιά, τα οποία είτε εργάζονται ως συμβοηθούντα μέλη στην οικογενειακή επιχείρηση είτε είναι άνεργοι/ες ή περιστασιακά εργαζόμενοι/ες είτε ακόμη αντιμετωπίζουν κάποιο χρόνιο πρόβλημα υγείας.

Οι μόνοι γονείς βιώνουν όλες τις μορφές της μονογονεϊκότητας, δηλαδή - εκτός από την περίπτωση της εκτός γάμου πατρότητας- χηρεία, διάσταση/διαζύγιο και εκτός γάμου μητρότητα. Διαβιώνουν σε αυτόνομο νοικοκυριό μαζί με τα παιδιά τους, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις εντοπίζονται ως «φιλοξενούμενη οικογένεια» συνήθως στην οικογένεια καταγωγής του μόνου γονέα.

Το ηλικιακό εύρος των μόνων γονέων προσδιορίζεται από είκοσι πέντε μέχρι εξήντα πέντε ετών, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό τους επίπεδο ποικίλλει, ενώ όλα τα άτομα του ερευνητικού δείγματος ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική πληθυσμιακή ομάδα.

Η επιλογή ανδρών και γυναικών για τη συμμετοχή τους στην ίδια έρευνα συνάδει με τη σύγχρονη αντίληψη της φεμινιστικής έρευνας, βάσει της οποίας επιδιώκεται τόσο η απόκτηση μιας πλήρους και ισχυρής γνώσης για την υπό έρευνα θεματική, όσο και η επικέντρωση της ερευνητικής ματιάς συγχρόνως στη γυναικεία και ανδρική εμπειρία¹⁰.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε εντός του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης, από το Νοέμβριο του 2002 μέχρι τον Ιούνιο του 2006.

3.2. Συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Για τον εντοπισμό των υποκειμένων έρευνας εφαρμόζεται η τεχνική «του αλυσιδωτού δείγματος ή της χιονοστιβάδας». Δηλαδή, άτομα που έχουν ήδη

⁸ Eitzen, D.-S. with Baca Zinn, M. (1988), *In Conflict and Order: Understanding Society*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

⁹ Πλιόγκου, Β. (2008), *Η Επίδραση της Μονογονεϊκότητας στην Εκπαιδευτική Επιτυχία των Παιδιών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

¹⁰ Harding, S. (2004), Can men be subjects of feminist thought? In: S. N. Hesse-Biber, M. Yaiser (Eds.), *Feminist Perspectives on Social Research*, New York: Oxford University Press, pp. 177-197.

συμμετάσχει στην παρούσα έρευνα υποδεικνύουν κάποια άλλα για τον ίδιο σκοπό¹¹. Ενώ ως μεθοδολογική στρατηγική επιλέγεται η εφαρμογή της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) -έτσι όπως έχει διατυπωθεί από τους Glaser & Strauss (1967)¹² και έχει εξελιχθεί από τους Strauss & Corbin (1990 & 1998)¹³- μαζί με τις αρχές της κριτικής και φεμινιστικής θεωρίας (critical feminist grounded theory). Μέσα από τη συγκεκριμένη τριγωνοποίηση (triangulation) επιχειρείται μια περισσότερο κατανοητή περιγραφή των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ δράσης, κοινωνικής δομής και κριτικής, παράλληλα όμως ενισχύονται στρατηγικές, οι οποίες εμμένουν στην αλήθεια, με την ακρίβεια που αυτή αναδύεται από τα ίδια τα ερευνητικά δεδομένα, αφού όχι μόνο δεν επιτρέπεται η επιβολή μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, αλλά επιτυγχάνεται η γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, μέσα από μία διαδικασία η οποία δεν τα υποβάλλει σε έλεγχο ή κριτική. Κι επιπλέον, δίνοντας έμφαση στο ότι πρόκειται για δεδομένα που έχουν προκύψει από την σε βάθος κατανόηση των απόψεων, εμπειριών και βιωμάτων των υποκειμένων έρευνας¹⁴.

Η συγκεκριμένη επαγωγική ερμηνευτική ερευνητική διαδικασία καθίσταται ικανή -λόγω της ταυτόχρονης συλλογής, ανάλυσης, παραγωγής και παρουσίασης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων τα οποία προκύπτουν μέσα από ημιδομημένες ερωτήσεις- για την επίτευξη του βασικού στόχου της έρευνας που δεν είναι άλλος από την ανάδειξη των απόψεων και ιδεών, των προσωπικών εμπειριών και πεποιθήσεων των ίδιων των υποκειμένων έρευνας¹⁵. Το ακατέργαστο ερευνητικό υλικό ανέρχεται στις τέσσερις χιλιάδες σελίδες, καθώς έχει προκύψει από την ακριβή απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, κύριο στόχο της οποίας αποτελεί η ακριβέστερη απόδοση του λόγου των συμμετεχόντων¹⁶.

Η ανάλυση διευκολύνεται μέσα από τη χρήση του λογισμικού προγράμματος ποιοτικών κοινωνικών ερευνών Atlas.ti¹⁷. Ακόμη, υιοθετείται η πρόταση των Lincoln & Guba (1985)¹⁸ σε σχέση με τα κριτήρια εγκυρότητας της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η εγκυρότητα χαρακτηρίζεται από: α) την αξιοπιστία αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, β) την ίδια τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, γ) το βαθμό εξάρτησης και δ) τη δυνατότητα επιβεβαίωσής τους.

4. Εμπειρίες μόνων γονέων

Οι μόνοι γονείς όταν μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους περιγράφουν και ερμηνεύουν την κατάσταση που επικρατεί στο «δικό τους σπίτι», καθώς και στο «σχολείο» των παιδιών τους.

¹¹ Robson, C. (1996), *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

¹² Glaser, B.-G. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine de Gruyter.

¹³ Strauss, A.-L. & Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, London: Sage Publications. Και: Strauss, A.-L. & Corbin, J. (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, London: Sage Publications.

¹⁴ Kushner, K.-E., Morrow, R. (2003), Grounded theory, feminist theory, critical theory. Toward theoretical triangulation, *Advances in Nursing Science*, 26 (1), pp. 30-43.

¹⁵ Smith, J.-A. (1995), Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In: J.-A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology*, London: Sage, pp. 9-26.

¹⁶ Charmaz, K. (1995), Grounded theory. In: J.-A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology*, London: Sage, pp. 27-49.

¹⁷ Muhr, T. (1997), *ATLAS.ti Software – User’s Manual*, Berlin: Scientific Software Development.

¹⁸ Lincoln, Y.-S. & Guba, E.-G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, California: Sage Publications.

Ωστόσο, το παρόν κείμενο πραγματεύεται μία από τις θεματικές που έχουν αναδυθεί από τον πλούτο των ερευνητικών δεδομένων και αφορά στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φαινόμενο της μονογονεϊκότητας, έτσι όπως προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται από τους ίδιους τους μόνους γονείς της έρευνας.

4.1. Σχέσεις μόνων γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους

Η πλειοψηφία των μόνων γονέων θίγει το ζήτημα της ενημέρωσης ή της – συνειδητής- άρνησης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη διαβίωση του γονέα σε μονογονεϊκό σχήμα ζωής και κατά συνέπεια του μαθητή ή της μαθήτριάς τους σε μονογονεϊκή οικογένεια. Το ζήτημα της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με το βαθμό της άτυπης ή και τυπικής γονεϊκής εμπλοκής σε θέματα του σχολείου, ανάπτυξης των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και διεκπεραίωσης διοικητικών θεμάτων του σχολείου, αναδεικνύοντας κατά τον τρόπο αυτό την ανάγκη προσαρμογής των εμπλεκόμενων φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος στις τρέχουσες ανάγκες ζωής. Συγχρόνως, παρατηρείται να λανθάνει ο φόβος των μόνων γονέων για τη συντήρηση «αναμενόμενων» αρνητικών στερεοτύπων για τα «ορφανά», τα «εξώγαμα» ή τα «παιδιά των χωρισμένων».

Έτσι:

- *«Συνέβη καλοκαίρι (ο θάνατος της συζύγου του) άλλοι δάσκαλοι το μάθανε, άλλοι δεν το μάθανε, ουσιαστικά το μάθανε όταν πήγα στο σχολείο τον Σεπτέμβριο (...) όλοι μου συμπαρασταθήκανε, σαν δάσκαλοι, όλοι σταθήκανε στα παιδιά δίπλα. Δηλαδή η συμπεριφορά τους ήτανε φοβερή, να τα μιλάνε γλυκά, να τα προσέχουνε στα μαθήματα, όσον αφορά το να μπορέσουν τα παιδιά να ξεπεράσουνε το πρώτο σοκ. Και ξέρεις καθετί το οποίο γίνεται πρώτη φορά είναι φοβερό! Δηλαδή τα πρώτα γενέθλια μόνοι (ένα δίμηνο μετά την έναρξη εκείνης της σχολικής χρονιάς), τα πρώτα Χριστούγεννα μόνοι.. Αβάσταχτος ο πόνος! (...) Μάλιστα έτυχε να έχει (αναφέρεται στον πρωτότοκο γιο του) στην πέμπτη τάξη, την πρώτη χρονιά δηλαδή, μία πολύ καλή δασκάλα, η οποία το πλησίασε το παιδί, το έφερε στο φιλότιμο, δεν τον άφησε να χαλαρώσει, δεν τον έδειξε λύπηση, τον είδε σαν... «Πετράκη, εδώ οι δυο μας, ό,τι θέλεις κι εγώ στον μπαμπά ό,τι δεν θα πάει καλά»... Δηλαδή, κάπου λειτουργούσε το φόβητρο προς τον μπαμπά και η αγάπη και η φροντίδα προς τον Πέτρο, από τη μεριά της δασκάλας. Και πέμπτη και έκτη την έβγαλε πολύ καλά ο Πέτρος στο δημοτικό, που ήτανε η πληγή ακόμη πολύ ανοιχτή!». (Δημήτρης, 51 ετών, γεωπόνος, βιώνει τη χηρεία, πατέρας δύο παιδιών δημοτικού και γυμνασίου - Συνέντευξη 4, σειρές: 641-649 & 1647-1653)*
- *«Η κόρη μου τη φοβότανε. Περίμενε από τη δασκάλα να την πει: «Παναγιώτα, διάβασέ μου αυτό». Η δασκάλα περίμενε από την κόρη μου να διαβάσει και μου έλεγε πάντα ότι έρχεται αδιάβαστη. Και εκεί πάνω ήτανε το θέμα που την είπα: «είμαι ανύπαντρη, δεν έχω σύζυγο να τη βοηθήσει, δεν έχουμε μπαμπά να μας βοηθήσει, βοηθάω εγώ με τα λίγα γράμματα που ξέρω, μόνο το δημοτικό έχω τελειώσει και μήπως, λέω, περιμένει από εσάς να την πείτε κάτι; Έρχεται διαβασμένη στο σχολείο». Μετά όταν της το εξήγησα άλλαξε... (...) ε...πιο καλή, πιο υπομονετική με το παιδί μου (...) Ήμουν η μόνη μητέρα που πηγαينوερχόμουνα τόσο συχνά στο σχολείο και μ' έβλεπε και μιλούσαμε...νοιαζόμουνα τόσο πολύ για το παιδί, προσπαθώ να μάθει γράμματα, όσο μπορώ να τη βοηθήσω, ρωτάω για να μάθω εγώ να της τα μάθω (...) Με όλους τους δασκάλους (...) έχω καλές σχέσεις (...) δεν ήθελα να προβάλλω ότι είμαι ανύπαντρη μητέρα, έτσι μου βγήκε συναισθηματικά, ας πούμε. Γιατί δεν ξέρω γράμματα! Από αυτή την πλευρά, να του δώσουνε κάποια βοήθεια περισσότερη, όχι να την βάζουνε χαριστικά βαθμούς (...) όχι για να κλαφτώ, απλά για να ξέρει να μην ζητάει μπαμπά!». (Γεωργία, 43 ετών, ιδ. υπάλληλος (καθαριότητα), εκτός γάμου μητέρα μιας μαθήτριας δημοτικού – Συνέντευξη 7, σειρές: 1897-1905 & 2485-2490)*

- «Εγώ μίλησα με την κυρία της «τεχνολογίας» (στην πρώτη γυμνασίου), η οποία κοιτάζει να γίνει μία τεχνολογία πάνω σε οτιδήποτε αρέσει στο παιδί και είπε η καθηγήτρια: «εμείς θα δώσουμε τα εργαλεία, μήπως μπορεί να βοηθήσει λίγο ο πατέρας;». Λέω: «δεν υπάρχει πατέρας», «α, πρώτη φορά το ακούμε αυτό, δεν το ξέραμε!» (με έμφαση). Ήταν και ο θρησκευτικός εκεί, που δεν το ήξερε και αυτός και είπε: «δεν το ξέραμε αυτό» (...) Δηλαδή, δεν ενημερώθηκαν από την καρτέλα του παιδιού. Και είπε: «κακώς, που δεν μας το είπατε, δεν το ήξερα, να το πείτε και στους άλλους καθηγητές...», εγώ δεν ήθελα πάλι να το πω γιατί δεν ήθελα να τη βαθμολογήσουνε αναλόγως με την κατάσταση στο σπίτι. Δηλαδή, εγώ ήθελα να βαθμολογηθεί μ' αυτό που αξίζει, «όχι, ε μωρέ ορφανό, το καημένο είναι κρίμα! Βάλτο δεκαοκτώ κι όχι δεκαπέντε!». Κατάλαβες, αυτό δεν το ήθελα (...) και της είπα: «θα έπρεπε να το ξέρετε, όπως μιλάτε στο γραφείο για τους μαθητές σας. Δεν πρέπει να τους ενημερώσω εγώ». Δεν μπορεί να πηγαίνει κάθε μάνα και να λέει: «κοιτάζτε, το παιδί μου είναι... δεν έχει πατέρα, προσέξτέ το, βοηθήστε το!». Αυτό...είναι σαν να ζητιανεύει μόνο βαθμούς και να λένε και το παιδί σου: «το καημένο, το ορφανό!». (Μαρίνα, 35 ετών, ιδ. υπάλληλος (καθαριότητα), μητέρα 3 παιδιών, ένα στο γυμνάσιο και δύο στο δημοτικό – Συνέντευξη 9, σειρές: 1463-1483)
- «Εγώ δεν θα ενημέρωνα κανέναν και τίποτα. Αλλά εκεί έγινε άθελα (εννοεί ότι κατά την εγγραφή του παιδιού στο δημοτικό ήταν και η μητέρα της μαζί και το ανέφερε εκείνη στον διευθυντή και εκείνος ζήτησε δικαστική απόφαση επιμέλειας παιδιού, για να βεβαιωθεί ότι εκείνη είναι και τυπικά υπεύθυνη για το παιδί για να μην έρθει ο ίδιος σε ενδεχόμενη δύσκολη θέση με τον πατέρα του παιδιού, σειρές: 1895-1907). Δεν είχα καμία ανάγκη να βάλω έναν τρίτο μέσα στην προσωπική μου ζωή (...) Να πάω να πω τα προσωπικά μου στη δασκάλα. Την αλλαγή του παιδιού μου θα την έβλεπα σπίτι. Το ζω εγώ το παιδί (...) την κάθε έκφρασή του, το πώς θα σκεφτεί, αν θα υπήρχε μια οποιαδήποτε αλλαγή εγώ θα την έβλεπα. Το παρατηρούσα συνεχώς (...) Και δεν θεωρώ ότι πρέπει ο Κοσμάς να χρήζει κάποιας ιδιαίτερης μεταχείρισης. Δεν το βλέπω έτσι. Όπως είναι όλα τα άλλα τα παιδιά που είναι σε μια οικογένεια έτσι είναι και ο δικός μου, που πάλι σε μια οικογένεια είναι, αλλά βλέπει τον μπαμπά του μια φορά στις δεκαπέντε. Που στην ουσία και μέσα στο σπίτι να ήτανε, πάλι δεν ήτανε πατέρας που θα πρόσφερε έστω το τόσο στο παιδί του, στη φροντίδα του, στο σχολείο του σε κάτι». (Σωτηρία, 25 ετών, ιδ. υπάλληλος (γραμματεία), διαζευγμένη μητέρα ενός μαθητή δημοτικού -Συνέντευξη 13, σειρές: 1888-1894 & 1415-1418)

4.2. Διαχείριση της μονογονεϊκότητας από τους εκπαιδευτικούς

Τους μόνους γονείς της έρευνας έντονα τους απασχολεί το ζήτημα της διαχείρισης της μονογονεϊκότητας από πλευράς των εκπαιδευτικών, αφήνοντας ωστόσο να διαφανούν αφενός μεν οι αμφιβολίες τους στο κατά πόσο είναι καταρτισμένοι και ικανοί οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν στις συγκεκριμένες ανάγκες, αφετέρου στο κατά πόσο είναι ικανοί οι ίδιοι οι γονείς να διαχειριστούν τη μονογονεϊκότητά τους και σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Ακόμη, τίθεται η ανάγκη προβολής στα σχολικά εγχειρίδια θετικών παραδειγμάτων όλων των μορφών οικογενειακής οργάνωσης, καθώς και διατήρησης υψηλών προσδοκιών και ανάπτυξης κινήτρων μάθησης για όλα τα παιδιά.

Με την παράθεση μιας σειράς σχετικών απόψεων και εμπειριών, επιδιώκεται να συμπληρωθεί ακόμη ένα κομμάτι του συγκεκριμένου νοητικού γρίφου.

- «Τέτοια κατάσταση χειρίστηκα (εννοεί στο να συζητήσει με την κόρη της κάποια στιγμή το ενδεχόμενο να έχει μία σχέση με έναν άντρα και ακόμη να ξαναπαντρευτεί) κι είχε βοηθήσει πάρα πολύ, ενώ ήταν ενάντια σ' αυτό, όταν κάνανε ένα μάθημα στο σχολείο και τους μίλησε η δασκάλα.. Που έλεγε για κάποιον πατέρα που είχε την κόρη του και μετά γνώρισε...την κοπέλα που το φρόντιζε το κοριτσάκι

κάτι τέτοιο έλεγε το μάθημα (αναφέρεται στο κείμενο: «Μια άλλη μητέρα», το οποίο βρίσκεται στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου» (1984) της Δ΄ τάξης, στο τεύχος 1^ο, σσ. 44-45) (...) από εκεί και πέρα άλλο παιδί, άλλα μυαλά (...) από κείνο το μάθημα και μετά, λες κι είχε γίνει πλύση. Πήρε μία στροφή τριακόσιες εξήντα μοίρες και τα είδε διαφορετικά τα πράγματα. Και τώρα είναι θετική μήπως γίνει κάτι σε λίγα χρόνια...όχι τώρα που είναι ακόμα μικρά τα παιδιά» (Σούλα, ετών 39, ιδ. υπάλληλος (κατάστημα ρούχων), εν διαστάσει μητέρα δύο παιδιών στο δημοτικό σχολείο-Συνέντευξη 5, σειρές: 804-811)

- «Η πρώτη ένδειξη είναι να είναι λίγο πιο...έτσι, πιο παρατηρητικοί (οι εκπαιδευτικοί), σε κάποια πράγματα. Δηλαδή, μετά από ένα χωρισμό (...) περιμένεις να έχει και μία πτώση στα μαθήματα, μπορεί να δεις το παιδί να απομονώνεται, να απομακρύνεται ή να γίνεται επιθετικό ενώ δεν ήτανε. Αυτά θα πρέπει να είναι σε θέση ένας εκπαιδευτικός να τα πιάσει. Αν δεν ξέρει το λόγο μπορεί να τα αποδώσει σε αδιαφορία ή τεμπελιά του παιδιού. Αλλιώς, έτσι αμέσως θα ευαισθητοποιηθεί και θα αρχίσει να αναρωτιέται, να ζητήσει βοήθεια από το σχολικό σύμβουλο. Βέβαια, μπορεί και να μην είναι το πρόβλημα που θα παρουσιαστεί από τη μονογονεϊκότητα, έτσι δεν είναι; Αλλά το παρατηρείς, ενημερώνεις το γονιό και μπορεί να ζητήσει ο γονιός και τη βοήθεια κάποιου ειδικού» (Θάλεια, ετών 45, εκπαιδευτικός, εν διαστάσει μητέρα δύο παιδιών στο δημοτικό – Συνέντευξη 12, σειρές: 1534-1542)
- «Για μένα ο καθηγητής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερος. Θα πρέπει να έχει περάσει από πολλές ψυχαναλυτικές διαδικασίες για να θεωρηθεί πλέον ότι είναι σε θέση να διδάξει σε παιδιά. Είναι πολύ ευαίσθητο πληθυσμιακό κομμάτι τα παιδιά. Και όσοι εμπλέκονται με κάποιο τρόπο μαζί τους θα πρέπει να είναι εξαιρετικά καταρτισμένοι, έμπειροι και ευαισθητοποιημένοι στο να ακούνε τα παιδιά. Για μένα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι το απαύγασμα της κοινωνίας. Αυτοί που πρώτοι θα εντοπίζουν τις κοινωνικές προκαταλήψεις, τα κοινωνικά στερεότυπα και θα μάχονται με τη διδασκαλία τους για να τα καταρρίψουν».(Δήμητρα, ετών 48, συνεργάτρια ιατρού, διαζευγμένη μητέρα μιας φοιτήτριας – Συνέντευξη 16, σειρές: 2980-2985)
- «Σάπια είναι η κοινωνία μας, μην την ψάχνεις. Φάνηκε κανένας να έρθει στο σπίτι μου να με ψάξει, το σχολείο είναι ένα βήμα από το σπίτι, να με ενημερώσουνε εμένα με μία επιστολή ή να βρουν τους γονείς μου, την αδερφή μου που μένει από πάνω (πρόκειται για οικογενειακή οικοδομή), σε μια μέρα γίνανε τριακόσιες απουσίες; Αυτό το παιδί πήγαινε έντεκα χρόνια σ' αυτό το σχολείο. Ξαφνικά όλοι το παράτησαν; Δεν υπάρχει κανένας. Ο σύλλογος γονέων, δασκάλων, καθηγητών, δεν υπάρχουνε αυτά. Είναι όλα για να' χαμε να λέγαμε. Στα χαρτιά να φαίνονται και να περνάμε την ώρα μας».(Λευθέρης, ετών 39, ιδ. υπάλληλος (τομέας οχημάτων), διαζευγμένος πατέρας τριών παιδιών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Συνέντευξη, σειρές: 2411-2428)
- «Φυσικά και έχουν άλλες προσδοκίες και οι γονείς και οι καθηγητές. Φυσικά! Κανένας δεν θέλει να το παραδεχτεί αλλά η ουσία είναι αυτή. Κανένας χωρισμένος δεν θα σου πει: «πήγα και το' πα για να πάρει πιο μεγάλο βαθμό το παιδί μου». Θα πει: «για να το αντιμετωπίσει... να μην είναι με ψυχολογικά προβλήματα το παιδί, να μην έχει ψυχικά τραύματα το παιδί». Τρίχες! Τα ψυχικά τραύματα τα δημιουργούμε εμείς που είμαστε σ' αυτόν τον χώρο. Γιατί το παιδί να έχει ψυχικά τραύματα, από τη στιγμή που θα το μιλήσεις όμορφα, να επικοινωνούν ο μπαμπάς, η μαμά, να πηγαίνουν μαζί να παίρνουν τους βαθμούς, να ρωτάνε τους καθηγητές, να ξέρει και το παιδί ότι ό,τι και να γίνει οι δύο γονείς παρόλο που βρίσκονται μακριά, έχουν την ίδια κατεύθυνση, αντιμετωπίζουνε την ίδια αντίδραση ή την ίδια θετική απάντηση ή απόφαση από τους γονείς; Γιατί; Δεν το κατάλαβα. Άρα εμείς είμαστε που διαμορφώνουμε κατά κάποιον τρόπο όλες τις καταστάσεις. Αλλά και οι καθηγητές το ίδιο δεν κάνουνε, για να μην ασχολούνται ουσιαστικά; Τα λυπούνται τα καημένα...ε...και τι; Έτσι κάνουνε τη δουλειά τους; Όλα τα παιδιά είναι ίδια; Δεν πρέπει όμως να τα μάθουν γράμματα;

Άστα...είναι μία αρρωστημένη νοοτροπία που έχει μείνει από παλιά η οποία δεν μπόρεσε ακόμη να εξαλειφθεί. Δεν είναι τίποτε άλλο, είναι αυτό που ψάχνουμε να βρούμε αποδιοπομπαίους τράγους. Δηλαδή, είναι μία αρρωστημένη νοοτροπία είτε και των καθηγητών είτε και των γονιών». (Άγγελος, ετών 52, προϊστάμενος Υπηρεσίας Δημοσίου, διαζευγμένος πατέρας δύο παιδιών, ενός στρατιώτη και μιας μαθήτριας λυκείου – Συνέντευξη 20, σειρές: 2615-2633)

5. Συμπεράσματα

Η μετάβαση από ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σε μια εκπαίδευση που θα αξιοποιεί τα στοιχεία που συνθέτουν τη σχολική ανομοιογένεια ως κίνητρο μάθησης, αλλά και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην πολιτισμική διαφορά, η συνεχής τους κατάρτιση σε εύρος κοινωνικών φαινομένων, η χρήση των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με κατάλληλο για συγκεκριμένες θεματικές οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, η αξιοποίηση και άλλου τύπου μέσων διδασκαλίας, όπως: επισκέψεις σε μουσεία, σε οργανισμούς, σε χώρους παραγωγής καταναλωτικών αγαθών κ.ά. με στόχο την προώθηση της κριτικής διερεύνησης και εμβάθυνσης της σκέψης του μαθητικού πληθυσμού, είναι απολύτως αναγκαία.

Και είναι αναγκαία για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν μεθόδους ενεργητικής παρέμβασης, ώστε να αναγνωρίζουν τους κινδύνους ενίσχυσης του κοινωνικού στίγματος και των διακρίσεων εις βάρος των μαθητών και μαθητριών που βιώνουν την καθημερινότητά τους στο πλαίσιο μιας μη συμβατικής οικογενειακής μορφής. Κυρίως, όμως, να εντοπίζουν εκείνα τα αρνητικά στερεότυπα τα οποία λανθάνουν μέσα στην κοινωνική δομή για οτιδήποτε «διαφορετικό» με στόχο τη αποφυγή συντήρησης και διαιώνισής τους. Γιατί ποιοτική εκπαίδευση και προστασία για όλα τα παιδιά προϋποθέτει «πολιτισμικά ευαίσθητους/ες εκπαιδευτικούς» ικανούς και ικανές να διαμορφώνουν στάσεις αισιοδοξίας και αξιοπρέπειας απέναντι στη ζωή, σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κογκίδου, Δ. (2004), Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης-μονογονεϊκές οικογένειες: μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Λ. Μουσούρου – Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.). *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 123-160.
- Πλιόγκου, Β. (2005), Διαστάσεις δημογραφικών εξελίξεων και μεταβολών της οικογένειας: μια πρόκληση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος I, Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., σσ. 426-437.
- Πλιόγκου, Β. (2006), Μονογονεϊκές οικογένειες και Κοινωνική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης, Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Πρακτικά 2^{οο} Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: «Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*, Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, σσ. 347-357.
- Πλιόγκου, Β. (2008), *Η Επίδραση της Μονογονεϊκότητας στην Εκπαιδευτική Επιτυχία των Παιδιών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης.

- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2003), *Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*, ΦΕΚ 1789, τβ', 28-9-99.

Ξενόγλωσση

- Charmaz, K. (1995), Grounded theory. In: J.-A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology*, London: Sage, pp. 27-49.
- Eitzen, D.-S. with Baca Zinn, M. (1988), *In Conflict and Order: Understanding Society*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- European Commission (2007), *The Social Situation in the European Union 2005-2006 — The Balance between Generations in an Ageing Europe*, European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Brussels.
- Glaser, B.-G. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Harding, S. (2004), Can men be subjects of feminist thought? In: S. N. Hesse-Biber, M. Yaiser (Eds.), *Feminist Perspectives on Social Research*, New York: Oxford University Press, pp.177-197.
- Kushner, K.-E., Morrow, R. (2003), Grounded theory, feminist theory, critical theory. Toward theoretical triangulation, *Advances in Nursing Science*, 26 (1), pp. 30-43.
- Lincoln, Y.-S. & Guba, E.-G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, California: Sage Publications.
- Muhr, T. (1997), *ATLAS.ti Software – User's Manual*, Berlin: Scientific Software Development.
- Robson, C. (1996), *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Smith, J.-A. (1995), Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In: J.-A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology*, London: Sage.
- Strauss, A.-L. & Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, London: Sage Publications.
- Strauss, A.-L. & Corbin, J. (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, London: Sage Publications.

Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα

Η **Βασιλική Πλιόγκου** έχει πτυχίο παιδαγωγικής από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών. Ολοκλήρωσε τις βασικές σπουδές της με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Γάνδης (Βέλγιο). Έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (M.Sc.) στη «Συγκριτική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» των Πανεπιστημίων Αθηνών και Λονδίνου. Είναι διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής από το Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της αφορούν σε θέματα οικογενειών, με έμφαση στις μονογονεϊκές οικογένειες, ανθρωπίνων

δικαιωμάτων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κοινωνικού φύλου και εκπαίδευσης. Από το ακαδημαϊκό έτος 1995 ως σήμερα συνεργάζεται ως ειδική επιστήμονας και μέλος ερευνητικών προγραμμάτων με τα Πανεπιστήμια Πατρών, Θράκης και Θεσσαλονίκης.