

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

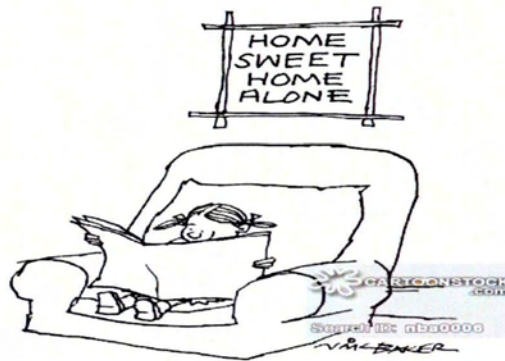


ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Παιδιά με το κλειδί»: Εμπειρική Διερεύνηση

Επιβλέποντες καθηγητές: κ. Χανιωτάκης Νικόλαος
κ. Ανδρέου Ελένη



Επιμέλεια: Τότσα Μαρία

ΒΟΛΟΣ
2016



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 15117/1
Ημερ. Εισ.: 05-12-2016
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2016
ΤΟΤ

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Εισαγωγή.....	3
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	5
1.Ορισμός Ολοήμερου Σχολείου.	5
2. Λόγοι καθιέρωσης του Ολοήμερου Σχολείου.....	6
3. Ολοήμερη Εκπαίδευση στην Ευρώπη.....	10
4.Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα.....	14
5. Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου.....	16
6. Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία.....	17
7.Το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο.....	20
8. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.).....	21
9. Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων στην ανάπτυξη του παιδιού	22
10. «Τα παιδιά με το κλειδί»	24
11. Επιπτώσεις του φαινομένου στα παιδιά.	29
12. Παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση των «παιδιών με το κλειδί».....	33
13.Ερευνητικά Δεδομένα.....	35
14. Η έρευνα.....	43
15.Μεθολογία	45
16.Συμπεράσματα.....	48
Σκέψεις πάνω στην έρευνα.....	66
Προτάσεις.....	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	69
Ελληνική Βιβλιογραφία	74
Ξένη Βιβλιογραφία	74

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Χανιωτάκη Νικόλαο για την δυνατότητα που μου έδωσε να πραγματοποιήσω την πτυχιακή μου εργασία αλλά και για το πολύτιμο χρόνο που διέθεσε για την περάτωση της. Οι σημαντικές υποδείξεις και συμβουλές του με κατεύθυναν σ' ένα σωστό τρόπο σκέψης πάνω απ' όλα και μου προσέφεραν σημαντικά εφόδια για την μετέπειτα ζωή μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βαθέων ακόμα, τον κύριο Ξαφάκο Ευστάθιο για τη βοήθεια που μου πρόσφερε καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές και για το γεγονός ότι ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή τη προσπάθεια.

Τέλος, ένα μεγάλο και εγκάρδιο ευχαριστώ αξίζουν δύο ήρωες της καθημερινότητας μου, οι γονείς μου Κώστας και Κατερίνα Τότσα αλλά και η αδερφή μου Πετρούλα, που με στηρίζουν ηθικά και οικονομικά όλα αυτά τα χρόνια, δίνοντάς μου κουράγιο να προχωρώ και να υπερπηδώ κάθε εμπόδιο για να φτάσω στο στόχο μου.

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα κοινωνικά και αποκλειστικά επιφορτισμένος με την μετάδοση αλλά και την αναπαραγωγή της γνώσης. Με άλλα λόγια είναι ο φορέας αυτός που η σφραγίδα του εναπόκειται να επισημοποιήσει αλλά και να νομιμοποιήσει τις γνώσεις σε μια κοινωνία.

Αδιαμφισβήτητα η ανάγκη για κατάκτηση της γνώσης και μετάδοση της στις νεότερες γενιές εντοπίζεται σε όλες τις κοινωνίες στο πέρασ της ιστορίας. Παρόλα αυτά το σχολείο ως θεσμός υλοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα. Η ανάγκη για τη δημιουργία του με τη μορφή που το γνωρίζουμε σήμερα εντοπίζεται κατά τη βιομηχανική επανάσταση μετά από απαίτηση της αστικής κοινωνίας η οποία πρέσβευε ιδεολογικά την αρχή του δικαιώματος της ελεύθερης μόρφωσης για όλους τους πολίτες. Ο Emile Durkheim, πατέρας της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας υπογραμμίζει ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας. Η εκβιομηχάνιση, που προϋποθέτει τεράστιες ανακατατάξεις στις παραγωγικές σχέσεις, η εσωτερική μετανάστευση που απαιτεί η εκβιομηχάνιση, η επένδυση κεφαλαίων, η κεφαλαιοποίηση της γεωργίας και η αύξηση των αστικών κέντρων υπήρξε διαδικασία δύσκολη και γενεσιουργός μεγάλων πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός θεσμός, μεταδίδοντας στη μεγάλη πλειοψηφία των αγροτών ορισμένες γνώσεις απαραίτητες για την ενσωμάτωση τους στη μισθωτή αγορά της εργασίας και για την άσκηση του δικαιώματος του εκλέγειν, βοήθησε την ολοκλήρωση της αστικής μορφής της κοινωνίας.

Ο ρόλος του μέσα στην κοινωνία είναι πολυσύνθετος και ιδιαίτερα σημαντικός. Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, πολιτισμική παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κλπ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, να αποκτήσουν δηλαδή τη συνείδηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας ενώ παράλληλα ικανοποιεί και την αυξανόμενη ανάγκη της εποχής για φύλαξη των παιδιών (σωματική ακεραιότητα και ψυχική υγεία) στους ασφαλείς χώρους του.

Όμως στις προσεχείς δεκαετίες μετά την ίδρυση του ο θεσμός του σχολείου αρχίζει να επιδέχεται κριτική και να αμφισβητείται. Πιο συγκεκριμένα οι κριτικές που εκφράστηκαν τη δεκαετία 1960-1970 υποστήριζαν ότι το σχολείο οδηγούσε στην αποξένωση των μαθητών από την καθημερινή ζωή και την ελεύθερη έκφραση ενώ μετέδιδε ξερές και αναχρονιστικές γνώσεις στη νέα γενιά. Επιπλέον ήταν ένας θεσμός αναχρονιστικός αφού μετέδιδε αδιαμφισβήτητες παραδοσιακές αξίες σε αντιπαράθεση με την ελεύθερη σκέψη και βούληση του μαθητή.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τις βασικές παραδοχές ότι στο σχολείο υπάρχει ανάγκη για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την εκπαιδευτική μονάδα αλλά και καταπολέμηση της εμφάνισης φαινομένων εκπαιδευτικής ανισότητας σε μαθητές από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές και πολιτισμικές μειονότητες οδήγησαν στην επιτακτική ανάγκη για ανανέωση του σχολικού θεσμού.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη και η ενδοσκόπηση ενός φαινομένου που επήλθε μέσω του σχολικού θεσμού την εποχή εκείνη. Του φαινομένου των : «Παιδιών με το κλειδί». Πρόκειται για ένα φαινόμενο που προέκυψε εξαιτίας των αλλαγών στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας και αφορά μαθητές οι οποίοι μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου επιστρέφουν μόνοι στο σπίτι και παραμένουν μόνοι μέχρι να επιστρέψουν ο ένας ή και οι δύο γονείς από την εργασία τους. Η παρακάτω έρευνα έχει ως στόχο να αναλύσει εκτενέστερα το φαινόμενο των «παιδιών με το κλειδί» και να συγκρίνει τα δεδομένα της έρευνας με το θεσμό του ολόημερου σχολείου αφού και αποτελούσε έναν από τους βασικότερους παράγοντες που οδήγησαν στη λειτουργία του. Τέλος θα γίνει μια εκτενής αναφορά στη πορεία του φαινομένου παράλληλα με το ολόημερο σχολείο μέχρι την σημερινή εποχή όπου θα γίνει η μελέτη και η σύγκριση αυτού με το παρελθόν αλλά και σε σχέση με τις αρχές και τη λειτουργία του θεσμού.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.Ορισμός Ολοήμερου Σχολείου.

Με τον όρο «Ολοήμερο Σχολείο» νοείται η σχολική μονάδα της οποίας το ωράριο λειτουργίας χωρίζεται σε τρεις ζώνες την πρωινή, την μεσημβρινή και την μεταμεσημβρινή. Το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων ξεκινά συνήθως στις 8 το πρωί και ολοκληρώνεται στις 4 το απόγευμα. Σήμερα το ολοήμερο σχολείο αναφέρεται ως ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές δέχονται αγωγή και φροντίδα για περισσότερο χρόνο απ'ότι στο συμβατικό ημιμερήσιο σχολείο, αφού οι μαθητικές δραστηριότητες επεκτείνονται και μετά το μεσημέρι. Στα περισσότερα ολοήμερα σχολεία προβλέπεται για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ένα «ρυθμιζόμενο πρόγραμμα», το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη το προμεσημβρινό και το μεταμεσημβρινό και περιλαμβάνει ποικιλία μαθητικών δραστηριοτήτων. (Θωΐδης & Χανιωτάκης 2012: 86)

Το ολοήμερο σχολείο προσφέρει στους μαθητές ποικίλες μαθησιακές δυνατότητες, δυνατότητες εξατομικευμένης βοήθειας και καλύτερης διάθεσης του ελεύθερου χρόνου, καθώς και περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. (Λουκέρης, 2005: 83). Σύμφωνα με τους Θωΐδη & Χανιωτάκη, το ολοήμερο σχολείο σήμερα αναφέρεται ως ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές δέχονται αγωγή και φροντίδα για περισσότερο χρόνο από ότι στο συμβατικό ημιμερήσιο σχολείο αφού οι μαθητικές δραστηριότητες επεκτείνονται και μετά το μεσημέρι. Στα περισσότερα ολοήμερα σχολεία προβλέπεται για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ένα «ρυθμιζόμενο πρόγραμμα», το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη, το προμεσημβρινό και το μεταμεσημβρινό και περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία μαθητικών δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από την εναλλαγή ανάμεσα στην υποχρεωτική διδασκαλία και δυνατότητες επιλογής, ανάμεσα σε συστηματική μάθηση και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Έτσι η ολοήμερη σχολική αγωγή συνδέεται άμεσα με τη διερεύνηση της αποστολής του σχολείου και τη αναθεώρηση και ανανέωση του παιδαγωγικού του χαρακτήρα. Αποσκοπεί δηλαδή στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στη σφαιρική μόρφωση του μαθητή, στη διαμόρφωση του σχολείου ως τόπου μάθησης και ζωής, ασκώντας παράλληλα κριτική στο διδακτικό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο μονόπλευρα σε γνωστικές επιδόσεις. (Θωΐδης και Χανιωτάκης, 2012: σελ.86).

2. Λόγοι καθιέρωσης του Ολοήμερου Σχολείου.

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο παρατηρούνται σημαντικές κοινωνικές αλλαγές σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στη χώρα μας. Πολλές από αυτές επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών και κατά συνέπεια οδηγούν στην ανάγκη διεύρυνσης της εκπαίδευσης και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου (Λουκέρης, 2005:σελ.75).

α) Αλλαγές στην εκπαίδευση

Η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας επέφερε με τη σειρά της νέα πεδία γνώσεων με περισσότερη εξειδίκευση που προϋπέθεταν και την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων απαραίτητων τόσο για την καθημερινή όσο και για την επαγγελματική ζωή. Στη προσπάθεια του σχολικού θεσμού να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας διογκώθηκε η διδακτέα ύλη και οι σχολικές εργασίες που με τη σειρά τους οδήγησαν στην ραγδαία αύξηση της παραπαιδείας. Ακόμα στην ανάπτυξη της παραπαιδείας συνέβαλε και η αύξηση του ανταγωνιστικού κλίματος τόσο από μαθητές όσο και από γονείς οι οποίοι από πολύ μικρές ηλικίες φρόντιζαν ώστε τα παιδιά τους να πηγαίνουν σε διάφορα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα προκειμένου να αριστεύσουν σε όλα τα αντικείμενα. (Λουκέρης 2005: 76)

β) Μεταβολές στον θεσμό της οικογένειας

Η οικογένεια η οποία αποτελεί το σημαντικότερο χώρο της πρώτης κοινωνικοποίησης του παιδιού δέχτηκε ριζικές αλλαγές που αφορούσαν στη δομή και την λειτουργία της. Πιο συγκεκριμένα το παραδοσιακό μοντέλο στο οποίο τον πυρήνα της οικογένειας αποτελούσαν δύο γενιές αρχίζει να εκλείπει. Αυξάνονται σε μεγάλο βαθμό τα διαζύγια ενώ παρατηρείται και η αύξηση των γεννήσεων εκτός γάμου. Έτσι ο οικογενειακός πυρήνας συρρικνώνεται σε πιο στενή οικογενειακή δομή ή ακόμα και σε μονογονεϊκές οικογένειες. Με τη σειρά τους οι παραπάνω αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές στις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας αφού οι γονείς δουλεύουν περισσότερο, περνούν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους τα οποία μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον κοινωνικής και συναισθηματικής στέρησης. (Λουκέρης 2005, σελ.77). Οι παραπάνω μεταβολές, σε συνδυασμό με την παρατηρούμενη αύξηση της γεωγραφικής κινητικότητας, τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και την αναδόμηση των κοινωνικών σχέσεων και δικτύων επιφέρουν αλλαγές στην οικογενειακή σφαίρα, οδηγούν σε ένα πλουραλισμό των «στιλ ζωής» και συχνά σε μια ασυνέχεια της οικογενειακής εξέλιξης (π.χ. διαζύγιο) με ποικίλες επιβαρύνσεις και

«εξατομίκευση» της πολυσύνθετης πλέον οικογενειακής ζωής. (Χανιωτάκης και Θωίδης, 2012: σελ.73). Θα ήταν παράληψη να μην αναφερθεί ότι ένας επιπλέον λόγος που τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μόνα στο σπίτι οφείλεται και στις προσωπικές φιλοδοξίες των γονέων. Ειδικότερα σε οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο συναντούμε γονείς που είναι ιδιαίτερα απορροφημένοι στην καριέρα και την επιτυχία τους μειώνοντας παράλληλα το χρόνο που αφιερώνουν στο παιδί τους. Έτσι αυτό μεγαλώνει στην ουσία μόνο του αναπτύσσει τις δικές του ιδεολογίες και αξίες σωστές ή λανθασμένες και οι γονείς έχουν ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχή στη διαδικασία. Το ζήτημα λοιπόν που προκύπτει είναι ότι χρειάζεται ένας θεσμός ο οποίος θα φροντίζει για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στη νέα πραγματικότητα και θα τους βοηθήσει να αφομοιώσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο τις παραπάνω αλλαγές φροντίζοντας παράλληλα για τη συναισθηματική, παιδαγωγική και κοινωνική υποστήριξη του.

Φαίνεται πως και οι ίδιοι οι γονείς συνειδητοποιούν ότι με τα δεδομένα που διαμορφώνεται η σύγχρονη οικογένεια είναι απαραίτητος ένας θεσμός που να ενισχύει την προσπάθεια υγιούς φροντίδας και ανάπτυξης των παιδιών. Η μικρή και επιρρεπής στις κρίσεις σημερινή οικογένεια έχει ανάγκη από ένα δίκτυο τυπικών και άτυπων σχέσεων καθώς και από θεσμοθετημένες υπηρεσίες εκ μέρους της Πολιτείας, ώστε οι γονείς να μπορέσουν να βοηθήσουν και να ανταπεξέλθουν στις διαφοροποιημένες απαιτήσεις αγωγής των παιδιών τους. Αυτό σημαίνει ότι οι υποστηρικτικοί για την οικογένεια θεσμοί δεν αφορούν μόνο τα αδύναμα κοινωνικά στρώματα. (Θωίδης & Χανιωτάκης 2012: σελ.74)

γ) Η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας.

Η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας έχει ως συνέπεια σημαντικές αλλαγές στην λειτουργία της οικογένειας τόσο στους ρόλους όσο και στην ανατροφή των παιδιών. Αν ληφθεί υπόψη ότι τα ωράρια των σχολικών μονάδων στην Ευρώπη δεν συγκλίνουν με τα ωράρια εργασίας των γονέων προκύπτει άμεσα το πρόβλημα της προστασίας και φύλαξης των παιδιών για το διάστημα που μεσολαβεί πριν και μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. (Λουκέρης 2015:σελ.77) Ειδικότερα σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά το σχολικό έτος 1985-86, διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι γονείς με παιδιά ηλικίας των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι αναγκάζονται είτε να αφήνουν το παιδί τους σε τρίτο πρόσωπο για να το φροντίζει τις ώρες που δεν βρίσκεται στο σχολείο, είτε να το αφήσουν μόνο και απροστάτευτο μόνο στο σπίτι ανέρχονται σε 105.680 (οικογένειες) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985-86). Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι 116.376 γυναίκες δεν εργάζονται

προκειμένου να φροντίσουν τα παιδιά τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα μας οδηγούν στις εξής διαπιστώσεις:

- Το γεγονός ότι και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι , και μάλιστα, κατά κανόνα με ωράριο εργασίας που υπερβαίνει αυτό του σχολείου, σημαίνει την αυξημένη ανάγκη φύλαξης «των παιδιών με το κλειδί στο χέρι», τα οποία επιστρέφουν στο σπίτι και μένουν μόνα τους για ώρες μέχρι να επιστρέψουν οι γονείς από την εργασία τους.
- Από κοινωνικοπολιτική άποψη, η εξασφάλιση της φροντίδας και παραμονής των παιδιών σε κάποιο χώρο, όπως π.χ. το ολόήμερο σχολείο, συμβάλλει στη προσπάθεια της γυναίκας/μητέρας για χειραφέτηση, αφού την διευκολύνει στην εργασία της.

Η μακρά απουσία των εργαζόμενων γονέων από το σπίτι θεωρείται ότι συμβάλει ως ένα βαθμό στην αύξηση των παραμελημένων παιδιών και της νεανικής παραβατικότητας, γεγονός που κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη για υπεύθυνη, δημιουργική και παιδαγωγικά προσανατολισμένη φύλαξη της νέας γενιάς. Και μάλιστα η επίβλεψη δεν περιορίζεται μόνο στην ηλικία του δημοτικού σχολείου αλλά και στην εφηβική ηλικία.

δ) Ο ρόλος της τηλεόρασης.

Αναμφισβήτητα προσφέρει ερεθίσματα μέσα από πολλαπλές εικόνες και πληροφορίες. Τα ερεθίσματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν είτε θετική είτε αρνητή επιρροή για τα μικρά παιδιά ανάλογα με ποιότητα και την καταλληλότητα των εκπομπών που παρακολουθούν. Πιο συγκεκριμένα η έλλειψη κοινωνικών επαφών εξαιτίας του αυξημένου φόρτου εργασίας και των ωραρίων τους όπως προαναφέρθηκε οδηγεί τα παιδιά που παραμένουν για μεγάλα διαστήματα μόνα στο σπίτι να κάνουν αλόγιστη χρήση της τηλεόρασης, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των βιντεοπαιχνιδιών. Πλέον τα μικρά παιδιά αποτελούν μεγάλο πληθυσμιακό κομμάτι στους κανόνες της τηλεθέασης αφού η παρακολούθηση των εκπομπών από τα ίδια έχει αυξηθεί σημαντικά. Παρόλα αυτά πρέπει να καταστεί σαφές ότι η τηλεόραση δεν αποτελεί βιωματική εμπειρία αλλά μια εικονική πραγματικότητα προς τις κατευθύνσεις που επιλέγει η ίδια ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα κυκεώνα πληροφοριών και διαφημίσεων οι οποίες κατακλύζουν καθημερινά το τηλεθεατή. Τα παιδιά που παρακολουθούν αλόγιστα τη τηλεόραση έρχονται αντιμέτωπα πολλές φορές με μια σκληρή πραγματικότητα που τους στερεί στοιχεία από την παιδική τους ηλικία ενώ προσθέτει στο τρόπο σκέψης τους στοιχεία πρώιμης ενηλικίωσης. (Λουκέρης 2015: σελ.80)
Το πλήθος των πληροφοριών, εικόνων και σημασιών που εισπράττει καθημερινά το παιδί από

τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι δύσκολο μα αποκωδικοποιηθεί και να γίνει προϊόν κατάλληλης επεξεργασίας. Στο ολοήμερο σχολείο δίνεται η δυνατότητα να προκληθούν ενδιαφέροντα ελεύθερου χρόνου και ερεθίσματα για την απόκτηση αυθεντικών εμπειριών, την ενεργοποίηση της διπλής επικοινωνίας, την αγωγή για τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και γενικώς μια πιο χρήσιμη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. (Θωίδης & Χανιωτάκης 2012: σελ.79)

ε) Η «απώλεια της γειτονιάς».

Αποτέλεσε εξίσου ένα παράγοντα που οδηγεί στην αποξένωση και την εσωστρέφεια των παιδιών που μένουν κλεισμένα μέσα στα σπίτι περιμένοντας τους γονείς τους να επιστρέψουν. Αναλυτικότερα με την έξαρση της αστικοποίησης οι πόλεις αλλάζουν δραστικά τη ρυμοτομία τους περιορίζοντας χώρους που πιθανόν θα συγκεντρώνονταν τα παιδιά για παιχνίδι ενώ ταυτόχρονα έχει αυξηθεί και ο αριθμός των αυτοκινήτων στους δρόμους καθιστώντας έτσι επικίνδυνη την κυκλοφορία τους χωρίς την επίβλεψη ενός μεγαλύτερου. Αυτά τα δύο σε συνδυασμό με την αύξηση της υπογεννητικότητας και την κυριαρχία των ΜΜΕ οδηγούν τα παιδιά στην απομόνωση ενώ προκαλούν προβλήματα στην κοινωνικοποίηση τους. Το παιδί καθηλώνεται στο δωμάτιο του και αρκετές φορές αποκλειστικά σε αυτό, γιατί μόνο εκεί μπορεί να παίζει ελεύθερα μόνο του ή με κάποιο φίλο. Η απώλεια της γειτονιάς επιβάλλει την ανάγκη για δημιουργία ενός θεσμού που θα ικανοποιήσει την εκούσια ανάγκη των παιδιών για κοινωνικές επαφές, ανάπτυξη δραστηριοτήτων αλλά και εξέλιξη ταλέντων και ικανοτήτων. Άλλωστε το σχολείο αποτελεί το βασικότερο ίσως χώρο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να συνομιλήσουν και να αναπτύξουν φιλίες με τους συνομηλίκους τους.

Ο δραστικός περιορισμός της «κοινωνικοποίησης του δρόμου» έχει ως αποτέλεσμα να βιώνεται ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών σε ξεχωριστές νησίδες, που βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη της πόλης και στις οποίες η πρόσβαση είναι εφικτή μόνο με κάποιο μεταφορικό μέσο και συνήθως με το γονέα στο οικείο ρόλο του «ταξιτζή». Είτε πρόκειται, δηλαδή, για επίσκεψη σε κάποιο φίλο, είτε για συμμετοχή σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, είτε για φοίτηση σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, όλο και περισσότερο οι κοινωνικές επαφές, σχέσεις και δραστηριότητες των παιδιών είναι προσχεδιασμένες και προγραμματισμένες με ραντεβού συχνά από τους ίδιους τους γονείς. (Θωίδης και Χανιωτάκης 2012: σελ.78)

Στ) Η εκπαιδευτική ισότητα.

Αποτέλεσε βασικό αίτημα γονέων και εκπαιδευτικών των σύγχρονων κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα όπως προαναφέρθηκε άνοιξε την εποχή αυτή (1971-72) η παραπαιδεία και ο ανταγωνισμός με στόχο την αρίστευση στο γνωστικό αντικείμενο. Αποτέλεσμα του φαινομένου ήταν η άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και η οικονομική επιβάρυνση του οικογενειακού προϋπολογισμού σε γονείς που ήθελαν το παιδί τους να συμμετέχει με κάθε τρόπο σε μια μορφή επιπλέον επιμόρφωσης είτε με ιδιαίτερα μαθήματα είτε σε κάποιο φροντιστήριο. Κατά συνέπεια έγινε εντονότερο το μορφωτικό έλλειμμα και ο λειτουργικός αλφαριθμητισμός μαθητών που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ενώ σημειώθηκε και σημαντική διαρροή. Η ανάγκη για προγραμματισμένη και οργανωμένη στήριξη των πιο αδύναμων μαθητών κρίθηκε ιδιαίτερα σημασίας.

Με μια μορφή ολοήμερης εκπαίδευσης το σχολείο θα μπορέσει να ενισχύσει τους πιο αδύναμους μαθητές αλλά και να δώσει την ευκαιρία σε όλους να προετοιμάσουν τις κατ'οίκον εργασίες τους και τα μαθήματα της επόμενης μέρας στο διάστημα που μεσολαβεί μετά τη λήξη του ωραρίου. Το πλεονέκτημα αυτής της ενέργειας είναι η ελάφρυνση κυρίως των οικογενειών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στο άγχος τους να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι αφού είτε θα προσπαθούσαν να το ενισχύσουν με ανεπαρκείς γνώσεις είτε θα απευθύνονταν σε κάποιο φροντιστήριο δίνοντας έτσι ένα αξιόλογο χρηματικό ποσό μηνιαίως. Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι αν τα παιδιά κάνουν τα μαθήματα τους στο σχολικό περιβάλλον αποδεσμεύεται ο χρόνος που αφιέρωναν για αυτά στο σπίτι, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να τον περάσουν δημιουργικά με τους γονείς τους σε κάποια άλλη δραστηριότητα.

3. Ολοήμερη Εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Ο θεσμός της ολοήμερης εκπαίδευσης συναντάται στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης ελαφρώς παραλλαγμένος ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες καθεμιάς εξ' αυτών. Μάλιστα σε πολλές από αυτές τις χώρες η ολοήμερη εκπαίδευση περιλαμβάνει τη συνεργασία και εξωσχολικών θεσμών όπως είναι η Εκκλησία και η Τοπική Αυτοδιοίκηση με τη μορφή άτυπης εκπαίδευσης. Από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μορφή απέχουν χώρες όπως η Ελλάδα, η Αυστρία, η Σουηδία και η Γερμανία. Παρόλα αυτά παρατηρείται μια τάση των συγκεκριμένων χωρών όπως και των υπολοίπων προς την επίτευξη εκπαιδευτικών συστημάτων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την συνεργασία εξωτερικών φορέων αφού είναι αδύνατη η επίτευξη προγραμμάτων «ολοήμερης φροντίδας» χωρίς την συμβολή τους.

Στη σημερινή εποχή το σχολείο προσεγγίζει εξωσχολικά ιδρύματα και πρόσωπα, κοινωνικούς και κοινοτικούς φορείς συλλόγους γονέων και άλλα σχολεία με σκοπό την διερεύνηση του σχολικού δικτύου.

Οι ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά το θεσμό του ολοήμερου σχολείου θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Στις χώρες με παράδοση στον θεσμό του ολοήμερου σχολείου που κατ' επέκταση είναι αρκετά διαδεδομένος και εκσυγχρονισμένος και στις χώρες οι οποίες παραμένουν στο θεσμό του παραδοσιακού ημιημερήσιου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα όταν αναφερόμαστε σε χώρες με μακρά παράδοση στο ολοήμερο σχολείο εννοούμε τις: Αγγλία, Γαλλία, Ουαλία, Ισπανία, Ολλανδία και το Βέλγιο ενώ στις χώρες: Ελλάδα, Γερμανία, Ιταλία, Δανία και Πορτογαλία. Αν και παρατηρείται τάση των χωρών αυτών να προεκτείνουν τις πρωινές ζώνες και να εντάσσουν μεταμεσημβρινές ώρες φροντίδας και απασχόλησης των μαθητών ακόμα δεν έχουν γίνει ουσιαστικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα του θεσμού. (Θωίδης και Χανιωτάκης 2012: σελ.91)

Αναλυτικότερα παράδοση χρόνων στο ολοήμερο σχολείο φαίνεται να έχει η Μεγάλη Βρετανία και η Ουαλία οι οποίες προσφέρουν σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα ευκαιρίες για συμμετοχή σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες ενώ παράλληλα ενισχύει τη σχέση μαθητή-δασκάλου μέσω ενός ευέλικτου σχολικού προγράμματος. Σε όλες τις σχολικές βαθμίδες τα σχολεία δουλεύουν πέντε ή έξι μέρες την εβδομάδα, με πρωινό και απογευματινό υποχρεωτικό πρόγραμμα. Κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλλείματος οι μαθητές παραμένουν κατά κανόνα στο σχολείο. Στις χώρες αυτές παρέχεται η δυνατότητα επίβλεψης και εκπαιδευτικής κάλυψης των αναγκών παιδιών με εργαζόμενους γονείς και μετά τη λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος ενώ δεν προβλέπεται η οικονομική επιβάρυνση τους θα τη συμμετοχή των παιδιών σε πρόσθετα προγράμματα όπως οι αθλητικές δραστηριότητες. Ακόμα για τη κάλυψη των οικονομικών αναγκών η φροντίδα των παιδιών μετά τη λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος αποτελεί κατά κύριο λόγο ευθύνη των γονέων και των εργοδοτών και όχι τόσο του κράτους. (Λουκέρης 200: σελ.87)

Η Γαλλία θεωρείται η χώρα με τη μεγαλύτερη παραμονή των παιδιών στο σχολείο ενώ η σίτιση και η φύλαξη τους θεωρείται δεδομένη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ότι σε πολλά δημοτικά σχολεία οι μαθητές παραμένουν μέχρι τις 18.00μμ ενώ υποδομή που προϋποθέτει την παραμονή των παιδιών στο σχολικό χώρο τα απογεύματα διαθέτουν και τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων παρατηρείται μια προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτονομίας

της σχολικής μονάδας με σκοπό να δοθεί έμφαση στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Στη κοινή περί σχολείου αντίληψη δεν διαχωρίζονται οι έννοιες της μόρφωσης και της φροντίδας των παιδιών και των νέων. Η σχολική εβδομάδα είναι διάρκεια πέντε ημερών και στα περισσότερα σχολεία (80%) περιλαμβάνει τέσσερις ημέρες μαθημάτων σε ολόημερη βάση, μια ημέρα ελεύθερη από μαθήματα, συνήθως Τετάρτη ή Πέμπτη, ενώ το Σάββατο τα μαθήματα γίνονται μόνο υπό την επίβλεψη καθηγητών φυσικής αγωγής, είτε από θρησκευτική κατήχηση, την οποία αναλαμβάνουν οι διάφορες εκκλησίες. (Coelen, 2004b. Vidon, 1990 αναφέρεται στους Θωϊδή και Χανιωτάκη 2012: σελ.93) Το σχολικό ωράριο διαρκεί από τις 8.00 με 8.30 έως 11.30-12.00 και συνεχίζει από τις 14.00 έως τις 16.00-17.00. Οι μεσημβρινές ώρες περιλαμβάνουν γεύμα για όσους μαθητές το επιθυμούν. Η οικονομική συνεισφορά των γονέων στο φαγητό είναι ανάλογη με το εισόδημα τους. Η λειτουργία λέσχης και η πρόσληψη του προσωπικού της είναι υπόθεση της τοπικής αυτοδιοίκησης η οποία μπορεί να εκχωρήσει αυτή την αρμοδιότητα σε ιδιωτικούς φορείς. Για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου υπάρχει η δυνατότητα να παραμείνουν στο σχολείο μέχρι τις 18.00, κατόπιν πρωτοβουλίας των γονέων και με δική τους οικονομική συμβολή. Σχεδόν σε κάθε σχολείο υπάρχει ένα είδος κοινωφελούς Club («foyer socio-educatif»), το οποίο προσφέρει δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο μεσημβρινό διάλειμμα και αργά το απόγευμα. Οι γονείς και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του προγράμματος. Στο εκπαιδευτικό προσωπικό συμπεριλαμβάνεται και εξειδικευμένο προσωπικό που ασχολείται κυρίως στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, αν και στο δημοτικό υπάρχει η τάση να καλύπτεται το πρόγραμμα από το δάσκαλο της τάξης. Περισσότερο από το ¼ του προσωπικού είναι παιδαγωγικό, επικουρικό προσωπικό, το οποίο έχει την επιμέλεια της μεσημβρινής ανάπαυλας, τον έλεγχο των παρουσιών, την ενίσχυση των μαθητών που έχουν ανάγκες κτλ. Το προσωπικό αυτό μπορεί να αποτελείται από φοιτητές (με αμοιβή), απόφοιτοι ειδικών σπουδών, κοινωνικοί λειτουργοί, διοικητικό και τεχνικό προσωπικό, προσωπικό εστιατορίου, νοσοκόμοι κ.α. (Θωϊδής και Χανιωτάκης 2012 : σελ.94)

Στην Ιταλία η παραμονή των παιδιών στο σχολείο ορίζεται στις οκτώ ώρες ημερησίως για δημοτικά και γυμνάσια ενώ στις επιπλέον ώρες προσφέρονται επιπλέον δραστηριότητες διάφορου τύπου αλλά και μεσημεριανό γεύμα. Ο πιο διαδεδομένος τύπος ολόημερου σχολείου είναι το ανοιχτό ολόημερο, το οποίο όπως και στη χώρα μας είναι προαιρετικό (δύο ή το πολύ τρεις μέρες την εβδομάδα από τις 8.30 έως τις 12.30 και από τις 14.00 έως τις 16.30). Βασικό κριτήριο για να επιτραπεί η ίδρυση ενός ολόημερου σχολείου αποτελούν οι διαθέσιμοι χώροι και ο εξοπλισμός του σχολείου. Σε μερικές περιπτώσεις με

πρωτοβουλία των τοπικών αρχών παρέχεται δυνατότητα φύλαξης των παιδιών πριν και μετά την έναρξη των μαθημάτων καθώς και κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος. Τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα φροντιστήρια δεν είναι καθόλου διαδεδομένα, οι γονείς αποφασίζουν για την συμμετοχή των παιδιών στις επιπλέον προσφορές του σχολείου και παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος. Το προσωπικό αποτελείται απαρτίζεται από δασκάλους και κοινωνικούς παιδαγωγούς οι οποίοι συμμετέχουν ισότιμα σε όλο το φάσμα του προγράμματος. (Θωϊδης και Χανιωτάκης 2012: σελ.101)

Στη Δανία την απογευματινή απασχόληση την χρηματοδοτούν οι γονείς και οι δήμοι ενώ τα σχολεία δεν έχουν ολοήμερο προσανατολισμό αλλά ημιημερήσιο. Ίσως ευθύνεται και το γεγονός ότι τη πλειονότητα της ευθύνης για τη φροντίδα των μαθητών μετά τη λήξη των ωραρίων την έχουν αναλάβει τα Κέντρα Ελεύθερου Χρόνου που λειτουργούν από τις 7.00πμ-17.30μμ.

Στην Ολλανδία, από το 1983 ορίζεται ότι το σχολείο αναλαμβάνει την φροντίδα των μαθητών κατά τη διάρκεια της μεσημβρινής ζώνης με πρωτοβουλία και οικονομική επιβάρυνση των ίδιων των γονέων ενώ δεν προβλέπεται η προσφορά μεσημεριανού φαγητού. Το σχολικό πρόγραμμα διαρκεί από τις 8.00 - 8.30 έως τις 15.00-15.30 με ενδιάμεσο μεσημβρινό διάλειμμα από μια έως μιάμιση ώρα. Την ευθύνη και φροντίδα των παιδιών κατά το μεσημεριανό διάλειμμα αναλαμβάνουν οι γονείς, το σχολείο ή εξειδικευμένο προσωπικό. Η απόφαση είναι θέμα των ίδιων των γονέων, οι οποίοι αναλαμβάνουν και τα επιπλέον έξοδα. Μία ή δύο ημέρες την εβδομάδα τα απογεύματα είναι ελεύθερα για τους μαθητές. Οι γονείς μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο που θα στείλουν τα παιδιά τους και κατά κανόνα στο σχολείο δεν δίνονται κατ'οίκον εργασίες.

Το μεσημβρινό διάλειμμα αποτελεί πρόβλημα για τους γονείς αφού το κόστος της εξωσχολικής φροντίδας είναι πολύ υψηλό. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία εξωσχολικών ιδρυμάτων φροντίδας και ολοήμερου σχολείου από τοπικές πρωτοβουλίες και δίκτυα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τη στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Εθνικής Κυβέρνησης. (Θωϊδης & Χανιωτάκης 2012: σελ.96)

Στην Ισπανία η δυνατότητα της ολοήμερης εκπαίδευσης εντοπίζεται μόνο στα ιδιωτικά σχολεία τα οποία εφαρμόζουν ολοήμερο πρόγραμμα σε συνεργασία με τους φορείς της εκκλησίας όπου προσφέρονται διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Ακόμα αν και δεν εφαρμόζεται το ολοήμερο πρόγραμμα όλο και περισσότερα

σχολεία κυρίως στις μεγάλες πόλεις διαθέτουν εστιατόριο στο οποίο γευματίζουν και περνούν το μεσημέρι τους οι μαθητές.

Στη Γερμανία παραμένει ο θεσμός του ημιημερήσιου παραδοσιακού μοντέλου ο οποίος παρά τις διάφορες κινήσεις για ανανέωση του παραμένει αναχρονιστικός. Η δημιουργία των ολοήμερων σχολείων οφείλεται κυρίως σε επιρροές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και σε επιρροές από αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες. Ωστόσο η ημιημερήσια διάταξη αποτελεί και εδώ κανόνα ενώ όπως και στη Δανία η δυνατότητα φροντίδας των παιδιών μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος παρέχεται σε εξωσχολικούς χώρους. Παραδοσιακά η φύλαξη των παιδιών γίνεται σε παιδικούς σταθμούς οι οποίοι όμως δεν συνεργάζονται με το σχολείο και θεωρούνται «αποπαίδι» του εκπαιδευτικού συστήματος. (Θωϊδης & Χανιωτάκης 2012:σελ.100)

Τέλος, η Πορτογαλία εξαιτίας των μεγάλων κτηριακών προβλημάτων που αντιμετωπίζει εφαρμόζει προγράμματα διπλών βαρδιών και είναι αδύνατο να εφαρμόσει ολοήμερο πρόγραμμα. (Τσουρέκης, 1981).

Το ολοήμερο σχολείο κερδίζει έδαφος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στη χώρα μας διότι αναγνωρίζεται ότι είναι σε θέση να δώσει λύση στα προβλήματα της σύγχρονης εποχής και να βοηθήσει στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής ιδέας (Eurydice 2000-2001)

4.Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα.

Μετά την κατάργηση του παραδοσιακού μοντέλου στην Ελλάδα το 1970 δημιουργείται ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η τεράστια ανάπτυξη της λεγόμενης παραπαιδείας δηλαδή της παράλληλης προς το δημόσιο σχολείο λειτουργίας μίας εκτεταμένης ιδιωτικής εκπαιδευτικής αγοράς (φροντιστήρια ξένων γλωσσών, υπολογιστών, μουσικής, μπαλέτου, ενισχυτικής βοήθειας για το μαθητή κλπ). Η αδυναμία του δημόσιου σχολείου να ανταποκριθεί στις πολυποίκιλες μορφωτικές πολιτισμικές και αθλητικές ανάγκες του μαθητή έστρεψε από νωρίς το ενδιαφέρον των γονέων προς την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά με αποτέλεσμα η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών να φοιτά μεν σήμερα στο δημόσιο σχολείο, αλλά παράλληλα «να τρέχει» στον εξωσχολικό της χρόνο στα κάθε είδους φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα (Θωϊδης & Χανιωτάκης 2012: σελ.30).

Με αυτή τη λογική, δημιουργήθηκε εκ των πραγμάτων η κοινωνική αναγκαιότητα της παραμονής των παιδιών σε ένα ασφαλές και οικείο χώρο εκτός από το σπίτι ο οποίος δεν ήταν άλλος από το προστατευμένο σχολικό περιβάλλον.

Την πρωτοβουλία διευθέτησης του ζητήματος ανέλαβαν σταδιακά προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, καθώς και οι κατά τόπους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, οι φορείς αυτοί προχώρησαν στην ίδρυση και χρηματοδότηση των «Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης» ή «Φύλαξης», στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά ασχολούνταν με ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες υπό την επίβλεψη μισθωμένων για αυτό το λόγο εκπαιδευτικών μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας των γονέων τους. Βέβαια μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης» δεν υπηρετούσαν παιδαγωγικούς αλλά κυρίως κοινωνικούς σκοπούς, δημιουργώντας έτσι μακροπρόθεσμα μια λανθασμένη αντίληψη στην ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με την οποία η μεταμεσημβρινή ζώνη λειτουργεί αποκλειστικά ως «παιδοφυλακτήριο» που ικανοποιεί τις ανάγκες των γονέων, ιδιαίτερα όσον αφορά τον χρόνο αποχώρησης των παιδιών τους από το σχολείο. (Χανιωτάκης, 2004)

Η τελική νομική κατοχύρωση και επισημοποίηση της έναρξης της λειτουργίας του νέου ολοήμερου σχολείου όπως και των υπόλοιπων διατάξεων του νομοσχεδίου του τότε υπουργού Παιδείας Γεράσιμου Αρσένη, προωθήθηκαν με τη ψήφιση του νόμου υπ' αριθμόν 2525 του 1997 και με τη δημοσίευση του στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως με αριθμό φύλλου 188, στις 23 Σεπτεμβρίου του 1997. Το περιεχόμενο της δημοσίευσης αυτής, συμβαδίζει με αυτό του Σχεδίου Νόμου όπως είχε δοθεί και αφορά στους σκοπούς κυρίως καθώς και στο τρόπο έναρξης και λειτουργίας των Ολοήμερων Σχολείων.

Από το σημείο αυτό και έπειτα, η Πολιτεία και το υπουργείο Παιδείας μέσα από την έκδοση επίσημων συμπληρωματικών διατάξεων και ενημερωτικών συγγραμμάτων προσπαθεί να καθορίσει με πιο συγκεκριμένο τρόπο την πορεία του ολοήμερου σχολείου. Στο έντυπο που εκδόθηκε το 1997 αναφέρεται: «Το δημοτικό σχολείο προγραμματίζεται βαθμιαία να λειτουργήσει ως ολοήμερο προσφέροντας στους μαθητές:

- Υποχρεωτικά: τα μαθήματα από το αναλυτικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Φυσικές Επιστήμες, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Αισθητική Αγωγή, αγγλικά και Φυσική Αγωγή.

- Προαιρετικά: Μελέτη των μαθημάτων της επομένης μέρας και δημιουργική απασχόληση με ποικιλία δραστηριοτήτων σε ατομική και ομαδική βάση με την καθοδήγηση από επιμορφωμένο διδακτικό προσωπικό. Τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης είναι θεατρικού παιχνιδιού, πληροφορικής, ρυθμικής και ενόργανης γυμναστικής εικαστικών τεχνών, δημοτικών χορών και αθλοπαιδιών. Σε πρώτη φάση συμμετέχουν τα παιδιά των εργαζομένων γονέων, για να καλυφτούν οι ανάγκες τους κατά προτεραιότητα και σε δεύτερο στάδιο συμμετέχουν όλα τα παιδιά.
- Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Η υλοποίηση του θεσμού του ολοήμερου θα συντελεστούνε τη βοήθεια των συλλόγων των γονέων, των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης και των εκπαιδευτικών.
(ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997)

Η θέσπιση του Ολοήμερου Σχολείου συνοδεύτηκε από τη συγκρότηση επιστημονικής επιτροπής, το έργο της οποίας συνέβαλε στην ίδρυση αρχικά 21 και στη συνέχεια 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολίων τα οποία ονομάζονταν πειραματικά ολοήμερα σχολεία. Πρόκειται για σχολεία κλειστού τύπου των οποίων το πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές/ριες. Πεποίθηση και επιδίωξη της επιστημονικής επιτροπής ήταν η δημιουργία Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων τα όποια θα επέτρεπαν τη ριζική εσωτερική μεταρρύθμιση τους με την αναδιοργάνωση του προγράμματός τους και την αναθεώρηση της διδασκαλίας και την μάθησης με την εφαρμογή νέων μορφών και μεθόδων εργασίας.
(Πυργιωτάκης, 2004)

5. Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου.

Τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία *Διευρυμένου Ωραρίου* δημιουργήθηκαν με σκοπό αυτό το πρόγραμμα να επεκταθεί μέσα στα επόμενα χρόνια. Πιο συγκεκριμένα υπήρχε πρόβλεψη για την κάλυψη κοινωνικών και παιδαγωγικών σκοπών αλλά τα σχολεία αυτά δεν μπόρεσαν να διαχωρίσουν τις θέσεις τους από τα Τμήματα Διευρυμένης Απασχόλησης και τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης που προηγήθηκαν εξ' αυτών. Τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης δημιουργήθηκαν από τους γονείς και στόχευαν στην εκπλήρωση κοινωνικών σκοπών όπως η φύλαξη των παιδιών. Από την άλλη η εφαρμογή των προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης-μετά από απόφαση του Υπουργείου Παιδείας-

αφορά στην επέκταση τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης και στη διαμόρφωση ενός προγράμματος πιο ολοκληρωμένου το οποίο θα εξυπηρετούσε και παιδαγωγικούς σκοπούς. Έτσι από το έτος 1998 έως και το 2004 δημιουργήθηκαν 3538 Ολοήμερα σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου (ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ.-Διεύθυνση Σπουδών,2004). Από το σχολικό έτος 1998-99 ξεκίνησαν τη λειτουργία τους 1000 Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων σε όλη τη χώρα υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, ενώ κατά το σχολικό έτος 1999-00 ο αριθμός των σχολείων έφτασε στα 2020. Στα τμήματα αυτά τοποθετήθηκαν εκπαιδευτικοί με οργανική θέση, ενώ παράλληλα, δόθηκε μια μικρή οικονομική επιχορήγηση προκειμένου να αγοραστούν ο απαραίτητος εξοπλισμός (ψυγεία και φούρνος) και διάφορα παιχνίδια, βιβλία, και εποπτικό υλικό. (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1998) Το ωράριο και το πρόγραμμα λειτουργίας των νέων τμημάτων, τα οποία αποτέλεσαν μια μετεξέλιξη των δοκιμαστικών Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης, ήταν περίπου το ίδιο: γεύμα και ανάπαυση των μαθητών, προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και δημιουργικές δραστηριότητες (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1999α). Η παρακολούθηση του ολόημερου προγράμματος ήταν προαιρετική αλλά οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό δεν μπορούσαν να αποχωρίσουν από το σχολικό χώρο πριν από τις 15.45 μμ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.,1998α). Ειδικότερα το 2002-2003 τα συγκεκριμένα σχολεία λειτούργησαν με συγκεκριμένο πρόγραμμα και στα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας αναφέρονται πλέον ως Ολοήμερα Σχολεία. Έτσι η διάκριση γίνεται ανάμεσα σε «πilotικά ή πειραματικά» και «προαιρετικά ή διευρυμένου ωραρίου» ολοήμερα σχολεία.

6. Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία.

Τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία ονομάστηκαν έτσι καθώς επρόκειτο για ένα πιλοτικό, δοκιμαστικό πρόγραμμα που το σχολικό έτος 1999-2000 εφαρμόζεται σε 28 δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Ο όρος «πιλοτικό» ενέχει τη δοκιμή και υπονοεί τη δοκιμαστική εφαρμογή ενός υποχρεωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος στα σχολεία. Ο/η δάσκαλος/α ως πιλότος οδηγεί το σχολείο και εκπληρώνει τους στόχους ακολουθώντας ένα διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών που αποπνέει μία διαφορετική παιδαγωγική ιδεολογία. Η ονομασία αυτή διήρκεσε για περίπου τρία χρόνια, οπότε τα σχολεία αυτά μετονομάστηκαν σε «πειραματικά ολοήμερα σχολεία» και έτσι αποκαλούνται και σήμερα. Ο σκοπός της δημιουργία των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών σχολείων έγκειται στη «βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας με τη αναδιοργάνωση του σχολικού χώρου, τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών και

τη διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος, του κοινωνικού μορφωτικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.». (ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.,1999)

Ειδικότερα το ενδιαφέρον της επιστημονικής επιτροπής που συστάθηκε αρχικά και είχε την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου εστιάστηκε στη παιδαγωγική αποστολή του. Ως σημαντικότεροι παιδαγωγικοί στόχοι θεωρούνται η αναθεώρηση των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και η γενικότερη ανανέωση των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας, η πλήρης προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, η ανέξοδη εξασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα τις οποίες οι μαθητές «προμηθεύονται» από την ελεύθερη αγορά. Ως εκ τούτου, συνάγεται και ένας κοινωνικός στόχος του προγράμματος αυτός του περιορισμού της παραπαιδείας καθώς και της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (Λουκέρης 2005: σελ.94)

Από το 2011 τα Πειραματικά ολοήμερα σχολεία εντάχθηκαν στα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Πρόκειται για σχολεία, τα οποία έχουν υποχρεωτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές μέχρι τις 14.00.

Τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία έθεσαν εξαρχής μεγαλεπήβολους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους. Οι βασικοί παιδαγωγικοί στόχοι ήταν η ανανέωση και βελτίωση των παραδοσιακών μορφών οργάνωσης της διδασκαλίας, η ένταξη της προετοιμασίας και των κατ'οίκον εργασιών στο πρόγραμμα του σχολείου, η εισαγωγή των νέων γνωστικών αντικειμένων που οι μαθητές «αγοράζουν» από εξωσχολικούς φορείς, η καλύτερη συνεργασία δασκάλου-μαθητή και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. (Θωϊδης & Χανιωτάκης 2012: σελ.44). Βασική του στόχευση ήταν να απομακρύνει το σχολείο από την μονομερή του έμφαση στον τομέα της διανοητικής μάθησης γεγονός το οποίο συνδέεται ιστορικά με το δημοτικό σχολείο από την ίδρυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι σήμερα. Η προσπάθεια αυτή απέβλεπε στη διατήρηση των μαθησιακών στόχων του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα είχε ως στόχο να το μετατρέψει σε μια μικρή κοιτίδα καλλιέργειας πολιτισμού. Έτσι ερμηνεύεται η προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων όπως η μουσικοκινητική αγωγή, η θεατρική παιδεία, ο χορός, τα εικαστικά, το παραμύθι, οι ξένες γλώσσες, η αγωγή καταναλωτή, η πληροφορική κ.α.

Η επίτευξη των ανωτέρω στόχων προέβλεπε την επέκταση του μέχρι τότε υφιστάμενου ημερήσιου προγράμματος καθώς και τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών. Το ημερήσιο πρόγραμμα των πειραματικών ολόημερων σχολείων χωρίζεται σε τρεις βασικές ζώνες: την πρωινή ζώνη εργασίας, τη μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και τη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας. Όπως προαναφέρθηκε, η διάρκεια του είναι από τις 8 ή 7 το πρωί έως τις 4 το απόγευμα. Η παρακολούθηση του προγράμματος είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες του σχολείου. Κατά τη διάρκεια μεσημβρινής ζώνης διατίθεται στα παιδιά ζεστό φαγητό με χρηματική επιβάρυνση των γονέων. Προκειμένου το πρόγραμμα να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να επιτύχει τους στόχους του καταβλήθηκε προσπάθεια βελτίωσης της κτηριακής και υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, ώστε να εξασφαλιστούν ξεχωριστές αίθουσες για τα διάφορα ειδικά μαθήματα (εργαστήρια Φυσικής- Χημείας, αίθουσες Η/Υ, καλλιτεχνικών, μουσικής, θεάτρου κλπ.) (Λουκέρης 2005: σελ.94)

Το πρόγραμμα του κύριου κορμού του Πειραματικού ολόημερου περιλαμβάνει αφενός όλα τα διδακτικά αντικείμενα του επίσημου κοινού προγράμματος όλων των δημοτικών σχολείων, αφετέρου, όμως επεκτείνεται σε επιπρόσθετα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες όπως: Πληροφορική, Αθλητισμός, Μουσική, Χορός, Θεατρική Παιδεία, Εικαστικά, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Αγωγή Υγείας, δεύτερη ξένη γλώσσα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, Αγωγή του Καταναλωτή, το πρόγραμμα Μελίνα. (ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1999)

Ορισμένα από αυτά είναι προαιρετικά και επιλέγονται κάθε χρόνο από τη σχολική μονάδα ώστε να υπάρχει μεν ένας ενιαίος προγραμματισμός, αλλά ταυτόχρονα να εξασφαλίζεται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του προγράμματος στις τοπικές συνθήκες και στις ανάγκες της ευρύτερης περιοχής του σχολείου.

Όσον αφορά την προετοιμασία των μαθητών της επόμενης μέρας, επισημαίνεται ότι θα είναι χρόνος ενισχυτικής διδασκαλίας για τους ασθενέστερους μαθητές και διεξαγωγής δραστηριοτήτων εμπέδωσης, εμβάθυνσης και διεύρυνσης των γνώσεων του κάθε αντικειμένου για τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, μια διευκρίνιση αφορά στην διαδικασία κατανόησης του μαθήματος η οποία πραγματοποιείται κατά τη διδασκαλία και όχι κατά τη προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας ενώ λειτουργούσε και τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. (ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1999)

Το πρόγραμμα των Πιλοτικών ολοήμερων σχολείων ήταν δεσμευτικό για όλους τους μαθητές οι οποίοι ήταν υποχρεωμένοι να παραμείνουν στο σχολικό χώρο μέχρι τις 16.00μμ. Στο μεσημβρινό διάλειμμα προσφερόταν πλήρες γεύμα το οποίο προετοιμαζόταν με έξοδα γονέων ή ελαφρύ γεύμα που έφερναν οι μαθητές από το σπίτι. Την απασχόληση των παιδιών αναλάμβαναν εκπαιδευτικοί (μόνιμοι ή αναπληρωτές) καθώς και εξειδικευμένοι (ωρομίσθιοι). Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στα πρώτα στάδια από την υπεύθυνη για το Πιλοτικό ολοήμερο σχολείο επιστημονική επιτροπή, η οποία προχώρησε στην έκδοση ενός σχετικού εγχειριδίου στο οποίο επιχειρήθηκε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη ενημέρωση των εμπλεκόμενων σχετικά με τη φιλοσοφία, τον τρόπο λειτουργίας και την ανανέωση του προγράμματος σπουδών. (Χανιωτάκης και Θωίδης, 2012 : σελ.45)

7.Το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο.

Το Υπουργείο Παιδείας σε μια προσπάθεια του να καλυτερεύσει και να εκσυγχρονίσει τα σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου προέβει σε οργανωτικές αλλαγές και σε εισαγωγή νέων ειδικοτήτων. Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία, έκρινε πως οι μαθητές οφείλουν να παρακολουθούν το πρόγραμμα μέχρι τη λήξη του στις 16.00μμ. Τα σχολεία αυτά το έτος 2002-2003 μεταβαπίστηκαν σε *προαιρετικά ολοήμερα σχολεία* και έτσι αποκαλούνται μέχρι σήμερα. (Δεμίρογλου ,2005:87) Το ίδιο το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ισχυρίζεται ότι αξιοποιώντας την εμπειρία και τα πορίσματα από την λειτουργία του «παραδειγματικού μοντέλου του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου» και των σχολείων διευρυμένων ωραρίου ουσιαστικά μετεξέλιξε τα *τμήματα δημιουργικής απασχόλησης* σε ανοιχτά ολοήμερα σχολεία. Έτσι από το 2002-2003 το προαιρετικό ολοήμερο, εκτός από κοινωνικές, περιλαμβάνει και παιδαγωγικές στοχεύσεις. Μετατρέπεται δηλαδή σε ένα ανοιχτό ολοήμερο σχολείο στο οποίο μπορούσαν πλέον να φοιτήσουν αν ήθελαν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα αν είχαν ή δεν είχαν και τους δύο γονείς εργαζόμενους. (Χανιωτάκης-Θωίδης 2012:50)

Ο βασικός σκοπός του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο. Ο σκοπός αυτός επιμερίζεται σε παιδαγωγικούς στόχους, όπως η προετοιμασία και μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας, ο εμπλουτισμός του προγράμματος με νέα αντικείμενα διδασκαλίας και δημιουργικής απασχόλησης αλλά και με ενισχυτική διδασκαλία ασθενέστερων μαθητών. Ταυτόχρονα όμως επιδιώκονται και κοινωνικοί στόχοι, όπως η υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη και φροντίδα των παιδιών, η κάλυψη των αναγκών και η εξυπηρέτηση των γονιών,

ιδιαίτερα των εργαζομένων, καθώς και ο περιορισμός της «παραπαιδείας» δηλαδή της παράλληλης με το σχολείο ιδιωτικής εκπαιδευτικής αγοράς. (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2005)

Το πρόγραμμα του ολοήμερου περιλαμβάνει την πρωινή ζώνη (7.00πμ-8.00πμ) και τη μεταμεσημβρινή (12.35μμ- 16.15μμ). μέχρι το σχολικό έτος 2011-12 ήταν προαιρετική, αλλά οι μαθητές που θα επέλεγαν να φοιτήσουν σε ολοήμερο τμήμα ήταν υποχρεωμένοι να παραμένουν εκεί μέχρι το τέλος του προγράμματος, δεν μπορούσαν δηλαδή να αποχωρούν όποια ώρα θέλουν. Σήμερα αυτό έχει αλλάξει και το πρόγραμμα έχει γίνει πιο ευέλικτο ως προς τις ανάγκες των γονιών. Οι μαθητές, κατόπιν δήλωσης των γονέων στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν πλέον τη δυνατότητα να αποχωρούν πριν τη λήξη του προγράμματος σε ενδιάμεσους χρόνους. Από τις 14.00μμ έως τις 14.40μμ προβλέπεται σίτιση και ξεκούραση των μαθητών, οι οποίοι φέρνουν φαγητό από το σπίτι τους. (Θωίδης & Χανιωτάκης 2012: σελ.55)

8. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.)

Το 2010 ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια ακόμα διαμόρφωση του ολοήμερου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα προκύπτει ένας τύπος σχολείου ανάμεσα στο προαιρετικό και στο υποχρεωτικό ολοήμερο σχολείο που στοχεύει στην αναβάθμιση των παραπάνω και στη μετεξέλιξη του σε Νέο Σχολείο. (Φ.50/289/108596/Γ1/3-9-2010) Το Υπουργείο Παιδείας ονόμασε αυτό το νέο τύπο σχολείου Ολοήμερο Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα, επειδή βασικός στόχος ήταν και παραμένει το νέο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τα νέα προγράμματα σπουδών να επεκταθεί σε όλα τα δημοτικά σχολεία. Συνδυάζει το «Νέο Σχολείο» το οποίο παραπέμπει στο «πλήρες ημιημερήσιο σχολείο», με ένα ευέλικτο απογευματινό πρόγραμμα (κυρίως όσον αφορά την δυνατότητα αποχώρησης των μαθητών) το οποίο απευθύνεται πλέον σε μαθητές των οποίων εργάζονται και οι δύο γονείς. Το μέτρο αυτό δείχνει την πρόθεση της Πολιτείας να στραφεί από το ολοήμερο που κυρίως θα λειτουργεί ως χώρος φύλαξης παιδιών που δεν έχουν εναλλακτική δυνατότητα. Το ολοήμερο σχολείο με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) είναι ένα ανοιχτό ολοήμερο με πρόγραμμα υποχρεωτικό μέχρι τις 14.00για όλους τους μαθητές. Στη συνέχεια ακολουθεί προαιρετικό μεταμεσημβρινό πρόγραμμα με ελαστική δυνατότητα αποχώρησης σε δύο φάσεις. Σήμερα λειτουργούν 961 δημοτικά σχολεία με 2134 τμήματα και 44133 μαθητές. (Θωίδης & Χανιωτάκης 2012: σελ. 60)

Τα σχολεία διαθέτουν νέα αναλυτικά προγράμματα, πολλά και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα καθώς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι είναι ωρομίσθιοι. Οι καινοτομίες και οι αλλαγές του νέου σχολείου επικεντρώνονται κυρίως στην πρωινή υποχρεωτική ζώνη. Ο νέος αυτός τύπος σχολείου είναι ενταγμένος σε ένα ανώτερο ευρωπαϊκό πρόγραμμα (ΕΣΠΑ 2007-2013) που αποσκοπεί στην προώθηση της δια βίου μάθησης, στην υποστήριξη καινοτόμων και πιλοτικών εφαρμογών και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Θωίδης & Χανιωτάκης 2012: σελ.60)

9. Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων στην ανάπτυξη του παιδιού

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, διαμορφώνει σχέσεις, μεταξύ άλλων, με τον εαυτό του, τους γονείς, τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς, τα αδέρφια και άλλα άτομα που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του (Bergman & Surrey, 2001: 21). Επειδή οι ερευνητές επικεντρώνονται στην υποστήριξη που έχει ανάγκη το παιδί από τον εκπαιδευτικό αλλά και τους γονείς, θα επικεντρωθούν και στις σχέσεις του παιδιού με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την Knight (2004: 85-86) οι σχέσεις θεωρούνται ως η ίδια η ουσία της ζωής, η οποία καθορίζει ποιοι είμαστε. Αυτές οι σχέσεις είτε είναι υγιείς ή επιβλαβείς και θα μπορούσαν να προκαλέσουν είτε συναισθηματική ευημερία είτε συναισθηματική δυστυχία. Η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού είναι η πρώτη και μια από τις πιο κρίσιμες αμοιβαίες σχέσεις στη ζωή ενός νέου παιδιού. (Ralph & Eddowes, 2002: 111). Η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Η θετική αλληλεπίδραση με τους γονείς είναι υποστηρικτική και δίνει σε ένα παιδί την αίσθηση της ασφάλειας και της ευημερίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι η αρνητική αλληλεπίδραση με τους γονείς συνδέεται με επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως η εγκληματικότητα, τον πρόωρο σεξουαλικό πειραματισμό, και τον πειραματισμό με επιβλαβείς ουσίες και διάφορες μορφές της πίεσης από συνομηλίκους. (Eberstadt, 2001: 15).

Υγιείς σχέσεις ξεκινούν από το σπίτι, όταν το περιβάλλον είναι ευνοϊκό για την υγιή ανάπτυξη, η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και οι γονείς να προσφέρουν υποστήριξη, την αγάπη, την άνεση και την ασφάλεια (Ralph & Eddowes, 2002: 61). Η θετική αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ευεξία των παιδιών και την κοινωνική ευημερία στο σπίτι. Οι Buchanan και Hudson (2000: 34-35) υποστηρίζουν ότι, αν τα παιδιά βιώνουν υγιείς σχέσεις στην παιδική ηλικία, αυτό συχνά οδηγεί σε σχολική επιτυχία, λόγω της στήριξης που

παρέχεται στο παιδί. Σύμφωνα με τον Sohng (2003: 268) τα παιδιά που είναι υπό την επίβλεψη των γονέων τους συχνά παίρνουν περισσότερη υποστήριξη και βοήθεια από τους γονείς τους και άλλους ενήλικες από παιδιά χωρίς καμία επίβλεψη, ως αποτέλεσμα η σχολική τους πρόοδος να βελτιώνεται, ενώ η πρόοδος των χωρίς επιτήρηση παιδιών ενδέχεται να επιδεινωθεί. Όταν οι γονείς είναι λιγότερο διαθέσιμοι, τα παιδιά μπορούν να πάρουν λιγότερη υποστήριξη στο σπίτι, εκτός αν ο χρόνος που δαπανάται με τα παιδιά είναι ποιοτικός χρόνος. Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου σε γενικές γραμμές βοηθά τα παιδιά να συμπεριφέρονται καλύτερα και να είναι πιο επιμελής στις προσπάθειές τους να μάθουν. Η συμμετοχή των γονέων όσο τα παιδιά διαβάζουν τα μαθήματά τους, όπως βοηθώντας τους με κάποια εργασία, μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη απόδοση στο σχολείο.

Σε προβληματικές σχέσεις, όπου τα παιδιά δεν έχουν υποστηρικτικό περιβάλλον από τους γονείς τους και τους άλλους, τα παιδιά είναι πιθανότερο να αναπτύξουν αρνητικές εικόνες για τον εαυτό τους και τους άλλους. (Ralph & Eddowes, 2002: 55). Η θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους είναι δύσκολη και τα παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Buchanan & Hudson, 2000: 36). Αν τα παιδιά βιώνουν συνεχή αισθήματα αποτυχίας στις σχέσεις τους, μπορεί να εμφανίσουν κοινωνική και συναισθηματική δυσφορία. Τα παιδιά που βιώνουν μια προβληματική σχέση με τους γονείς τους, επηρεάζονται αρνητικά και αυτό έχει επίπτωση στην σχολική τους πρόοδο, καθώς και συναισθηματική δυσφορία στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση. Η Eberstadt (2001: 15) δείχνει περαιτέρω ότι η αρνητική συμπεριφορά γίνεται κατά τις ώρες μετά το σχολείο σε ένα άδειο σπίτι. Αυτό σημαίνει ότι η γονική απουσία μπορεί να είναι επιζήμια για τη σχολική επίδοση των μαθητών και τη συναισθηματική τους ευεξία.

Η άλλη σημαντική σχέση, που βοηθά στην εκπαιδευτική ανάπτυξη, η σχέση του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς του / της. Η Nesser (2007: 57) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μπορεί να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτροπή αντι-κοινωνικής συμπεριφοράς και την προώθηση της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς. Ο σημαντικότερος παράγοντας στον καθορισμό της φύσης της εμπειρίας του παιδιού στο σχολείο είναι ο εκπαιδευτικός. Οι θετικές σχέσεις του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς του, προωθούν κίνητρα για μάθηση (Nesser, 2007: 56). Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι υψίστης σημασίας για την ακαδημαϊκή πρόοδο και την προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο. Ένα από τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει το μαθητή να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να αποκτά την αίσθηση του κόσμου (Vrey, 1992:

215). Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τους μαθητές μπορεί να επηρεάσουν τόσο τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Οι Buchanan και Hudson (2000: 161) υποστηρίζουν ότι η σχολική εμπειρία των παιδιών είτε ως θετική ή αρνητική, για μερικά παιδιά το σχολείο είναι ένας τόπος όπου διεγείρονται, ενώ για άλλους είναι ένα μέρος όπου καλλιεργείται ο φόβος, η αποτυχία και η αποξένωση. Μια θετική σχέση με το δάσκαλο είναι σημαντική για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την αίσθηση της ευημερίας του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Ralph και Eddowes (2002: 55) οι μαθητές χρειάζονται μια αίσθηση σταθερότητας και ασφάλειας στη ζωή τους, διότι, χωρίς τα συναισθήματα ευημερίας, εμφανίζεται το άγχος. Μερικές φορές είναι το σχολείο αποτελεί το μόνο πλαίσιο όπου τα παιδιά βιώνουν μια αίσθηση φροντίδας, εξαιτίας των άσχημων συνθηκών διαβίωσης στο σπίτι. Η Vrey (1992: 117) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όσο πιο θετική είναι η αντίληψη ενός παιδιού για τη στάση του δασκάλου, τόσο μεγαλύτερη είναι η σχολική επιτυχία. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι, ενδιαφέρονται και εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών και παρέχουν στήριξη, μπορούν να αισθάνονται πιο ασφαλείς σε μια κατάσταση στην οποία τα παιδιά μένουν για κάποιες ώρες μόνα στο σπίτι.

Οι γονείς και το σχολείο έχουν, ως εκ τούτου, ένα πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στην ανάπτυξη του παιδιού στο σύνολό της, αλλά ειδικότερα στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

10. «Τα παιδιά με το κλειδί».

Ο όρος «παιδιά με το κλειδί» αναφέρεται σε παιδιά νεαρής ηλικίας, κυρίως τάξεων του δημοτικού τα οποία παραμένουν χωρίς καμία επίβλεψη ενηλίκου, αρκετές ώρες μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου έως ότου επιστρέψουν οι γονείς από την εργασία τους. Η ετικέτα που επισυνάπτεται στα παιδιά που φροντίζουν τα ίδια για τον εαυτό τους, δηλαδή, «τα παιδιά με το κλειδί» προέρχεται από τη Δύση κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Οι Powers και Anderson (1991:49), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο όρος χρησιμοποιήθηκε ευρέως κατά τη διάρκεια του πολέμου για να περιγράψει τα παιδιά που μένουν χωρίς ενήλικη επίβλεψη, πριν και μετά τις ώρες του σχολείου. Ο όρος «παιδί με το κλειδί» φέρνει στο νου εικόνες των παιδιών που πηγαίνουν στο σπίτι μόνα τους με το κλειδί του σπιτιού σε μια αλυσίδα γύρω από το λαιμό τους. Συνήθως το φαινόμενο προκαλεί ανησυχία για την

ευημερία αυτών των παιδιών, ειδικά για εκείνα που ζουν σε μη ασφαλή περιβάλλοντα, όπου μπορούν να εκδηλώσουν επικίνδυνες συμπεριφορές (Casper & Smith, 2004: 286).

Σύμφωνα με τον Berk (2007: 587) ως «παιδιά με το κλειδί» αναφέρονται παιδιά «που αυτοφροντίζονται» ενώ οι γονείς τους βρίσκονται στη δουλειά και μένουν τακτικά για κάποιο χρονικό διάστημα χωρίς κάποια επίβλεψη μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Το Συνοπτικό Λεξικό της Οξφόρδης (Concise Oxford Dictionary) (2006: 805) ορίζει ως «παιδί με το κλειδί» το παιδί που είναι μόνο του στο σπίτι μετά το σχολείο, μέχρι ο γονέας να επιστρέψει από την εργασία. Σύμφωνα με τη Eberstadt (2001: 14) στην Υπηρεσία Απογραφής των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Census Bureau Literature of the United States of America) «τα παιδιά με το κλειδί» ή παιδιά «που φροντίζουν για τον εαυτό τους.» (self-care children) ορίζονται ως παιδιά ηλικίας μεταξύ 5 και 14 ετών, που φροντίζουν τον εαυτό τους μετά τη λήξη του σχολείου

Το φαινόμενο των «παιδιών με το κλειδί» ξεκίνησε από την Ευρώπη, αλλά έχει γίνει ένα παγκόσμιο πρόβλημα που οφείλεται, μεταξύ άλλων, στην αύξηση των διαζυγίων, στην ανατροφή των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες και τις φιλοδοξίες των γονέων για επαγγελματική ανέλιξη. (Eberstadt, 2001: 6). Κοινωνικοοικονομικές αλλαγές έχουν παρέμβει επίσης στους παραδοσιακούς τρόπους ανατροφής του παιδιού. Ο Codrington (1989) αναφέρει ότι «τα παιδιά με το κλειδί» εντοπίζονται σε αγροτικές και αστικές περιοχές της Νότιας Αφρικής. Στις αγροτικές περιοχές, μερικοί γονείς μπορεί να εξακολουθούν να εξαρτώνται από τους παππούδες και τις γιαγιάδες ή άλλους συγγενείς για βοήθεια σχετικά με επίβλεψη των παιδιών σχολικής ηλικίας, αλλά στις αστικές περιοχές φαίνεται να αποτελεί σοβαρό πρόβλημα. Η κατάσταση αυτή μπορεί να έχει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα, αλλά στην ουσία είναι προβληματική, ειδικά όταν ένα παιδί είναι ακόμα στο δημοτικό σχολείο και μεγαλώνει σε ένα μειονεκτικό περιβάλλον με συνεχή έκθεση σε επικίνδυνες συμπεριφορές και γονείς που δεν επικεντρώνονται στις ανάγκες των παιδιών τους. Όλα τα παιδιά χρειάζονται προσοχή και συμμετοχή από τους γονείς ειδάλλως μια κατάσταση στην οποία εντοπίζεται το φαινόμενο μπορεί να αποβεί βλαβερή σε όλα τα πλαίσια αν οι γονείς δεν αφιερώσουν ποιοτικό χρόνο με τους τα παιδιά σε κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της ημέρας.¹

¹ The effect of a latchkey situation on a child's educational success,; *South African Journal of Education* Elza Venter, Eunice Rambau,

Ο αριθμός τους αυξήθηκε ραγδαία μετά την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας τόσο στις Η.Π.Α όσο και στην Ευρώπη. Ειδικότερα σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά το σχολικό έτος 1985-86, διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι γονείς με παιδιά ηλικίας των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι αναγκάζονται είτε να αφήνουν το παιδί τους σε τρίτο πρόσωπο για να το φροντίζει τις ώρες που δεν βρίσκεται στο σχολείο, είτε να το αφήσουν μόνο και απροστάτευτο μόνο στο σπίτι ανέρχονται σε 105.680(οικογένειες) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985-86). Σύμφωνα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που μνημονεύσαμε παραπάνω, στη χώρα μας περίπου 34.000 παιδιά ηλικίας Α,Β και Γ Δημοτικού λόγω της εργασίας των γονέων τους φρόντιζαν τα ίδια τον εαυτό τους αφού τελειώσουν το σχολείο. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.,1985-86).

Στις Η.Π.Α τα παιδιά με το κλειδί έχουν αποκτήσει τη δική τους ορολογία και αναφέρονται σε αυτά με τον όρο latchkey kids (children). «Τα παιδιά με το κλειδί» αναφέρονται στο βασικό υλικό που χρειάζονται τα παιδιά για να εισέλθουν σε ένα άδειο σπίτι δηλαδή το κλειδί. Είναι παιδιά ηλικίας μεταξύ 5 και 13 ετών που φροντίζουν τον εαυτό τους χωρίς την επίβλεψη ενηλίκου πριν και μετά το σχολείο σε τακτική βάση. Ο όρος αυτοφροντίδα χρησιμοποιείται επίσης για να περιγράψει την κατάσταση αυτών των παιδιών.

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες, όπου ο ένας γονιός εργάζεται αλλά και τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα περνούν κάποιες ώρες μόνα στο σπίτι, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με τα υψηλότερα εισοδήματα περνούν στην πραγματικότητα περισσότερες ώρες μόνα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2011 στις Η.Π.Α, πάνω από 4 εκατομμύρια παιδιά έμειναν χωρίς επίβλεψη για περισσότερο από 6 ώρες την εβδομάδα κατά μέσο όρο. Λόγω των κρατικών επιχορηγήσεων για afterschool programms (προγράμματα που λαμβάνουν χώρα μετά το τέλος τους σχολικού ωραρίου), αυτοί οι αριθμοί έχουν μειωθεί δραματικά. Το 1995, εκτιμάται ότι το 18% των παιδιών ηλικίας δημοτικού επέστρεφε σε άδειο σπίτι. Από τη ψήφιση της νομοθεσίας σχετικά με τα afterschool programs το 1998, ο αριθμός αυτός έχει μειωθεί σε όλες τις κατηγορίες. Το ποσοστό των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες που πηγαίνουν στο σπίτι μόνα τους μειώθηκε από 24% σε 14%, και τα παιδιά των παντρεμένων ζευγαριών όπου εργάζονταν και οι δύο μειώθηκε από 20% σε περίπου 15%. Ωστόσο, το 2009, οι προκλήσεις του προϋπολογισμού μείωσαν τη χρηματοδότηση για πολλά από τα σχολικά προγράμματα μετά τη λήξη του ωραρίου, με

αποτέλεσμα όλο και περισσότερα παιδιά να διατρέχουν κίνδυνο να γίνουν «τα παιδιά με το κλειδί εξώπορτας.»

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, είναι πιο πιθανό να γίνουν παιδιά με κλειδί εξώπορτας. Το αμερικανικό υπουργείο Υγείας και Ανθρωπίνων Υπηρεσιών εκτιμά ότι το 10% των μαθητών του 4^{ης} τάξης αλλά και μεγαλύτερα περνάει μερικές ώρες στο σπίτι μόνο του κάθε μέρα.²

Το θέμα των «παιδιών με το κλειδί» έχει γίνει το κέντρο του ενδιαφέροντος και της αντιπαράθεσης μεταξύ των ερευνητών και επαγγελματιών. Σε μια μελέτη που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες από τους Rodman και Cole (1987) βρέθηκε ότι η συχνότητα με την οποία τα παιδιά δαπανούν 7 ή περισσότερες ώρες ανά εβδομάδα για τη αυτό-φροντίδα (selfcare) τους αυξάνεται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Περίπου το ένα τέταρτο των παιδιών 7 και 8 ετών ξοδεύουν 7 ή περισσότερες ώρες ανά εβδομάδα σε αυτο-φροντίδα. Μεταξύ των 9 και 10 χρονών το ποσοστό αυτό αυξάνει περίπου στο 40%, και για παιδιά ηλικίας 11 έως 13 ετών, το ποσοστό αυτό αυξάνεται από 50% σε 60%. Ενώ τόσο το κοινό όσο και οι ειδικοί έχουν εκφράσει ανησυχίες για τα αποτελέσματα τέτοιων μεγάλων τμημάτων του ανεξέλεγκτου χρόνου στα παιδιά, οι μελέτες απόδωσαν ανάμεικτα αποτελέσματα. Οι Long και Long (1982) και Stewart (1981) ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα φόβου μεταξύ των παιδιών με το κλειδί σε σύγκριση με τα παιδιά που επέστρεφαν σπίτι σε κάποιο ενήλικα. Οι Woods (1972) δημοσίευσαν αποτελέσματα στα οποία κορίτσια πέμπτης δημοτικού τα οποία ανήκαν στα παιδιά με το κλειδί παρουσίαζαν χαμηλότερη σχολική επίδοση και προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Παρατηρώντας τις ολοένα και αυξανόμενες ειδήσεις στις οποίες έφηβοι εισβάλλουν σε σχολεία στις ΗΠΑ, προκαλώντας τον πανικό και το θάνατο αρχίζει μια συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο σε τέτοιου είδους φαινόμενα έχουν συμβάλει η ανατροφή των παιδιών αφού παρατηρήθηκε ότι περνούσαν πολλές ώρες στο σπίτι χωρίς την επίβλεψη κάποιου ενήλικα. Πιο συγκεκριμένα η Mary Eberstadt (2001) υποστηρίζει ότι τέτοιου είδους φαινόμενα αποτελούν την κύρια ανησυχία των γονέων αφού θεωρούν ότι οι προσωπικές φιλοδοξίες για επαγγελματική ανέλιξη τους αποξένωσαν από τα παιδιά τους προκαλώντας ανεξέλεγκτες αντιδράσεις. Το δεύτερο πράγμα που καθιστούν σαφές οι κοινωνικές επιστήμες είναι ότι η σύνδεση μεταξύ του ποσοστού των σπιτιών χωρίς τους γονείς και του ποσοστού των προβλημάτων στη παιδική ηλικία δεν μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί ως σύμπτωση.

²https://www.como.gov/ParksandRec/About_Us/documents/latch-key-children-education-2010.pdf.

Η αύξηση της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών, όπως προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων είναι τραγική. Και εδώ, επίσης, η σύνδεση με το φαινόμενο του «άδειου σπιτιού» φαίνεται να είναι αναμφισβήτητη. Παρόλο που υπάρχει κίνδυνος κακοποίησης των παιδιών από τους βιολογικούς γονείς, είναι πολύ πιο πιθανό να κακοποιηθούν από κάποιο με τον οποίο συγκατοικούν και δεν είναι βιολογικοί συγγενείς. Αυτός είναι ο λόγος που πολλοί αναλυτές, όπως ο Patrick Fagan και David Blankenhorn (*Fatherless America*), τείνουν να επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ της κακοποίησης και της μονογονεϊκής οικογένειας, ή κακοποίησης και διαζυγίου (μία αγγλική μελέτη, για παράδειγμα, κατέληξε ότι τα κορίτσια σε μονογονεϊκές οικογένειες είχαν 33 φορές περισσότερες πιθανότητες να κακοποιηθούν). Ουσιαστικά το έργο τους δείχνει, επίσης, ότι προκειμένου να υπάρξει η κακοποίηση θα πρέπει πρώτα να επιτευχθεί πρόσβαση και ότι η αυξανόμενη απουσία από το σπίτι, των βιολογικών γονέων ουσιαστικά αυξάνει και διευκολύνει την πρόσβαση των παραβατών.

Επομένως δεν τίθεται αμφιβολία ότι βασικό στοιχείο για να προσδιοριστεί το κατά πόσο η έλλειψη επαρκούς εποπτείας από τους γονείς προκαλεί διάφορες επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής των παιδιών πρέπει να αξιολογηθεί η γονική μέριμνα αλλά και το ποσοστό των παιδιών που περνούν πολλές ώρες μόνα στο σπίτι. Οι εκτιμήσεις που έγιναν από το 1960 και έπειτα έδειξαν ότι οι ώρες που αφιέρωναν οι γονείς για τα παιδιά τους έφτασαν μέχρι τις 10 ώρες την εβδομάδα ενώ ο αριθμός των παιδιών που παρέμεναν στο σπίτι για ώρες χωρίς την επίβλεψη κάποιου ενήλικα έφτασαν στα πέντε με δέκα εκατομμύρια.

Σύμφωνα με τη Hochschild, (1997) «μια μελέτη, σε σχεδόν πέντε χιλιάδες μαθητές όγδοης τάξης και στους γονείς τους διαπίστωσε ότι τα παιδιά που ήταν στο σπίτι μόνα για 11 ή περισσότερες ώρες για μία εβδομάδα είχαν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες από άλλα παιδιά για κατάχρηση αλκοόλ, καπνού ή μαριχουάνας.» Πολλές άλλες μελέτες πιστοποιούν τα ίδια είδη συνδέσεων ανάμεσα στο κενό που παρατηρείται μετά το σχολείο στο οποίο τα παιδιά βρίσκονται μόνα στο σπίτι, και τα είδη των καταχρήσεων που οι έφηβοι θα επιχειρήσουν όταν δεν υπάρχει επίβλεψη κάποιου ενήλικα: αλκοόλ, κάπνισμα, ναρκωτικά και, φυσικά, το σεξ. Υπάρχει επίσης το σχετικό ερώτημα αν αυτές τις ώρες υπάρχει αδιάλειπτη πρόσβαση στην βία και την πορνογραφία στο Διαδίκτυο το οποίο παρατηρείται να συμβαίνει από έφηβους σε εθνικό επίπεδο- μια ερώτηση που τώρα αρχίζει να ερευνάται , ύστερα από αναφορές των εκπαιδευτικών και των θεραπειών των οποίων η σοβαρότητα πιστοποιείται ιδίως μέσα από τη σχολική τάξη.

Η σεξουαλική δραστηριότητα ξεκινά σε όλο και νεότερες ηλικίες, γεγονός που συμπίπτει ακριβώς με την αυξανόμενη έλλειψη ενηλίκων από το σπίτι. Αυτή η αυξανόμενη σεξουαλικότητα σε νεαρούς εφήβους προκύπτει επίσης από τους αριθμούς. Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι τα κορίτσια ξεκινούν να είναι σεξουαλικά ενεργά σε ηλικία κάτω των 15 ετών. (Department of Health and Human Services, May:2000)

11. Επιπτώσεις του φαινομένου στα παιδιά.

Από μια μελέτη που διεξήχθη από τους Mertens et al. (2003) δεν φαίνεται ότι τα παιδιά χρειάζονται επίβλεψη όλη την ώρα. Μερικά παιδιά πάνε καλά χωρίς επίβλεψη όταν μένουν μόνα για λιγότερο από τρεις ώρες. Ωστόσο, τα παιδιά που μένουν μόνα τους για περισσότερο από τρεις ώρες, συχνά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και υψηλά επίπεδα κατάθλιψης. Είναι λιγότερο καλά προσαρμοσμένα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και συχνά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Η Eberstadt(2001: 16) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που φροντίζουν για τον εαυτό τους και εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα ουσιαστικά αποζητούν περισσότερο χρόνο και προσοχή από τους γονείς τους. Η συγγραφέας τα ορίζει ως δυνητικά προβλήματα για να αναφερθεί σε αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα, όπως τα συναισθήματα της κατάθλιψης, τη σχολική αποτυχία, την απομόνωση, και τη συναναστροφή με κακές παρέες. Σε άλλες περιπτώσεις «τα παιδιά με το κλειδί» μπορεί να παρουσιάζουν συμπτώματα όπως η εσωστρεφής συμπεριφορά, η επιθετικότητα, και η παραβατικότητα. «Τα παιδιά που περνούν το χρόνο τους με συντροφιά τον ίδιο τους τον εαυτό σε μικρότερες ηλικίες μπορεί να θέτουν τις βάσεις για την αύξηση του χρόνου που θα περνούν με άλλα παιδιά που βρίσκονται στην ίδια κατάσταση αλλά και για τη συμμετοχή τους σε επικίνδυνες συμπεριφορές, καθώς μεγαλώνουν» (Vandivere et al., 2003: 5). Η πίεση από τους γύρω, την τηλεόραση και τα μεγαλύτερα αδέρφια είναι παράγοντες επιρροής, για παράδειγμα, πρόωρης σεξουαλικής επαφής και πειραματισμού με τα ναρκωτικά (Eberstadt, 2001: 15). Όταν τα παιδιά είναι στο σπίτι μόνα τους, είναι πιθανό να προσκαλέσουν τους φίλους τους ή να πάνε σε ένα σπίτι φίλων (Mertens et al, 2003: 57).

Η έκθεση σε επικίνδυνους χώρους (περιοχές με αυξημένη εγκληματικότητα) θα μπορούσε να είναι η αιτία προβληματικών συμπεριφορών και της κακής σχολικής επίδοσης (Lord & Mahoney, 2007: 1322). Σύμφωνα με έρευνα του Belle οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συχνά κατηγορούν για τη κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους την έλλειψη φροντίδας, υποστήριξης και εποπτείας μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου από την Πολιτεία (Belle,

1999: 8). Η Alston (2005) καταλήγει ότι «τα παιδιά με το κλειδί» συχνά εμφανίζουν περισσότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά προβλήματα προσαρμογής από ό, τι τα παιδιά με εποπτεία. Πολλοί εκπαιδευτικοί στην έρευνά τους πιστεύουν ότι το να είναι κάποιος μόνος στο σπίτι μπορεί να θεωρηθεί ως μία από τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας.

Η Alston (2005) καταλήγει ότι από αυτά το 51% δεν τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το να είσαι μόνος σου στο σπίτι είναι ο υπ' αριθμόν ένα αιτία της σχολικής αποτυχίας. Μάλιστα χαρακτηρίζουν το φαινόμενο ως παράγοντα πιο επιβλαβή για τη σχολική αποτυχία περισσότερο και από τη φτώχεια την αυτόματη προώθηση, το βαρετό σχολικό πρόγραμμα και την αποτυχία του δασκάλου να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

Από τη σκοπιά της διαφήμισης τα παιδιά με το κλειδί θεωρούνται ιδανικό κοινό το οποίο στοχοποιείται από τις αμερικανικές εταιρίες παραγωγής καταναλωτικών προϊόντων. Οι έρευνες δείχνουν ότι το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι εκτός από την παρακολούθηση τηλεόρασης τα παιδιά με το κλειδί είναι πολύ πιθανότερο να πλύνουν πιάτα, να προετοιμάσουν γεύμα, να πλύνουν τα ρούχα, να ψωνίσουν τα απαραίτητα υλικά για το νοικοκυριό και να χρησιμοποιήσουν μεγάλες συσκευές σε αντίθεση με παιδιά που έχουν την επίβλεψη κάποιου ενήλικα. Εταιρίες φυστικοβούτυρου, κέτσαπ και αναψυκτικών ποτών είναι ανάμεσα σε αυτές που κατευθύνουν τις διαφημίσεις κυρίως σε παιδιά που γυρίζουν σπίτι μετά το σχολείο και μένουν μόνα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Είναι ενδεικτικό ότι το ποσό που δαπανούν οι αμερικανικές εταιρίες διαφήμισης τις ώρες 15:00μμ. και 17:00 μμ. Εκτοξεύθηκε από τίποτα το 1982 σε 107 εκατομμύρια το 1987 (Rothenberg, 1988).

Μια άλλη σημαντική πτυχή του φαινομένου είναι ότι σε όλη τη χώρα, αντί της ημερήσιας φροντίδας, τα παιδιά ξοδεύουν όλο και περισσότερες ώρες μετά το σχολείο σε δημόσιες βιβλιοθήκες μέχρι να τα πάρει κάποιος από τους εργαζόμενους γονείς. Συνήθως τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είναι σε βιβλιοθήκες από επιλογή, αλλά επειδή οι γονείς τους θεωρούν αυτά τα ιδρύματα είτε ασφαλή, κατάλληλα, ή βολικούς χώρους για να περιμένουν τα παιδιά. Αυτά τα παιδιά χωρίς επιτήρηση, που αναφέρονται ως «*library latchkey children*», προέρχονται από διάφορες κοινωνικές θέσεις με βάση το εισόδημα και όλους τους τύπους και τα μεγέθη των περιοχών. (Leigh, 1987, Mitgang, 1988, Stefansson, 1988). Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1984 από Σύστημα Δημοσίων Βιβλιοθηκών του Los Angeles αποκάλυψε ότι σε 50 από 92 εγκαταστάσεις τους συνολικά περισσότερα από χίλια παιδιά που χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη για τους σκοπούς της ημερήσιας φροντίδας (Markey, 1985).

Επιπλέον οι απογευματινές ώρες είναι οι ώρες αιχμής για τη νεανική εγκληματικότητα. Κατά τα τελευταία 11 χρόνια, η νεανική εγκληματικότητα έχει αυξηθεί κατά 48%. Το Συμβούλιο Carnegie για την ανάπτυξη των εφήβων διαπίστωσε ότι τα παιδιά της 8ης τάξης που είναι μόνα γύρω στις 11 ώρες την εβδομάδα, είναι δύο φορές πιο πιθανό να κάνουν κατάχρηση φαρμάκων από τους έφηβους που είναι απασχολημένοι μετά το σχολείο. Το Συμβούλιο διαπίστωσε επίσης ότι οι έφηβοι που είναι σεξουαλικά ενεργοί χρησιμοποιούν κυρίως τις απογευματινές ώρες για το σκοπό αυτό και μάλιστα σε σπίτια αγοριών των οποίων οι γονείς εργάζονται.

Παιδιά χωρίς καμία εποπτεία είναι πιο πιθανό να πάθουν κατάθλιψη, να αρχίσουν το κάπνισμα, τα ναρκωτικά και το αλκοόλ. Επίσης, είναι πιο πιθανό να είναι τα θύματα εγκλημάτων. Τέλος όταν είναι μόνα στο σπίτι, παρακολουθούν υπερβολική τηλεόραση, τρώνε πρόχειρα φαγητά, περνούν χρόνο με τα κατοικίδια ζώα και τσακώνονται με τα αδέρφια τους. (Alston :2005)

Οι συνέπειες όταν πρόκειται για ένα «παιδί με το κλειδί» διαφέρουν με την ηλικία. Η μοναξιά, πλήξη και ο φόβος είναι η συνηθέστερη επιλογή για τα παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών. Στα πρώτα χρόνια της εφηβείας, υπάρχει μια μεγαλύτερη ευαισθησία στην πίεση από ομότιμους, όπως η κατάχρηση αλκοόλ, κατάχρηση ναρκωτικών, τη σεξουαλική ασυδοσία και το κάπνισμα, η προσαρμογή στις δύσκολες καταστάσεις, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μήκος του χρόνου έμεινε το παιδί μόνο του μπορεί να έρθουν στο προσκήνιο. Σε μία μελέτη, μαθητές γυμνασίου που έφυγαν από το σπίτι μόνοι τους για περισσότερες από τρεις ώρες την ημέρα, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα των προβλημάτων συμπεριφοράς, υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης και χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από άλλους μαθητές.

Τα παιδιά από οικογένειες χαμηλότερου εισοδήματος συνδέονται με θέματα μεγαλύτερης εξωτερίκευσης (όπως διαταραχές της συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα) αλλά και ακαδημαϊκά προβλήματα, ενώ τα παιδιά από τη μεσαία τάξη και τις οικογένειές με ανώτερα εισοδήματα δεν είναι διαφορετικά από τα εποπτευόμενα συνομήλικα τους.

Αρκετές μελέτες σε μεγάλα αντιπροσωπευτικά δείγματα στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν μετρήσει πόσα παιδιά φροντίζουν τα ίδια για τον εαυτό τους, με ερωτήσεις που απευθύνονταν στους γονείς και αφορούσαν στις ρυθμίσεις που είχαν κάνει για τη φύλαξη και απασχόληση των παιδιών μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Αυτές οι μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των οικογενειών χρησιμοποιούν την αυτοφροντίδα (self-care) ως κύρια ρύθμιση για πρώιμη και μέση σχολική ηλικία τους. Για παράδειγμα, οι

ερευνητές εκτιμούν ότι, συνολικά, το 12% των παιδιών ηλικίας μεταξύ πέντε και δώδεκα ετών φροντίζουν τα ίδια τον εαυτό τους τουλάχιστον ένα απόγευμα την εβδομάδα.

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά φροντίζουν μόνα τους για τον εαυτό τους για ένα μέρος ωρών μετά το σχολείο είτε τακτικά είτε περιστασιακά σε αριθμό μεγαλύτερο από το 12% των οικογενειών με παιδιά του δημοτικού σχολείου. Για παράδειγμα, μια μελέτη σε μια πόλη των ΗΠΑ διαπίστωσε ότι περίπου το 33% των παιδιών της τρίτης τάξης, το 44 τοις εκατό των παιδιών τέταρτου βαθμού, και λίγο περισσότερο από το ήμισυ των παιδιών πέμπτης τάξης πέρασε ένα μέρος της μετά το σχολείο μόνα στο σπίτι. Μια πρόσφατη εκτίμηση του χρόνου που μεσολαβεί μεταξύ της λήξης του σχολικού ωραρίου της επιστροφής των γονιών από την εργασία δείχνει ότι ο χρόνος μπορεί να ανέλθει σε 20 έως 25 ώρες την εβδομάδα.

Οι ερευνητές που έχουν μελετήσει το φαινόμενο έχουν περιγράψει μεταβολές στις καταστάσεις των παιδιών χωρίς επιτήρηση μετά το σχολείο. Μερικά παιδιά είναι μόνα, άλλοι είναι με τα αδέρφια, και ακόμα άλλα είναι με τους συνομηλίκους. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που είναι με τα αδέρφια κάτω των δεκατεσσάρων ετών έχουν θεωρηθεί ως παιδιά που φροντίζουν μόνα για τον εαυτό τους, επειδή υπάρχει επίβλεψη από ενήλικα. Μερικά παιδιά γυρίζουν στο σπίτι μετά το σχολείο. Άλλα είναι έξω, στις γειτονιές και στις κοινότητες τους. Για παράδειγμα, μια εθνική μελέτη των δημόσιων βιβλιοθηκών διαπίστωσε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των βιβλιοθηκονόμων ανέφερε ότι τα παιδιά με το κλειδί χρησιμοποιούν τακτικά τις βιβλιοθήκες τους ως ένα μέρος για να πάνε μετά το σχολείο. Άλλες μελέτες σε τοπικό επίπεδο έχουν διαπιστώσει ότι ορισμένοι νέοι έφηβοι, βρίσκονται μετά το σχολείο "παρέα" με τους φίλους σε εμπορικά κέντρα, βιντεοπαιχνίδια, πάρκα, και άλλους τέτοιου τύπου δημόσιους χώρους.

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έχουν εκφράσει την ανησυχία τους για τους μαθητές που μένουν μόνοι μετά το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν είναι ασφαλή και ότι βρίσκονται σε κίνδυνο για την εμφάνιση ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Οι ερευνητές ενδιαφέρονται για τη διερεύνηση των αναπτυξιακών επιπτώσεων της αυτοφροντίδας για να διαπιστωθεί αν τα παιδιά που βιώνουν αυτή τη κατάσταση μπορεί να υποστούν αρνητικές συνέπειες. Η Eberstadt (2001: 17) εξηγεί ότι οι σχολικές εργασίες των «παιδιών με το κλειδί» επηρεάζονται σε περίπτωση απουσίας συμμετοχής των γονέων, γιατί τα περισσότερα παιδιά χρειάζονται βοήθεια και επίβλεψη με την εργασία τους. Σε πολλά σπίτια δεν υπάρχει κανείς για να παρέχει αυτό το είδος της

υποστήριξης μετά το σχολείο. Τα περισσότερα παιδιά έχουν εξαντληθεί από τη στιγμή που οι γονείς τους φθάνουν στο σπίτι, και οι ίδιοι μετά από μια μακρά και κουραστική μέρα μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί με τα παιδιά τους στη βοήθεια που θα τους παρέχουν.

Παραδόξως, παρά τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και του κοινού σχετικά με την ασφάλεια, λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τους φυσικούς τους κινδύνους της κατάστασης. Μια έκθεση από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαπίστωσε ότι τα παιδιά που φρόντιζαν τον εαυτό τους ήταν πιο πιθανό να τραυματιστούν παρότι αν είχαν κάποια επίβλεψη³.

12. Παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση των «παιδιών με το κλειδί»

Οι παράγοντες που μπορεί να προκαλούν την εμφάνιση «των παιδιών με το κλειδί» μπορεί να διαφέρουν σε διάφορα περιβάλλοντα και σε διαφορετικές κοινωνίες και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, αλλά οι συνέπειες είναι συχνά οι ίδιες, ειδικά για τα παιδιά δημοτικού που έχουν την ανάγκη ποιοτικής υποστήριξης και προσοχής από τους γονείς στη ζωή τους.

Οι οικογενειακών δομές και η δυναμική έχουν αλλάξει κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα στη Δύση αλλά και σε χώρες της Αφρικής (Booth, 2003: 257). Στις περισσότερες χώρες η αύξηση του αριθμού «παιδιών με το κλειδί» είναι το αποτέλεσμα των αλλαγών στην οικονομία, στις οικογενειακές δομές, τις κοινωνικές συνθήκες, το εργατικό δυναμικό, και άλλους παράγοντες (Mertens, Flowers & Mulhall, 2003: 57 Shumow et al, 2009: 235). Ο Arrighetti (2001: 66) αναφέρει περισσότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση του αριθμού «παιδιών με το κλειδί», όπως το υψηλό ποσοστό διαζυγίων, με αποτέλεσμα να αυξηθούν οι μονογονεϊκές οικογένειες, η αύξηση του αριθμού των αστέγων οικογενειών και ο ανταγωνισμός στις περιορισμένες επιλογές που υπάρχουν για την καθημερινή φροντίδα των παιδιών μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Η Eberstadt

³ F.S. Dowd, *Serving Latchkey Children*, School of Library and Information Studies, Texas Woman's University, Denton. February: 1999

(2001: 5) υποστηρίζει ότι ένας σημαντικός αριθμός γυναικών αφήνουν τα παιδιά τους στο σπίτι από ανάγκη. Η συγγραφέας αναφέρει ότι οι λόγοι που μπορεί να αφήσει μια γυναίκα τα παιδιά μόνα στο σπίτι μπορεί να οφείλονται στη φτώχεια, το διαζύγιο, τη αποτυχία να παντρευτεί ή στο χαμηλό μορφωτικού επίπεδο. Θα μπορούσε, όμως, επίσης να οφείλεται σε κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές, με την έννοια ότι δεν είναι της μόδας σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα να μείνει στο σπίτι να φροντίζει τα παιδιά της. Πολλές μητέρες από εύπορο περιβάλλον δουλεύουν, όχι επειδή «πρέπει», αλλά επειδή «θέλουν».

Σύμφωνα με Vandivere, Tout, Capizzano και Zaslow (2003: 4-5) οι ακόλουθοι παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ώστε οι γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους ηλικίας δημοτικού σχολείου μόνα στο σπίτι:

- α) Το οικογενειακό εισόδημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αν και φαίνεται ότι το χαμηλό εισόδημα δεν έχει σημασία, διότι συχνά γονείς με υψηλά εισοδήματα θα αφήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι μόνα τους, καθώς και
- β) Η πλήρης απασχόληση των γονέων ή οι άγαμοι γονείς οι οποίοι επιτρέπουν τακτικά στα παιδιά τους να περάσουν λίγο χρόνο μόνοι στο σπίτι.
- γ) Γονείς με προβλήματα ψυχικής υγείας αφήνουν συχνά τα παιδιά τους να φροντίσουν για τον εαυτό τους.
- δ) Τα μικρά παιδιά με έφηβα αδέρφια συχνά μένουν στο σπίτι υπό την επίβλεψη του μεγάλου αδελφού.

Ορισμένοι άλλοι λόγοι είναι ότι οι γονείς μπορεί να δυσκολευτούν να βρουν τη κατάλληλη υπηρεσία για τη φροντίδα των παιδιών τους σε σχέση με την ηλικία αυτών αλλά και τις προτιμήσεις τους. Επίσης το χαμηλό εισόδημα των γονέων μπορεί να μην είναι αρκετό για να είναι σε θέση να παρέχουν πρόσθετη εποπτεία για τα παιδιά τους Στη συγκεκριμένη κοινότητα ή το σχολείο μπορεί να μην υπάρχουν διαθέσιμες επιλογές για τη φροντίδα των παιδιών μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Στο τέλος πολλοί γονείς αναγκάζονται να αφήσουν τα παιδιά τους να φροντίσουν τα ίδια για τον εαυτό τους. Οι γονείς σε ομάδες χαμηλού εισοδήματος συχνά ανησυχούν για την αναχώρησή τους από το σπίτι αφήνοντας τα παιδιά μόνα τους σε ένα ανασφαλές περιβάλλον, αλλά αναγκάζονται να το κάνουν, λόγω της έλλειψης εναλλακτικών λύσεων

Η επιλογή του είδους της φροντίδας μετά το σχολείο είναι μια απόφαση που οι γονείς πρέπει να πάρουν. Γονείς επιλέγουν συχνά την αυτοφροντίδα, αφού λαμβάνουν υπόψη

την ανάγκη του παιδιού τους για τη φροντίδα, τον προϋπολογισμό της οικογένειας, τους περιορισμούς, το επίπεδο ωριμότητας του παιδιού και το περιβάλλον στο οποίο η φροντίδα λαμβάνει χώρα (Π.χ. αν πρόκειται για μια ασφαλή γειτονιά ή όχι) (Casper & Smith, 2004: 286). Για παράδειγμα, γονείς που αντιλαμβάνονται τη γειτονιά τους ως ασφαλή είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αφήσουν το παιδί να φροντίσει για τον εαυτό του. (Casper & Smith, 2004: 286 . Shumow et al, 2009: 236).

13.Ερευνητικά Δεδομένα

Έρευνα σχετικά με την προσαρμοστικότητα των «Παιδιών με το Κλειδί» : Ο ρόλος του Εξωτερικού Περιβάλλοντος/Δημογραφικών και Ειδιοποιών χαρακτηριστικών σε κάθε περίπτωση.

Για να ξεκινήσει η διαδικασία προσδιορισμού των δυνητικά σημαντικών μεταβλητών στη περίπτωση ενός «παιδιού με το κλειδί» και η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών με βάση τα δημογραφικά στοιχεία και το κοινωνικό περιβάλλον, εξετάστηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία. Κατά τους Long και Long(1982) και Stewart (1981) υποστηρίζεται ότι η παρουσία των αδελφών μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα και τις εμπειρίες ενός «παιδιού με το κλειδί» , αν και διαφωνούν για τη κατεύθυνση αυτής της επίδρασης. Οι Long και Long (1982) υποστήριξαν ότι αν το παιδί έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του κατά τη χρονική διάρκεια που βρίσκεται μόνο στο σπίτι, αυτό μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Το μέγεθος του χρόνου που το παιδί φροντίζει μόνο του για τον εαυτό του αλλά και το χρονικό διάστημα που συμβαίνει αυτό ανά εβδομάδα έχουν επίσης σημειωθεί ως δυνητικά σημαντικές μεταβλητές (Lovko & Ullman, 1987). Όσον αφορά το κοινωνικό περιβάλλον/ δημογραφικές μεταβλητές, τα αποτελέσματα των προηγούμενων μελετών έχουν άμεσα ή έμμεσα, επισημάνει τα εξής: το φύλο (Woods, 1970), την ηλικία (Stewart, 1981), τη φυλή (Long & Long, 1982 Woods, 1970), και τη σχέση μεταξύ των μεγεθών αστικού και αγροτικού τρόπου ζωής. (Galambos & Gatbarinlo, 1983). Θεωρήθηκε επίσης ότι το οικογενειακό εισόδημα και πρόσφατα το άγχος της ζωής μπορεί επίσης να είναι δυνητικά σημαντικοί μεσολαβητές της προσαρμογής ενός «παιδιού με το κλειδί».

Τρεις δείκτες της προσαρμογής εντοπίστηκαν από τη βιβλιογραφία, όπως αυτές που είναι πιο πιθανό να επηρεαστούν από μια κατάσταση μη επίβλεψης. Το ένα ήταν το επίπεδο του άγχους ή ο φόβος (Long & Lbng, 1982, Stewart, 1981). Ένα δεύτερο προήλθε από την

πρόταση ότι τα «παιδιά με το κλειδί» υπόκεινται σε περιόδους απομόνωσης από τους συνομηλικούς τους (Long & Long, 1982). Έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι οι συμμαθητές είναι παράγοντας κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Asher & Renshaw, 1981 Rubin & Ross, 1982) και ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για την κοινωνική τους ικανότητα μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και στις σχέσεις με τους συνομηλικούς τους (Goetz & Dweck, 1980). Είναι πιθανό ότι η απομόνωση από τους συνομηλικούς μπορεί να επηρεάσει τις αυτο-αντιλήψεις «των παιδιών με το κλειδί» σχετικά με τη κοινωνική τους δεξιότητα. Η τρίτη πιθανή επίδραση προέρχεται από την βιβλιογραφία σε σχέση με τη νεανική παραβατικότητα. Αρκετοί συγγραφείς έχουν προτείνει ότι η έλλειψη εποπτείας σχετίζεται με αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς ή / και παραβατικής συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους (π.χ., Glueck & Glueck, 1970 Hirschi & Selvin, 1967, McCortl, 2979).

Ως εκ τούτου, αυτή η μελέτη αξιολόγησε τη σχέση των παραπάνω μεταβλητών σε μια κατάσταση μη εποπτείας του παιδιού από κάποιον ενήλικα (η παρουσία των αδελφών ή άλλων παιδιών για το χρονικό διάστημα που το παιδί βρισκόταν σε αυτή τη κατάσταση, αν το παιδί αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές όσο είναι μόνο του, ο μέσος χρόνος την εβδομάδα που περνάει χωρίς κάποια επίβλεψη, και πόσο καιρό το παιδί ήταν σε μια κατάσταση αυτοφροντίδας) και κοινωνικούς/δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία του παιδιού, φυλή, το φύλο, το μέγεθος της κοινότητας που ζούσε, το οικογενειακό εισόδημα, την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, και την ύπαρξη παραγόντων άγχους στην οικογένεια) και την επίδρασή τους όσον αφορά το άγχος των παιδιών, αυτο-αντίληψη της κοινωνικής δεξιοτήτας, και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι βαθμολογίες τους σε αυτούς τους τρεις δείκτες προσαρμογής συγκρίθηκαν επίσης με εκείνες μιας ομάδας ελέγχου παιδιών που δεν ήταν «παιδιά με το κλειδί» αλλά που είχαν κοινά δημογραφικά/κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κοινωνικά/ δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι μεταβλητές που επηρέαζαν τη κατάσταση ενός παιδιού που είχε την ευθύνη του εαυτού του αντιπροσώπευαν ένα σημαντικό ποσό της διακύμανσης στο επίπεδο του άγχους, στην αυτο-αντίληψη της κοινωνικής ικανότητας, ενώ εντοπιστήκαν προβλήματα συμπεριφοράς σε «παιδιά με το κλειδί». Συγκεκριμένα, το φύλο, το εισόδημα, και οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάσταση όπως η παρουσία, ή η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά κατά τη χρονική περίοδο που το παιδί ήταν μόνο του ήταν κάποιοι από τους καλύτερους «προάγγελους» των τριών δεικτών προσαρμογής. Επιπλέον, τα αποτελέσματα στο σύνολό τους υποδηλώνουν ότι το ποσό της διακύμανσης προσαρμογής σχετικά με το εάν ένα παιδί

μπορεί να χαρακτηριστεί ως «παιδί με το κλειδί» ή όχι μπορεί κάλλιστα να είναι αμελητέα σε σύγκριση με τα ποσά που προκύπτουν από τη μελέτη μεταβλητών από το σχετικό υπόβαθρο / δημογραφικών στοιχείων. Για παράδειγμα, η διαπίστωση ότι τα κορίτσια παίρνουν υψηλότερες βαθμολογίες όσον αφορά το άγχος από ό, τι τα αγόρια, δεν είναι νέο ή περίεργο, αλλά το γεγονός ότι το σεξ αντιπροσώπευε μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης από το αν το παιδί ήταν «παιδί με το κλειδί» ή όχι είναι ειδοποιός διαφορά που βοηθά να οριστεί το "μέγεθος" των ενδεχομένων επιδράσεων μιας κατάστασης στην οποία το παιδί βρίσκεται χωρίς καμία εποπτεία υπό νέα προοπτική. Πράγματι, αν υπάρχει περίπτωση να θεωρηθεί ένα παιδί «με το κλειδί» οποιαδήποτε επίδραση στην προσαρμογή του, μπορεί κάλλιστα να εξαρτάται από το εξωτερικό περιβάλλον/ τα δημογραφικά στοιχεία ή / και ειδικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατάσταση. Αυτά τα αποτελέσματα, ως εκ τούτου, φαίνεται να έχουν σημαντικές συνέπειες για τη μεθοδολογία και την ερμηνεία των μελλοντικών ερευνητικών προσπαθειών που αποσκοπούν στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων σχετικά με το φαινόμενο υπό διερεύνηση ([Ann Mills Lovko](#) & [Douglas G. Ullman](#), 16-24: 2010)

- **Η Online Έρευνα KHP-JJ -Σύντομη Περιγραφή Μελέτης**

Ως εργαλείο για την παροχή υπηρεσιών σχεδιασμού η τηλεφωνική γραμμή υποστήριξης παιδιών-Jeunesse, J'e'coute (Kids Help Phone-Jeunesse, J'e'coute) διεξήγαγε μια έρευνα σε συνεργασία με το Τμήμα Ψυχιατρικής στο Πανεπιστήμιο McGill για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η KHP-JJ είναι μια μη κερδοσκοπική οργάνωση μέσω της οποίας εδραιώθηκε η έρευνα που περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην έρευνα περιλαμβάνονται έξι ερωτήσεις με χώρο για τους ερωτηθέντες να παρέχουν περισσότερες λεπτομέρειες για τις εμπειρίες τους όταν ήταν μόνοι στο σπίτι. Οι ερωτήσεις καλύπτουν τη δημογραφία, τη σύνθεση της οικογένειας, τις συνθήκες διαβίωσης, την ασφάλεια, τις ρυθμίσεις για τη φροντίδα των παιδιών μετά το σχολείο, και τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές εμπειρίες, όταν βρίσκονταν στο σπίτι μόνοι τους. Οι ερωτήσεις αφηγηματικού τύπου καλούσαν τους ερωτηθέντες να περιγράψουν τις ανάγκες, τα συναισθήματά τους, και τους μηχανισμούς προσαρμογής όταν είναι μόνοι στο σπίτι και να παρέχουν συμβουλές σε άλλους νέους οι οποίοι μπορεί να βρίσκονται σε παρόμοια θέση. Οι ερωτηθέντες ενθαρρύνθηκαν σε όλη την έρευνα να επικοινωνήσουν με τη KHP-JJ και να μιλήσουν σε έναν από τους συμβούλους KHP-JJ εάν κρίνεται απαραίτητο.

Κατά τη διάρκεια μιας περιόδου 4 εβδομάδων το φθινόπωρο του 2009, 436 νέοι άνθρωποι έλαβαν μέρος στην έρευνα; 336 επισκέφθηκε την αγγλική έκδοση της KHP-JJ, και 100 ανταποκρίθηκαν στην γαλλική έκδοση. Εβδομήντα δύο ερωτηθέντες δεν ανταποκρίνονταν σε αρκετές ερωτήσεις για να συμπεριληφθούν στην ανάλυση. Έτσι, ο συνολικός αριθμός δείγματος τελικά ήταν 364. Σχετικά οι μισοί από αυτούς τους ερωτηθέντες παρείχαν αρνητικές απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ενενήντα πέντε τοις εκατό του ερωτηθέντων στο συνολικό δείγμα αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις που ήταν στο σπίτι μόνοι. Στατιστικές αναλύσεις βασίστηκαν σε αυτά τα 346 παιδιά και εφήβους. Με βάση αυτές τις στατιστικές αναλύσεις, οι ερευνητές περιέγραψαν για πρώτη φορά θετικές και αρνητικές εμπειρίες και τα συναισθήματα του να είναι μόνοι στο σπίτι για όλους τους ερωτηθέντες. Στη συνέχεια, διακρίνονται δύο ομάδες μεταξύ των ερωτηθέντων στις ανοιχτές ερωτήσεις, δηλαδή περίπου τα δύο τρίτα που εθελοντικά αποκάλυψαν προβλήματα ψυχική υγείας (δηλαδή, ψυχολογική καταπόνηση ή / και συμπεριφορές κινδύνου) και το υπόλοιπο που δεν το έκανε. Σε συνέπεια με τα δημογραφικά στοιχεία των χρηστών της γραμμής βοήθειας KHP- JJ, περισσότερο από τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων ήταν αγγλόφωνα κορίτσια στην εφηβεία, (ηλικίας 11- 17 ετών).

α) Εμπειρίες των νέων όσο ήταν μόνοι στο σπίτι- Φύση και συχνότητα.

Κατά μέσο όρο, τα παιδιά άρχισαν να μένουν στο σπίτι και όταν ήταν 11 ή 12 χρονών. Παρ 'όλα αυτά, το ένα τρίτο των ερωτηθέντων άρχισε τακτικά διαμονή στο σπίτι μόνο του, πριν κλείσει τα 11 ή τα 12 ενώ άρχισε να φροντίζει το ίδιο για τον εαυτό του από όταν ήταν 8 ετών. Συνήθως η πρακτική άρχισε όταν ένας γονέας έπρεπε να λείπει στην εργασία ή να λείπει σε εξωτερικές δουλειές (Π.χ., θελήματα, ή για αναψυχή) και δεν υπήρχε άλλος ενήλικας διαθέσιμος να παρέχει φροντίδα. Το χρονικό διάστημα που οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι έμεναν μόνοι κυμάνθηκε ευρέως. Ωστόσο, τα δύο τρίτα του ερωτηθέντων ανέφεραν ότι περνούσαν λιγότερες από 10 ώρες την εβδομάδα μόνοι στο σπίτι κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους. Όπως οι περισσότεροι θα περίμεναν, ότι για μεγαλύτερες περιόδους (περισσότερο από 10 ώρες σε μια εβδομάδα) όπου θα έμενε κάποιο παιδί μόνο στο σπίτι συνήθως θα αναφέρονταν μεγαλύτεροι ηλικιακά έφηβοι (Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες ηλικίας 16 ετών και άνω, αλλά λιγότερο από το ένα στα έξι παιδιά ηλικίας κάτω των 12). Οι περισσότεροι (περίπου τα τέσσερα πέμπτα) του ερωτηθέντων ανέφερε ότι, όταν δεν ήταν μόνοι, οι γονείς ήταν συνήθως μαζί τους και φρόντιζαν για αυτούς. Διαφορετικά, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια, ηλικιωμένοι φίλοι, συγγενείς, γείτονες, ή προγράμματα μετά το σχολείο (afterschool programms) που προέβλεπαν τη φροντίδα τους.

Περίπου το ήμισυ των ερωτηθέντων είτε ότι οι γονείς τους γνώριζαν πάντα που είναι ή ότι οι γονείς καλούσαν τουλάχιστο μια φορά στο χρονικό διάστημα που το παιδί βρισκόταν μόνο στο σπίτι. Πολλοί από τους ερωτηθέντες περιγράφουν πώς αυτοί καλούσαν τους γονείς, αν είχαν απορίες, είτε φοβούνταν, ή απλά βαριούνταν. Ωστόσο, περισσότερο από το ένα τρίτο των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν μπορούσαν εύκολα να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους όταν χρειάζονταν βοήθεια. Η έλλειψη γονικής επίβλεψης ή επικοινωνίας ήταν συνήθως εμπειρία των νέων μεγαλύτερης ή εφήβων.

β) Συναισθήματα ικανοποίησης από την παραμονή στο σπίτι χωρίς την επίβλεψη ενηλίκων.

Το να μένει κανείς μόνος στο σπίτι έχει τα θετικά και τα αρνητικά του όπως προέκυψε από την έρευνα. Συναισθήματα υπευθυνότητας και ανεξαρτησίας συνυπάρχουν με τη μοναξιά, το φόβο, και τη πλήξη. Σχεδόν τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι απολαμβάνουν να είναι στο σπίτι μόνοι τους, ειδικά κατά τη διάρκεια της ημέρας. Τέτοιες θετικές απαντήσεις είναι ιδιαίτερα συχνές μεταξύ των εφήβων. Παιδιά του σχολικής ηλικίας δημοτικού ήταν λιγότερο πιθανό να απολαύσουν να μένουν στο σπίτι μόνα. Ήταν επίσης πιθανότερο να είναι φοβισμένοι και να ανησυχούν ότι κάτι κακό θα συμβεί. Για παράδειγμα, ένας ερωτώμενος που ζει σε μια απομονωμένη περιοχή, «όπου συναντάει κανείς πολλά ζώα, όπως αρκούδες και κούγκαρ, » περιγράφεται μια περίπτωση όπου «άγρια ζώα εμφανίστηκαν στην αυλή όταν ήταν σπίτι μόνη της. Έχω ευτυχώς τηλέφωνο του γείτονά μου ο οποίος κάλεσε τον έλεγχο ζώων για να απαλλαγούμε από αυτά πριν κανείς καταλάβει τι είχε συμβεί.» Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες στις αστικές περιοχές ανέφεραν φόβους για τη διάπραξη κάποιου εγκλήματος. Μόνο περίπου το 20% της ερωτηθέντων του δείγματος δήλωσε ότι οι γονείς τους, συζήτησαν κάποια απαραίτητα μέτρα ασφαλείας με αυτούς.

γ) Σχέση Γονέων-Παιδιών

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι οι γονείς τους δεν είχαν ορίσει σαφείς κανόνες (π.χ. όρια σχετικά με τις εξόδους ή τους φίλους που προσκαλούσαν στο σπίτι). Εκείνοι που είχαν τέτοιους κανόνες ήταν συχνά κάτω των 12 ετών. Μερικοί από οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συμμορφώνονται με τους κανόνες που είναι λογικοί, αλλά και άλλοι, αμφισβητούν τους κανόνες, συχνά σε απάντηση στα συναισθήματα που διεγείρονται ή επιδεινώνονται με το να είναι μόνοι. Για παράδειγμα, ένα δεκαπεντάχρονο κορίτσι είπε ότι μισεί να είναι μόνη. Έτσι, όταν είναι στο σπίτι μόνη της, πηγαίνει έξω «οπουδήποτε υπάρχουν άνθρωποι. Οι γονείς μου δεν μπορούν να με κρατήσει σε ένα κλουβί.» Σχεδόν το

ένα τρίτο των ερωτηθέντων είπε ότι οι γονείς τους το κάνουν επειδή τα παιδιά δεν έχουν την εμπιστοσύνη τους. Αυτή η πεποίθηση ήταν ιδιαίτερα κοινή μεταξύ των νεότερων παιδιών (Τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων ηλικίας 11 ετών ή μικρότερα). Αντίθετα, αρκετοί ερωτηθέντες εξέφρασαν την εκτίμησή τους για τους γονείς τους ότι κάνουν προσπάθειες για τη διατήρηση της οικογένειάς τους. Για παράδειγμα, ένας έφηβος σχετικά με την κατάσταση: « Αν και θα ήταν ωραίο να έχουμε κάποιον στο σπίτι, η μαμά μου και ο πατριός μου πρέπει να εργαστούν για να μας συντηρήσουν, και θα προτιμούσα να είναι λίγο μοναχικά από λιμοκτονήσουμε ή να είμαστε χωρίς τηλεόραση.» Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι νέοι συνήθως αισθάνθηκαν υπευθυνότητα από την εμπιστοσύνη που τους έδειξαν οι γονείς. Ένα δεκατριάχρονο κορίτσι έγραψε, " Μου αρέσει ότι μου οι γονείς μου με εμπιστεύονται αρκετά για να με αφήσουν στο σπίτι μόνη. "

Μερικοί νέοι άνθρωποι, ωστόσο, θεωρούν ενδεικτικό σημάδι της περιφρόνησης τους από τους γονείς τους το γεγονός ότι τους άφησαν μόνους στο σπίτι. Ένας στους πέντε ερωτηθέντες εκδήλωσε τη πεποίθηση ότι οι γονείς του «Δεν ενδιαφέρονται πολύ» όταν τα παιδιά βρίσκονται σε μόνα στο σπίτι. Ένα δεκαεξάχρονο κορίτσι δήλωσε: « Οι γονείς μου δεν ενδιαφέρονται τι κάνω και δεν μου δίνουν καθόλου προσοχή όταν βρίσκονται στο σπίτι. Αυτό πραγματικά με στεναχωρεί. " Η πεποίθηση ότι οι γονείς δεν με νοιάζονται ήταν σχετική με την ποσότητα του χρόνου που τα παιδιά μένουν μόνα. Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες που περνούν περισσότερο από 20 ώρες ανά εβδομάδα στο σπίτι μόνοι τους εξέφρασαν μια τέτοια πεποίθηση.

δ) Νέοι με προβλήματα Ψυχικής Υγείας.

Τα παιδιά που αποκαλύπτουν παθολογική αγωνία ή επικίνδυνη συμπεριφορά στις αφηγήσεις τους αναφέρθηκαν σημαντικά περισσότερο σε ανησυχίες, φόβο, και τη μοναξιά στις κλειστές ερωτήσεις από εκείνους που δεν το έκαναν. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν φανέρωσαν τα παραπάνω συμπτώματα στις αφηγήσεις τους ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση με το να είναι στο σπίτι μόνα τους γενικά αλλά και το βράδυ, ότι αυτή η εμπειρία τα βοηθούσε να μάθουν να κάνουν πράγματα μόνα τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αφηγήσεις της νεολαίας μπορεί να είναι έγκυρη αντανάκλαση της συναισθηματική τους κατάσταση. Λίγα από τα παιδιά με υπερβολικό άγχος και αγωνία , δήλωσαν ότι απόλαυσαν να είναι στο σπίτι μόνα τη νύχτα, και ακόμα λιγότερα παιδιά που εκδήλωσαν επικίνδυνη συμπεριφορά αισθάνθηκαν ασφαλή στο σχολείο. Το ακόλουθο αποσπάσματα προέρχεται από αφηγήσεις των συμμετεχόντων και δείχνει πώς ο φόβος της εγκατάλειψης και άλλες

φοβίες επιδεινώνονται όταν πέσει η νύχτα: «Αν είμαι σπίτι μόνη για περισσότερο από 12 ώρες για ένα χρονικό διάστημα, πανικοβάλλομαι γιατί έχω θέματα εμπιστοσύνης. Πάντα φοβάμαι ότι μια μέρα ότι [Όταν] φύγουν [οι γονείς μου], δεν θα έρθουν ποτέ πίσω στο σπίτι, και δεν θα έχω πια τη μαμά μου. Αν είμαι στο σπίτι μόνη τη νύχτα, μόλις και μετά βίας μπορώ να το χειριστώ αυτό. Δεν κοιμάμαι πολύ επειδή είμαι πάρα πολύ φοβισμένη για το τι θα συμβεί όπως ότι κάποιος άγνωστος θα μπει στο σπίτι.»-δεκαεξάχρονο κορίτσι.

[Έχω] φοβία στο σκοτάδι όταν είμαι μόνος μου. Αν ποτέ γινόταν μια διακοπή ρεύματος, νομίζω ότι θα τραυματιζόμουν σοβαρά.... Φοβάμαι τόσο που μπορεί να μην πάω ακόμα και στην τουαλέτα στον επάνω όροφο γιατί ... είναι σκοτεινά.-δωδεκάχρονο κορίτσι.

Οι οικογενειακές συγκρούσεις ή μεταξύ γονέα-παιδιού επηρεάζουν τις απόψεις των ερωτηθέντων, σχετικά με το άγχος αλλά και την ικανοποίηση που βιώνουν όταν είναι μόνοι στο σπίτι " Θα προτιμούσα να είμαι σπίτι μόνη από το να είναι και η μητέρα μου και να με χτυπάει " είπε ένα δεκαεφτάχρονο κορίτσι που μεγάλωσε με μια ανύπαντρη μητέρα με σοβαρή ψυχική ασθένεια. Δεδομένου ότι βρισκόταν σε συνεχή σύγκρουση με τους γονείς της, ένα άλλο δωδεκάχρονο κορίτσι δήλωσε ότι «ίσως απλά να περνάει χρόνο μακριά από τους γονείς μου είναι το καλύτερο μέρος [Του να είναι στο σπίτι μόνη της], δεδομένου ότι δεν υπάρχουν εντάσεις, και είμαι ήσυχη και γαλήνια. Παρόλα αυτά όταν είμαι μόνη μου τα συναισθήματα μου με κάνουν να τρελαίνομαι».

ε) Τα παιδιά με ψυχολογικές διαταραχές.

Αφηγήσεις των ερωτηθέντων παρέχουν πλούσιες περιγραφές με προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, ενώ βρίσκονται μόνοι στο σπίτι. Μεταξύ άλλων, τα παιδιά περιγράφουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης και θυμού. Ένα μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών κάτω των 12 ετών αποκάλυψαν αυτά τα συμπτώματα στις αφηγήσεις τους. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, αυτά τα συναισθήματα συχνά επιδεινώνονταν όταν ήταν μόνοι τους. «Νιώθω πιο καταθλιπτικός όταν είμαι μόνος,» έγραψε ένα δεκατρίαχρονο αγόρι. Ομοίως, ένα δεκατετράχρονο κορίτσι που παλεύει με την κατάθλιψη εξήγησε ότι: «Το να βρίσκομαι μόνη στο σπίτι με κάνει να νιώθω πιο μόνη από όσο είμαι ήδη. Η υπερβολική ανάλυση των πραγμάτων είναι ένα από τα χειρότερα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα, επειδή μπορεί να καταλήξουμε σε μια πολύ τρελή καταλήξεις με τις σκέψεις μας». Ο χρόνος χωρίς επίβλεψη στο σπίτι φαίνεται να παρέχει την ησυχία και να επιτρέπει το στοχασμό που προκαλεί στις ενοχλητικές ανησυχίες και τους φόβους να κλιμακώνονται. Μια δεκαεφτάχρονη μαθήτρια έγραψε: «ανησυχώ ότι θα με δολοφονήσουν! Έχω πάντα αυτό το

φόβο. Επίσης, όταν είμαι στο σπίτι μόνη και αρχίζω να σκέφτομαι όλα τα άσχημα πράγματα που έχουν συμβεί στη ζωή μου. Όταν άνθρωποι είναι στο σπίτι, συνήθως μου αποσπούν την προσοχή και δεν σκέφτομαι αυτού του είδους τα πράγματα. " Μεταξύ νέων με προβλήματα ψυχικής υγείας, τα συμπτώματα του άγχους φάνηκε να επιμένουν παρά τις προσπάθειες των ερωτηθέντων να αποσπάσουν τον εαυτό τους. Για παράδειγμα, ένα δεκατετράχρονο κορίτσι αποκάλυψε ότι «εγώ συνήθως απλά πηγαίνω στο δωμάτιο της μαμάς μου, κλείνω την πόρτα, και παίζω στον υπολογιστή μέχρι να γυρίσει στο σπίτι. Αλλά η καρδιά μου χτυπάει ακριβώς έτσι γρήγορα, μερικές φορές χρειάζεται να της τηλεφωνήσω ή σε κάποιο στενό φίλο για να ηρεμήσω τον εαυτό μου. " Αρκετά παιδιά εξέφρασαν φόβο ότι κάτι κακό θα συμβεί στις μητέρες τους. Α κορίτσι δεκατριών χρονών από το Οντάριο ανέφερε ότι «όταν είμαι μόνη στο σπίτι και η μαμά μου υποτίθεται να έρθει στις 5.00μμ., ανησυχώ υπερβολικά ακόμα και αν έρθει 5 λεπτά αργότερα από την ώρα που συνήθως έρχεται». Αν η καθυστέρηση αυτή συμβεί το βράδυ, ο ύπνος μου διαταράσσεται σε σημείο που αποτελεί πρόβλημα. Ένα άλλο δεκατριάχρονο κορίτσι που δήλωσε ότι «εγώ πάντα αισθάνομαι φοβισμένη και αν [Γονείς] δεν είναι στο σπίτι τη στιγμή που πάω για ύπνο, τότε δεν μπορώ να κοιμηθώ ».

στ) Τα παιδιά με συμπεριφορές υψηλού κινδύνου.

Τα παιδιά που ανέφεραν ιστορικό ρισοκίνδυνης συμπεριφορά (π.χ., διατροφικές διαταραχές, αυτο-ακρωτηριασμό, αυτοκτονικός ιδεασμός ή επιχείρηση, και κατάχρηση ουσιών) ανέφεραν ότι συχνά εμφανίζουν μια τέτοια συμπεριφορά όταν ήταν στο σπίτι χωρίς επίβλεψη ενηλίκου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δόθηκε από ένα δεκαεξάχρονο κορίτσι που περιγράφει επεισόδια βουλιμίας, αυτοτραυματισμού, βίας και η οποία τώρα δεν μένει ποτέ στο σπίτι χωρίς εποπτεία. « Κάθε φορά» όπως έγραψε, «που νοσηλεύομαι σε κάποια ψυχιατρική κλινική , όλα ξεκίνησαν με το γεγονός ότι είχα μείνει μόνη στο σπίτι.» Πολυάριθμες περιπτώσεις άλλων νέων που περιγράφονται στις οποίες τα συναισθήματα της θλίψης ή θυμού μεταφράζονται σε αυτοτραυματισμό ή άλλες ρισοκίνδυνες συμπεριφορές όταν τα παιδιά ήταν μόνα στο σπίτι. Οι απαντήσεις των δύο δεκαπεντάχρονων ερωτηθέντων ήταν ενδεικτικές. Κάποιος έγραψε, «έχω αυτοτραυματιστεί πολλές φορές όταν είμαι σπίτι μόνος.» Η άλλος είπε μια παρόμοια ιστορία: «Ξέρω ότι όταν είμαι σπίτι μόνος, είναι περισσότερο πιθανό να υποκύψω στην παρόρμηση να ξεπεράσω τον εαυτό μου.»

Όπως και οι προηγούμενες έρευνες, η παραπάνω μελέτη έδειξε ένα ευρύ φάσμα αποκρίσεων μεταξύ των νέων που περνούν λίγο από το χρόνο τους στο σπίτι μόνοι τους ανάλογα με την ηλικία και το ποσό του χρόνου που δαπανάται στο σπίτι χωρίς την επίβλεψη

κάποιου ενήλικα. Οι ερωτηθέντες που δεν εκδήλωσαν αυθόρμητα συμπτώματα ψυχολογικής δυσφορίας συνήθως καταλαβαίνουμε ότι τους άρεσε να είναι μόνοι στο σπίτι, κατά τη διάρκεια της ημέρας ή το βράδυ. Αυτοί οι νέοι δήλωσαν ότι η τους οδήγησε στην αυτονομία και στην ελευθερία να κάνουν πράγματα από μόνοι τους, και να δουλεύουν πολύ για αυτά. Στον αντίποδα, παιδιά και έφηβοι που εκδήλωσαν ψυχολογική καταπόνηση στις αφηγήσεις τους ανέφεραν ότι σπάνια τους άρεσε να είναι στο σπίτι μόνοι τους τη νύχτα. Αυτοί οι νέοι άνθρωποι βιώνουν σημαντικά περισσότερο ανησυχίες, τους φόβους και τη μοναξιά, όταν είναι μόνοι στο σπίτι από τα παιδιά και τους εφήβους οι οποίοι δεν εκδήλωσαν ψυχολογική δυστυχία. Αυτή η συνέπεια της απόκρισης τείνει να υποστηρίζει την υπόθεση ότι η on-line αφήγηση μπορεί να είναι ένας έγκυρος δείκτης της δυσφορίας των παιδιών όταν βρίσκονται μόνοι στο σπίτι. Οι γραπτές αφηγήσεις έδειξαν περαιτέρω ότι τα παιδιά και οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ότι εντείνεται η ψυχολογική αγωνία και ο αυξημένος κίνδυνος αυτοκαταστροφικής ή παρορμητικής συμπεριφοράς όταν ήταν μόνοι στο σπίτι. Επιπλέον, η δυσκολία στη λήψη ιατρικής και άλλη βοήθειας, όταν υπάρχουν φαινόμενα όπως απόπειρες αυτοκτονίας, αυτοτραυματισμού ή άλλων ρισοκίνδυνων συμπεριφορών μπορεί να επιδεινώσουν τα συναισθήματα ψυχολογικής πίεσης των νέων που μένουν μόνοι στο σπίτι για μεγάλα χρονικά διαστήματα.⁴

14. Η έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίζεται σε θεωρητικό επίπεδο ο τρόπος με τον οποίον μπορεί να διεξαχθεί μία έρευνα. Έπειτα, αναλύονται τα χαρακτηριστικά της έρευνας της παρούσας εργασίας, η οποία εξετάζει, την ύπαρξη ή όχι, του φαινομένου «των παιδιών με το κλειδί» στην Ελλάδα μέσα από τη καταγραφή και διερεύνηση των εμπειριών φοιτητών/τριών διαφόρων πανεπιστημίων. Περιγράφεται λοιπόν, ο σκοπός αυτής, αναλύεται το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της, τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιούνται, το δείγμα του πληθυσμού που συμμετείχε και η ανάλυση των στοιχείων της. Τα πλαίσια και τα όρια της ανάπτυξης της έρευνας πρέπει να καθορίζονται εντός συγκεκριμένου μεθοδολογικού πλαισίου για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την ανάλυση των στοιχείων και δεδομένων που θα συγκεντρωθούν κατά την ερευνητική διαδικασία. Η έρευνα αυτή στηρίζεται στην πρωτογενή έρευνα με τη συγκέντρωση ερωτηματολογίων.

⁴ 'I Hold on to My Teddy Bear Really Tight': Children's Experiences When They Are Home Alone
Monica Ruiz-Casares and Cecile Rousseau McGill University and CSSS de la Montagne Janice L. Currie (Kids Help Phone) (Jeunesse, J'écoute) Jody Heymann McGill University



α) Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο την εξέταση του φαινομένου των «παιδιών με το κλειδί» στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από την διερεύνηση των απόψεων φοιτητών και φοιτητριών σχετικά με τη μαθητική τους ζωή.

Βασικός σκοπός ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο το γεγονός ότι περνούσαν κάποιες ώρες χωρίς επίβλεψη ενηλίκου στο σπίτι, τους επηρέασε τόσο σε σχολικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τις συνήθειες των φοιτητών που ήταν «παιδιά με το κλειδί» τις ώρες που βρίσκονταν μόνοι/ες στο σπίτι καθώς και τα συναισθήματα τους από εκείνη τη περίοδο της ζωής τους.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Πόσο χρόνο έμεναν στο σπίτι μόνα τους τα παιδιά με το κλειδί; (διάρκεια και συχνότητα)
- β) Ποιοι λόγοι συνέβαλαν στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου;
- γ) Ποιες ήταν οι δραστηριότητες των παιδιών όσο ήταν μόνα στο σπίτι;
- δ) Ποια θετικά και ποια αρνητικά αναγνωρίζουν «τα παιδιά με το κλειδί» μέσα σε αυτή τη κατάσταση;
- ε) Πώς ένιωθαν όταν ήταν στο σπίτι;
- στ) Ποιος ήταν ο ρόλος του ολοήμερου σχολείου;
- ζ) Ποιος είχε την επίβλεψη των παιδιών που δεν έμεναν μόνα στο σπίτι;

15.Μεθοδολογία

Οι ερευνητικές πρακτικές έχουν σκοπό την ανάλυση της κοινωνιολογικής γνώσης συνδέοντας τη θεωρία με την εμπειρική πραγματικότητα. Εφαρμόζονται ώστε να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά, οι απόψεις, οι στάσεις και οι δραστηριότητες συγκεκριμένου πληθυσμού εντός ορισμένου χώρου και χρόνου. Οι πρακτικές αυτές σε συνδυασμό με τη θεωρία συντελούν στη μετατροπή του εμπειρικού υλικού σε οργανωμένα κοινωνιολογικά δεδομένα. Η τελική τους μορφή αποτελεί συνάρτηση του εννοιολογικού συστήματος που πλαισιώνει την έρευνα και των τεχνικών που εφαρμόζονται (Κυριαζή, 2009). Οι ποσοτικές μέθοδοι συνήθως εφαρμόζονται όταν κύριος στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το φαινόμενο που εξετάζεται. Οι υποθέσεις μένουν σταθερές κατά την διάρκεια της έρευνας, εκτίθενται στα στοιχεία και αναλόγως επιβεβαιώνονται, απορρίπτονται και χρησιμοποιούνται. (Rose, 1982) Οι υποστηρικτές της ποσοτικής έρευνας θεωρούν ότι οι αναλύσεις χωρίς στατιστική σημαντικότητα είναι αναξιόπιστες. Στην ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιούνται κατά βάση ερωτήσεις κλειστού ή ποσοτικού τύπου με τη βοήθεια μαθηματικών μοντέλων, στατιστικών πινάκων και γραφημάτων με σκοπό να στηρίξουν όσο το δυνατόν περισσότερο τα δεδομένα τους και για να είναι όσο το δυνατό πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματά τους (Denzin & Lincoln, 1998). Για την παρούσα έρευνα σχετικά με το φαινόμενο των «παιδιών με το κλειδί», επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, για την συλλογή στοιχείων που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να αναλυθούν τα δεδομένα σε ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

- **Εργαλεία**

Για την εκπλήρωση του στόχου της έρευνας ήταν απαραίτητο να καθοριστεί η τεχνική που θα έπρεπε να επιλεγεί με σκοπό τη συλλογή όλων εκείνων των αναγκαίων πληροφοριών που θα χρειαζόνταν για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η έρευνα και να οδηγηθεί σε αποτελέσματα. Η τεχνική συλλογής στοιχείων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πρωτογενής έρευνα η οποία επιτυγχάνεται μέσω ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε διότι προσφέρεται για τη συλλογή στοιχείων σχετικά με τις αντιλήψεις και απόψεις των υποκειμένων οι οποίες δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν (Κυρίδης, 2003). Οι απαντήσεις που λαμβάνονται μέσω ενός ερωτηματολογίου μετατρέπονται σε δείκτες των κοινωνικών

φαινομένων που ερευνούνται έτσι ώστε να είναι δυνατή η στατιστική τους επεξεργασία και η κατάδειξη εμπειρικών γενικεύσεων.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας κατασκευάστηκε έτσι ώστε να καλύπτει πλήρως το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο παράρτημα παρουσιάζεται η πλήρης μορφή του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, η χρήση του ερωτηματολογίου πρόσφερε τα ακόλουθα πλεονεκτήματα σε σχέση με την εναλλακτική επιλογή της παρατήρησης ως μεθόδου συγκέντρωσης πρωτογενών στοιχείων (Μακράσης, 2005): α) Δυνατότητα άντλησης πολλών και ποικίλων δεδομένων β) Άνεση του ερωτώμενου γ) Ακρίβεια δεδομένων

Τα δομημένα ερωτηματολόγια κρίθηκαν πιο κατάλληλα αφού οι ερωτήσεις έχουν από πριν κατηγοριοποιηθεί έτσι ώστε να είναι πιο ξεκάθαρα σχηματοποιημένα και προσχεδιασμένα (Fontana & Frey, 1994).

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για την διεξαγωγή της πτυχιακής μελέτης αποτελείται από 30 ερωτήσεις που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Δημογραφικά Στοιχεία
2. Γενικές Ερωτήσεις Εμπειριών
3. Γενικές Ερωτήσεις Συναισθημάτων
 - **Επιλογή δείγματος και συλλογή στοιχείων**

Το πρώτο στάδιο της διαδικασίας της δειγματοληψίας είναι ο ορισμός του πληθυσμού. Ο πληθυσμός αποτελείται από όλους τους δυνητικούς ερωτώμενους οι οποίοι θεωρούνται κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ο πληθυσμός ορίζεται από τέσσερις παραμέτρους:

- α) Το στοιχείο (element)
- β) Τη μονάδα δειγματοληψίας (sampling unit)
- γ) Την έκταση (extent)
- δ) Το χρόνο (time)

Στην έρευνα, ο πληθυσμός ορίστηκε ως εξής:

α) Στοιχείο: όλοι οι φοιτητές ηλικιών 18 και άνω, οι οποίοι κατοικούν σε οποιαδήποτε περιοχή στην Ελλάδα.

β) Μονάδα δειγματοληψίας: Όλοι όσοι κατοικούν στην Ελλάδα.

γ) Έκταση: σε όλη την Ελλάδα.

δ) Χρόνος: κατά το χρονικό διάστημα 19- 05-2016 έως 22-05-2016.

Στη συνέχεια ορίστηκε το μέγεθος του δείγματος. Δόθηκαν 300 περίπου ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση. Το τελευταίο στάδιο της δειγματοληψίας είναι η εκτέλεση, δηλαδή η συλλογή στοιχείων από τα μέλη του πληθυσμού. Για τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική και η έντυπη συμπλήρωση. Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε μέσω email και μέσω κοινωνικών δικτύων σε φίλους και γνωστούς και αυτοί με τη σειρά τους ενημέρωσαν για την έρευνα και προώθησαν το ερωτηματολόγιο σε γνωστά τους άτομα ενώ τα έντυπα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν στο πανεπιστήμιο Θεσσαλίας σε ώρες αιχμής αλλά και μαθημάτων μετά την λήψη άδειας του εκάστοτε καθηγητή όπου βρίσκονταν συγκεντρωμένοι οι φοιτητές.

- **Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Τα αποτελέσματα κάθε έρευνας αποκλίνουν, λιγότερο ή περισσότερο, από τις πραγματικές τιμές που επιδιώκει να προσεγγίσει. Αυτό εξαρτάται κυρίως από τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη διεξαγωγή του ερωτηματολογίου, από τη ψυχική διάθεση των ερωτώμενων και την ασάφεια του εργαλείου μέτρησης. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιείται σε μία έρευνα να είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Πιο συγκεκριμένα οι δύο αυτές παράμετροι έχουν ως εξής (Κυριαζή, 2006):

- **Εγκυρότητα**

Το εργαλείο μέτρησης οφείλει να καλύπτει τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε. Βέβαια, καθώς η μέτρηση είναι συνήθως έμμεση είναι πολύ δύσκολο να εξασφαλιστεί η απόλυτη εγκυρότητά της.

- **Αξιοπιστία**

Η αξιοπιστία της μέτρησης σχετίζεται με τη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Δηλαδή, τα αποτελέσματα πρέπει να είναι σταθερά σε τυχόν επαναληπτικούς ελέγχους. Παράλληλα, οι απαντήσεις πρέπει να

είναι ομοιογενείς σε διαφορετικές ερωτήσεις της ίδιας κλίμακας. Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων με την όσο το δυνατό σαφέστερη διατύπωση των ερωτημάτων. Καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι όσο πιο ακριβείς και απλά διατυπωμένες, έτσι ώστε να είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους αλλά παράλληλα να επιτυγχάνεται η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.

- **Ανάλυση στοιχείων της έρευνας**

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε με λίγα λόγια τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Για την τελική φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από περίπου **310 ερωτηματολόγια**. Όλα τα στοιχεία της έρευνας, από τις κλειστές ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων έτσι ώστε να μπορέσουν στατιστικά να αναλυθούν και να επεξεργαστούν. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 23. Η διαδικασία της ανάλυσης ξεκίνησε με τον καθορισμό των μεταβλητών και την καταχώρηση όλων των πληροφοριών που αφορούσαν την κάθε μεταβλητή. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής και η διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων. Έτσι, παρατίθενται στην αρχή τα πρώτα περιγραφικά στοιχεία που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και αμέσως μετά εξετάζουμε τις θέσεις των ερωτώμενων αναλυτικά για το κάθε ένα ερώτημα. Στη συνέχεια, έχοντας περιγράψει τις κύριες θέσεις των ερωτώμενων, προχωράμε στη ανάλυση των συσχετίσεων κυρίως μεταξύ των υποθέσεων που έχουμε προαναφέρει και των δημογραφικών στοιχείων που έχουμε συλλέξει.

16.Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε η μελέτη και η ενδοσκόπηση του φαινομένου των : «*Παιδιών με το κλειδί*» είναι ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας. Η προσπάθεια ανάλυσης σε εκτενέστερο βαθμό του φαινομένου των «*παιδιών με το κλειδί*» και η σύγκριση των δεδομένων της έρευνας με το θεσμό του ολοήμερου σχολείου έγινε μέσα από τη καταγραφή των εμπειριών φοιτητών και φοιτητριών κυρίως από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αλλά και από διάφορα πανεπιστήμια όλης της Ελλάδος. Από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων προκύπτουν διάφορα συμπεράσματα τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Αρχικά όσον αφορά τα δημογραφικά αποτελέσματα έχουμε τις απαντήσεις 310 φοιτητών/ριών εκ των οποίων οι 216 ήταν απαντήσεις φοιτητριών και οι 88 φοιτητών. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: των 18-22 χρονών και 23 χρονών και άνω. Στην ερώτηση αν οι φοιτητές/ριες είχαν και άλλα αδέρφια οι 279 απάντησαν ναι ενώ οι 31 όχι. Επομένως μας δόθηκε η ευκαιρία να διερευνήσουμε τις συνήθειες των φοιτητών που όσο ήταν μόνοι στο σπίτι συναναστρέφονταν με τα αδέρφια τους είτε έχοντας την εποπτεία τους είτε εξαρτιόνταν από αυτά στην περίπτωση που ήταν μεγαλύτερα. Οι 148 είχαν μεγαλύτερα αδέρφια ενώ οι 147 μικρότερα. Επιπλέον ζητήθηκε από τους φοιτητές να απαντήσουν σχετικά με το μορφωτικό υπόβαθρο του πατέρα αλλά και της μητέρας τους. Για τις ανάγκες της έρευνας είχαμε ορίσει τρεις κατηγορίες για να κατατάξουν οι ερωτηθέντες το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων τους.

Οι κατηγορίες στο μορφωτικό υπόβαθρο του πατέρα χωρίζονταν σε Δημοτικό/Γυμνάσιο στο οποίο ανήκει το 22,90%, σε Λύκειο/Τεχνική Σχολή με ποσοστό 40,32% και ΑΕΙ/ΤΕΙ με ποσοστό 36,77%. Στα ίδια περίπου αποτελέσματα και το μορφωτικό υπόβαθρο της μητέρας με ποσοστό 18,45% στο Δημοτικό/Γυμνάσιο, 49,19% στο Λύκειο/Τεχνική Σχολή και τέλος 32,36% στα ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Επιπλέον ζητήσαμε από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν με ναι/όχι στην ερώτηση: «Όταν φοιτούσες στο δημοτικό εργαζόταν και οι δύο γονείς σου;» προκειμένου να εξεταστεί και με βάση τα υπόλοιπα αποτελέσματα το κατά πόσο η εργασία των γονέων επηρεάζει ή όχι την ύπαρξη «των παιδιών με το κλειδί». Στην ερώτηση αυτή οι φοιτητές/ριες που απάντησαν “ναι” ήταν το κυρίαρχο ποσοστό με 60,06% και στο “όχι” το υπόλοιπο 38,96%. Από την κατηγοριοποίηση των εργαζόμενων γονέων προέκυψε ότι το 45,99% των εργαζομένων πατέρων ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, το 37,96% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι και το 16,06% ιδιωτικοί υπάλληλοι. Στις αντίστοιχες κατηγορίες το ποσοστό των μητέρων που ανήκουν στους ελεύθερους επαγγελματίες αγγίζει το 19,01%, το ποσοστό των δημοσίων υπαλλήλων το 33,47%, το ποσοστό των ιδιωτικών υπαλλήλων το 26,03% και το 21,49% στις άνεργες ή νοικοκυρές. Τέλος στην ερώτηση : «Στο σπίτι σου έμεναν η γιαγιά και ο παππούς μαζί σου;» η αρνητική απάντηση επικρατεί με 72,82% και η θετική με 27,18%.

Οι κατηγορίες στο μορφωτικό υπόβαθρο του πατέρα χωρίζονταν σε Δημοτικό/Γυμνάσιο στο οποίο ανήκει το 22,90%, σε Λύκειο/Τεχνική Σχολή με ποσοστό 40,32% και ΑΕΙ/ΤΕΙ με ποσοστό 36,77%. Στα ίδια περίπου αποτελέσματα και το μορφωτικό

υπόβαθρο της μητέρας με ποσοστό 18,45% στο Δημοτικό/Γυμνάσιο, 49,19% στο Λύκειο/Τεχνική Σχολή και τέλος 32,36% στα ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Επιπλέον ζητήσαμε από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν με ναι/όχι στην ερώτηση: «Όταν φοιτούσες στο δημοτικό εργαζόνταν και οι δύο γονείς σου;» προκειμένου να εξεταστεί και με βάση τα υπόλοιπα αποτελέσματα το κατά πόσο η εργασία των γονέων επηρεάζει ή όχι την ύπαρξη «των παιδιών με το κλειδί». Στην ερώτηση αυτή οι φοιτητές/ριες που απάντησαν “ναι” ήταν το κυρίαρχο ποσοστό με 60,06% και στο “όχι” το υπόλοιπο 38,96%. Από την κατηγοριοποίηση των εργαζόμενων γονέων προέκυψε ότι το 45,99% των εργαζομένων πατέρων ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, το 37,96% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι και το 16,06% ιδιωτικοί υπάλληλοι. Στις αντίστοιχες κατηγορίες το ποσοστό των μητέρων που ανήκουν στους ελεύθερους επαγγελματίες αγγίζει το 19,01%, το ποσοστό των δημοσίων υπαλλήλων το 33,47%, το ποσοστό των ιδιωτικών υπαλλήλων το 26,03% και το 21,49% στις άνεργες ή νοικοκυρές. Τέλος στην ερώτηση : «Στο σπίτι σου έμεναν η γιαγιά και ο παππούς μαζί σου;» η αρνητική απάντηση επικρατεί με 72,82% και η θετική με 27,18%.

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Φοιτητής	88	28,3	28,9	28,9
	Φοιτήτρια	216	69,5	71,1	100,0
	Total	304	97,7	100,0	
Missing	System	7	2,3		
Total		311	100,0		

ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	0	2	,6	,7	,7
	1ο έτος	62	19,9	21,3	22,0
	2ο έτος	60	19,3	20,6	42,6
	3ο έτος	50	16,1	17,2	59,8
	4ο έτος	91	29,3	31,3	91,1
	Άλλο	25	8,0	8,6	99,7
	6	1	,3	,3	100,0
	Total	291	93,6	100,0	
Missing	System	20	6,4		
Total		311	100,0		

Το μορφωτικό υπόβαθρο του πατέρα μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΗΜΟΤΙΚΟ-ΓΥΜΝΑΣΙΟ	71	22,8	22,9	22,9
	ΛΥΚΕΙΟ-ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ	125	40,2	40,3	63,2
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	114	36,7	36,8	100,0
	Total	310	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		311	100,0		

Το μορφωτικό υπόβαθρο της μητέρας μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΗΜΟΤΙΚΟ-ΓΥΜΝΑΣΙΟ	57	18,3	18,4	18,4
	ΛΥΚΕΙΟ	152	48,9	49,2	67,6
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	100	32,2	32,4	100,0
	Total	309	99,4	100,0	
Missing	System	2	,6		
Total		311	100,0		

Ποια ήταν η εργασία του πατέρα σου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

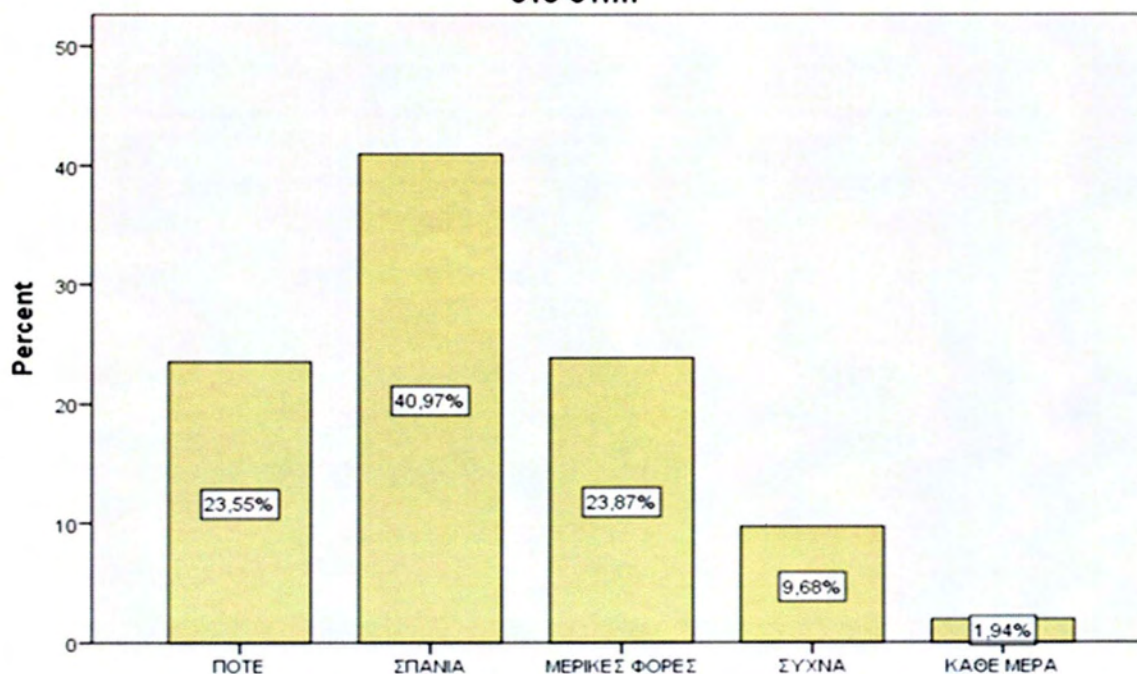
Valid	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	126	40,5	46,0	46,0
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	104	33,4	38,0	83,9
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	44	14,1	16,1	100,0
	Total	274	88,1	100,0	
Missing	System	37	11,9		
Total		311	100,0		

Ποια ήταν η εργασία της μητέρας σου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	46	14,8	19,0	19,0
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	81	26,0	33,5	52,5
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	63	20,3	26,0	78,5
	ΑΝΕΡΓΟΙ, ΝΟΙΚΟΚΥΡΕΣ	52	16,7	21,5	100,0
	Total	242	77,8	100,0	
Missing	System	69	22,2		
Total		311	100,0		

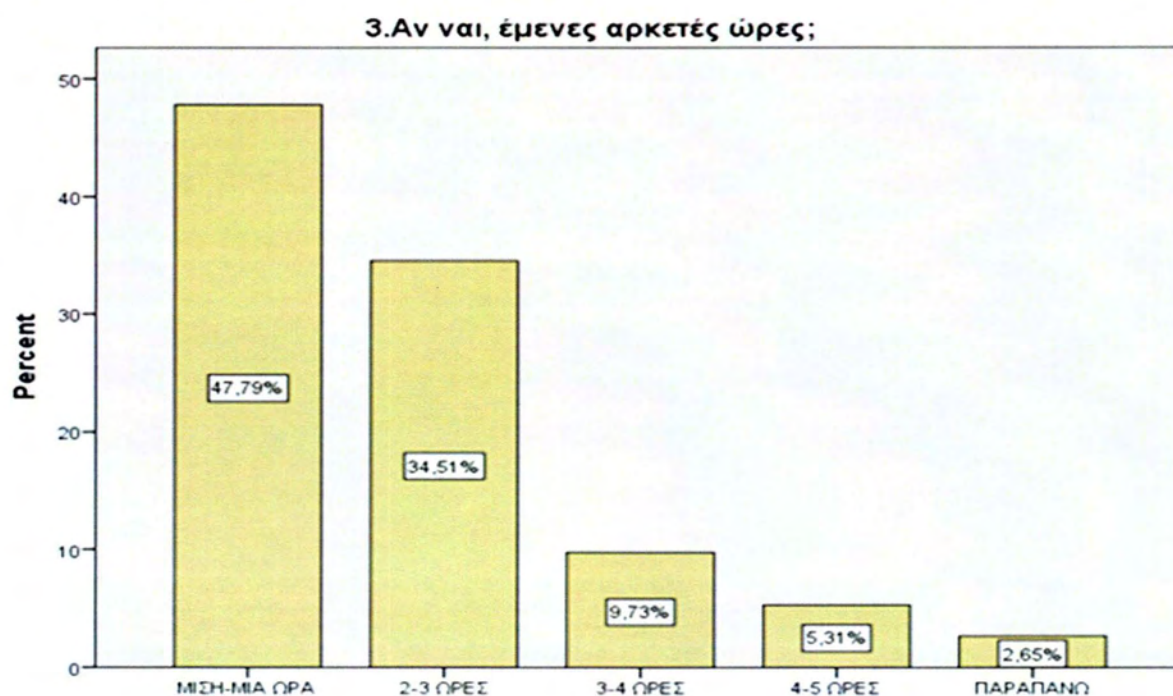
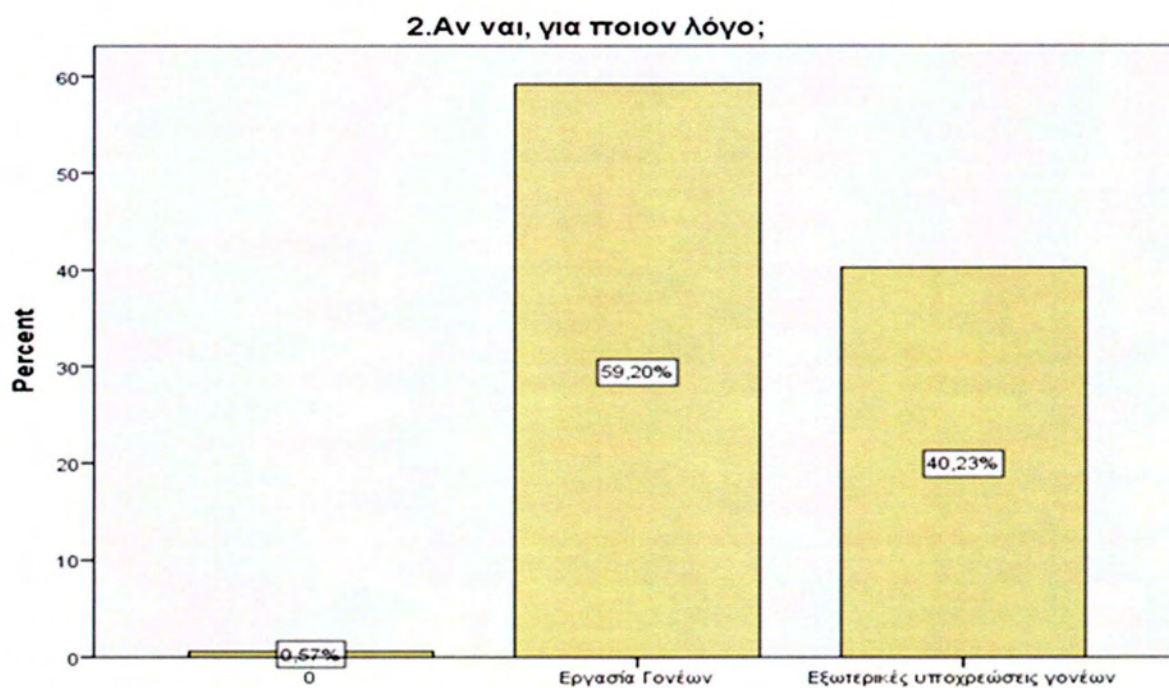
Όσον αφορά τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις εμπειρίες των φοιτητών/ριών οι απαντήσεις τους είναι οι εξής:

1. Όταν ήσουν στο δημοτικό σχολείο, θυμάσαι τον εαυτό σου να έμενε μόνος/η στο σπίτι



Η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε πως δεν θυμάται να παρέμενε μόνος/η στο σπίτι όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα. Όσον αφορά το ποσοστό των

φοιτητών/τριών που έμεναν μόνοι στο σπίτι το 17,79% έμενε για περισσότερο από τρεις ώρες. Οι λόγοι που βρίσκονταν μόνοι στο σπίτι για αυτό το χρονικό διάστημα, αφορούν την εργασία των γονέων (59,20%) και ανειλημμένες εξωτερικές υποχρεώσεις τους.(40,23%).



Όπως ήταν αναμενόμενο, το γεγονός ότι και οι δύο γονείς εργάζονταν συνέβαλε σημαντικά στο φαινόμενο των «παιδιών με το κλειδί» όπως προκύπτει από τη συσχέτιση.

Crosstab

Count		1. Όταν ήσουν στο δημοτικό σχολείο, θυμάσαι τον εαυτό σου να έμνε μόνος/η στο σπίτι					Total
		ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ	
Όταν φοιτούσες στο Δημοτικό Σχολείο, εργάζονταν και οι δύο γονείς σου;	0	1	0	1	1	0	3
	NAI	38	64	52	25	6	185
	OXI	34	61	21	4	0	120
Total		73	125	74	30	6	308

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,799 ^a	8	,016
Likelihood Ratio	15,751	8	,046
Linear-by-Linear Association	3,118	1	,077
N of Valid Cases	224		

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Ακόμα σημαντική στατιστική διαφορά προκύπτει ανάμεσα στους γονείς που εργάζονταν και οι δύο σε σύγκριση με τις ώρες που έμναν μόνοι στο σπίτι και στη σύγκριση των ωρών που παρέμναν μόνοι στο σπίτι με γονείς εκ των οποίων εργαζόταν μόνο ο ένας.

Crosstab

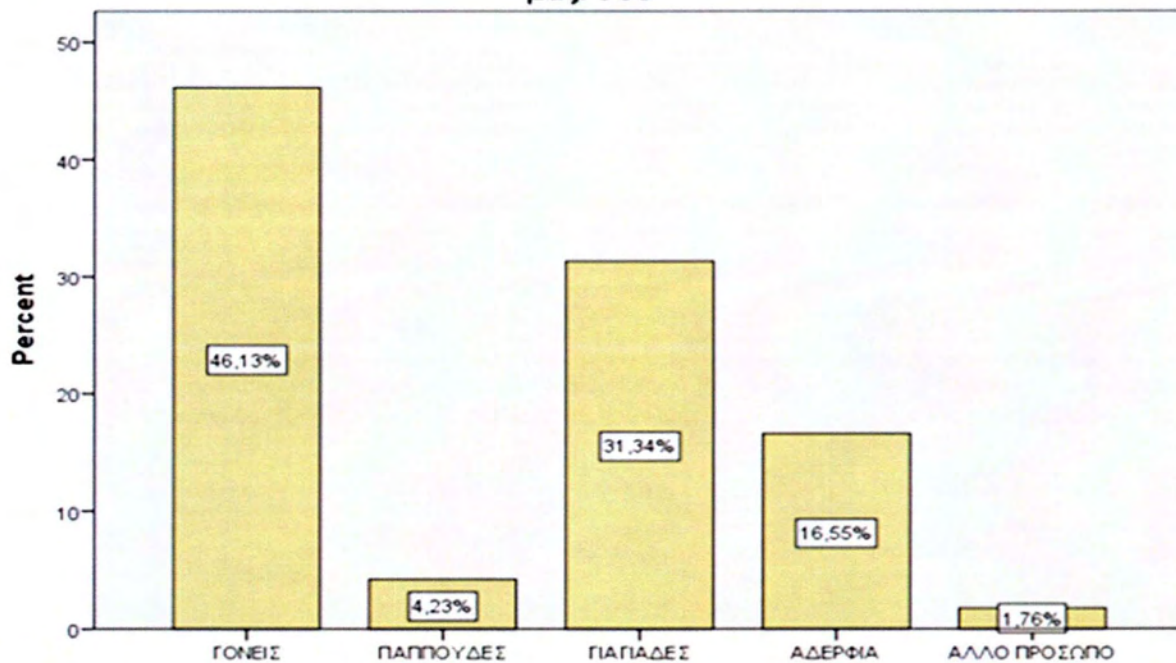
Count		3. Αν ναι, έμνες αρκετές ώρες;					Total
		ΜΙΣΗ-ΜΙΑ ΩΡΑ	2-3 ΩΡΕΣ	3-4 ΩΡΕΣ	4-5 ΩΡΕΣ	ΠΑΡΑΠΑΝΩ	
Όταν φοιτούσες στο Δημοτικό Σχολείο, εργάζονταν και οι δύο γονείς σου;	0	1	0	0	1	0	2
	NAI	61	55	19	5	5	145
	OXI	44	23	3	6	1	77
Total		106	78	22	12	6	224

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,799 ^a	8	,016
Likelihood Ratio	15,751	8	,046
Linear-by-Linear Association	3,118	1	,077
N of Valid Cases	224		

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

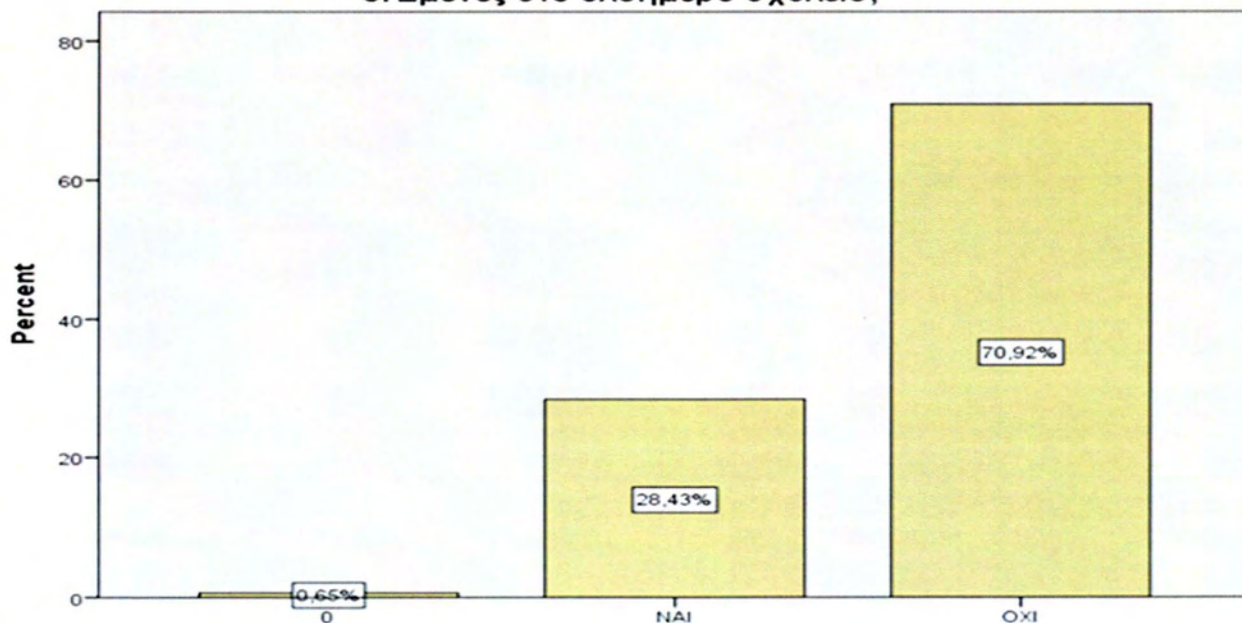
4. Αν δεν έμενες μόνος στο σπίτι μετά από το σχολείο, ποιος βρισκόταν στο σπίτι μαζί σου



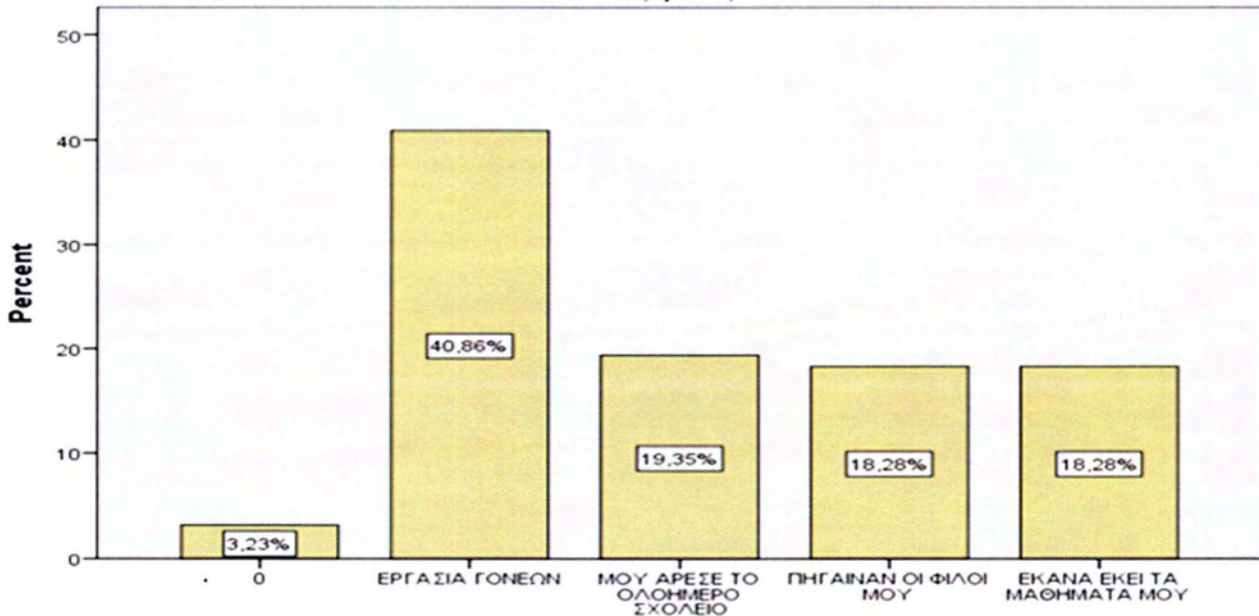
Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης προκύπτει ότι οι γονείς και οι γιαγιάδες αποτελούσαν τους βασικούς εφόπτες που παρέμεναν με τα παιδιά όσο βρίσκονταν στο σπίτι. Επιπλέον σημαντικό ήταν και το ποσοστό των αδερφών οι οποίοι αναλάμβαναν το ρόλο του «προστάτη» μέχρι να αναλάβει κάποιος ενήλικος.

Από την έρευνα προέκυψε ότι το 28,43% των παιδιών με το κλειδί πήγαινε στο ολοήμερο σχολείο. Οι περισσότεροι πήγαιναν λόγω της εργασίας των γονέων παρόλα αυτά σημαντικό ήταν και το ποσοστό που δήλωσε ότι πήγαινε επειδή του άρεσε το ολοήμερο σχολείο και συναντούσε εκεί τους φίλους του. Περίπου 70% δεν πήγαινε στο Ολοήμερο!

5. Έμενες στο ολοήμερο σχολείο;

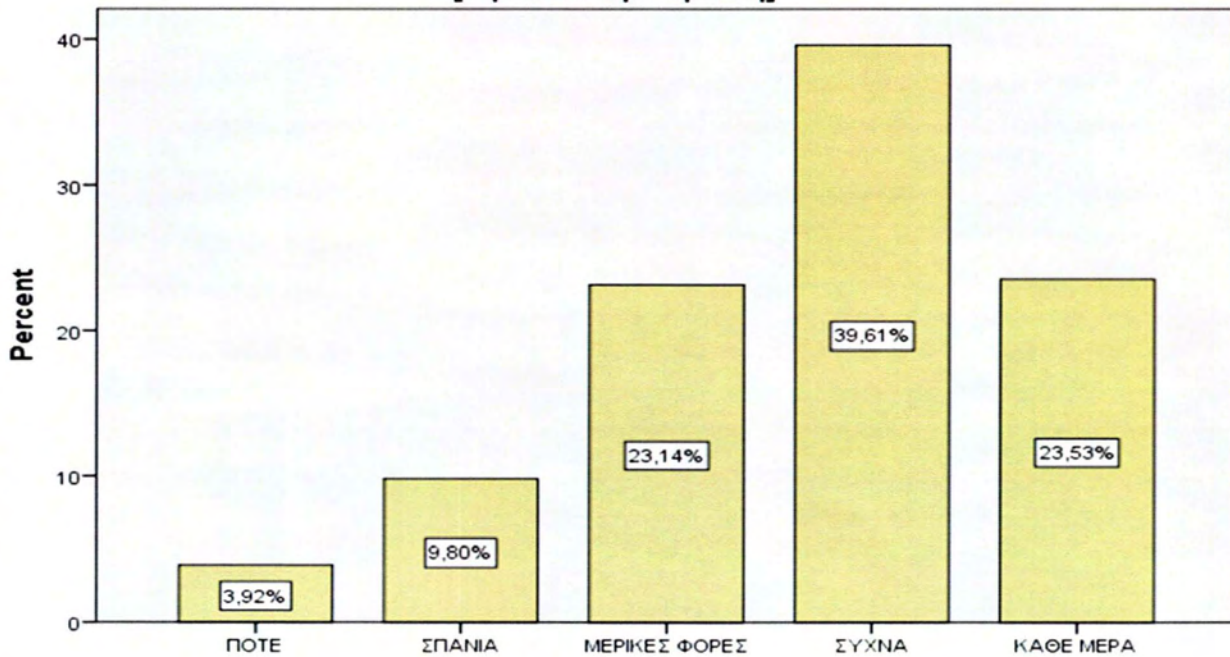


6. Αν ναι, γιατί;

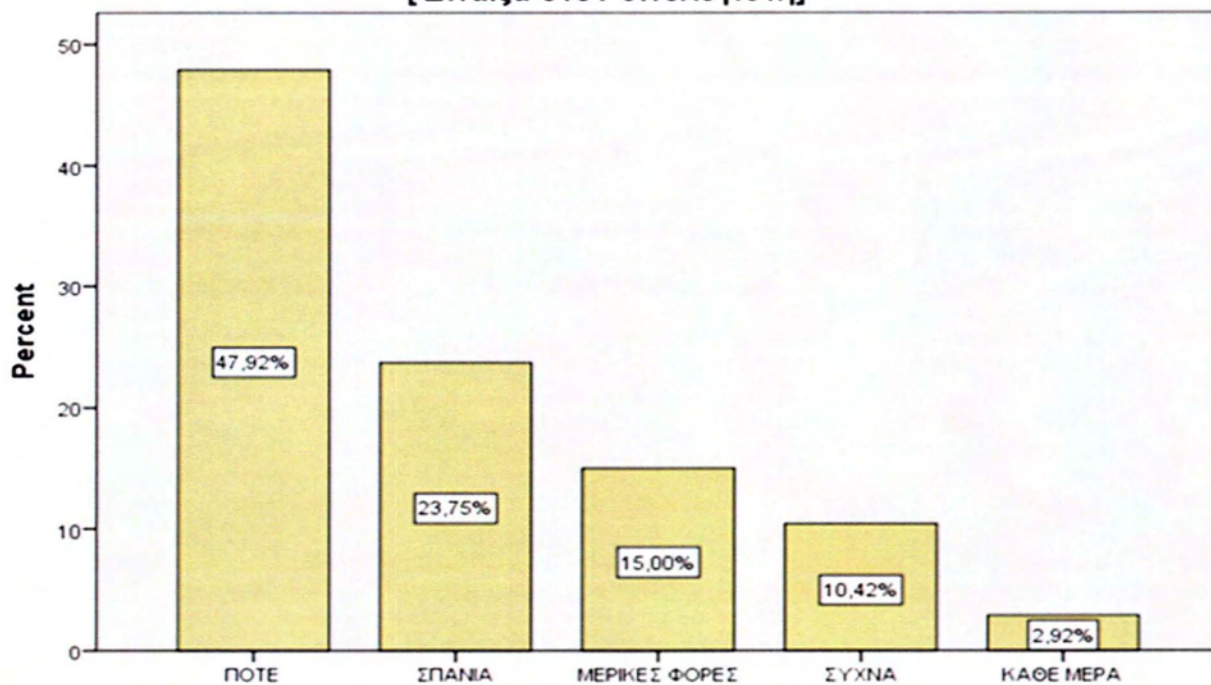


Το 86,28% των ερωτηθέντων απάντησε πως έβλεπε τηλεόραση σε καθημερινή βάση ενώ το 54,80% έβγαινε έξω με φίλους. Αξίζει να σημειωθεί ότι αναφερόμαστε σε εμπειρίες φοιτητών της προηγούμενης δεκαετίας. Επιπλέον στο δεύτερο σημείο η έρευνα έρχεται σε αντίθεση με όσες έχουν γίνει στο εξωτερικό. Επομένως βλέπουμε μεγαλύτερη ελαστικότητα από τους γονείς σχετικά με τις εξόδους γεγονός που οφείλεται στα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας.

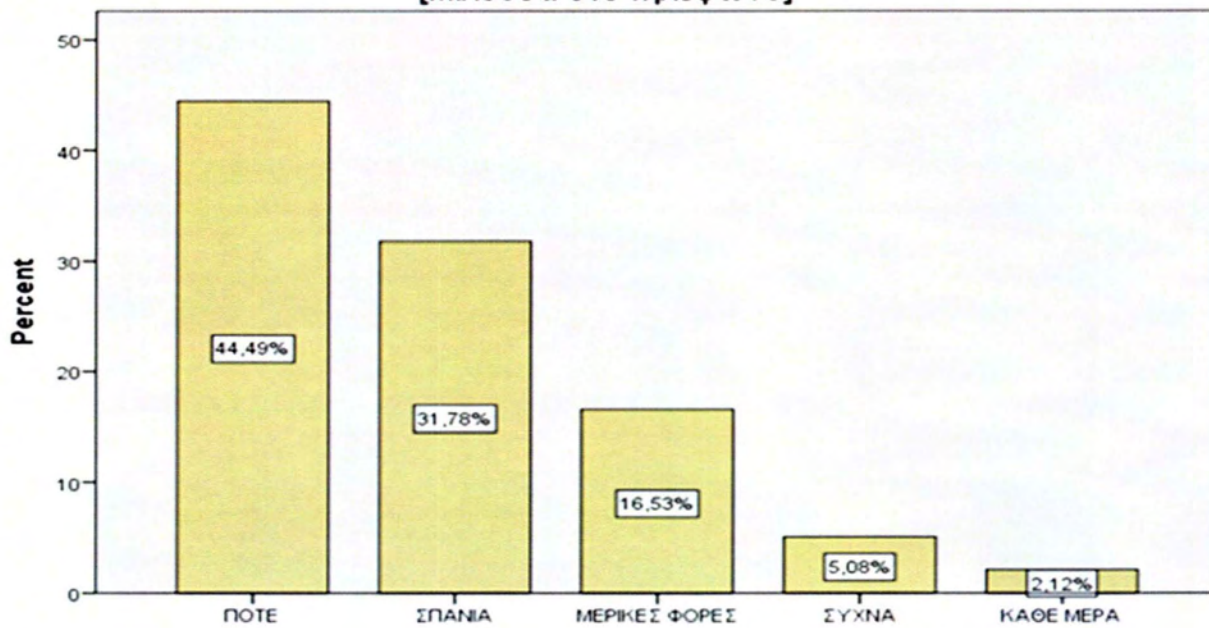
7,1. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο; [Έβλεπα τηλεόραση]



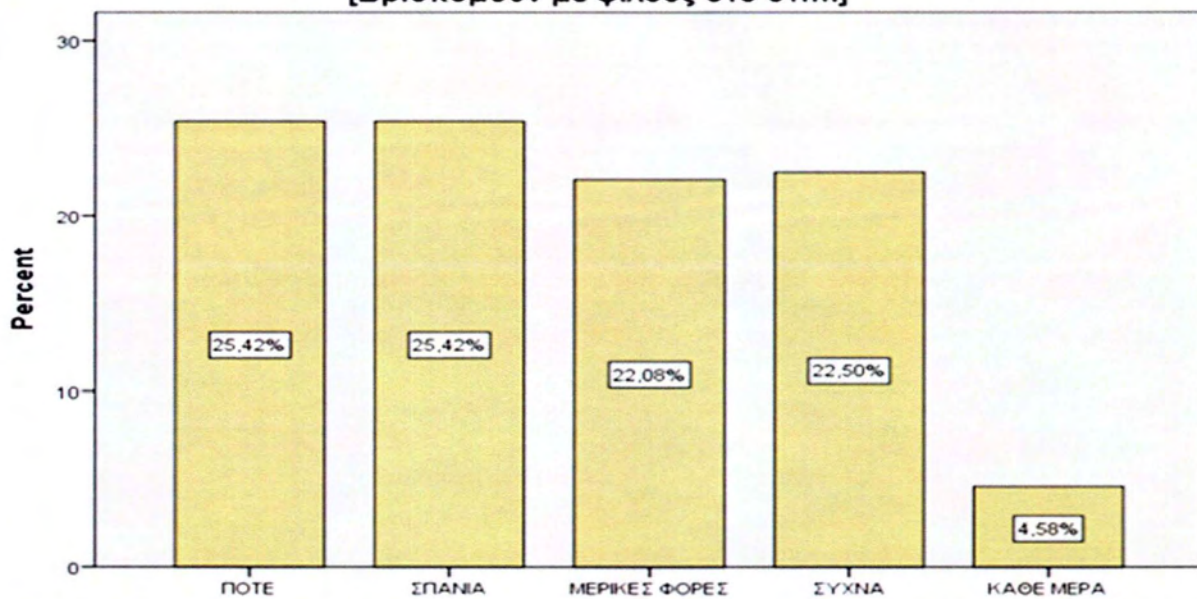
**7,2. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;
[Έπαιζα στον υπολογιστή]**



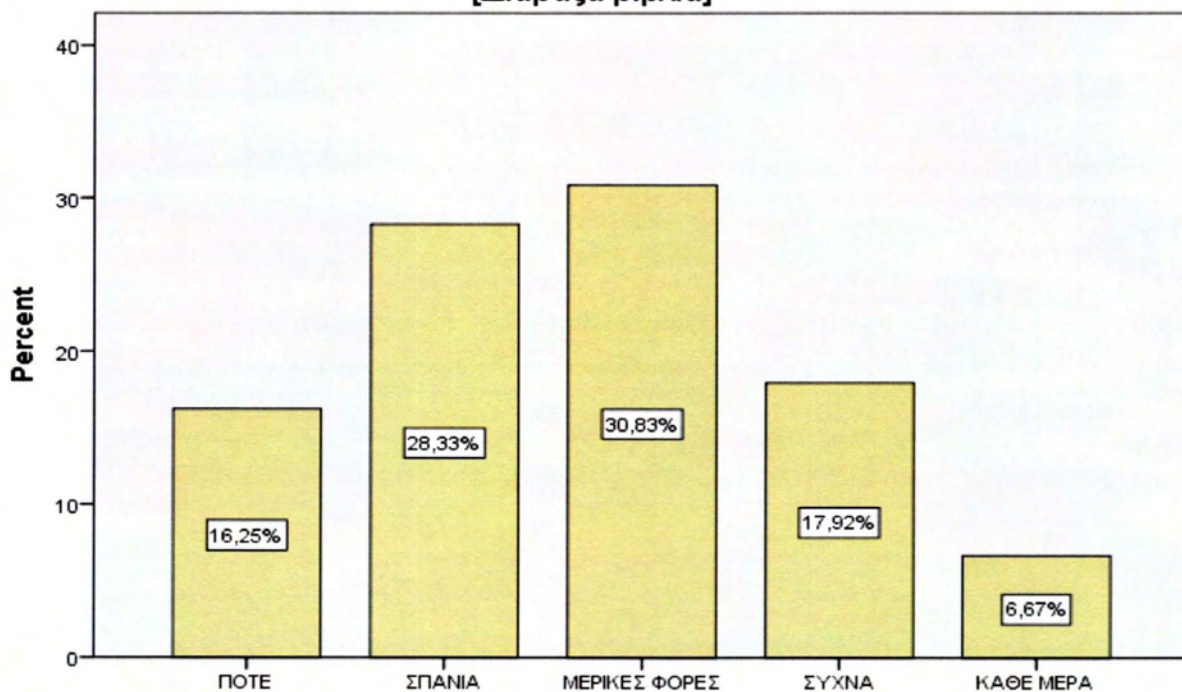
**7,3. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;
[Μιλούσα στο τηλέφωνο]**



**7.4. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;
[Βρισκόμουν με φίλους στο σπίτι]**



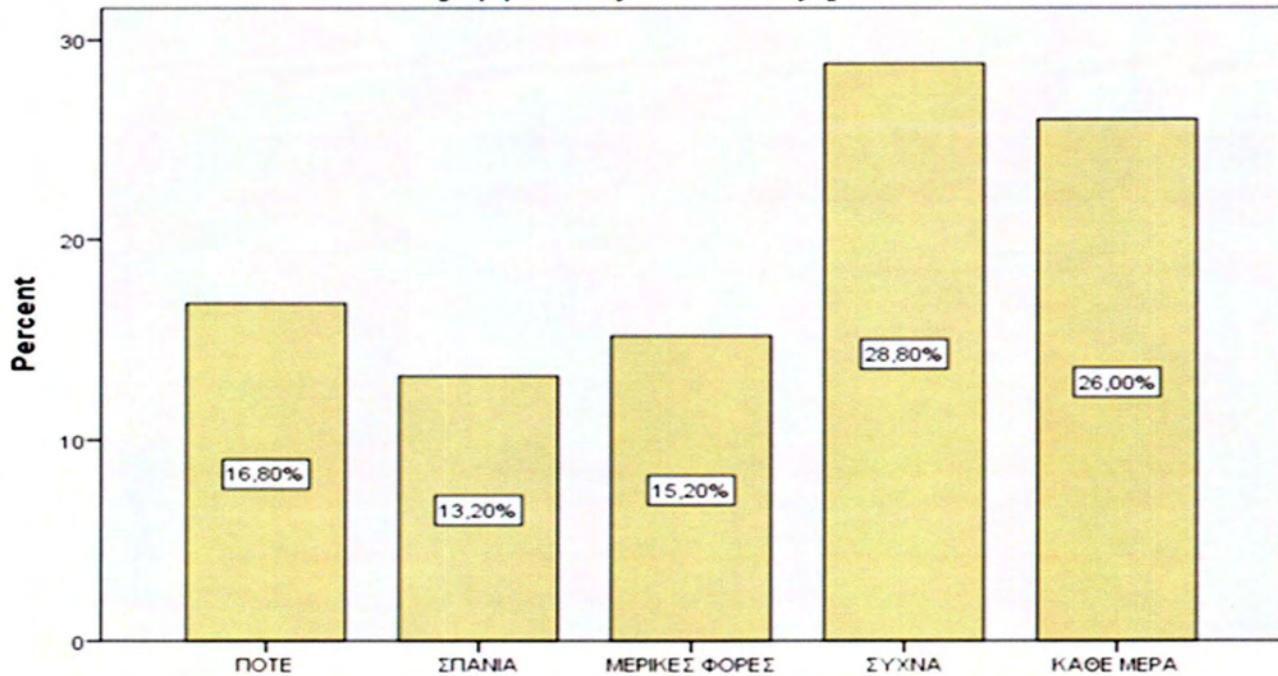
**7.5. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;
[Διάβαζα βιβλία]**



Το διάβασμα βιβλίων αποτελούσε σπάνιο φαινόμενο όπως προκύπτει από τα ποσοστά.

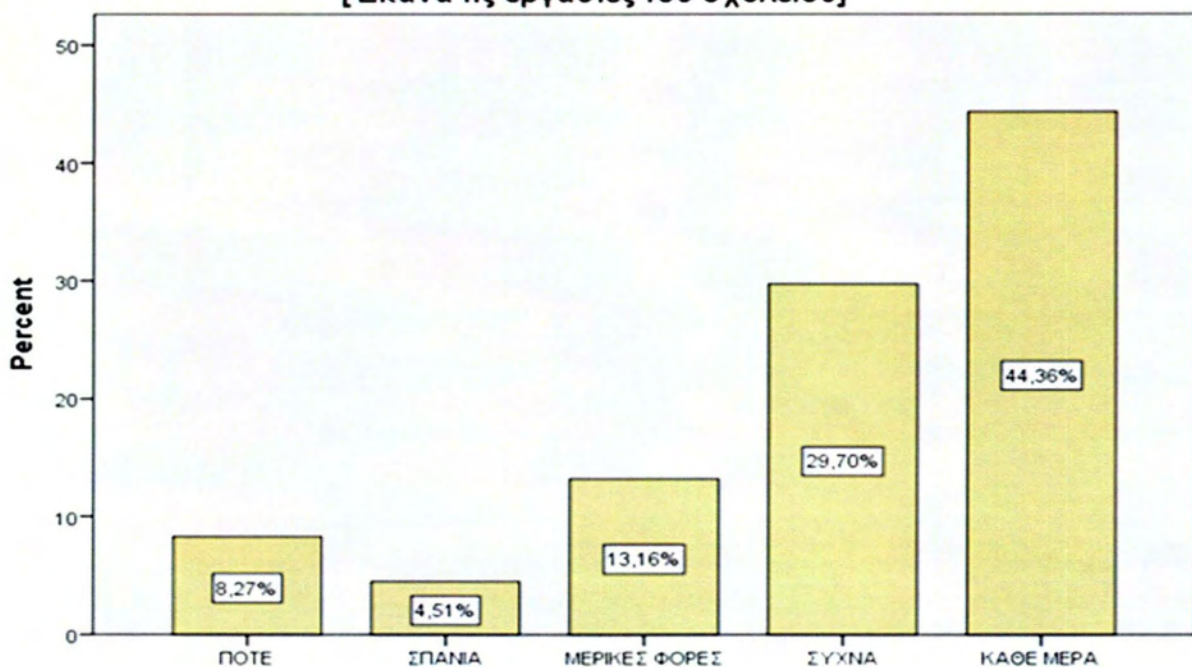
Με βάση τα ποσοστά βλέπουμε ότι οι ερωτηθέντες είτε σε καθημερινή βάση είτε αρκετά συχνά δεν παρέμεναν μέσα στο σπίτι αλλά πήγαιναν να βρουν τους φίλους τους.

**7.6. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;
[Έβγαينا έξω και έπαιζα]**



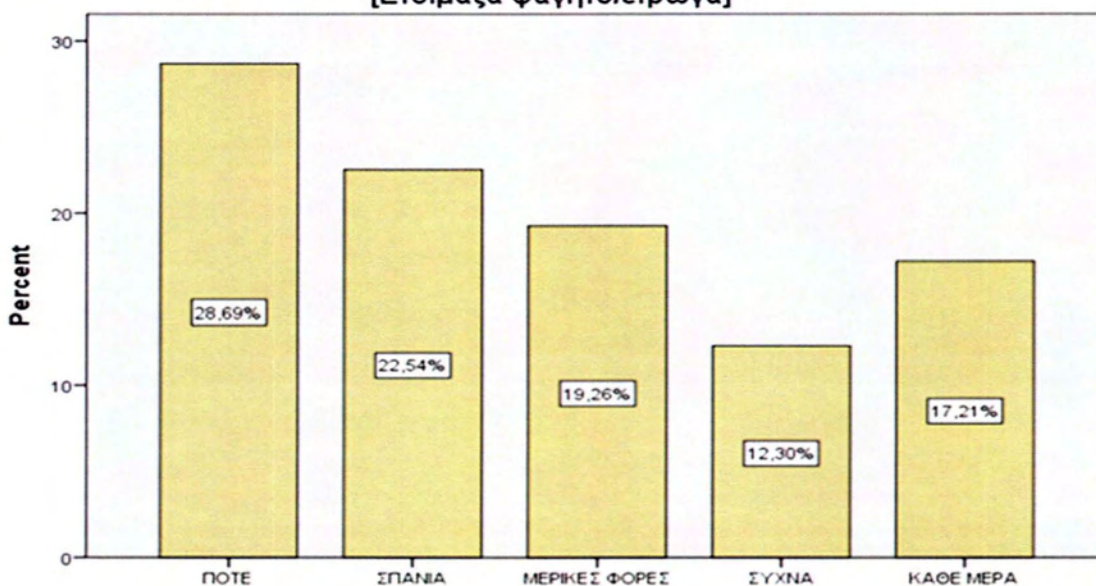
Σύμφωνα με τις απαντήσεις οι περισσότεροι φοιτητές/ριες όσο βρίσκονταν μόνοι στο σπίτι έκαναν τα μαθήματά τους.

**7.7. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;
[Έκανα τις εργασίες του σχολείου]**

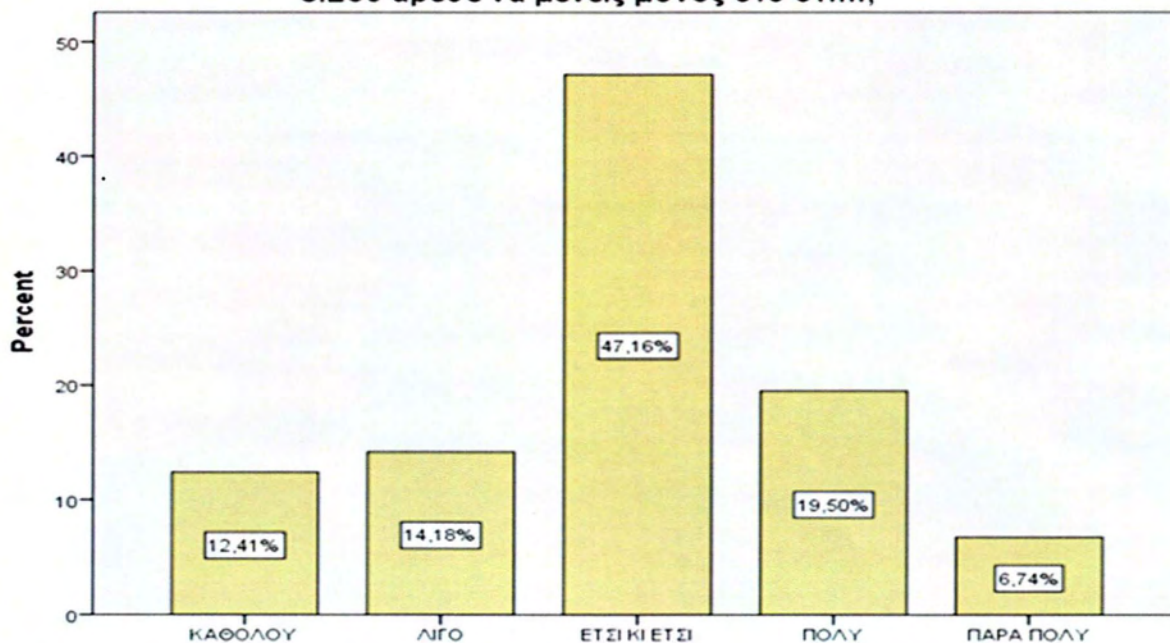


Τέλος στη συγκεκριμένη ερώτηση οι ερωτηθέντες είναι διασκορπισμένοι καθώς άλλοι ετοιμάζαν το φαγητό τους συχνά ή καθημερινά ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών δεν ασχολιόταν ποτέ με αυτό.

**7.8. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;
[Ετοιμάζα φαγητό/έτρωγα]**



8. Σου άρεσε να μένεις μόνος στο σπίτι;

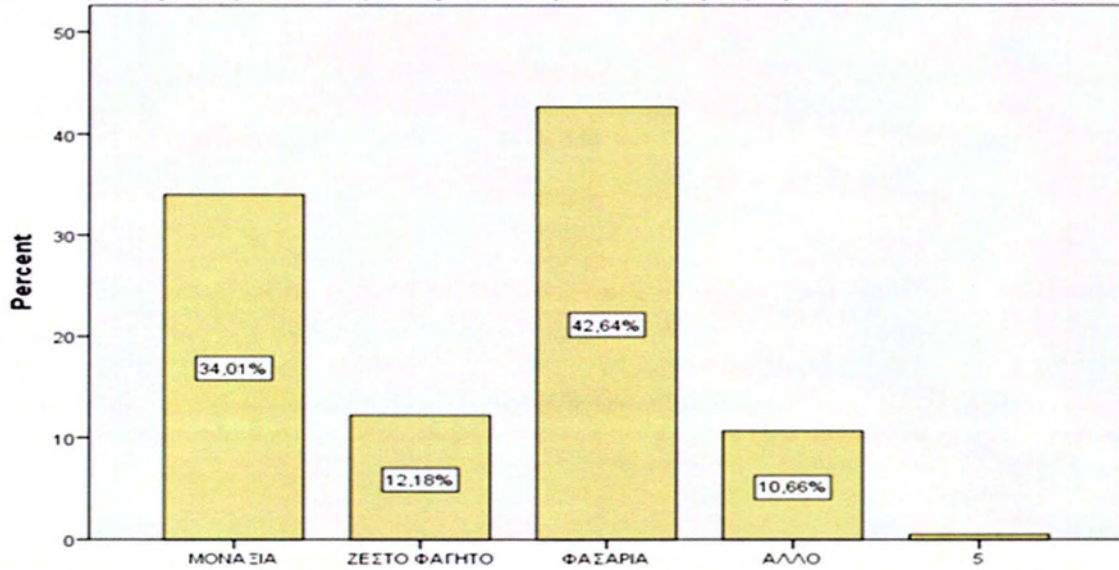


Σε αυτό το σημείο παρατηρείται ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων είναι όσον αφορά τα ΚΑΘΟΛΟΥ/ΛΙΓΟ και ΠΟΛΥ/ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ σχεδόν ισόποσα κατανεμημένες. Αυτό ίσως

οφείλεται στο γεγονός ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο χαρακτήρας και η ετοιμότητα του κάθε παιδιού να φροντίσει το ίδιο τον εαυτό του προκειμένου οι γονείς να αποφασίσουν να το αφήσουν μόνο στο σπίτι.

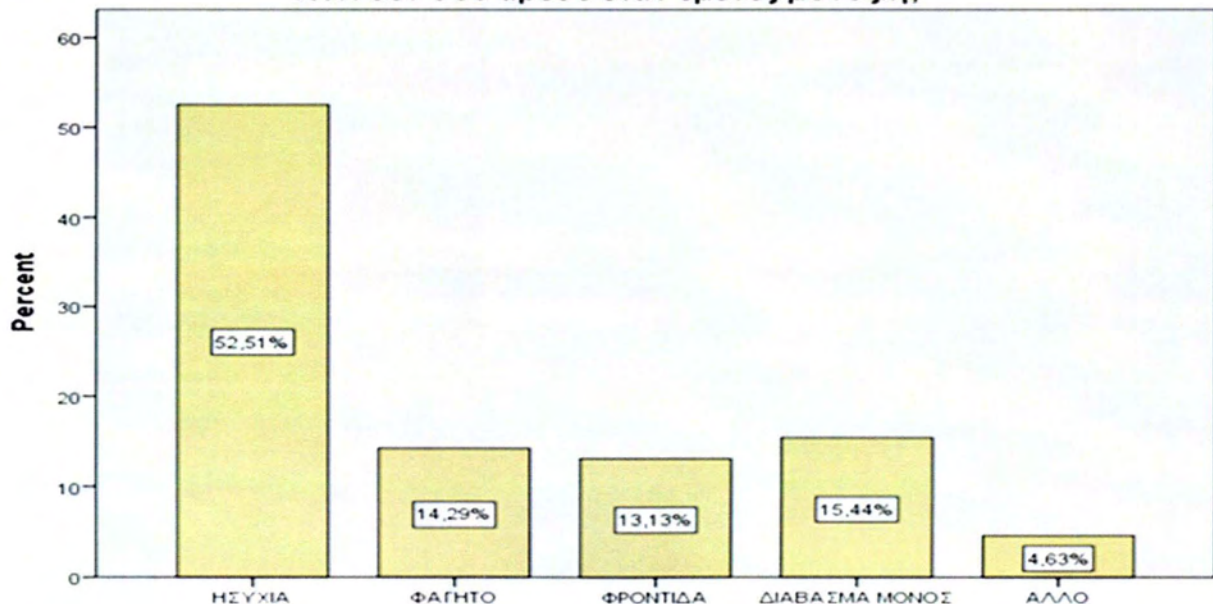
Επιπλέον από τις απαντήσεις των φοιτητών/ριών προκύπτει ότι οι περισσότεροι ένιωθαν ανασφάλεια σε ένα άδειο σπίτι καθώς δήλωσαν ότι ένιωθαν μοναξιά ενώ τους έλειπε η φασαρία στο χώρο και για αυτό θα ήθελαν να έχουν τους γονείς τους περισσότερο στο σπίτι. Το δείγμα των φοιτητών/τριών που απάντησε «ναι» άγγιξε τις 197 (δηλαδή το 63,54%) απαντήσεις με το 42,64% από αυτούς να δηλώνει ότι ένιωθε μοναξιά χωρίς τους γονείς.

9. Θα ήθελες να έμεναν οι γονείς σου περισσότερες ώρες στο σπίτι; Αν ναι, γιατί:

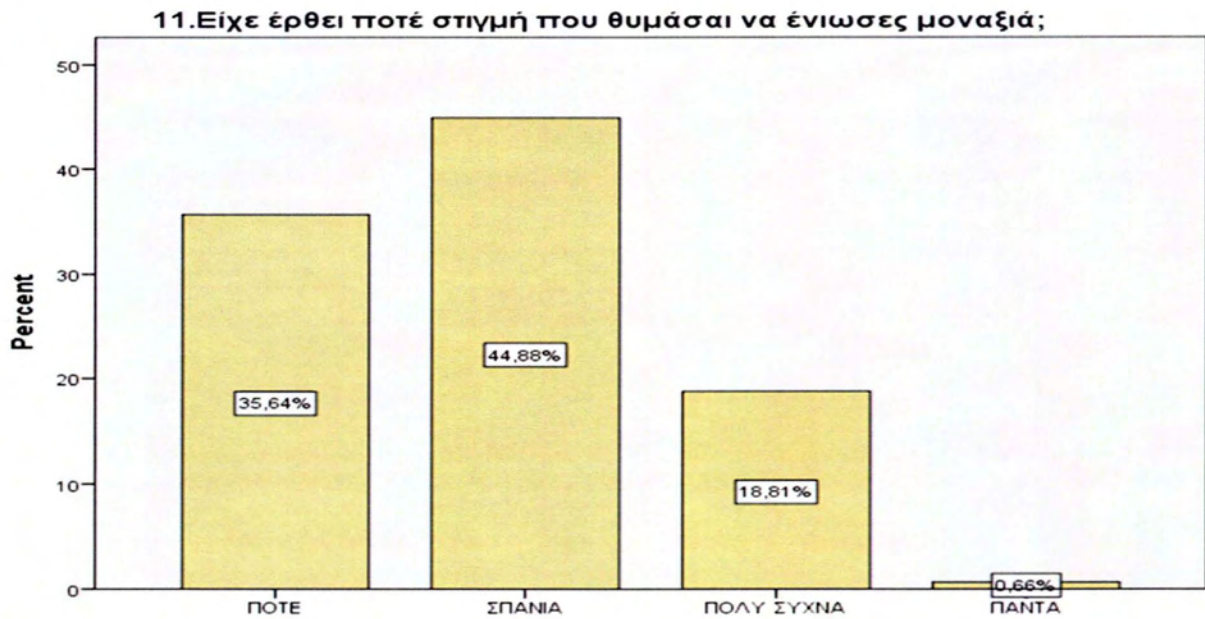


Στο ίδιο πλαίσιο το κυρίαρχο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν του άρεσε η ησυχία που επικρατούσε στο σπίτι. οι απαντήσεις έφτασαν τις 258 ενώ το 52,51% δήλωσε ότι δεν του άρεσε η ησυχία μέσα στο σπίτι.

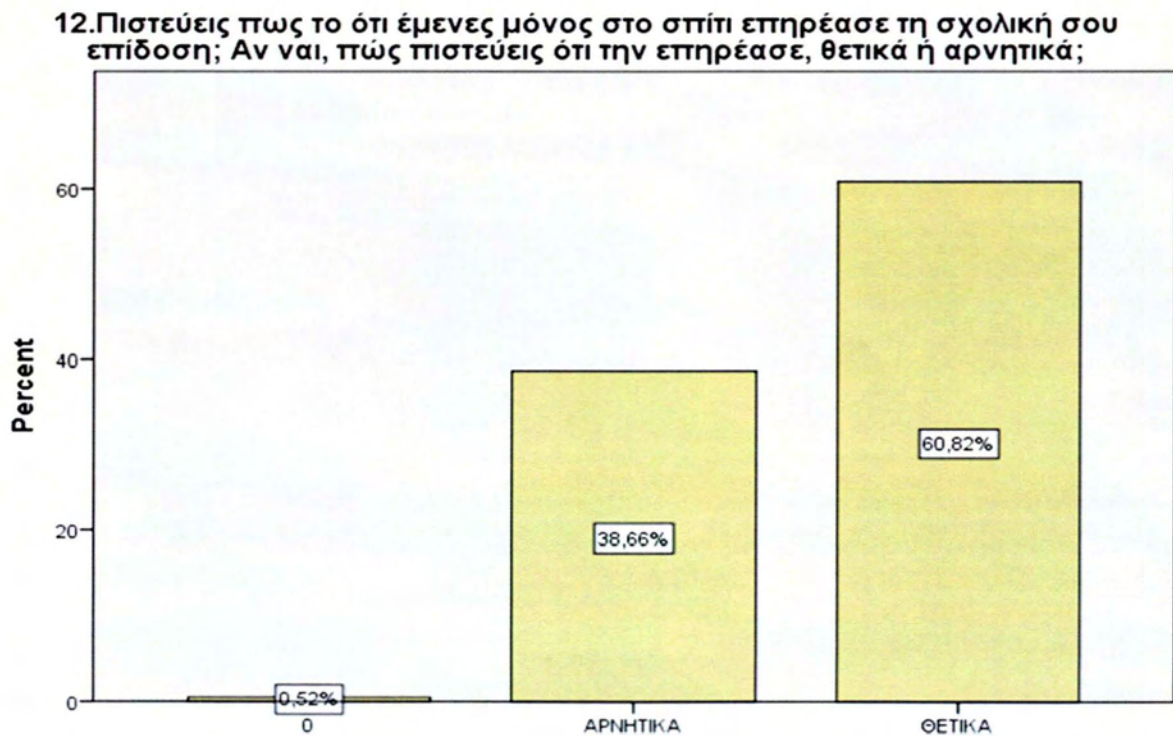
10. Τι δεν σου άρεσε όταν έμενες μόνος/η;



Επιπλέον αξιοσημείωτο είναι το 19,46% των φοιτητών που απάντησε στην ερώτηση 11 ότι ένιωθε μοναξιά σε συχνή έως και καθημερινή βάση.

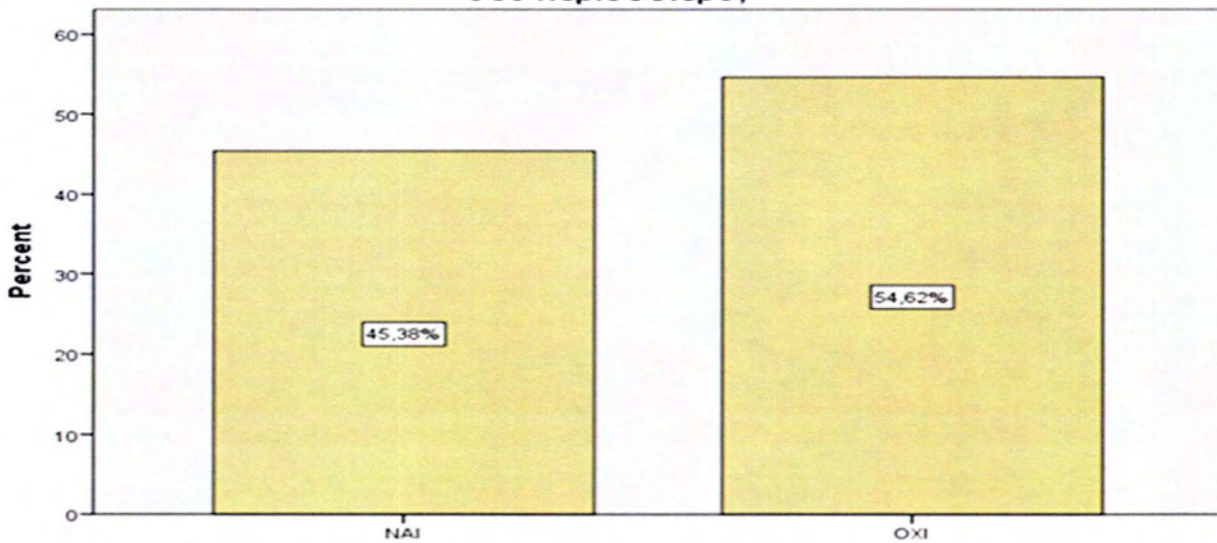


Έπειτα όπως προκύπτει και από τα ποσοστά γίνεται σαφές το γεγονός ότι οι φοιτητές είδαν με θετικό μάτι ότι μελετούσαν μόνοι στο σπίτι και επομένως αυτή η διαδικασία λειτούργησε θετικά. Πιο συγκεκριμένα το 60,82% απάντησε πως επηρεάστηκε σε θετικό βαθμό. Αυτό μάλλον οφείλεται και στο γεγονός ότι οι ερωτηθέντες αποτελούν φοιτητές διαφόρων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.



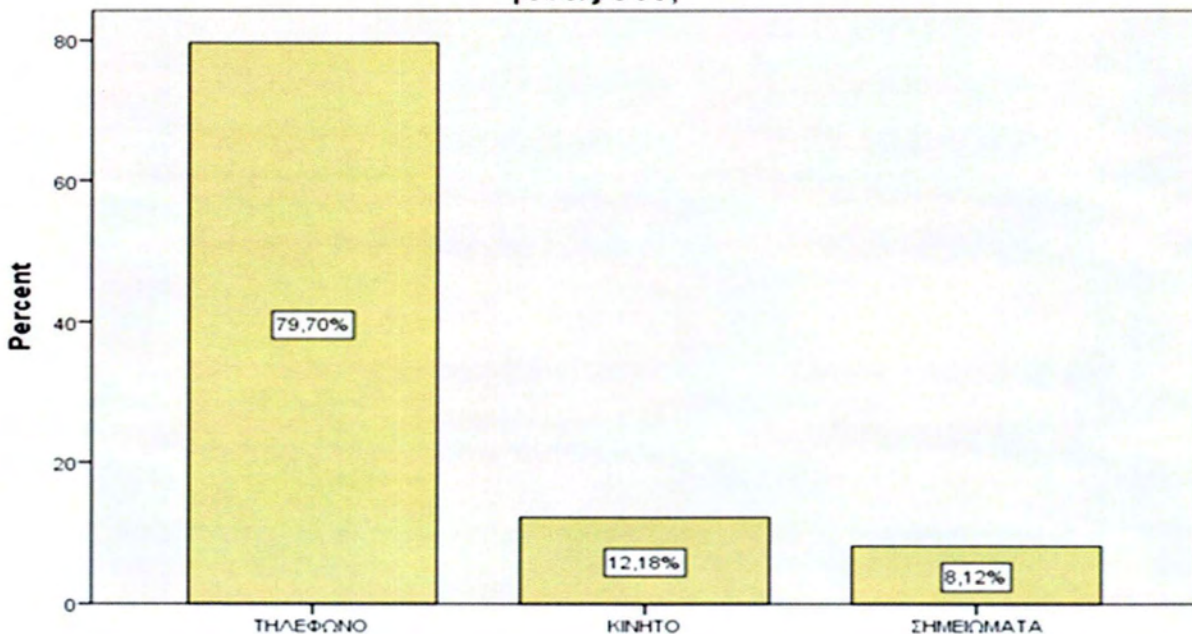
Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης βλέπουμε ότι υπερσχύει το ποσοστό που θεωρεί ότι το διάβασμα του ήταν ικανοποιητικό και δεν χρειαζόταν κάποιος ενήλικας στο σπίτι μαζί του.

13. Πιστεύεις πώς αν ήταν κάποιος μαζί σου στο σπίτι θα διάβαζες τα μαθήματά σου περισσότερο;



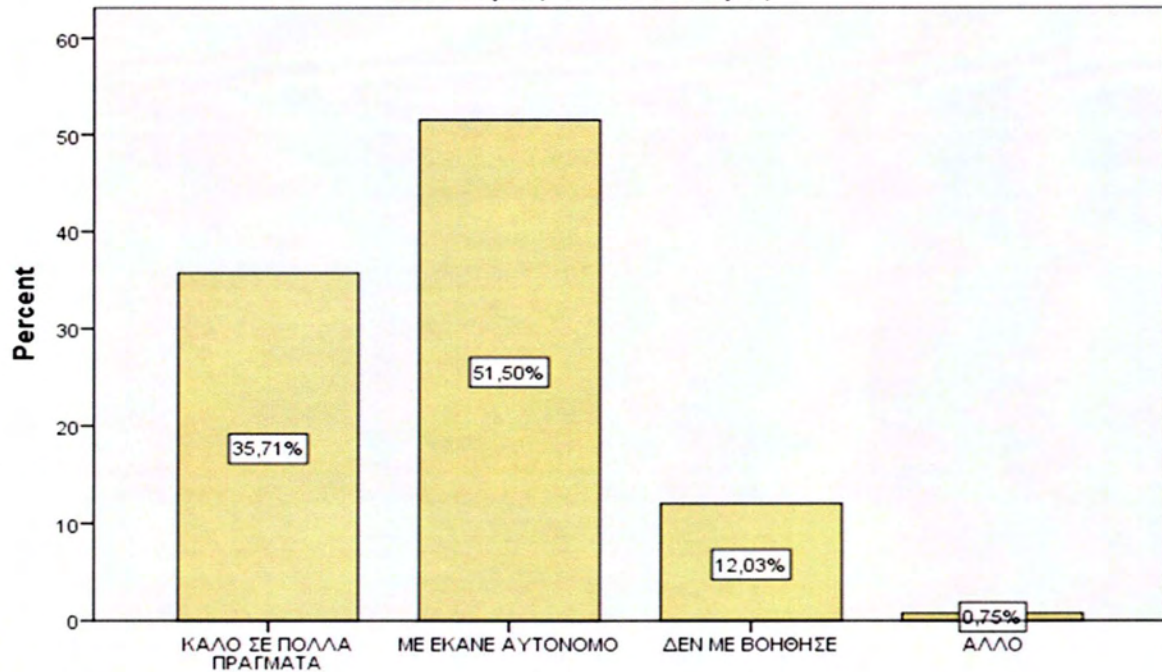
Βασικό μέσο επικοινωνίας με τους γονείς ήταν το τηλέφωνο.

14. Όταν έμενες μόνος-η στο σπίτι με ποιους τρόπους επικοινωνούσες με τους γονείς σου;



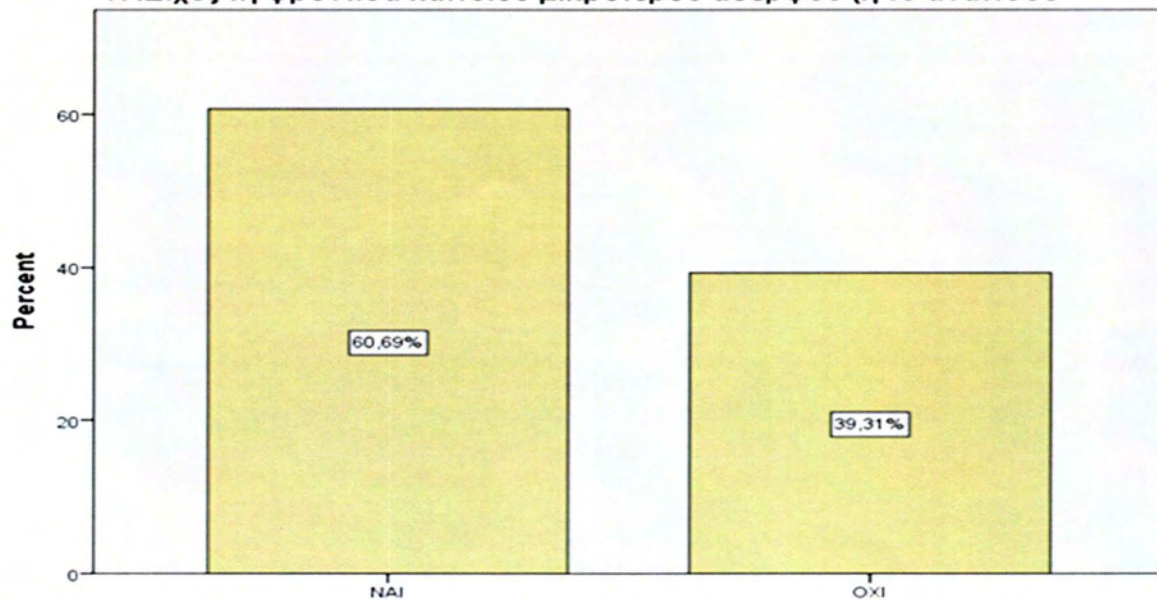
Το 87,21% των φοιτητών/τριών θεωρεί ότι τους έκανε καλό σε πολλά πράγματα εκ των οποίων η ανάπτυξη της αυτονομίας και της υπευθυνότητας.

15. Θεωρείς πως το να έμνες μόνος-η στο σπίτι σου έκανε καλό; Ένιωθες αυτονομία; υπευθυνότητα;



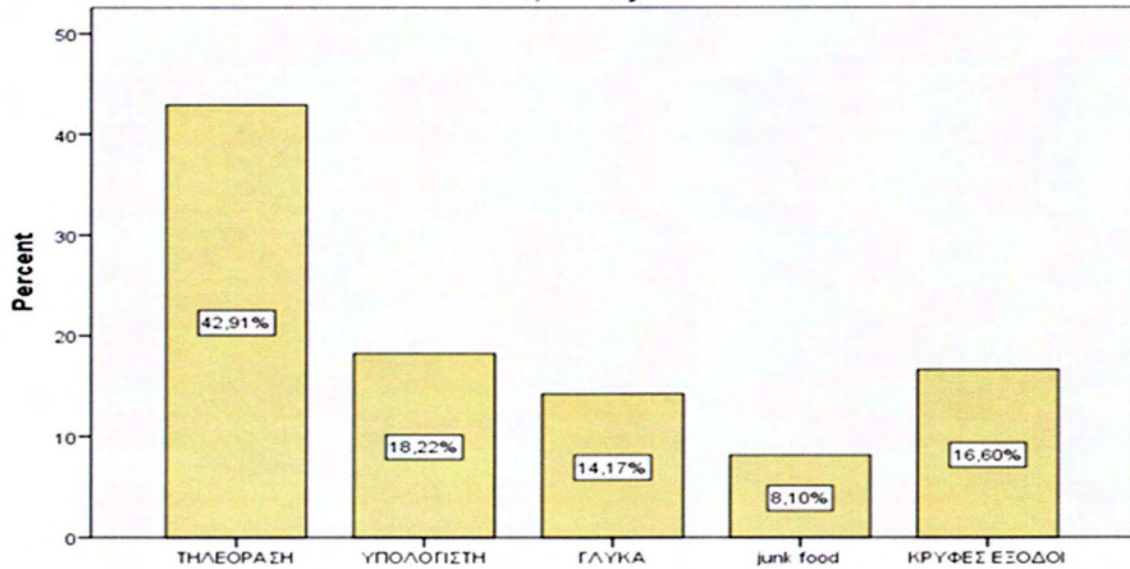
Οι περισσότεροι φοιτητές/ριες είχαν την ευθύνη των αδερφών τους ή τα αδέρφια τους φρόντιζαν όσο ήταν μόνι στο σπίτι.

17. Είχες τη φροντίδα κάποιου μικρότερου αδερφού (ή το ανάπποδο



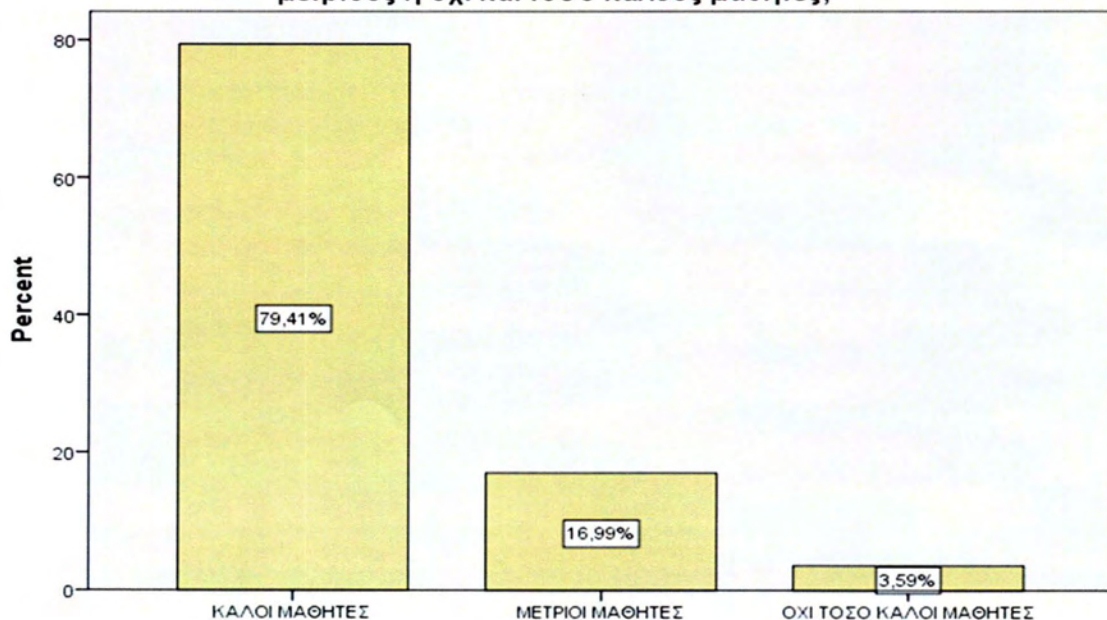
Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έβλεπαν περισσότερη τηλεόραση όσο ήταν μόνοι στο σπίτι. Παρόλα αυτά σημαντικό είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων που δήλωσε πως έφευγε κρυφά από το σπίτι.

18.Είχες μεγαλύτερη ελευθερία να κάνεις πράγματα που δεν επέτρεπαν οι γονείς σου; Όπως..



Σε συνάφεια με τη παραπάνω ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ανήκε στους καλούς μαθητές. Επομένως το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δεν λειτούργησε αρνητικά ότι έμεναν μόνοι στο σπίτι, στη σχολική τους επίδοση.

19.Σε ποια κατηγορία μαθητών θα κατέτασες τον εαυτό σου; Στους καλούς, μέτριους ή όχι και τόσο καλούς μαθητές;



Τέλος στην ερώτηση 16 : «Υπάρχει κάποιο δυσάρεστο περιστατικό που θυμάσαι να συνέβη όταν βρισκόσουν στο σπίτι μόνος/η;» καταγράφηκαν αξιοσημείωτα περιστατικά. Ενδεικτικά:

A) Ατυχήματα

Φοιτ.32: «Έβαλα φωτιά στο τηγάνι, ενώ προσπαθούσα να φτιάξω πατάτες τηγανιτές. Το αντιλήφθηκα εγκαίρως. Προσπάθησα να σβήσω το τηγάνι που έκαιγε και άνοιξα τη βρύση, με αποτέλεσμα να γεμίσει τριγύρω με καμένα λάδια. Τρόμαξα αρκετά. Και αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η μητέρα μου να καθαρίζει και να αλλάζουμε απορροφητήρα.», **Φοιτ.27:** «έπεσα και έσκισα το μάτι μου αλλά η γιαγιά μου γύρισε σπίτι κ με βρήκε σύντομα», **Φοιτ.12:** «Διποθύμησα επειδή ήμουν άρρωστη», **Φοιτ.67:** «Είχα καεί με βραστό νερό».

B) Φόβος-Ανασφάλεια:

Φοιτ.180: «Μια φορά κάποιος άγνωστος είχε χτυπήσει το κουδούνι του διαμερίσματός μας αλλά εγώ δεν του είχα ανοίξει.», **Φοιτ.23:** «Μπήκαν άγνωστες γυναίκες στο σπίτι ενώ κοιμόμουν», **Φοιτ.140 :** «Είχα ανησυχήσει μια φορά που οι γονείς μου βγήκαν για 10', αλλά έλειψαν για 2-3 ώρες.», **Φοιτ.71:** «Έτυχε να χτυπήσει τη πόρτα κάποιος άγνωστος, τρόμαξα και δεν άνοιξα όπως πολύ σωστά μου έλεγαν κάθε φορά οι γονείς πριν πάνε κάπου και με αφήσουν μόνη.», **Φοιτ.95:** «είχα την λανθασμένη εντύπωση πως κάποιος ξένος ήταν στο σπίτι.», **Φοιτ.13:** «Ναι, μια φορά μου χτύπησαν τη πόρτα και μου ζητούσαν χάπια υποθέτω ναρκομανείς.»

Σκέψεις πάνω στην έρευνα

Συμπερασματικά από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ο χρόνος που περνούν τα παιδιά μόνα στο σπίτι έχει θετικές και αρνητικές επιδράσεις. Επομένως συνάγεται το λογικό συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη την ποιοτική παρουσία των γονέων τους προκειμένου να είναι συναισθηματικά και κοινωνικά ολοκληρωμένα. Παρόλα αυτά η αυτονομία και η ανεξαρτητοποίηση θεωρούνται εξίσου σημαντικά όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των ερωτήσεων που θέσαμε. Συνεπώς όπως προκύπτει από την έρευνα οι γονείς οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη ορισμένους παράγοντες πριν αφήσουν τα παιδιά τους μόνα στο σπίτι για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τέλος το ολοήμερο σχολείο είναι ένας θεσμός ο οποίος θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τους γονείς προκειμένου τα παιδιά να περνούν εποικοδομητικά το χρόνο τους όσο δεν είναι μαζί τους και να τα προάγει κοινωνικά ως ένα βαθμό.

Προτάσεις

✓ Η λήψη της απόφασης:

Πότε ένα παιδί είναι έτοιμο να είναι στο σπίτι μόνο του; Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δεξιοτήτων, και η ωριμότητα είναι χρήσιμα κριτήρια για τον προσδιορισμό της ετοιμότητας ενός παιδιού ώστε να είναι στο σπίτι μόνο του. Η προσωπικότητα γενικά δεν αλλάζει πολύ με την ηλικία, παρόλο που τα παιδιά μπορούν να τροποποιήσουν ορισμένες από τις αντιδράσεις τους, καθώς θα μάθουν τι αναμένεται από αυτούς. Υπάρχουν μερικά παιδιά που είναι δυσκολεύονται πολύ να είναι μόνα τους, κάποια που χρειάζονται χρόνο και σταδιακή έκθεση ώστε να συνηθίσουν να μένουν μόνα τους, και μερικά που προσαρμόζεται εύκολα.

✓ Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού που είναι έτοιμο να μείνει μόνο στο σπίτι.

Καταρχήν το παιδί που δεν είναι φοβισμένο, αισθάνεται άνετα στον κόσμο και έχει αυτοπεποίθηση. Έπειτα:

- Είναι ήρεμο, δεν είναι ευερέθιστο, όταν συμβεί κάτι αναπάντεχο προσαρμόζεται εύκολα.
- είναι εξωστρεφή, μιλάει για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του εύκολα με τους γονείς του αλλά και τους υπόλοιπους.
- παραδέχεται αδικίες, ακόμη και όταν αναμένεται αποδοκιμασία, έχει αρκετό θάρρος για να αντισταθεί στην πίεση από τους φίλους και τους υπόλοιπους.

Φυσικά πρέπει να επισημανθεί ότι ο ρυθμός με τον οποίο τα παιδιά θα αποκτήσουν τις δεξιότητες και τα ορόσημα της ωριμότητας ποικίλλει ανάλογα με τη περίπτωση. (Alston:2005)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Είμαι φοιτητής φοιτήτρια

Ηλικία

Έχεις αδέρφια; Ναι Όχι

Αν ναι, πόσα αδέρφια έχεις; Είναι μεγαλύτερα ή μικρότερα

Μόρφωση πατέρα : Δημοτικό/ Γυμνάσιο

Λύκειο/Τεχνική σχολή

Πανεπιστήμιο/Α.Τ.Ε.Ι

Μόρφωση μητέρας: Δημοτικό/ Γυμνάσιο

Λύκειο/Τεχνική σχολή

Πανεπιστήμιο/Α.Τ.Ε.Ι

Όταν ήσουν στο δημοτικό εργαζόταν και οι δύο οι γονείς σου; ΝΑΙ ΟΧΙ

Εργασία πατέρα.....

Εργασία μητέρας.....

Στο σπίτι σου έμεναν η γιαγιά και ο παππούς όταν ήσουν στο δημοτικό;

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Όταν ήσουν στο δημοτικό σχολείο, θυμάσαι τον εαυτό σου να έμενε μόνος/η στο σπίτι;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

2. Αν ναι, για ποιο λόγο;

.....
.....

3. Αν ναι, έμενες αρκετές ώρες;

Μισή-1 ώρα	2-3 ώρες	3-4 ώρες	4-5 ώρες	Παραπάνω

4. Αν δεν έμενες μόνος στο σπίτι μετά από το σχολείο, ποιος βρισκόταν στο σπίτι μαζί σου;

γονείς	παπούς	γιαγιά	Μεγάλος αδερφός/ή	Άλλο πρόσωπο επί πληρωμή

5. Έμενες στο ολόήμερο σχολείο; ναι όχι

6. Αν ναι, γιατί;

Γιατί εργάζονταν οι γονείς μου	Γιατί μου άρεσε το ολοήμερο σχολείο	Γιατί πηγαίνανε οι φίλοι μου	Γιατί έκανα εκεί τα μαθήματα μου	Άλλο

7. Με τι ασχολιόσουν όταν έμενες μόνος σου στο σπίτι μετά από το σχολείο;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
Έβλεπα τηλεόραση					
Έπαιζα υπολογιστή					
Μιλούσα στο τηλέφωνο					
Βρισκόμουν με φίλους στο σπίτι					
Διάβαζα βιβλία					
Έβγαينا έξω και έπαιζα					
Έκανα τις εργασίες του σχολείου					
Ετοιμάζα φαγητό/έτρωγα					

8. Σου άρεσε να μένεις μόνος στο σπίτι;

Καθόλου	Λίγο	Έτσι και έτσι	Πολύ	Πάρα πολύ

9. Θα ήθελες να έμεναν οι γονείς σου περισσότερες ώρες στο σπίτι; Αν ναι, γιατί:

Ένωθα μοναξιά χωρίς αυτούς	Μου έλειπε το ζεστό φαγητό.	Μου έλειπε η φασαρία μέσα στο σπίτι.	Άλλο

10. Τι δεν σου άρεσε όταν έμενες μόνος/η;

Η ησυχία μέσα στο σπίτι	Που έπρεπε να βάζω εγώ μόνος μου φαγητό για να φάω.	Που φρόντιζα εγώ τον αδερφό/ή μου	Που διάβαζα μόνος/η τα μαθήματα μου	Άλλο

11. Είχε έρθει ποτέ στιγμή που θυμάσαι να ένιωσες μοναξιά;

Ποτέ	σπάνια	συχνά	Πολύ συχνά	πάντα

12. Πιστεύεις πως το ότι έμενες μόνος στο σπίτι επηρέασε τη σχολική σου επίδοση;

Αν ναι, πως πιστεύεις ότι την επηρέασε, θετικά ή αρνητικά;

ΘΕΤΙΚΑ

ΑΡΝΗΤΙΚΑ

13. Πιστεύεις πως αν ήταν κάποιος μαζί σου στο σπίτι θα διάβαζες τα μαθήματά σου περισσότερο;

ΝΑΙ ΟΧΙ

14. Όταν έμενες μόνος-η στο σπίτι με ποιους τρόπους επικοινωνούσες με τους γονείς σου;

Με το σταθερό τηλέφωνο	Με το κινητό τηλέφωνο	Με σημειώματα (π.χ. πάνω στο ψυγείο)	Άλλο

15. Θεωρείς πως το να έμενες μόνος-η στο σπίτι σου έκανε καλό; Ένιωθες αυτονομία; υπευθυνότητα;

Μου έκανε καλό σε αρκετά πράγματα	Με έκανε αυτόνομο, πιο υπεύθυνο	Δε με βοήθησε καθόλου στον χαρακτήρα μου	Άλλο

16. Υπάρχει κάποιο δυσάρεστο περιστατικό που θυμάσαι να συνέβη όταν βρισκόσουν στο σπίτι μόνος/η;

.....

.....

.....

.....

.....

17. Είχες τη φροντίδα κάποιου μικρότερου αδερφού (ή το ανάποδο)

ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Είχες μεγαλύτερη ελευθερία να κάνεις πράγματα που δεν επέτρεπαν οι γονείς σου; Όπως..

τηλεόραση	Υπολογιστή	γλυκά	Junk food	Κρυφοί έξοδοι από το σπίτι	Άλλο

19. Σε ποια κατηγορία μαθητών θα κατέτασες τον εαυτό σου; Στους καλούς ή όχι καλούς μαθητές;

Καλούς μαθητές Μέτριους μαθητές όχι καλούς μαθητές

Ελληνική Βιβλιογραφία

Δεμίρογλου Π.: *Η Λειτουργία του ολοήμερου σχολείου στη χώρα μας*. 2005

Λουκέρης Δ. : *Ολοήμερο σχολείο: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, 2005

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (1999). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης: Πιλοτικό Πρόγραμμα: Ολοήμερο Σχολείο*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. σ.8

Φραγκουδάκη, Άννα. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* - Αθήνα : [Εκδόσεις Παπαζήση](#), 1985. ·

Χανιωτάκης Ν.- Θωίδης Ι.: *Ολοήμερο Σχολείο Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*, 2012

Ξένη Βιβλιογραφία

Arlie Russell Hochschild, *The Time Bind* (New York: Metropolitan Books, 1997)

Bergman SJ & Surrey JL Couples Therapy: A Relational Approach. *Journal of Feminist Family Therapy*, 2001.11:21-48.

Berk LE. *Development through the Lifespan*. Boston, New York, San Francisco: Pearson, Allyn & Bacon, 2007.

Booth MZ. The Impact of Parental Availability on Swazi Students' School Achievement: a Nine Year Longitudinal Study. *International Journal of Educational Development*, 2003 23:257-274.

Buchanan A & Hudson BL. *Promoting Children's Emotional Well-being*. New York: Oxford University Press. 2000

Casper LM & Smith KE. Self-care: Why do Parents leave their Children unsupervised? *Demography*, 2004, 41:285-301.

Codrington G. *Generation X Papers: 25 Sentences that define a Generation* 2006.

Coleman M. and Robinson B. and Rowland H. *Children in Self-Care: An Examination of Research Confounds* University of North Carolina at Charlotte University of Georgia

Concise Oxford English Dictionary. New York: Oxford University Press. 2006. 11th edn.

Cosden M, Morrison G, Gutierrez L & Brown L. The Effects of Homework Programs and after-school Activities on School Success. *Theory into Practice*, 2004, 43:220-226.

Cresswell J. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2002.

Dowd F., Latchkey Children: A Community and Public Library Phenomenon, *Journal of Clinical Child Psychology* 1989, Vol. 18, No. 1, 36-43

Dowd FS. *Latchkey Children in the Library and Community*. Arizona: Oryx Press, 1991

Dunn J. *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Carlton, Victoria: Blackwell Publishing. 2004

Eberstadt M. Children and Youth, Obesity, Public Health. *Policy review*, 2003,117, 5-19.

Eberstadt M. Home-alone America. *Policy Review*, 2001, 107:5-19.

Eberstadt M., *Home-Along America: The Hidden Toll of Day Care, Behavioral Drugs, and Other Parent Substitutes*, 2004

Gill R., *Posterity Lost: Progress, Ideology, and the Decline of the American Family*, 1998

Knight ZG. Patient's coaching behaviours, transference testing and the corrective emotional experience: Transcending the self in psychotherapy. *Psychological Society of South Africa*, 2004,34:84-100.

Levine R. And. Lois C. And Hoffman W. Relations of Parental Supervision and Monitoring to Children's Functioning in Various Contexts: Moderating Effects of Families and Neighborhoods, *Journal Of Applied Developmental Psychology* 17, 51-68 (1996) University of Michigan.

Long L. and Long, T., *The Handbook for Latchkey Children and Their Parents: A Complete Guide for Latchkey Kids and Their Working Parents*. ERIC Number: ED243569 Record Type: RIE Publication Date: 1983

Long T. and Long L., *Latchkey Children: The Child's View of Self Care* ERIC Number: ED211229 Record Type: RIE Publication Date: 1981

Lord H. & Mahoney JL. Neighborhood Crime and Self-Care: Risks for Aggression and Lower Academic Performance. *Developmental Psychology*, 2007, 43:1321-1333.

McMillan JH & Schumacher S. *Research in Education*. New York, Boston, San Francisco: Addison Wesley Longman, 2001.

Mertens SB, Flowers N. & Mulhall PF. Should Middle Grades Students be left alone after School? *Middle School Journal*, 2003,34:57-61.

National Institute on Out-of-School Time 2006. *Making the Case: a Fact Sheet on Children and Youth in Out-of-School Time*. www.noist@wellesley.org/publications/index.html Accessed 2009/07/16.

Nesser J. The Interface between School Connectedness and Peer Victimization: an Exploratory Study. *Acta Criminologica*, 20. 2007

Peterson L., *Latchkey Children's Preparation for Self-care: Overestimated, Under rehearsed, and Unsafe*. University of Missouri-Columbia

Powers DA & Anderson JA. The Advocacy for Latchkey Children: a new Challenge for special Educators. *Teaching Exceptional Children*, 1991, 23:49-51.

Putnam R., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon & Schuster, 2000)

Ralph KS & Eddowes EA. *Interaction for Development and Learning*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall. 2002

Reddy T. A Support Group Programme for Single-parent Families based on the Relational Theory. DEd thesis. Pretoria: UNISA. 1995

Robinson BE. *Latchkey Kids. Unlocking the Door for Children and Their Families*. Toronto:Lexington Books, 1986.

Rodman H. and Cole C., Latchkey Children: A Review of Policy and Resources, *Family Relations* Vol. 36, No. 1 (Jan., 1987), pp. 101-105 Published by: [National Council on Family Relations](#)

Rodman H. and Cole C., When School-Age Children Care for Themselves: Issues for Family Life Educators and Parents, *Family Relations* Vol. 36, No. 1 (Jan., 1987), pp. 92-96 Published by: [National Council on Family Relations](#)

Rothenberg R., *THE MEDIA BUSINESS: AD SCENE For Children Home Alone, A Word From the Sponsor*. Published: May 9, 1988

Shaunessey T. Book Critique: Caring for School-age Children by Phyllis M Click. *Canadian Journal of Research in Early Childhood*, 2001, 8:71-73.

Shumow L, Smith T & Smith MC. Academic and Behavioral Characteristics of Young Adolescents in Self-care. *The Journal of Early Adolescence*, 2009, 29:233-257.

Sohnge WF. Educare: The Crisis Generation: Peer Influence on Adolescent Substance Abuse. *Journal of the Faculty of Education*, 32. 2003

Vandivere S, Tout K, Capizzano J & Zaslow M. Left unsupervised: a Look at the most vulnerable Children. *Child Trends Research Brief*, 1-8. 2003

Vrey JD. *The Self-actualising Educant*. Pretoria:Unisa. 1992



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125737