



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ
ΠΜΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΜΜΕ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΝΤΑΒΟΥ ΜΠΕΤΙΝΑ

**Σχέσεις γονέων και δασκάλων και δυσκολίες στη μεταξύ τους
επικοινωνία στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση:
η οπτική των γονέων**

Όνομα: Βασιλική

Επώνυμο: Χρόνη

A.M. 35056

Αθήνα, 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6

Κεφάλαιο 1: Επικοινωνία

1.1 Το Βίο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner.....	9
1.2 Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein.....	12
1.3 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams.....	14

Κεφάλαιο 2: Οικογένεια

2.1 Οικογένεια και σχολείο: Δύο κόσμοι παράλληλοι.....	17
2.2 Η οικογένεια και το αναπτυσσόμενο άτομο.....	20
2.3 Γονεϊκή εμπλοκή ή γονεϊκή συμμετοχή;	24
2.4 Τύποι γονεϊκής εμπλοκής.....	25
2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την γονεϊκή εμπλοκή.....	27
2.5.1 Παράμετροι που αφορούν τον γονιό.....	27
2.5.2 Παράμετροι που αφορούν το παιδί.....	30
2.5.3 Παράμετροι που αφορούν το σχολείο.....	31
2.5.4 Παράμετροι που αφορούν την κοινότητα.....	32
2.6 Συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής.....	33

Κεφάλαιο 3: Σχολείο

3.1 Σχολική κουλτούρα.....	36
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	37
3.3 Τύποι σχολικού κλίματος.....	38
3.4 Ιδιωτική εκπαίδευση.....	40
3.5 Διάφορες δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων.....	45
3.6 Ο ρόλος της διεύθυνσης.....	49
3.7 Διάκριση ρόλων δασκάλων και γονέων.....	52
3.8 Προβλήματα στο σχολείο.....	54
3.8.1 Η σύγκρουση στο σχολείο:ορισμός.....	57

Β. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.....	62
4.2 Συμμετέχοντες.....	63
4.3 Υλικό-Οδηγός συνέντευξης.....	63

4.4 Διαδικασία.....	64
---------------------	----

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κεφάλαιο:5 Προφίλ γονέων

5.1 Το υποκειμενικό βίωμα του γονέα ως μαθητή.....	66
5.2 Δάσκαλοι που ξεχώρισαν οι γονείς από τα μαθητικά τους χρόνια.....	69
5.3 Ποιους δασκάλους των παιδιών τους ξεχώρισαν οι γονείς.....	71

Κεφάλαιο:6 Γονείς και παιδιά

6.1 Σχέση γονέων παιδιών.....	74
6.2 Εκτός από το σχολείο, τι;	76
6.3 Προσδοκίες γονέων παιδεύουσι τέκνα.....	78
6.4 Πώς επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις η γονεϊκή εμπλοκή;	80

Κεφάλαιο:7 Γονείς και δάσκαλοι

7.1 Το περιεχόμενο της επικοινωνίας.....	83
7.1.1 Κοινωνικές σχέσεις-συμπεριφορά.....	85
7.1.2 Γνωστικά θέματα.....	88
7.1.3 Κάθε μαθητής κατακτά τη γνώση με διαφορετικό τρόπο.....	90
7.2 Πώς αισθάνονται οι γονείς από την επικοινωνία;	92
7.3 Περιστατικά αποτελεσματικής επικοινωνίας	94
7.4 Περιστατικά έντονης επικοινωνίας ή σύγκρουσης;	97
7.5 Ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου κατά τους γονείς;.....	106
7.6 Επηρεάζει την επικοινωνία με τον δάσκαλο το φύλο, η προϋπηρεσία ή ηλικία;.....	108
7.7 Προτάσεις για βελτίωση της επικοινωνίας.....	110

Κεφάλαιο:8 Ικανοποίηση από το ιδιωτικό σχολείο

8.1 Λόγοι επιλογής του ιδιωτικού σχολείου.....	112
8.2 Η κουλτούρα του σχολείου κάνει τη διαφορά.....	117
8.3 Ο διευθυντής ως σύμβολο του σχολείου.....	123
8.4 Προσλαμβάνουσες των γονέων για τα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία.....	127
8.5 Σύνοψη.....	132
Βιβλιογραφία.....	140

Παράρτημα (περιλαμβάνεται σε ξεχωριστό τόμο)

Περίληψη

Η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί κοινό μέλημα των παιδαγωγών και της οικογένειάς τους, αν και με διαφορετικές ευθύνες. Με δεδομένη αυτή την παραδοχή, η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο να διερευνήσει τη φύση της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και τις πιθανές δυσκολίες στη σχέση τους. Το πλαίσιο της ανάλυσής της περιορίστηκε στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην οπτική των γονέων. Εκείνο που διαπιστώθηκε είναι ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονιών, η αξία της μόρφωσης που την τοποθετούν σε περίοπτη θέση καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και δικαιολογεί την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου. Αν και επισημάνθηκε ότι η ασφάλεια παίζει επίσης σημαντικό ρόλο για αυτή την εγγραφή. Ειδικότερα για την επικοινωνία με τους δασκάλους, το περιεχόμενο αυτής αφορά τις επιδόσεις των μαθητών και τη συμπεριφορά. Ως προς την ικανοποίηση που παίρνουν οι γονείς από τη σχέση και την επικοινωνία, στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, φάνηκε ότι αυτή συνδέεται με συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα των παιδιών τους. Τότε μάλιστα οι γονείς θεωρούν την επικοινωνία αποτελεσματική. Τέλος, από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της έρευνας αποτελεί η τάση των γονιών να επικοινωνούν με τους δασκάλους για ζητήματα πολύ σοβαρά, παρότι γνωρίζουν πως αρκετοί είναι οι γονείς εκείνοι που παρεμβαίνουν στο έργο του σχολείου επειδή καταβάλλουν δίδακτρα.

Λέξεις-κλειδιά: Επικοινωνία, πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση, γονείς, δάσκαλοι

Abstract

The education of children is a common concern of educators and their families, albeit with different responsibilities. Given this assumption, the present study set out to explore the nature of communication between school and family and the potential difficulties in their relationship. The framework of the analysis was limited to private primary education and particularly to optical parents. What we found is that the high expectations of parents, the value of education that place it in a prominent position and the parental involvement influences student performance and justify the choice of a private school. Although it noted that security also plays an important role for this entry. Particular for communicating with teachers, the content of this concerns student performance and behavior. As for the satisfaction they get the parents of the relationship and communication in the context of private education, it seemed that this is associated with certain conditions, such as solving the problems arising in the daily lives of their children. Then even parents consider the communication effective. Finally, the most interesting findings of the research is the tendency of parents to communicate with teachers on issues very seriously, even though they know that many parents are those involved in the school work because they pay fees.

Key words: Communication, primary private education, parents, teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους η οικογένεια είναι ένας θεσμός απαραίτητος για τη λειτουργία της κοινωνίας. Ο κοινωνιολόγος Murdock (1968) ορίζει την οικογένεια ως μια κοινωνική ομάδα που χαρακτηρίζεται από κοινό νοικοκυριό, οικονομική συνεργασία και αναπαραγωγική δραστηριότητα. Η σύνθεση της οικογένειας αποτελείται από ενήλικους των δύο φύλων και ένα ή περισσότερα παιδιά, βιολογικά ή υιοθετημένα από το ζευγάρι (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014).

Βεβαίως το ζήτημα του ορισμού της οικογένειας με τρόπο τέτοιο που να περιγράφει όλες τις πιθανές μορφές που αυτή μπορεί να σχηματίσει, ενέχει δυσκολίες, ιδιαίτερα μετά τις σημαντικές αλλαγές που συντελέστηκαν στο οικογενειακό πλαίσιο τις τελευταίες δεκαετίες. Τόσο η δομή της ομάδας των μελών της οικογένειας όσο και οι ρόλοι άλλαξαν άρδην ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι τις μέρες μας, και σε αυτό συνέβαλλαν, μεταξύ άλλων παραγόντων, οι παγκόσμιοι πόλεμοι, ο βιομηχανικός τρόπος παραγωγής έναντι του αγροτικού, η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας, αλλά και η τεχνολογική επανάσταση. Στην Ελλάδα ωστόσο, όπως επισημαίνει η Παπαδιώτη-Αθανασίου (2014), οι νέες τάσεις ακολουθούν αργότερους ρυθμούς και σημειώνουν μικρότερης εμβέλειας αλλαγές.

Με αυτές τις προκαταρκτικές παρατηρήσεις κατά νου, για τις ανάγκες της εν λόγω εργασίας, λέγοντας οικογένεια, στο πλαίσιο αυτού του εγχειρήματος νοείται η ελληνική πυρηνική οικογένεια η οποία διατηρεί τον παραδοσιακό της παιδοκεντρικό χαρακτήρα, δηλαδή, την εστίαση στην ανατροφή των παιδιών (Κιρκιγιάννη, 2012).

Η ανατροφή των παιδιών, πιο συγκεκριμένα, επιτελείται μέσα από τις διάφορες λειτουργίες της οικογένειας. Η πρώτη της λειτουργία είναι η εκπαιδευτική υπό τη μορφή της κοινωνικοποίησης των παιδιών της. Η δεύτερη είναι η οικονομική ως μονάδα κατανάλωσης και κατ' επέκταση παροχής αγαθών. Η τρίτη αφορά τη ψυχολογική-θυμική λειτουργία που στοχεύει στην ολόπλευρη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ενώ η τελευταία είναι η αναπαραγωγική λειτουργία που συνδέεται με την έννοια της διαίωνισης του είδους (Κιρκιγιάννη, 2012).

Αντίστοιχα με την οικογένεια, και το σχολείο, ως δεύτερο σημαντικό μικροσύστημα στο οποίο συμμετέχει το παιδί, καλείται να επιτελέσει ορισμένες

λειτουργίες απέναντι στους μαθητές του. Όπως το οικογενειακό, έτσι και το σχολικό σύστημα, εκτός από τη μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές του η οποία αφορά μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολείου, έχει ως μέλημά του και την κοινωνικοποίηση αυτών. Επιπλέον, η κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου συνδέεται άμεσα με τη συμβολή του στην οικονομία της οικογένειας αφού επιτρέπει στους γονείς να εργάζονται την ώρα που τα παιδιά τους βρίσκονται στο σχολείο (Κιρκιγιάννη, 2012).

Παρατηρώντας ακόμη πιο προσεκτικά τη δομή των συστημάτων της οικογένειας και του σχολείου, εκείνο που διακρίνεται είναι ότι τα σημεία σύγκλισης μεταξύ των δύο δε σταματούν εδώ. Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο προϋποθέτουν μια ιεραρχική δομή προκειμένου να ληφθούν ορισμένες αποφάσεις. Η ιεραρχική οργάνωση δομείται στη βάση κάποιων κανόνων. Ανεξάρτητα από το είδος αυτών των κανόνων, αν πρόκειται για πολύ χαλαρούς ή αυστηρούς κανόνες, η ύπαρξή τους αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των δύο κοινωνικών συστημάτων. Επιπρόσθετα, οικογένεια και σχολείο φέρουν τη δική τους ιδιαίτερη κουλτούρα η οποία νοηματοδοτείται από ένα σύνολο παραδοχών και πεποιθήσεων. Αυτό το σύνολο παραδοχών και πεποιθήσεων δεν είναι άλλο από τον τρόπο που τα δύο αυτά συστήματα δομούν, αντιλαμβάνονται, προσλαμβάνουν, κατανοούν και ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους (Dowling & Osborne, 2001). Πέραν όλων, οικογενειακό και σχολικό σύστημα έχουν ένα κοινό ενδιαφέρον, ένα κομβικό σημείο τομής, το παιδί. Όμως, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Γεωργίου (2011), μια από τις βασικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι ότι οι πρώτοι θεωρούν το παιδί τους ως ένα πλάσμα μοναδικό. Από εδώ ξεκινούν ίσως και οι πιθανές δυσκολίες στην επικοινωνία η οποία αποτελεί και το ζητούμενο αυτής της εργασίας η οποία φιλοδοξεί να ερευνήσει τη φύση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων στο πλαίσιο της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία αυτή αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την επικοινωνία και τις θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίχτηκε τούτη η έρευνα. Συγκεκριμένα, αναλύονται τα θεωρητικά μοντέλα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όπως αυτά διατυπώθηκαν από τους Bronfenbrenner (1979), Epstein (1992, 2001) και Ryan & Adams (1995). Τα δύο πρώτα μοντέλα έχουν συστημικές καταβολές και αποτελούν κατ'ουσίαν τη βάση των περισσότερων ερευνών στις οποίες γίνεται αναφορά

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην οικογένεια και τη συμβολή της τόσο στη διαπαιδαγώγηση όσο και στην κοινωνικοποίηση του αναπτυσσόμενου ατόμου. Ειδικότερα, εξηγούνται οι τρόποι που η οικογένεια έρχεται σε επαφή με το σχολείο μέσω της γονεϊκής εμπλοκής. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σχολείο ως οργανισμό καθώς και στη φύση της ιδιωτικής εκπαίδευσης γενικά, αλλά και ειδικά, ως προς τα στοιχεία διαφοροποίησης της με τη δημόσια. Επιπλέον, τίθεται ο λειτουργικός ορισμός των συγκρούσεων, τα στάδια ενός συγκρουσιακού συμβάντος και οι πιθανές αιτίες εμφάνισης των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο μεταξύ γονέων και δασκάλων.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας στην οποία στηριχθήκαμε για να ολοκληρώσουμε τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης, εδώ περιλαμβάνονται πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και τα κριτήρια επιλογής τους καθώς και στοιχεία για τον σχεδιασμό της έρευνας.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος γίνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις οχτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με γονείς παιδιών δημοτικού τα οποία φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη σύνοψη που βρίσκεται προς το τέλος καθώς και τους περιορισμούς αλλά και τα νέα ερωτήματα που ήρθαν στο φως.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Επικοινωνία

1.1 Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο αποτελούν δύο βασικά συστήματα αναφοράς για την προσωπική ανάπτυξη ενός παιδιού. Στη βιβλιογραφία πολύς χώρος έχει δοθεί για τη μελέτη του ενός ή του άλλου συστήματος χωριστά, ιδιαίτερα μέχρι τη δεκαετία του 1980, οπότε με την πρωτοπόρα μελέτη της η Sara Lawrence-Lightfoot (1978) κατέδειξε την αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών συστημάτων, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου. Δάσκαλοι και γονείς ζουν σε διαφορετικούς κόσμους, σύμφωνα με το βιβλίο της που φέρει τον τίτλο «Ξεχωριστοί κόσμοι»¹, αλλά αναγκάζονται να έρθουν σε επαφή προς χάρη και σε όφελος ενός τελικού αποδέκτη που δεν είναι άλλος από τα παιδιά.

Με αυτή την παραδοχή στον νου, θα προχωρήσουμε να ξετυλίξουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις που είναι απαραίτητες για την κατανόηση αυτών των δύο θεσμών, ως δύο συστημάτων που στην πραγματικότητα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Προηγουμένως, θα περάσουμε όμως σε κάποιες απαραίτητες διευκρινίσεις.

Για να κατανοήσουμε πώς το οικογενειακό σύστημα εμπλέκεται με το σχολικό και αντίστροφα, οφείλουμε να ξεδιαλύνουμε τι εννοούμε με τον όρο σύστημα. Καταλήξαμε στον παρακάτω ορισμό ως τον πιο περιεκτικό. Σύστημα είναι ένα σύνολο από μέλη, ένα σύνολο από ιδιότητες των μελών και ένα σύνολο από σχέσεις ανάμεσα σε αυτά τα μέλη. Ένα σύνολο από αναδυόμενες ιδιότητες που προκύπτουν από τα παραπάνω και αλληλεπιδρούν με αυτά καθώς και με το περιβάλλον (Παρίτσης, 2012). Ένα σύστημα νοείται ως ανοικτό όταν αφήνει να εισέλθουν στο περιβάλλον του πληροφορίες τις οποίες και επιχειρεί να αφομοιώσει λειτουργικά. Αντίστοιχα, τα κλειστά συστήματα δεν υφίστανται καμία επίδραση από το περιβάλλον αλλά ούτε ασκούν και σε αυτό (Dowling & Osborne, 2001).

Η αναφορά μας στη συστημική θεωρία, από τις πρώτες κιόλας σελίδες αυτού του πονήματος, γίνεται με σκοπό να διευκρινιστεί ότι το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της

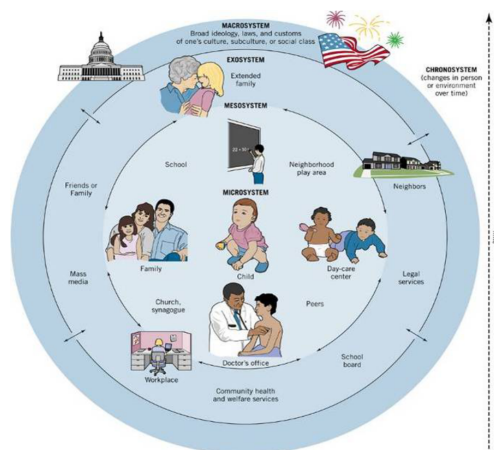
¹ Στα αγγλικά το βιβλίο κυκλοφόρησε με τον τίτλο: *Words apart: Relationships between families and schools.*

έρευνας και όσα θα ακολουθήσουν στο πρώτο μέρος έχουν ως αφετηρία τους αυτή τη θεώρηση.

Από το 1950 που ο Von Bertalanffy πρότεινε τη γενική θεωρία συστημάτων στο πλαίσιο των θετικών επιστημών, δεν πέρασε πολύς καιρός έως την εφαρμογή της στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπου πλέον η μετατόπιση της ανάλυσης κινήθηκε από το ενδοψυχικό, δηλαδή την ατομική προσέγγιση της συμπεριφοράς, στο διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή σε μία προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη περισσότερο την αλληλεπίδραση (Dowling & Osborne, 2001). Αυτήν ακριβώς την αλληλεπίδραση ανέπτυξε ο Bronfenbrenner (1979) μέσα από το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο.

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) βασισμένο στη συστημική θεωρία αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για τη μελέτη των προγραμμάτων που ασχολούνται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bronfenbrenner το άτομο συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των ατομικών με τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά επειδή ακριβώς η ανθρώπινη ανάπτυξη δε συμβαίνει εν κενώ αλλά πραγματοποιείται μέσα σε ένα περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό· ο άνθρωπος εξελίσσεται καθώς η φύση ακολουθεί το δικό της βιολογικό δρόμο, για αυτό και το πρόθεμα βιό μπροστά από τη λέξη οικοσυστημικό, ώστε να καταδείξει την καθοριστική βιολογική παράμετρο στην ανάπτυξη. Η προσέγγιση αυτή του Bronfenbrenner χωρίζει τον κόσμο που βιώνει το άτομο σε συστήματα, όπως παρατηρείται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1: Γραφική απεικόνιση της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων (προσαρμογή από: <http://lifeinstructionmanual.wikispaces.com/Bronfenbrenner's+Bioecological+Model>).



Στην πρώτη κατηγορία συναντάται το μικροσύστημα το οποίο αποτελεί ουσιαστικά το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και χαρακτηρίζεται από στενές σχέσεις. Είναι ο χώρος της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς όπου η επιρροή από τους ρόλους που αναλαμβάνει το παιδί είναι πολύ πιο έντονη από κάθε άλλο σύστημα. Για παράδειγμα η συμπεριφορά των γονιών επιδρά στο παιδί, αλλά και οι αντιδράσεις του παιδιού διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των γονιών. Ο αριθμός των μικροσυστημάτων και των αλληλεπιδράσεων πληθαίνει καθώς το παιδί μεγαλώνει και συμμετέχει σε νέα μικροσυστήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Στη δεύτερη κατηγορία ο Bronfenbrenner αναφέρεται στο μεσοσύστημα του οποίου η ιδιαιτερότητα είναι ότι περιλαμβάνει όλο εκείνο το σύστημα των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα. Σε εμμεσότερη εμπλοκή με το παιδί, βρίσκεται το εξωσύστημα το οποίο αποτελεί μια διεύρυνση του μεσοσυστήματος. Το περιβάλλον του εξωσυστήματος είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένο από παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού χωρίς το ίδιο να μπορεί να τους αλλάξει. Το επόμενο σύστημα ο Bronfenbrenner το αποκαλεί μακροσύστημα και περιλαμβάνει ουσιαστικά όλων των ειδών τους θεσμούς, την κουλτούρα, τις αξίες, τους νόμους που φαίνονται μεν απομακρυσμένα από το παιδί αλλά η επίδραση τους φτάνει στο παιδί μέσω των υπόλοιπων συστημάτων. Το τελευταίο σύστημα δεν περιγράφει στην πραγματικότητα σύστημα αλλά τον καθορισμό του χρόνου πάνω σε όλα αυτά τα συστήματα. Πρόκειται για το χρονοσύστημα. Με άλλα λόγια τη διάσταση του χρόνου και τις αναπόφευκτες αλλαγές που αυτή επιφέρει (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η προσέγγιση του Bronfenbrenner πετυχαίνει να αναδύξει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα συστήματα στα οποία συμμετέχει ο άνθρωπος από την πρώτη κιόλας στιγμή της γέννησής του. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με τη δυναμική φύση της ανθρώπινης ύπαρξης (το άτομο δεν επηρεάζεται μονάχα από το περιβάλλον αλλά το επηρεάζει συνάμα) μας βοηθά να κατανοήσουμε πως στην κατασκευή της ταυτότητας, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, συμβάλλουν όλες εκείνες οι πληροφορίες που εισέρχονται στο περιβάλλον του ατόμου. Στα πρώτα βήματα αυτής της κατασκευής του εαυτού η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας καθώς και οι σχέσεις ανάμεσα τους είναι αυτές που διαμορφώνουν τον κυριότερο περιβάλλοντα χώρο μέσα στον οποίο κινείται το παιδί. Αν μεταξύ των υπάρχει συνεργασία, αυτή

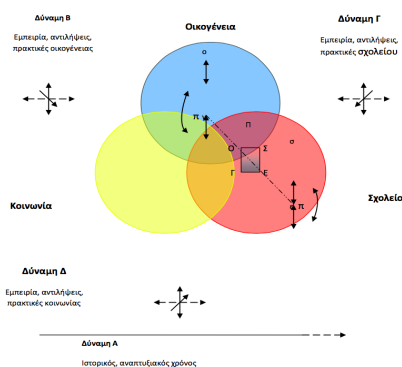
οφελεί τον τρίτο εταίρο, δηλαδή το παιδί, όπως έχει αποδειχθεί από πλήθος ερευνών (Γεωργίου, 2011·Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009· Epstein,1992).

1.2 Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2001) στην πραγματικότητα αποτελεί μια εφαρμογή της οικοσυστημικής θεώρησης ενταγμένης στο πλαίσιο του σχολείου. Η σημασία του γίνεται εύκολα αντιληπτή αρκεί να ανατρέξει κανείς στη βιβλιογραφία όπου θα παρατηρήσει τις αναρίθμητες βιβλιογραφικές παραπομπές στο έργο της Joyce Epstein. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημασία του ανάμεσα στους μελετητές της επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Το μοντέλο που προτείνει η Epstein αποτελείται από μία εξωτερική και μια εσωτερική δομή. Η εξωτερική δομή περιγράφει τα διαφορετικά πλαίσια λειτουργίας του σχολείου, της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Δείχνει δηλαδή, τις διαφορετικές διαδικασίες που ακολουθεί το καθένα καθώς και τις δυνάμεις που του ασκούνται. Όπως φαίνεται και στο σχήμα 2 οι δυνάμεις αυτές αφορούν από τη μία τον ιστορικό χρόνο και από την άλλη τη συσσωρευμένη εμπειρία, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου και της κοινότητας. Αντίστοιχα, η εσωτερική δομή του μοντέλου αντανακλά τις αλληλεπιδράσεις που παρατηρούνται εντός και μεταξύ των συστημάτων. Μέσα σε αυτό το σχήμα το παιδί (βλ.σχήμα 2, Π,π) κατέχει κεντρικό ρόλο τόσο ως δέχτης των αλληλεπιδράσεων και των επιρροών όσο και ως συμμετέχων και στα δύο συστήματα (Πεντέρη-Πετρογιάννης, 2013).

Σχήμα 2: Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein, (Προσαρμογή από Epstein, 2001)



Οι τρεις αυτές σφαίρες που αντιπροσωπεύουν το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα έρχονται κοντά ή απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και τη γονεϊκή εμπλοκή (Ζηλιασκοπούλου, 2014) για την οποία η Epstein (1995) κάνει ειδική αναφορά. Μάλιστα η ιδέα που στηρίζει το όλο μοντέλο της βασίζεται στην παραδοχή ότι η αγάπη, η φροντίδα και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια κρατά τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον και τα ενισχύει να συνεχίσουν την προσπάθεια. Ύστερα από πολλές έρευνες που πραγματοποίησε η ίδια σε σχολεία των Η.Π.Α. με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, κατέληξε σε μία τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής η οποία συμπληρώνει το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών. Σύμφωνα με αυτήν, η Epstein διακρίνει έξι διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και εμπλοκής των γονέων με το σχολείο των παιδιών τους, όπως αναφέρουν οι Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), Κλαδάκης (2012), Γεωργίου (2011), Πεντέρη-Πετρογιάννης, (2013):

α) Γονεϊκή μέριμνα: το σχολείο βοηθά τους γονείς να δημιουργήσουν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τα παιδιά τους μέσα από την ενημέρωση και τη συμβουλευτική, για ζητήματα που αφορούν την κάλυψη των βασικών υποχρεώσεων των γονιών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε οικογενειακού πλαισίου.

β) Επικοινωνία σχολείου με την οικογένεια: το σχολείο αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών ώστε να τους πληροφορήσει για την πρόοδο και τη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών τους.

γ) Οι γονείς ως εθελοντές: η συμμετοχή των γονιών σε δραστηριότητες του σχολείου μπορεί να επιφέρει σημαντική βοήθεια ανάλογα με τις γνώσεις τους, την κατάρτιση, το επάγγελμα και τον χρόνο που μπορεί ο καθένας να προσφέρει.

δ) Οι γονείς ως δάσκαλοι: το σχολείο δίνει στους γονείς οδηγίες για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι σχετικά με τις σχολικές εργασίες και γενικότερα τις απαιτήσεις του σχολείου.

ε) Οι γονείς ως συμμετοχοί στη λήψη αποφάσεων: το σχολείο στηρίζει την παρουσία των γονιών στα διοικητικά όργανα λήψης αποφάσεων του σχολείου.

στ) Η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα: το σχολείο προσπαθεί να εξασφαλίσει πόρους από την κοινότητα προς όφελος του.

Για κάθε ένα από τους παραπάνω τύπους γονεϊκής εμπλοκής η Epstein (1995) προτείνει και αντίστοιχες δραστηριότητες, παρέχοντας με αυτό τον τρόπο ένα

ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Αυτό καθιστά το μοντέλο της μια κατασκευή σαφώς ορισμένη ως προς τους στόχους παρέχοντας σε εκπαιδευτικούς και γονείς ένα πλήρες οδηγό (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Άλλωστε το ζητούμενο είναι η μέγιστη επικάλυψη μεταξύ των σφαιρών και αυτή συμβαίνει, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει η Κιρκιγιάννη (2012): «...όταν σχολείο και οικογένειες λειτουργούν σαν πραγματικοί συνεταιίροι, όταν, δηλαδή υπάρχει ανοικτή επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων στα πλαίσια ενός προγράμματος που περιλαμβάνει πολλούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής». (σελ.107).

1.3 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams

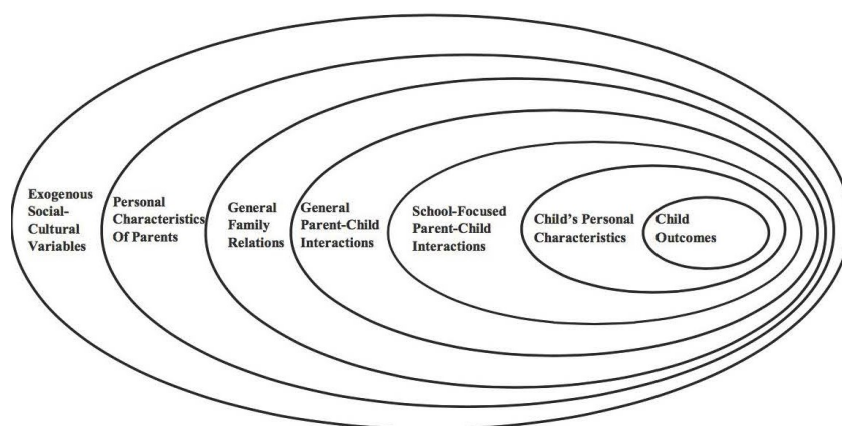
Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας σχολείου είναι επίσης προσανατολισμένο στη συστημική θεώρηση δίνοντας έμφαση κυρίως στο παιδί, ως μαθητή, και στον τρόπο που επηρεάζεται από τις οικογενειακές σχέσεις οι οποίες με τη σειρά τους ασκούν επίδραση τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον δραστηριοποίησής του. Πρόκειται για ένα μοντέλο βασισμένο σε εμπειρική τεκμηρίωση, μέσα από ένα πλήθος ερευνών που οι συγγραφείς του πραγματοποίησαν με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Με το μοντέλο αυτό ανοίγει ουσιαστικά η αυλαία μιας δεύτερης σχολής σκέψης που είναι περισσότερο προσανατολισμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε ορισμένες διευκρινίσεις πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του μοντέλου. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) οι τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, διαμορφώνουν δύο διαφορετικές σχολές σκέψης γύρω από την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Η πρώτη σχολή επικεντρώνεται στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα ως θεσμοθετημένους οργανισμούς και θέτει ως ζητούμενο την επικείμενη συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ τους μέσω εξεύρεσης πόρων σε επίπεδο κοινότητας. Η δεύτερη σχολή εστιάζει το ενδιαφέρον της στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας οικογένειας και στο πώς αυτές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον του παιδιού. Στη δική μας ανάλυση οι δύο αυτές σχολές θα συνυπάρξουν αρμονικά επιχειρώντας να μας βοηθήσουν να σκιαγραφήσουμε, το μικροσύστημα της οικογένειας και ειδικότερα να

διεισδύσουμε με ακρίβεια και λεπτομέρεια στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και στον τρόπο που αυτό αλληλεπιδρά με το σχολείο και δη το ιδιωτικό. Έχοντας πάντα, ως σημείο αναφοράς μας την επικοινωνία και τις πιθανές δυσκολίες ανάμεσα στους δύο σημαντικούς πυλώνες της ζωής ενός παιδιού που αναγκάζονται να επικοινωνήσουν, ορισμένες φορές, παρά τη θέλησή τους.

Προχωρώντας προς την περιγραφή του μοντέλου κρίνεται χρήσιμο να αναφερθούν οι παραδοχές στις οποίες στηρίζεται. Σύμφωνα με αυτές, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών μιας οικογένειας και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον κινούνται προς δύο αντίθετες κατευθύνσεις· επηρεάζουν το παιδί και την ανάπτυξη του και επηρεάζονται από αυτό. Δεύτερον, η συμπεριφορά του παιδιού και η επίδοσή του στο σχολείο επηρεάζεται σε διαφορετικό βαθμό από τις παραμέτρους του μοντέλου οδηγώντας με αυτό τον τρόπο στην τρίτη παραδοχή, δηλαδή, τις διαφορετικές επιπτώσεις που αναμένονται από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών παραμέτρων οι οποίες είναι εντονότερες όταν οι διεργασίες βρίσκονται σε επίπεδα εγγύτερα μεταξύ τους, όπως φαίνεται στο σχήμα 3 (Μυλωνάλου-Κεκέ, 2009).

Σχήμα 3: Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας και σχολείου (Προσαρμογή από Ryan & Adams, 1995)



Προχωρώντας τώρα στη περιγραφή του μοντέλου, όπως παρατηρείται στο επίπεδο Ο (βλ. σχήμα 3) περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν την επίδοση του μαθητή στο σχολείο, όπως η βαθμολογία του, η συμμετοχή, κ.τ.λ. Στη συνέχεια, το πρώτο επίπεδο αναφέρεται σε μεταβλητές που σχετίζονται με τα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή τα οποία συνδέονται με τη σχολική του επίδοση. Παραδείγματος χάρη ο βαθμός ευφυΐας, η συγκέντρωση, η αυτοεκτίμηση. Περνώντας στο δεύτερο επίπεδο συναντάμε μεταβλητές σχετικές με την εμπλοκή των γονέων στις υποχρεώσεις του παιδιού ενώ οι μεταβλητές του τρίτου επιπέδου σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των γονιών στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Καθώς φτάνουμε στο τέταρτο επίπεδο του μοντέλου, συναντάμε μεταβλητές που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο μιας οικογένειας και τις σχέσεις των μελών της. Το πέμπτο επίπεδο συγκεκριμενοποιεί το προφίλ των γονιών, τα χαρακτηριστικά τους τις προσδοκίες τους και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο έκτο και τελευταίο επίπεδο περιγράφεται το εξωτερικό περιβάλλον της οικογένειας και οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες εντάσσεται (Ryan & Adams, 1995).

Η χρησιμότητα του μοντέλου των Ryan & Adams έγκειται στην εστίαση στο παιδί ως μαθητή και στον τρόπο που οι διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένειά του συμβάλλουν από τη μία στην ανάπτυξή του και από την άλλη στην επικοινωνία με το σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Οικογένεια

2.1 Οικογένεια και Σχολείο: Δύο κόσμοι παράλληλοι

Οι κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές μελέτες αποκαλύπτουν πως τα κριτήρια για το τι ορίζεται ως οικογένεια δεν είναι παγκόσμια και τροποποιούνται ανάλογα με την ιστορική περίοδο και το πολιτισμικό πλαίσιο. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει τη διαφορετικότητα που υπάρχει μεταξύ των οικογενειών και τη δυσκολία ενός ορισμού υπό τη σκέπη του οποίου θα χωράνε όλες οι εκφάνσεις της οικογένειας (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014).

Καθώς η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα, για να γίνει κατανοητός ο σκοπός του, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η επιρροή που δέχεται το σύστημα αυτό από τον περίγυρό του. Η Κατάκη (1984) υποστηρίζει ότι επειδή η οικογένεια ανήκει στα ψυχοκοινωνικά συστήματα είναι ευέλικτη (σε σχέση με τα βιολογικά συστήματα) και οι στόχοι της αναδιαμορφώνονται μέσα από τη συναλλαγή με το ευρύτερο σύστημα στο οποίο ανήκει καθώς και σε συνάρτηση με τους σκοπούς του κοινωνικού αυτού συνόλου. Αυτό εξηγεί τη δυναμική φύση της οικογένειας καθώς και τις σημαντικές αλλαγές που έχει υποστεί, τόσο ως προς τη δομή της όσο και ως προς τους ρόλους των μελών, στη διάρκεια των χρόνων.

Πιο συγκεκριμένα, μιλώντας για την ελληνική οικογένεια αυτή χαρακτηρίζεται από τρεις διαφορετικές ταυτότητες (Κατάκη, 1984· Πυργιωτάκης, 2008· Muncie, Wetherell, Langan & Dallos, 2008). Η πρώτη αφορά την παραδοσιακή οικογένεια. Ο τύπος αυτής της οικογένειας που αναπτύχθηκε στην αγροτική κοινωνία είχε ως στόχο την αναπαραγωγή σημειώνουν οι Muncie et al., (2008). Η ένταξη του ατόμου στην παραδοσιακή οικογένεια σήμαινε ένταξη σε μια σταθερή και αναλλοίωτη ομάδα όπου μέσα από την ικανοποίηση των αναγκών της, το άτομο ικανοποιούσε ταυτόχρονα και τις δικές του ανάγκες. Η οικογένεια λειτουργούσε μάλιστα ως ένα κλειστό οικογενειακό σύστημα το οποίο ήταν αυτάρκες ως προς την παραγωγή και την κατανάλωση αγαθών και είχε περιορισμένη επικοινωνία με τον κόσμο, γράφει ο Πυργιωτάκης (2008). Μέσα σε αυτό το σχήμα η συμβολή των παιδιών στην παραγωγή ήταν αυτονόητη καθώς αυτονόητη ήταν και η αγωγή τους με άτυπο τρόπο, χωρίς δηλαδή την ανάγκη του σχολείου, αφού τη θέση του σχολείου έπαιρναν τα μαθήματα της ίδιας της ζωής (Πυργιωτάκης, 2008).

Καθώς οι κοινωνικές συνθήκες άλλαξαν και επήλθε η βιομηχανική επανάσταση, η παραγωγή πέρασε από τα χέρια της οικογένειας στα εργοστάσια. Τα εργοστάσια χρειάζονταν εργατικό δυναμικό με αποτέλεσμα την μετακίνηση του πληθυσμού της υπαίθρου προς τα αστικά κέντρα και τη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου οικογένειας, της πυρηνικής. Από την εκτεταμένη παραδοσιακή οικογένεια περάσαμε λοιπόν στην αστική οικογένεια που έχει ως επίκεντρο το παιδί και πάνω σε αυτό βασίζεται τόσο ο γάμος όσο και οι επιδιώξεις του ζευγαριού, σημειώνει η Κατάκη (1984).

Μέσα στις συνθήκες αυτές και καθώς η απασχόληση διαφοροποιείται, απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις που δεν μπορούν πια να καλλιεργηθούν στο σπίτι. Παράλληλα με αυτήν την ανάγκη πρέπει να επισημανθεί και η στροφή της γυναίκας προς την αγορά εργασίας αφήνοντας τα παιδιά μόνα στο σπίτι (Πυργιωτάκης, 2008· Muncie et al., 2008). Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων, αλλά και πολλών άλλων που ξεπερνούν το θέμα αυτής της εργασίας, εμφανίζει επιτακτική τη λειτουργία του σχολείου όπου τα παιδιά φυλάσσονται σε έναν ειδικό χώρο από ειδικευμένους ανθρώπους, αναφέρει ο Πυργιωτάκης (2008).

Περνώντας η οικογένεια το κατώφλι της ύστερης νεωτερικότητας ή της μετά-βιομηχανικής εποχής εισέρχεται σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και αντιφάσεις (Muncie et al., 2008· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014). Σε αυτή την τρίτη φάση τα ζευγάρια δίνουν έμφαση στη σχέση ώστε να είναι λειτουργική (Κατάκη, 1984). Οι ρόλοι των φύλων σε τούτο το σκηνικό αποκτούν σημασία ανάλογα με το περιεχόμενο που θα τους προσδώσουν τα ίδια τα άτομα και αυτό δικαιολογεί φαινόμενα όπως η έκρηξη των διαζυγίων, το αίτημα για ισότητα των δύο φύλων καθώς και η αναβολή του γάμου ως προτύπου συμβίωσης (Muncie et al., 2008).

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες της πολυπλοκότητας έχει ενδιαφέρον να συγκρατήσουμε πως στην κατάταξη των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 27, σχετικά με τη διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών ως προς την ώρα που διαθέτουν οι πρώτες για τα παιδιά και τις οικιακές εργασίες, η Ελλάδα βρέθηκε στην 24^η θέση (Muncie et al., 2008).

Το πόρισμα αυτό συμφωνεί με παλαιότερη έρευνα του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (2007) για τον ρόλο των πατέρων στην Ελλάδα και την εξισορρόπηση ανάμεσα στην επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μεν πως οι στάσεις των πατέρων απέναντι στη

φροντίδα των παιδιών γίνεται προοδευτικότερη σε σχέση με παλαιότερα αλλά τα παραδοσιακά πρότυπα κρατούν γερά. Οι γυναίκες συνεχίζουν να αναλαμβάνουν το κύριο βάρος τόσο των εργασιών στο σπίτι όσο και των υποχρεώσεων απέναντι στο παιδί. Κι ενώ οι άντρες απάντησαν ότι έχουν την ίδια ευθύνη με τη γυναίκα τους ως προς το παιδί, σε ειδικά θέματα όπως η επίσκεψη στο σχολείο για ενημέρωση από τον δάσκαλο, οι απαντήσεις απέδειξαν ότι οι γυναίκες αναλαμβάνουν αυτή την ευθύνη (Muncie et al., 2008).

Φαίνεται λοιπόν πως στη χώρα μας η συνύπαρξη παραδοσιακών προτύπων οικογενειακής ζωής μέσα σε μετανεωτερικά πλαίσια συμπλέει. Παρά ωστόσο τη μείωση των λειτουργιών² της οικογένειας στη μετανεωτερική κοινωνία, λόγω των θεσμών που δημιούργησε το κράτος όπως το σχολείο το οποίο ανέλαβε αρμοδιότητες που παλαιότερα ανήκαν στην οικογένεια (Πυργιωτάκης, 2008), ο ρόλος της στην ελληνική κοινωνία παραμένει καθοριστικός.

Θα συμφωνήσουμε με την προσέγγιση της Παπαδιώτη-Αθανασίου (2014) ότι η ύπαρξη της οικογένειας έχει ως κύριο στόχο την κάλυψη κάποιων βασικών αναγκών για τα μέλη της όπως είναι η οικειότητα, η εμπιστοσύνη, το μοίρασμα. Η οικογένεια δηλαδή ορίζεται συναισθηματικά· στη βάση της σημασίας που προσδίδουν τα ίδια τα μέλη της καθώς και στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014).

Παρά τις αλλαγές που μετέτρεψαν την ελληνική κοινωνία από παραδοσιακή σε σύγχρονη, και εν τάχει παρουσιάσαμε εδώ, παρά τις δημογραφικές μεταβολές, παρά την εκπληκτική άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων³, φαίνεται πως οι Έλληνες γονείς θεωρούν αυτονόητο να παρέχουν στα παιδιά τους τα οικονομικά μέσα για να τα σπουδάσουν, στοιχείο που διαφοροποιεί την ελληνική οικογένεια από πολλές οικογένειες της Ευρώπης (Πυργιωτάκης, 2008).

Έτσι, αν το σχολείο θέλει να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς την οικογένεια οφείλει να υπολογίσει αυτό το στοιχείο. Επίσης, οφείλει να λάβει κατά νου ότι δεν έχει απέναντι του ένα και μόνο τύπο ελληνικής οικογένειας. Καθώς μάλιστα η οικογένεια κατέχει την κυρίαρχη θέση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014) το σχολείο δεν έχει παρά να ανιχνεύσει το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή ώστε να κατανοήσει τις

² Αυτή τη στέρηση των λειτουργιών που είχε αναλάβει η οικογένεια ο Πυργιωτάκης (2008) την ονομάζει λειτουργική απώλεια ή λειτουργική μετάθεση της οικογένειας.

³ Για μια αναλυτική παρουσίαση των αλλαγών που μετέτρεψαν την ελληνική κοινωνία από παραδοσιακή σε σύγχρονη Βλ. Πυργιωτάκης, 2008.

ανάγκες του και να τον βοηθήσει ανάλογα. Παρότι οι οικογένειες είναι διαφορετικές, το κοινό τους σημείο είναι η έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης που παρουσιάζεται ως κοινός τόπος στην ελληνική κοινωνία. Πόσο μάλλον, αν οι γονείς βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση να επιλέξουν το σχολείο που ονειρεύονται για τα παιδιά τους.

2.2 Η οικογένεια και το αναπτυσσόμενο άτομο

Η εμπειρική γνώση των γονιών που είναι βασισμένη σε ατέλειωτες ώρες παρατήρησης των παιδιών τους θα μπορούσε να δώσει λύσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα αφού υπάρχει απώλεια ερευνητικών δεδομένων, με την έννοια ότι το σχολείο δεν γνωρίζει πληροφορίες για το παιδί από τη στιγμή που δεν έχει πρόσβαση στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι (Φτιάκα, 2004). Η γονική σχέση διαμορφώνεται επί του παιδιού για το οποίο οι γονείς είναι εικοσιτέσσερις ώρες υπεύθυνοι και μπορούν να φθάσουν μέχρι και τον παραλογισμό τονίζει ο Keyes (2002).

Ξεκινώντας λοιπόν από τη σκέψη ότι η οικογένεια και οι συναλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, οφείλουμε να αναφερθούμε σε δύο διακριτά οικογενειακά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση: τα δομικά και τα λειτουργικά.

Λέγοντας δομικά χαρακτηριστικά εννοούμε το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο των γονέων, το μορφωτικό υπόβαθρο, το επάγγελμα τους, τον τύπο της οικογένειας, τη σειρά γέννησης των παιδιών, τις ανέσεις που παρέχονται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Αντίστοιχα οι λειτουργικές μεταβλητές αναφέρονται στις σχέσεις που χτίζονται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, στη διαπροσωπική επικοινωνία των μελών της οικογένειας και την οικογενειακή αλληλεπίδραση (Κυρίτης, Παπαδοπούλου, 2011).

Ως προς τα λειτουργικά χαρακτηριστικά που θα μας απασχολήσουν εδώ, στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης θα δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην οικογενειακή συνοχή και στη γονική συμπεριφορά. Οι παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό με τις προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη ζωή των παιδιών γενικά όσο και στη σχολική τους επίδοση ειδικά. Χρήσιμο να επισημανθεί στο σημείο αυτό είναι ότι επειδή η εργασία αυτή αναλύει τις σχέσεις γονέων δασκάλων,

η αναφορά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού θα γίνει υπό αυτό το πρίσμα.

Με τον όρο οικογενειακή συνοχή ο Γεωργίου (1993) αναφέρεται στο συναισθηματικό δέσιμο που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας. Το δέσιμο αυτό γίνεται κατανοητό με τη συμπεριφορά που επιδεικνύει το ένα μέλος της οικογένειας στο άλλο και όλοι μεταξύ τους. Η συνοχή παρουσιάζεται αυξημένη σε οικογένειες όπου οι σχέσεις είναι έντονες και τα όρια μεταξύ των ατόμων είναι ρευστά με αποτέλεσμα να μην υπάρχει προσωπικός χώρος και οι έγνοιες του ενός να γίνονται αυτόματα έγνοιες του άλλου. Με αυτό τον τρόπο προστατεύεται ολοκληρωτο το σύστημα της οικογένειας. Αντίθετα, η συνοχή είναι μικρότερη στην οικογένεια που παρουσιάζει έντονα τα όρια, κάθε μέλος της έχει τη δική του ξεχωριστή ζωή και η επικοινωνία είναι περιορισμένη. Αν και αυτά παρουσιάζονται ως δύο ακραίες μορφές συνοχής πρέπει να επισημάνουμε ότι στην πραγματικότητα στις οικογένειες συναντώνται παράλληλα αυτοί οι δύο τύποι συνοχής. Αν επιλέξαμε να τους παρουσιάσουμε κατ' αυτό τον τρόπο είναι για να δείξουμε τη δυσκολία σημασιοδότησης του λειτουργικού αυτού ορισμού (Γεωργίου, 2011).

Η βιβλιογραφία φαίνεται ωστόσο να είναι πιο συγκεκριμένη για τον ρόλο της οικογενειακής συνοχής και τον τρόπο που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Γεωργίου (1993) μελετώντας τη σχέση που έχουν τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογενειακής συνοχής στη σχολική επίδοση, προέκυψαν τα εξής ευρήματα αναφορικά με την τακτική που ακολουθούν οι γονείς των ακαδημαϊκά επιτυχημένων μαθητών:

- είχαν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους για το μέλλον
- επισκέπτονταν συχνά το σχολείο για να ενημερωθούν για το παιδί τους
- έδειχναν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους αφήνοντάς τα να πάρουν πρωτοβουλίες
- έλεγχαν συστηματικά τις εργασίες για το σπίτι και είχαν ενεργό συμμετοχή στη ζωή των παιδιών τους
- δήλωσαν πως η εκπαίδευση έχει αξία αυθύπαρκτη πέρα από την κοινωνική άνοδο

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα από την έρευνα αυτή φαίνεται πως τα παιδιά που πετυχαίνουν ακαδημαϊκά στο σχολείο είναι παιδιά που προέρχονται από

οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και όπου στο πλαίσιο της οικογένειας υπάρχει ένα αίσθημα αλληλοϋποστήριξης και ομαδικότητας. Η εσωτερική δυναμική των οικογενειών αυτών αποκαλύπτει τη σημασία που παίζουν οι σχέσεις των γονιών με το παιδί τους καθώς και ο τρόπος που μετουσιώνουν τις προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους σε πράξεις, με το να συμμετέχουν σε ρόλο βοηθητικό στο πλάι τους. Ειδικότερα για τις προσδοκίες γνωρίζουμε πως οι γονείς που έχουν ακαδημαϊκές προσδοκίες για τα παιδιά τους ψάχνουν για σχολεία με καλή ακαδημαϊκή φήμη. Συνήθως δε το καλό σχολείο, όπως αναφέρουν οι Dowling & Osborne (2001) σημαίνει καλές παραδοσιακές αξίες, έμφαση στην πειθαρχία και την σκληρή δουλειά. Η σημασία των λειτουργικών χαρακτηριστικών επισημαίνεται και από την Epstein (1992) η οποία αναφέρει πως τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως η οικογενειακή συνοχή σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές, μπορούν να ανατρέψουν ακόμη και τα δομικά μειονεκτήματα μιας οικογένειας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τη γνωστική ικανότητα και τη σχολική επίδοση του παιδιού και επιδρά σε αυτό, όπως και το παιδί αντίστοιχα επηρεάζει το σύστημα της οικογένειας. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί άλλωστε και με την οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1979) την οποία αναλύσαμε παραπάνω. Θα ήταν δηλαδή απλουστευτικό να υποθέσουμε ότι ένα παιδί έχει υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση μόνο λόγω του υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προσφέρει η οικογένειά του. Το αναφέρουμε αυτό γιατί η γονική συμπεριφορά δεν αποτελεί ένα και μοναδικό δείκτη για την επιτυχία ενός μαθητή στο σχολείο. Όπως σημειώνει η Παπαδογιάννη-Χριστοδούλου (1987) τα παιδιά μεταφέρουν από τους γονείς τους διάφορα στοιχεία τα οποία ανάλογα με τον τρόπο θα τα αξιοποιήσουν θα αποβούν είτε σε μειονεκτήματα είτε σε πλεονεκτήματα αντίστοιχα.

Το πρώτο από αυτά τα στοιχεία είναι η κληρονομικότητα η οποία μεταβιβάζεται είτε ως πλεονέκτημα είτε ως μειονέκτημα στα παιδιά. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι οι γονείς διαμορφώνουν το κατάλληλο ή μη οικογενειακό περιβάλλον που επηρεάζει τα παιδιά. Τρίτον, η ικανότητα ή η ανικανότητα που αποκτούν τα παιδιά από τις δύο αυτές πηγές είναι που τα βοηθάει να εξασκήσουν τη δικιά τους επίδραση στο περιβάλλον.

Αναφορικά με τη γονική συμπεριφορά, φαίνεται πως οι γονείς που χρησιμοποιούν συμπεριφορές τέτοιες που επιτρέπουν στο παιδί να έχει να ίσο

μερίδιο ευθύνης για θέματα που το αφορούν, θέτουν τις προϋποθέσεις ώστε το παιδί να ακολουθήσει μία καλή πορεία στο σχολείο. Αντίθετα, οι γονείς που παρουσιάζουν αυταρχικές συμπεριφορές, με την έννοια ότι επιβάλλουν τιμωρίες και η σχέση που δημιουργούν με τα παιδιά τους είναι εξουσιαστική, φαίνεται ότι συναντώνται σε οικογένειες με παιδιά αδύνατων μαθητών (Γεωργίου, 2011). Δηλαδή οι γονικές ενέργειες που έχουν τις πιο θετικές συνέπειες για την ανάπτυξη του παιδιού είναι αυτές που επιτρέπουν μια ελεγχόμενη αυτονομία στο παιδί ανάλογα με την ηλικία του. Οι γονείς που έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού τους και το ενισχύουν με κάθε τρόπο ώστε να προχωρήσει βοηθούν με καταλυτικό τρόπο την εξέλιξη του αναπτυσσόμενου αυτού ανθρώπου.

Προφανώς και η συμπεριφορά των γονέων τόσο απέναντι στις επιδόσεις όσο και γενικότερα απέναντι στα παιδιά ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική προέλευση. Όπως σημειώνει ο Ράπτης (2004) οι γονείς βλέπουν τα παιδιά τους μέσα από τα γυαλιά των σχολικών επιδόσεων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Βρεττός (2004) αναφέροντας πιο συγκεκριμένα ότι οι μητέρες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα επιδιώκουν πιο πολύ την πειθαρχία συγκριτικά με τις μαμάδες των ανώτερων στρωμάτων που επιδιώκουν την αυτονομία έναντι της υπακοής και έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τα παιδιά τους. Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγούνται και οι Κυρίτσης-Παπαδοπούλου (2011) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση τόσο των λειτουργικών όσο και των δομικών χαρακτηριστικών στη σχολική επίδοση. Όπως διαπιστώνουν το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, η οικονομική κατάσταση και το επάγγελμα σε συνδυασμό με τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς από το παιδί τους, μαζί με τη μετάδοση θετικών στάσεων και την επαφή με το σχολείο είναι που συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών.

Η οικογένεια είναι μια περίπλοκη κοινωνική ομάδα που έχει τις δικές τις αξίες, τους δικούς της κώδικες συμπεριφοράς, τη δική της κουλτούρα. Μέσα στο πλαίσιο κάθε οικογένειας εκπληρώνονται κάποιες βασικές λειτουργίες όπως είναι οι βιολογικές, ψυχολογικές, οικονομικές ανάγκες των μελών της (Παπαδογιάννη-Χριστοδούλου, 1987). Σχετικά με τις μορφωτικές ανάγκες των παιδιών από τις μέχρι τώρα έρευνες διαφαίνεται πως όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών των γονέων τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να πετύχει υψηλή βαθμολογία ο μαθητής αλλά και να επιδείξει ενδιαφέρον για την πνευματική καλλιέργεια. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών επιτυγχάνεται όταν οι γονείς προωθούν την ενεργή προσέγγιση στην

μάθηση, ενεργοποιούν τη διαδικασία σκέψης των παιδιών και αποφεύγουν να τους δίνουν έτοιμες λύσεις. Όταν τους συμβουλεύουν παρέχοντας πληροφορίες που ευνοούν την αυτενέργεια. (Κυρίτσης-Παπαδοπούλου, 2011).

2.3 Γονεϊκή εμπλοκή ή γονεϊκή συμμετοχή;

Ανατρέχοντας τη βιβλιογραφία, σε μια απόπειρα να καταλήξει κάποιος σε έναν ορισμό της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής γρήγορα έρχεται αντιμέτωπος με πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς έναντι ενός κοινά αποδεχτού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009· Γεωργίου, 2011· Ζηλιασκοπούλου, 2014· Κλαδάκης, 2012). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γεωργίου (2011) ο ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής θυμίζει την αλληγορία των επτά τυφλών καθώς προσπάθησαν να περιγράψουν έναν ελέφαντα· καθένας απ' αυτούς περιέγραψε το κομμάτι που μπορούσε να ψηλαφήσει όντας πιο κοντά του. Στην πραγματικότητα κανένας δε μίλησε για τον ελέφαντα στο σύνολό του. Κάπως έτσι δηλώνει ο Γεωργίου (2011) μοιάζουν οι απόπειρες προσέγγισης της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής στη βιβλιογραφία. Με άλλα λόγια όλοι οι ορισμοί αναφέρονται απλώς σε διαστάσεις της έννοιας επικεντρώνοντας άλλοτε στη βοήθεια του γονιού με την κατ'οίκον εργασία του παιδιού στο σπίτι και άλλοτε στην επαφή του γονιού με τον δάσκαλο στο σχολείο.

Η πολυδιάστατη αυτή φύση του όρου τονίζεται και από τη Ζηλιασκοπούλου (2014) η οποία επισημαίνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή λαμβάνει χώρα τόσο σε επίπεδο σχολείου και οικογένειας όσο και στο πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Αν τώρα στο παζλ των εννοιών που απευθύνονται στη σχέση των γονέων και του σχολείου έρθει να προστεθεί και η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής, τότε τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο. Σύμφωνα με τους Συμεού (2003) και Τσέτσος (2015) πρόκειται για έννοιες που παραπέμπουν σε διαφορετικές ιδέες. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής είναι περισσότερο καθοδηγούμενη και περιορισμένη ως προς την ανάμειξη του γονέα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου. Με άλλα λόγια ο γονιός παίζει ένα τυπικό ρόλο στα σχολικά δρώμενα είτε συμμετέχοντας ως παρατηρητής σε εκδηλώσεις του σχολείου είτε ερχόμενος στο σχολείο για να ενημερωθεί σχετικά με την επίδοση του παιδιού του. Αντίθετα η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής αναφέρεται σε ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το σκοπό, στη βάση

διαμόρφωσης ενός πλαισίου κοινής συνευθύνης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Smit, Driessse, Sluiter, & Slegers (2007) η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής μοιάζει πιο αυθόρμητη σε σχέση με αυτή της γονεϊκής συμμετοχής η οποία είναι μάλλον σχεδιασμένη και επιβάλλεται εκ των άνω προς τα κάτω. Δηλαδή το σχολείο είναι εκείνο που αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να ανοίξει την πόρτα στους γονείς.

Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής⁴ αναφέρεται στον ρόλο που οι γονείς υιοθετούν υποστηρίζοντας το παιδί τους είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο (ενημέρωση από τους δασκάλους) ενώ η γονεϊκή συμμετοχή σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και στις δραστηριότητές του είτε μέσα από τα θεσμικά όργανα είτε άτυπα.

Αν και η γονεϊκή συμμετοχή (Τσέτσος, 2015) συμπεριλαμβάνεται στους παράγοντες που ενισχύουν την σχολική αποτελεσματικότητα φαίνεται πως στην Ελλάδα το ποσοστό συμμετοχής των γονέων που επιζητούν περισσότερη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενά είναι πολύ μικρό. Τούτο οφείλεται άλλοτε στον ελλειπή σχεδιασμό τέτοιων δράσεων εκ μέρους του σχολείου και άλλοτε στην έλλειψη πρωτοβουλιών των ίδιων των γονιών. Αυτή η τάση για αποφυγή συμμετοχής των γονέων στο σχολικό πλαίσιο καταγράφεται και από την έρευνα της Παπαδοπούλου (2014) όπου συμμετείχαν πενήντα τρεις γονείς παιδιών έκτης τάξης δύο Δημοτικών Σχολείων στην πόλη της Δράμας και διαφάνηκε ότι οι γονείς προτιμούν τις τυπικές μορφές συμμετοχής, δηλαδή εμπλοκής όπως ορίστηκε προηγουμένα, στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως να ενημερώνονται από τον δάσκαλο όποτε τους καλεί, να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές εργασίες και να παρακολουθούν τις εκδηλώσεις του σχολείου αδιαφορώντας για τη συμμετοχή τους στο Δ.Σ του Συλλόγου Γονέων του Δημοτικού Σχολείου.

2.4 Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή εννοούμε τον τρόπο που ο γονιός συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθώντας το παιδί του τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Η εμπλοκή αυτή κατά τον Γεωργίου (2000) μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την

⁴ Στο σημείο αυτό αρκεί να διευκρινιστεί όπως επισημαίνει ο Κλαδάκης (2012) ότι η έκταση της γονεϊκής εμπλοκής δεν είναι σταθερή τοποθετώντας στο ένα άκρο της γραμμής ενέργειες που γίνονται στο σπίτι, στο άλλο συνεργατικές δραστηριότητες γονιών και δασκάλων (είτε πρόκειται για σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων είτε για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων) και στο μέσο παραδοσιακές πρακτικές, όπως η παρακολούθηση ενημερωτικών διαλέξεων ή εθελοντικής εργασίας στο σχολείο.

ένταση και τον τρόπο που ερμηνεύεται από το παιδί και διακρίνεται στις παρακάτω μορφές:

Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς

Αυτό το είδος εμπλοκής αναφέρεται ουσιαστικά στον τρόπο που ο γονιός ρυθμίζει τη συμπεριφορά του παιδιού του σχετικά με τις εργασίες του σχολείου βοηθώντας το παιδί να καταρτίσει ένα πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο οι υποχρεώσεις του σχολείου προηγούνται.

Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς

Οι γονείς επιχειρούν μέσω αυτού του είδους της εμπλοκής να ελέγξουν τους διάφορους τομείς της ζωής των παιδιών τους όπως η διατροφή, η εμφάνιση καθώς και οι συναναστροφές με αναφορά στη σχολική ζωή. Για παράδειγμα εδώ ανήκει ο ευρέως διαδεδομένος φόβος των γονιών για τις κακές παρέες που μπορεί να κάνει το παιδί τους οι οποίες ενδοχομένως επηρεάσουν τη σχολική του επίδοση.

Βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία

Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι αυτός που συναντάται πιο συχνά και αναφέρεται στην επίβλεψη των εργασιών στο σπίτι οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν από την καθημερινή εξάσκηση της ορθογραφίας και της ανάγνωσης μέχρι τις ερωτήσεις της ιστορίας, τα προβλήματα των μαθηματικών και οποιαδήποτε άλλη υποχρέωση έχει ο μαθητής για το σχολείο. Στην ακραία του εμπλοκή αυτός ο τύπος οδηγεί τον γονιό να αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι και όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Γεωργίου (2011) μια τέτοια διαδικασία βοηθά το παιδί αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει ώστε το ίδιο το σύστημα να αναπαράγεται χωρίς κόστος αλλά και χωρίς να πέσει το επίπεδο διδασκαλίας των μαθητών.

Ανάπτυξη ενδιαφερόντων

Μέσω αυτής της εμπλοκής οι γονείς επιχειρούν να βοηθήσουν το παιδί τους να αναπτύξει διάφορα ταλέντα πέραν των σχολικών αντικειμένων. Πρόκειται για τις λεγόμενες εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος τα παιδιά.

Επαφή με το σχολείο

Αυτού του είδους η εμπλοκή, εξίσου διαδεδομένη με την επίβλεψη των εργασιών στο σπίτι, απευθύνεται ουσιαστικά στις επισκέψεις των γονιών στο σχολείο ώστε να ενημερωθούν για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Παράλληλα

μπορεί να περιλαμβάνει την προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο ή οποιαδήποτε άλλη ανάμειξη των γονιών σε δράσεις του σχολείου.

2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Τις περισσότερες φορές η γονική εμπλοκή ταυτίζεται με τη βοήθεια των παιδιών στο σπίτι ή την επαφή του γονιού με τον δάσκαλο όπως φάνηκε παραπάνω. Το γεγονός αυτό περιγράφει ένα μέρος του όλου σαν να ήταν όλο, εξηγεί ο Γεωργίου (2011) διότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι έννοια ευρύτερη. Οφείλουμε ωστόσο να επισημάνουμε ότι σε αυτή τη σχέση της εμπλοκής, ο δεύτερος άμεσος εταίρος δηλαδή το παιδί, και ο τρόπος που εισπράττει την εμπλοκή ορίζουν και το πρόσημο των συνεπειών της. Μπορεί για παράδειγμα ο γονιός να νομίζει ότι βοηθάει το παιδί του και στην πραγματικότητα το παιδί του να καταπιέζεται. Αυτό προσδιορίζει το γονικό στιλ του οποίου οι διαστάσεις είναι η απαιτητικότητα, κατά πόσο δηλαδή οι γονείς ασκούν έλεγχο στο παιδί τους, και η συναισθηματική ανταπόκριση με την έννοια της συναισθηματικής θέρμης των γονιών απέναντι στο παιδί τους. Σε ό,τι αφορά τις δύο αυτές βασικές διαστάσεις, όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011) μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, διακρίνονται τέσσερα είδη γονικού στιλ: (α) *το συμμετοχικό* όπου ο γονιός συνλειτουργεί στην ανάπτυξη του παιδιού, (β) *το αυταρχικό* όπου ασκεί αυστηρό έλεγχο, (γ) *το παραχωρητικό* όπου αφήνει περιθώρια ελευθερίας στο παιδί, (δ) *το αδιάφορο* όπου δεν επιβλέπει τις σχολικές υποχρεώσεις. Το πιο ενδιαφέρον σε σχέση με το γονικό στιλ είναι ότι επηρεάζει την επίδοση των παιδιών όταν δεν είναι σταθερό, ακόμη κι αν πρόκειται για γονείς με αυταρχικό στιλ.

Με αυτές τις επισημάνσεις κατά νου, θα περάσουμε τώρα να συζητήσουμε διεξοδικότερα τους παράγοντες που αφορούν τον γονιό και επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, και κατά συνέπεια την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου.

2.5.1 Παράμετροι που αφορούν τον γονιό

α) *Το φύλο των γονέων* παίζει σημαντικό ρόλο αναφορικά με την εμπλοκή. Ο Hornby (2012) επισημαίνει ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι εσφαλμένος αφού πρόκειται κατεξοχήν για “μητρική” εμπλοκή. Οι μητέρες όχι μόνο αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε ό,τι αφορά τα σχολικά θέματα των παιδιών τους

αλλά επιπλέον η προσέγγισή τους απέναντι στο κεφάλαιο οικογένεια είναι ολιστική. Ωστόσο ο Συμεού (2003) σημειώνει ότι η αλλαγή των χαρακτηριστικών του οικογενειακού προφίλ οδηγεί σε μια εμπλοκή με ανδρικό πρόσημο.

β) *Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων* είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας καθώς οι γονείς από χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα δυσκολεύονται για πρακτικούς λόγους να κρατήσουν επαφή με το σχολείο λόγω των πολλών ωρών εργασίας. Στην κλασική πλέον έρευνα της Lareau (1987) όπου μελετάται η σχέση σχολείου και οικογένειας ανάμεσα σε οικογένειες προερχόμενες από την εργατική τάξη και σε οικογένειες από τη μεσαία τάξη, διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι η γονική εμπλοκή συνδέεται άμεσα με την ταξική θέση. Οι γονείς που προέρχονταν από την εργατική τάξη είχαν περιορισμένες εκπαιδευτικές δεξιότητες καθώς και χαμηλότερο επαγγελματικό κύρος συγκριτικά με τους δασκάλους, περιορισμένο χρόνο αλλά και μη διαθέσιμο εισόδημα να συμπληρώσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Από την άλλη οι γονείς των μεσαίων τάξεων είχαν εκπαιδευτικές δεξιότητες και επαγγελματικό πρεστίτζ το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις ξεπερνούσε αυτό των δασκάλων. Ταυτόχρονα διέθεταν οικονομικές πηγές τέτοιες που μπορούσαν να καταφέρουν να παρέχουν στα παιδιά τους φροντίδα, μετακίνηση αλλά και χρόνο να συναντήσουν τους δασκάλους καθώς και να εμπλακούν σε ζητήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Και παρότι η αξία της εκπαίδευσης μετρούσε το ίδιο και για τις δύο ομάδες φαίνεται σημαντικό να ειπωθεί εδώ ότι οι μεν γονείς των εργατικών στρωμάτων εναπόθεταν τις ελπίδες τους στο σχολείο και στους δασκάλους για να προοδεύσουν τα παιδιά τους, οι δε γονείς των μεσαίων στρωμάτων θεωρούσαν την εκπαίδευση μια διαδικασία όπου και ο δικός τους ρόλος ήταν εξίσου σημαντικός κι εννίοτε συμπληρωματικός.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας φαίνεται να ενισχύονται και από μετέπειτα έρευνες οι οποίες όπως αναφέρει η Χριστοφοράκη (2011) έδειξαν ότι οι γονείς με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο και νιώθουν μεγαλύτερη άνεση στο να του ασκούν κριτική συγκριτικά με τους γονείς των οποίων το εκπαιδευτικό επίπεδο είναι χαμηλότερο. Παράλληλα από την έρευνα του Μάνεση (2008) για τα ελληνικά δεδομένα, επισημαίνεται ότι οι δάσκαλοι ενημερώνουν αναλυτικά τους γονείς των οποίων το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο είναι υψηλό ή μεσαίο παρέχοντας συμβουλές για το διάβασμα στο σπίτι, ενώ η επικοινωνία με γονείς κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας είναι

περιορισμένη σε έκταση, αφορά κατά κύριο λόγο τις δυσκολίες μάθησης του παιδιού και δεν παρέχει εν τέλει στους γονείς σαφείς υποδείξεις για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους και στο σπίτι. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με την πρότερη έρευνα της Lareau (1989). Ωστόσο το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δε θα πρέπει να αποτελεί δικαιολογία για αποκλεισμό σημειώνει η Epstein (1992).

γ) *Η μορφή της οικογένειας* φαίνεται πως επηρεάζει την εμπλοκή καθώς οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο συγκριτικά με τις μητέρες από πυρηνικές οικογένειες (Κιρκιγιάννη, 2012). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Χριστοφοράκη (2011) οι γονείς που είναι μόνοι τους έχουν λιγότερες διαθέσιμες πηγές είτε πρόκειται για χρήματα είτε πρόκειται για χρόνο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να στηρίξουν επαρκώς το παιδί τους. Η ίδια εικόνα επιβεβαιώνεται όπως σημειώνει ο Hornby (2011) και για τις οικογένειες με πολλά μέλη οι οποίες λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων τους δυσκολεύονται να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

δ) *Η εθνική ταυτότητα* μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή διότι όταν ο γονιός δεν ομιλεί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής δεν μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους δασκάλους πόσο μάλλον να συμμετέχει σε θέματα του σχολείου (Χριστοφοράκη, 2011).

ε) *Οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων* φαίνεται να επηρεάζουν με τρόπο καταλυτικό τις επιδόσεις των μαθητών. Οι γονείς με θετική στάση απέναντι στη μάθηση έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους και τακτική επαφή με το σχολείο και τους δασκάλους, έχουν δηλαδή ενεργή εμπλοκή η οποία φαίνεται να επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Κιρκιγιάννη, 2012· Γεωργίου, 2000). Ωστόσο αναφέρει ο Γεωργίου (2011) υπάρχει μια ειδική περίπτωση των στάσεων, αυτή της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από τον γονέα σύμφωνα με την οποία οι γονείς κρατούν επαφή με το σχολείο ανάλογα με το πώς εξηγούν και το πού αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους. Μάλιστα σε έρευνα που διεξήγαγε ο ίδιος (1999) στην Κύπρο προέκυψε ότι όταν ο γονιός αποδίδει την επιτυχία του παιδιού του στη δική του συνεισφορά (σε εσωτερικούς παράγοντες δηλαδή) εμπλέκεται ενεργά τόσο στο σχολείο όσο και στα μαθήματα.

ζ) *Οι ψυχολογικοί παράμετροι των γονέων* καθορίζουν αν οι ίδιοι αισθάνονται άνετα ή αδέξια μέσα στον χώρο του σχολείου. Οι παράμετροι αυτοί μπορεί να σχετίζονται είτε με τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ίδιων και των δασκάλων, ειδικά αν προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά

στρώματα, είτε με τραυματικές εμπειρίες ή αρνητικά συναισθήματα που τους ακολουθούν από τότε που οι ίδιοι ήταν μαθητές (Γεωργίου, 2000· Κιρκιγιάννη, 2012· Ζηλιασκοπούλου, 2014· Hornby, 2011· Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008).

Τέλος, η κοινωνικότητα των γονέων και η προηγούμενη εμπειρία τους σε θέματα εμπλοκής, συνυπολογίζονται ως εξίσου σημαντικοί παράμετροι στην επικοινωνία.

2.5.2 Παράμετροι που αφορούν το παιδί

α) *Η ηλικία του παιδιού και η τάξη φοίτησης* μπορεί να αποτελεί εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή καθώς είναι σύνηθες ότι η εμπλοκή μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Ίσως ο λόγος που η γονεϊκή εμπλοκή βρίσκεται στο ζενίθ της στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού στο σχολείο να σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά είναι πιο δεκτικά σημειώνει ο Hornby (2011) αν και παράλληλα καταθέτει έρευνα των Deslandes and Cloutier (2002) που διεξήχθη στην Αμερική με συμμετέχοντες 872 δεκατετράχρονα αγόρια τα τρία τέταρτα των οποίων δήλωσαν ότι επιθυμούν να γνωστοποιούν στους γονείς τους πώς πάνε στο σχολείο, τι μαθαίνουν και να ζητούν τη βοήθεια τους με ορισμένες εργασίες.

β) *Το φύλο του παιδιού* αποκαλύπτει ότι η εμπλοκή αυξάνεται μεταξύ των γονιών που έχουν αγόρια καθώς θεωρούνται λιγότερα υπεύθυνα συγκριτικά με τα κορίτσια σε ό,τι αφορά τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο σχολείο (Γεώργας, Μπεζεβέγκης, & Γιώτσα, 2008).

γ) *Η σχολική επίδοση του παιδιού* αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για τον βαθμό εμπλοκής των γονιών και συνδέεται άμεσα με την εικόνα που μεταφέρει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός για το παιδί. Όταν ο γονιός θεωρεί ότι το παιδί του έχει υψηλές επιδόσεις στο σχολείο μειώνει τη δική του εμπλοκή και αντίστροφα (Γεωργίου, 2000). Στο σημείο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον να καταθέσουμε τα στοιχεία που προσθέτει ο Hornby (2011) σύμφωνα με τα οποία παρατηρείται ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή εν γένει ειδικές ανάγκες⁵ τείνουν να

⁵ Το αντίθετο παρατηρείται, σημειώνει ο Hornby (2011) με τους γονείς που τα παιδιά τους παρουσιάζουν στο σχολείο προβλήματα συμπεριφοράς. Η επαφή με το σχολείο είναι σχεδόν ανύπαρκτη και στην περίπτωση που τεθεί πια θέμα αποβολής τότε προκύπτει αιτία σύγκρουσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

έχουν έντονη και ενεργή εμπλοκή συχνά με τον κίνδυνο να διαφωνήσουν με το σχολείο είτε γιατί θεωρούν ότι το παιδί τους ακαδημαϊκά δύναται να καταφέρει περισσότερα από όσα το σχολείο πιστεύει είτε γιατί οι δάσκαλοι «απαιτούν» περισσότερη στήριξη του παιδιού για τις εργασίες που γίνονται στο σπίτι. Βεβαίως για τα ελληνικά δεδομένα εκείνο που παρατηρείται σύμφωνα με έρευνα της Φτιάκα (2004) είναι ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικά ή κοινωνικά προβλήματα δυσκολεύονται να έρθουν σε επαφή με το σχολείο παρά το γεγονός ότι αυτοί οι γονείς χρειάζονται επί το πλείστον τη στήριξη του σχολείου.

δ) *Η επιθυμία του παιδιού για εμπλοκή* είναι παράγοντας που κινητοποιεί τους γονείς, είτε πρόκειται για βοήθεια σε κάποια εργασία είτε για τη συμβολή τους σε κάποιο άλλο πρόβλημα που έχει πιθανώς προκύψει στη σχολική καθημερινότητα του παιδιού τους.

2.5.3 Παράμετροι που αφορούν το σχολείο

α) *Η πολιτική του διευθυντή* ως ενορχηστρωτή του σχολικού κλίματος και υπεύθυνου της διαχείρισης της γονεϊκής εμπλοκής είναι δεσπόζουσα σημασίας. Ο διευθυντής είναι ουσιαστικά ο σύνδεσμος ανάμεσα στους γονείς και στους δασκάλους και ο τρόπος άσκησης της δικής του πολιτικής αυξομειώνει ανάλογα την εμπλοκή (Κιρκιγιάννη, 2012). Ένα σχολείο μπορεί να είναι ανοικτό ανάλογα με το αν προσκαλεί τους γονείς να είναι συμμετέχοι για τις αποφάσεις που λαμβάνει και τους αφορούν, επιζητά τη συνεργασία των γονέων, αφήνει χώρο να δράσουν οι γονείς βγαίνοντας από τον ρόλο του παρατηρητή και εν γένει κάνει τους γονείς να νιώθουν μέρος του. Σε αντίθετη περίπτωση θεωρείται κλειστό. Ή αν πρόκειται για την περίπτωση του ελληνικού σχολείου πρόκειται για χειριστικό (Γεωργίου, 2011). Σε κάθε περίπτωση πάντως το προφίλ του σχολείου και η εικόνα του προς τα έξω είναι συνυφασμένη με τη στάση που κρατά ο σχολικός ηγέτης του, δηλαδή ο διευθυντής.

β) *Οι στάσεις και οι πρακτικές των δασκάλων* είναι ο σηματοδότης που θα στείλει στους γονείς το αντίστοιχο σήμα να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ή όχι. Κατά τον Hornby (2011) μεταξύ των δασκάλων διαφαίνεται ένα ελλειμματικό μοντέλο το οποίο εκδηλώνεται μέσα από τις στάσεις που σχηματίζουν όταν αντικρίζουν τους γονείς άλλοτε ως “πρόβλημα”, και άλλοτε “ως ευάλωτα όντα” ή “λιγότερα ικανά” από τους ίδιους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών

τους. Υπό αυτό το πρίσμα οι δάσκαλοι βρίσκουν λογικό να θέλουν την πόρτα του σχολείου κλειστή για εκείνους.

Άλλες πάλι φορές οι δάσκαλοι φαίνεται να επιδιώκουν τη γονεϊκή εμπλοκή με τους δικούς τους όρους σημειώνει ο Γεωργίου (2000), συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και οι Ματσαγγούρας-Πούλου (2009) στην έρευνα τους όπου διαπίστωνουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί οι ίδιοι θεωρούν τον εαυτό τους ειδικό για τα εκπαιδευτικά θέματα. Επίσης, πολλές φορές οι δάσκαλοι υποδεικνύουν στους γονείς τα λάθη τους και τον εσφαλμένο χειρισμό που πιθανά να επέδειξαν σε διάφορες υποθέσεις, δείχνοντάς τους με αυτό τον τρόπο ότι η παρέμβαση τους οδήγησε σε χειρότερα αποτελέσματα. Βεβαίως οι δάσκαλοι που αισθάνονται αποτελεσματικοί και έχουν εκπαιδευτεί σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής νιώθουν άνετα να σχεδιάσουν και να αυξήσουν τις δράσεις για εμπλοκή (Κιρκιγιάννη, 2012· Χριστοφοράκη, 2011). Σε κάθε περίπτωση πάντως οι γονείς περιμένουν από το σχολείο να πάρει πρωτοβουλίες ανοίγοντας τις πόρτες του στην εμπλοκή (Φτιάκα, 2004· Κιρκιγιάννη, 2012· Χριστοφοράκη, 2011· Τσέτσος, 2015).

Ωστόσο οι γονείς αν θέλαμε να τους κατηγοριοποιήσουμε ως σύνολο θα λέγαμε ότι ανήκουν α) σε μια ομάδα που αισθάνεται συναισθηματικά κοντά στο σχολείο και νιώθει έτοιμη να ενημερωθεί για να επιλύσει τυχόν προβλήματα β) σε μια ομάδα περιθωριοποιημένη γ) σε μια ομάδα που δεν ανήκει ούτε στην πρώτη ούτε στη δεύτερη περίπτωση και συνήθως είναι αυτή που σημειώνει ο Γεωργίου (2011) συγκρούεται με το σχολείο γιατί από τη μία απαιτεί περισσότερη εμπλοκή από το σχολείο και από την άλλη παραπονιέται για τις απαιτήσεις του σχολείου.

2.5.4 Παράμετροι που αφορούν την κοινότητα

α) *Το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο* της κοινότητας ασκεί την δική του επίδραση στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Για παράδειγμα όταν η οικογένεια ζει σε μια κακόφημη περιοχή το μέλημά της είναι να προστατεύσει το παιδί από αρνητικές επιρροές.

β) *Το μέγεθος του πληθυσμού της κοινότητας*. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011), οι οικογένειες που μένουν σε μικρές κοινότητες αλληλεπιδρούν περισσότερο με το σχολείο, προσφέροντας την εθελοντική τους εργασία.

Από όλους αυτούς τους παράγοντες διαφαίνεται ότι η σχέση σχολείου οικογένειας και η επικείμενη συνεργασία, κάθε άλλο παρά απλή υπόθεση είναι. Το

σχολείο για να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις παραμέτρους διαμορφώνοντας ένα κλίμα ισορροπίας ανάμεσα στο ίδιο και στις οικογένειες των μαθητών του, αλλά και στους ευρύτερους κραδασμούς της κοινωνίας στην οποία ανήκει οφείλει να είναι αφενός ανοιχτό ως σύστημα προς αυτές αλληλεπιδράσεις και αφετέρου έτοιμο να τις διαχειριστεί. Πολλές φορές οι δάσκαλοι ανησυχούν μήπως οι γονείς ξεπεράσουν κάποια ασφαλή όρια που οι ίδιοι θέτουν, προτιμώντας μια μονόδρομη κατεύθυνση στην επικοινωνία όπως εκείνοι την ορίζουν. Μάλιστα θέλουν την εμπλοκή του γονιού επειδή γνωρίζουν ότι έχει θετικές συνέπειες στην επίδραση των μαθητών αλλά θέλουν αυτή η εμπλοκή να γίνεται με τους δικούς τους όρους και υπό περιορισμό (Γεωργίου, 2011). Η Κιρκιγιάννη χαρακτηριστικά σημειώνει (2012) ότι:

«το προσωπικό του σχολείου χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, ώστε να μπορεί να ενισχύσει την συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, διότι ενώ οι έρευνες έχουν αναδείξει ότι η συνεργασία αυτή επιδρά θετικά στην επίδοση και στην ανάπτυξη του παιδιού, στην πραγματικότητα υπάρχει χάσμα ανάμεσα σε αυτό που γίνεται τυπικά στο σχολείο και σε αυτό που θα έπρεπε να γίνεται». (σελ. 117)

Επειδή ακριβώς το ζήτημα της επικοινωνίας σχολείου οικογένειας είναι πολύπλοκο, παρακάτω, θα περάσουμε στην ανάλυση των θεωρητικών εργαλείων που θα βοηθήσουν την προσέγγιση του.

2.6 Συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη (2008) σχετικά με τις πεποιθήσεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή, διαφάνηκε ότι οι Έλληνες γονείς θεωρούν την εμπλοκή στην ευρύτερη σχολική ζωή, ως κάτι ενιαίο. Μάλιστα η έρευνα έδειξε ότι αυτοί που συμμετέχουν σε εθελοντικές δράσεις του σχολείου είναι αυτοί που ήδη εμπλέκονται μέσω του Σύλλογου Γονέων και Κηδεμόνων. Από πολλούς γονείς δε, θεωρήθηκε ότι η εμπλοκή στην ευρύτερη σχολική ζωή βοηθά ελάχιστα έως και καθόλου τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών. Φαίνεται λοιπόν πως στην ελληνική κοινωνία η αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου εμπλοκής, που παρουσιάζεται και στο μοντέλο επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας της Epstein (1992), δεν είναι ευρέως διαδεδομένη.

Αντίστοιχα η έρευνα αυτή έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων στην προετοιμασία των κατ'οίκον εργασιών και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Οι γονείς δηλαδή πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους με τα μαθήματα των παιδιών τους στο σπίτι συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Βεβαίως η υπερβολική πίεση που ασκούν ορισμένοι γονείς στα παιδιά τους καταναλώνοντας περισσότερο χρόνο από ότι χρειάζεται για την προετοιμασία των μαθημάτων, έχει δείξει (Γεωργίου, 2011) ότι μπορεί να κλονίσει τη σχέση γονιών-παιδιών και να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση του μαθητή. Αναφορικά με αυτόν τον τύπο εμπλοκής τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι γονείς που εκφράζουν δυσπιστία ως προς την αποτελεσματικότητα του, επιλέγουν να μειώσουν την εμπλοκή στην προετοιμασία των παιδιών τους και βέβαια το συναισθηματικό κόστος που αυτή συνεπάγεται. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εμπλοκή δε είναι μια συνταγή που την ακολουθούν οι γονείς κατά γράμμα καθώς δομείται πάνω σε μία σχέση και κυρίως εξυπηρετεί τις ανάγκες των ανθρώπων, για αυτό άλλωστε και διαφοροποιείται από οικογένεια σε οικογένεια.

Συγκρίνοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η εκάστοτε οικογένεια εμπλέκεται με το σχολείο, από τα συμπεράσματα της προαναφερθείσας έρευνας, εκείνο που αξίζει να συγκρατήσουμε είναι ότι οι γονείς θεώρησαν ως την πιο αποτελεσματική μορφή εμπλοκής, που ενισχύει τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, την επικοινωνία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογη θετική στάση εκφράστηκε για το θέμα αυτό και από τους γονείς που έχουν υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και το ακαδημαϊκό τους μέλλον.

Η τακτική επαφή των γονιών με το σχολείο⁶, ως δείκτης βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, φαίνεται να συμφωνεί και με άλλες έρευνες. Χαρακτηριστικά, ο Γεωργίου (2011) αναφέρει ότι η εποπτεία της σχολικής συμπεριφορά στο σπίτι, η προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων του παιδιού και η επαφή με το σχολείο έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοση του. Φαίνεται όμως, συνεχίζει ο ίδιος, ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τον χειρισμό του παιδιού είναι η λεγόμενη εποπτευόμενη αυτονομία, κατά την οποία ο γονέας δηλώνει παρών αλλά αφήνει τον προτεύοντα ρόλο στο παιδί του.

⁶ Η άποψη αυτή για τη σημασία της επικοινωνίας γονέων δασκάλων, επιβεβαιώνεται εμπειρικά από την ερευνήτρια, στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την επαύριο της συνάντησης γονέων με τον εκπαιδευτικό, παρατηρούνται μικρές αλλαγές από τους μαθητές στην τάξη, μαθησιακά ή συμπεριφορικά, αν και σβήνουν γρήγορα στον χρόνο.

Φτάνοντας προς το τέλος αυτής της συζήτησης το ερώτημα που παραμένει αίοιο είναι γιατί οι γονείς επιλέγουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Είναι μονάχα η θετική συσχέτιση της εμπλοκής με τη σχολική επίδοση ο λόγος; Οι Hoover-Dempsey & Sandler (1995) δίνουν μια πιο σύνθετη απάντηση εξηγώντας ότι υπάρχουν τρεις βασικοί λόγοι που ωθούν τους γονείς στην εμπλοκή: πρώτον, η προσωπική κατασκευή του γονικού ρόλου. Οι γονείς δηλαδή εμπλέκονται επειδή θεωρούν ότι μέρος του γονικού ρόλου είναι η συμμετοχή τους στη ζωή των παιδιών τους και στην εκπαίδευσή τους. Η κατασκευή του γονικού ρόλου φιλτράρεται τόσο από τις ιδέες των γονιών, για το τι περιλαμβάνει αυτός ο ρόλος, όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον και τον τρόπο που λειτουργούν οι οικογένειες των φίλων των παιδιών τους. Δεύτερον, η προσωπική αίσθηση της αποτελεσματικότητας που έχουν οι γονείς βοηθώντας τα παιδιά να πετύχουν στο σχολείο. Αυτή η αίσθηση της αποτελεσματικότητας⁷ των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πετύχουνε στο σχολείο είναι σημαντική γιατί επιτρέπει στο γονιό να δράσει για την εκπαίδευση του παιδιού του και να επιμένει όταν θα αντιμετωπίσει δυσκολίες σχετικά με την επιτυχία στο σχολείο. Τρίτον, γιατί δίνονται ευκαιρίες και εμφανίζονται ανάγκες για εμπλοκή τόσο από τα παιδιά όσο και από το σχολείο.

Σύμφωνα με έρευνα της Epstein (1988), σχετικά με τη διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, εκ των συμπερασμάτων φαίνεται πως το ίδιο το σχολείο είναι αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου και η πολιτική του σχολείου ως προς τη στοχοθεσία που θέτει, σε εναρμόνιση με τις προσδοκίες των γονέων σχετίζονται θετικά με τον βαθμό εμπλοκής τους. Ειδικότερα, ο συνδυασμός παραγόντων που αφορούν είτε το σχολείο είτε τους γονείς, (όπως το μέγεθος του σχολείου, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων) παρά η ύπαρξη τους και μόνο, εμφανίζεται να επηρεάζει την εμπλοκή. Υπό αυτή την έννοια, ήρθε η στιγμή να περάσουμε στην αντίπερα όχθη μιλώντας για το σχολείο και τον τρόπο που οργανώνει την εμπλοκή αλλά και την επικοινωνία με τους γονείς γενικότερα.

⁷ Οι Hoover-Dempsey & Sandler (1995) εξηγούν ότι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας μπορεί να είναι άμεση: με απολαμβάνοντας την εμπειρία της επιτυχίας κατά την εμπλοκή ή δεύτερον έμμεση εμπειρία, να προέρχεται δηλαδή από άλλους που επαινούν τους γονείς για τις δραστηριότητες εμπλοκής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σχολείο

3.1 Σχολική κουλτούρα

Κάθε οργανισμός, είτε είναι δημόσιος είτε ιδιωτικός, παρουσιάζει ένα κλίμα εργασίας το οποίο μπορεί να είναι ευχάριστο ή δυσάρεστο, αυταρχικό ή δημοκρατικό, ανταγωνιστικό ή συνεργατικό. Το κλίμα του οργανισμού, μιλώντας ειδικά για τις σχολικές μονάδες, είναι αυτό που δίνει το στίγμα, την ιδιαιτερότητα, τα στοιχεία που διαφοροποιούν ένα σχολείο από τα υπόλοιπα. Η επιρροή του κλίματος παίζει καθοριστικό ρόλο στον εύρυθμο τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητα αυτού του οργανισμού.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να περάσουμε σε μια διευκρίνηση απαραίτητη για την αποσαφήνιση του όρου κλίμα. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος κλίμα ενός οργανισμού έχει αποδοθεί με διάφορες ονομασίες όπως ατμόσφαιρα, κουλτούρα, ήθος ανάλογα με τις εκάστοτε ερμηνείες που αποδίδουν διαφορετικοί μελετητές κατά τη χρήση του όρου. Ιδιαίτερα η έννοια της κουλτούρας θεωρείται ταυτόσημη με αυτή του κλίματος από πολλούς ερευνητές (Σαΐτης, 2008· Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010· Καρυπίδου, 2009). Μάλιστα κατά τη Πασιαρδή (2001) το κλίμα θεωρείται υποσύνολο της κουλτούρας· ως κουλτούρα ορίζεται το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς, των αξιών, των συμβόλων και των παραδοχών που διέπουν τη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας και την διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες (Πασιαρδή, 2004).

Στο πλαίσιο των αναγκών αυτής της έρευνας οι όροι κλίμα και κουλτούρα ενός σχολείου θεωρούνται συνώνυμοι παραπέμποντας ουσιαστικά σε εκείνο που πιστεύουν τα μέλη του οργανισμού ότι είναι το σχολικό κλίμα και όχι απαραίτητα σε αυτό που είναι (Σαΐτης, 2008). Το σχολικό κλίμα είναι ένας πολυδιάστατος όρος που επηρεάζει όσους βρίσκονται εντός του μέσω της αντίληψης που έχουν για αυτό· εάν για παράδειγμα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους διευθυντές μέχρι τους γονείς θεωρούν ότι το σχολείο στο οποίο συμμετέχουν χαρακτηρίζεται από ένα παραδοσιακό ως προς τις αξίες του κλίμα, αυτό αναπόφευκτα θα εμποτίσει τη συμπεριφορά τους ανάλογα. Με κριτήριο αυτό το στοιχείο θα εγγράψουν ή όχι οι γονείς, που μας απασχολούν εδώ, τα παιδιά τους σε ένα τέτοιο σχολείο.

Το κλίμα είναι μια σχετικώς σταθερή ιδιότητα του συνολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από τους συμμετέχοντες, καθορίζει τη συμπεριφορά τους και

μπορεί να περιγραφεί μέσα από τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το περιβάλλον σημειώνει η Ντάβου (2016).

Εν πολλοίς, ένα συνεργατικό κλίμα ενισχύει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας και το στοιχείο αυτό με τη σειρά του αποβαίνει θετικό για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Αντίθετα ένα δυσάρεστο και απωθητικό κλίμα όχι μόνο κουράζει τους συμμετέχοντες αλλά δεν τους ωθεί ώστε να είναι αποδοτικοί επενδύοντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Διαφαίνεται λοιπόν ότι πίσω από το σχολικό κλίμα ξεδιπλώνονται οι σχέσεις που χτίζουν οι άνθρωποι και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα αυτό διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τους Καρατάσιο & Καραμήτρου (2010). Λέγοντας φυσικό περιβάλλον νοείται ο χώρος και οι φυσικές του όψεις μέσα στον οποίο εδράζεται κάθε σχολική μονάδα. Οι αίθουσες, ο εξοπλισμός, τα ταμπλό που εκτίθενται οι εργασίες των μαθητών, ο φωτισμός, ο προαύλιος χώρος, αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος του επικοινωνιακού πλαισίου κατά τον Χρηστάκη (2010). Το κοινωνικό περιβάλλον αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενώ το μαθησιακό περιβάλλον σχετίζεται με τις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας είτε πρόκειται για τον τρόπο διδασκαλίας, είτε για τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση η σημασία του σχολικού κλίματος είναι δεσπόζουσα καθώς σηματοδοτεί το προφίλ του οργανισμού, τη φιλοσοφία που αποπνέει προς τα έξω. Βεβαίως κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της κουλτούρα η οποία διαμορφώνεται ή καλύτερα επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες που θα συζητηθούν ευθύς αμέσως.

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα περιγράφει την ιδιάζουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και συνδέεται άμεσα με τους ανθρώπους που συνθέτουν την ομάδα του σχολείου καθώς και με τη φύση των σχέσεων που δημιουργούν ανάμεσά τους. Η δική τους παραγωγικότητα, ο ενθουσιασμός, η επίτευξη των στόχων, η επικοινωνία μεταξύ τους τροφοδοτείται από το σχολικό κλίμα και επηρεάζεται ανάλογα. Το

σχολικό κλίμα με τη σειρά του σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) επηρεάζεται από τους εξής τέσσερις παράγοντες:

Η δομή: Όταν η δομή είναι αυστηρή και συγκεντρωτική και στον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά ανατίθενται καθήκοντα χωρίς περιθώρια πρωτοβουλίας τότε το κλίμα που διαμορφώνεται είναι απειλητικό για τους συμμετέχοντες οδηγώντας σε ένα βαθμό τυποποίησης της εργασίας. Αντίθετα, αν εκλείπουν οι αυστηρές προδιαγραφές και υπάρχει η αίσθηση σχετικής αυτονομίας και η διοίκηση κατανοεί τις ανάγκες των μελών του συστήματος στο κλίμα που καλλιεργείται είναι ευχάριστο.

Το μέγεθος: Το μέγεθος επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις των μελών του συστήματος καθώς φαίνεται από έρευνες ότι στις μικρότερες σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα (Σαΐτης, 2005) και λιγότερο απρόσωπο.

Το εξωτερικό περιβάλλον: Οι εξωτερικές συνθήκες όπως το τεχνολογικό και οικονομικό περιβάλλον επιδρούν στο κλίμα διαμορφώνοντάς το εκ νέου.

Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων: Το σχολείο αποτελείται από άτομα διαφορετικά μεταξύ τους τα οποία είναι φορείς της δικής τους κουλτούρας η οποία διαμορφώνεται μεταξύ άλλων από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, την ηλικία, το φύλλο, το μορφωτικό επίπεδο κ.ο.κ. Οι επιδιώξεις, οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα, οι φιλοδοξίες και εν γένει η διάθεση αυτών των ανθρώπων απέναντι στο σχολείο συνδιαμορφώνει το σχολικό κλίμα.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες σε συνδυασμό με τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, και τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας, με τους στόχους που θέτει το κάθε σχολείο και με τις ατομικές επιδιώξεις των μελών του, δείχνει ακριβώς πόσο σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία είναι η ζύμωση του σχολικού κλίματος αν και στα μάτια ενός εξωτερικού παρατηρητή το κλίμα ενός σχολείου είναι μεμιάς διακριτό.

3.3 Τύποι σχολικού κλίματος

Κατά καιρούς έχουν γίνει έρευνες για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος οι οποίες έχουν καταλήξει σε ασυμφωνία μεταξύ των μελετητών ως προς τα αποτελέσματα στοιχείο που αποκαλύπτει τη δυσκολία αποσαφήνισης της έννοιας και εν συνεχεία μέτρησής της. Στη δική τους έρευνα οι Halpin and Croft (1963) (όπως αναφέρει ο

Σαϊτής, 2008) διακρίνουν έξι τύπους σχολικού κλίματος που διαφαίνονται ανάμεσα στις σχέσεις εκπαιδευτικών και διεύθυνσης:

Το ανοικτό κλίμα: Η σχέση μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών χτίζεται στη βάση μιας ειλικρινούς και συνεργατικής προσπάθειας η οποία γίνεται από κοινού με απώτερο σκοπό το καλό του σχολείου.

Το αυτόνομο κλίμα: Το αυτόνομο σχολικό κλίμα χαρακτηρίζει σχολεία στα οποία ο έλεγχος της διεύθυνσης είναι χαμηλός και οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μεταξύ τους υψηλό το ομαδικό πνεύμα κυριώς για να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές τους ανάγκες και όχι τόσο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.

Το ελεγχόμενο κλίμα: Η έμφαση σε αυτά τα σχολεία δίνεται στην εκτέλεση των καθηκόντων και ελάχιστα στις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το οικείο κλίμα: Στα σχολεία με οικείο σχολικό κλίμα οι σχέσεις μεταξύ των μελών είναι φιλικές και συνεργατικές χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία από τα μέλη του σχολείου στον κοινωνικό έλεγχο για την άσκηση των καθηκόντων τους.

Το πατερναλιστικό κλίμα: Σε σχολεία που εμφανίζουν το εν λόγω σχολικό κλίμα στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών απουσιάζει η συνεργασία καθώς η διεύθυνση εμφανίζεται μοναδικός φαροφύλακας των σχολικών δράσεων.

Το κλειστό κλίμα: Το σχολικό αυτό κλίμα χαρακτηρίζει τα σχολεία που οι σχέσεις μεταξύ των μελών τους είναι άκρως τυπικές και δεν υπάρχει η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα.

Σε αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη από τους Hoy & Clover (1986) (όπως αναφέρει ο Σαϊτής, 2008) διακρίθηκαν αντί για έξι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος εκ των οποίων βρέθηκαν κοινοί με την προηγούμενη έρευνα, *το ανοικτό κλίμα* όταν οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων είναι συνεργατικές και η διεύθυνση κατευθύνει χωρίς να δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διακατέχονται από επαγγελματική ευθύνη και *το κλειστό κλίμα* όταν οι σχέσεις είναι τυπικές και ο διευθυντής δεν αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα εκείνοι να παρουσιάζουν μια τάση για απομόνωση και αδιαφορία. Οι δύο άλλοι τύποι σχολικού κλίματος αφορούν *το κλίμα αποστασιοποίησης* και *το κλίμα ενεργούς εμπλοκής*. Στην πρώτη περίπτωση μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης υπάρχει απόσταση είτε γιατί η διεύθυνση δεν ασκεί τον ρόλο της σωστά είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται μεταξύ τους. Στη δεύτερη περίπτωση η διεύθυνση αδιαφορεί και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν δράση για να υπάρξει συνεργασία και να διεκπεραιωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο.

Βεβαίως η συμπερίληψη των τύπων σχολικού κλίματος στο πλαίσιο αυτής της έρευνας παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς η “προσωπικότητα” της σχολικής μονάδας, δηλαδή η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι αυτό που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των γονέων ώστε να εγγράψουν το παιδί τους στο αντίστοιχο ιδιωτικό σχολείο. Το ερώτημα που τίθεται εύλογα σε αυτό το σημείο είναι πώς εντοπίζουν οι γονείς το κλίμα του σχολείου και ποια είναι τα κριτήρια τους για να επιλέξουν το αντίστοιχο ιδιωτικό σχολείο. Τις απαντήσεις αυτές θα τις εξετάσουμε στο ερευνητικό μέρος αυτής της εργασίας. Προηγουμένως θα συζητήσουμε τον ρόλο του διευθυντή ως βασικού εκπροσώπου του σχολικού κλίματος και κύριου φορέα της σχολικής κουλτούρας με τον οποίο έρχονται οι γονείς πρωτίστως σε επαφή προκειμένου να ενημερωθούν για το σχολείο, τις δράσεις του, το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα και τις παροχές που προσφέρει.

3.4 Ιδιωτική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα παρέχεται σε τρεις βαθμίδες: την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τα δημοτικά σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές ηλικίας από έξι έως 12 ετών. Ο κύκλος σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο δημοτικό διαρκεί έξι χρόνια και το αναλυτικό πρόγραμμα καταρτίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας.

Σε αντίθεση με την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης που διέπονται από πλουραλισμό όπως συμβαίνει στην Αμερική, η αντίστοιχη παροχή στην Ελλάδα είναι περιορισμένη σε δύο άξονες, την ιδιωτική και τη δημόσια εκπαίδευση αναφέρει η Valassi (2009). Τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χορηγούν ισότιμους τίτλους σπουδών και ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα (IOBE, 2011).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων στην ελληνική κοινωνία πηγαίνει αρκετά πίσω στο χρόνο ήδη από το πολιτικό Σύνταγμα του 1827, όπου με το άρθρο 20 θεσπίστηκε η αρχή της ελευθερίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, αναγνωρίζονταν στους Έλληνες η ελευθερία να ιδρύουν σχολεία και να επιλέγουν τους δασκάλους που επιθυμούσαν ώστε να μορφωθούν. Από τότε μέχρι σήμερα πλήθος νόμων και διατάξεων μας

οδήγησαν στο παρόν σκηνικό, όπου με τον νόμο του 1985 τα ιδιωτικά σχολεία εξομοιώθηκαν με τα δημόσια. Τα ιδιωτικά σχολεία πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ελέγχονται από τα αντίστοιχα εποπτικά όργανα. Ο έλεγχος αφορά κυρίως το ωρολόγιο πρόγραμμα, τον αριθμό των μαθητών καθώς και το διδακτικό προσωπικό (IOBE, 2011).

Αναφορικά με το κόστος σπουδών, που καταβάλλει μια οικογένεια η οποία επιλέγει να στείλει το παιδί της σε ένα ιδιωτικό σχολείο, είναι απαραίτητες κάποιες διευκρινίσεις. Η δαπάνη ανά μαθητή για τη δημόσια εκπαίδευση επιμερίζεται σε όλα τα φορολογούμενα νοικοκυριά, ανεξάρτητα αν έχουν παιδιά ή όχι και ανεξάρτητα, στην περίπτωση που έχουν παιδιά, αν τα εγγράψουν σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Αντίθετα, στην ιδιωτική εκπαίδευση η μονάδα που επιμερίζεται το κόστος είναι το ίδιο το νοικοκυριό. Αυτό σημαίνει ότι οι οικογένειες των παιδιών που ακολουθούν την ιδιωτική οδό επιβαρύνονται διπλά, πληρώνοντας τόσο για το ιδιωτικό κόστος όσο και για το δημόσιο (IOBE, 2013).

Στο σημείο αυτό αρκεί να τονίσουμε ότι οι διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση, δε μένουν μόνο στο επίπεδο των δημοσίων και των ιδιωτικών σχολείων. Ανισότητες και διαφοροποιήσεις διαπερνούν και το σύνολο των ιδιωτικών σχολείων λόγω της άνιση κατανομής του πλούτου, της εξουσίας, των γεωγραφικών ανισοτήτων (ύπαιθρος-πόλη) και των διάφορων εκπαιδευτικών παραγόντων (παροχές και υποδομές που προσφέρει το ίδιο το σχολείο). Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η ιδιωτική εκπαίδευση λειτουργεί με τρεις διαφορετικές ταχύτητες. Στην πρώτη ταχύτητα ανήκει μια ομάδα ιδιωτικών σχολείων στα οποία φοιτούν παιδιά που προέρχονται από οικογένειες ανώτατων εισοδηματικών στρωμάτων οι οποίες κατέχουν υψηλές θέσεις στην πολιτική ιεραρχία. Στη δεύτερη ταχύτητα ανήκει μία μεγαλύτερη ομάδα ιδιωτικών σχολείων με παιδιά μεσαίων και ανώτερων στελεχών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Η τελευταία ταχύτητα περιλαμβάνει την πολυπληθέστερη ομάδα ιδιωτικών σχολείων στην οποία φοιτούν παιδιά που επιδιώκουν να αποφύγουν τις ανεπάρκειες του δημόσιου σχολείου και οι γονείς τους έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν ώστε να φοιτήσουν σε ένα ιδιωτικό (Καββαδίας, 2001). Η παραπάνω συλλογιστική τονίζει ότι οι ανομοιοότητες αυτές των ιδιωτικών αντικατοπτρίζονται και στην τιμή των δίδακτρων που καταβάλλουν οι γονείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η τα δίδακτρα, στην πρώτη ταχύτητα ιδιωτικών να έχουν μεγάλη απόκλιση σε σχέση με την τελευταία ταχύτητα.

Ωστόσο, η τριπλή αυτή ταξινόμηση των ιδιωτικών, οφείλουμε να έχουμε κατά νου ότι ενδέχεται να είναι στρεβλή με την έννοια ότι τα ιδιωτικά σχολεία καταγράφουν μια έντονη πτώση του αριθμού των μαθητών τους τα τελευταία χρόνια λόγω των τρεχουσών συνθηκών της παρατεταμένης ύφεσης στην ελληνική οικονομία. Οι περικοπές μισθών σε πολλά νοικοκυριά έχουν οδηγήσει στη μείωση των μαθητών που φοιτούν στα ιδιωτικά, όπως φαίνεται στους πίνακες που ακολουθούν καθώς και, σε ακραίες περιπτώσεις, στο κλείσιμο ορισμένων ιδιωτικών σχολικών μονάδων. Ο πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των μαθητών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία κατά το έτος 2009 ενώ ο πίνακας 2 καταγράφει τους μαθητές στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της χώρας για το σχολικό έτος 2012-2013. Η σύγκριση των αριθμών, μεταξύ των ετών, αποδεικνύει αυτή την πτωτική τάση και για τον λόγο αυτό κρατάμε επιφυλάξεις για τις τρεις ταχύτητες των ιδιωτικών σχολείων. Δεν μπορούμε παρά να λάβουμε σοβαρά υπόψη τα νέα δεδομένα.

Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολ. έτος 2008-2009, Προσαρμογή από (IOBE, 2011)

	Δημόσια Σχολεία	Ιδιωτικά Σχολεία
Σχολικές Μονάδες	5.443	370
Μαθητές	593.397	46.639
Μέσος αριθμός μαθητών ανά σχολείο	109	126,1
Εκπαιδευτικοί	62.602	4.014
Αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικούς	9,5	11,6
Μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα	16,7	20,6

Πίνακας 2: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Σχολικές μονάδες, διδακτικό προσωπικό και μαθητές κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013. Προσαρμογή από (IOBE, 2013)

Είδος σχολείου	Σχολικό Έτος 2012-2013	Ποσοστό επί του συνόλου
Σύνολο		
Σχολικές μονάδες	4.716	100%
Διδακτικό προσωπικό	64.166	100%
Μαθητές	631.834	100%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό	10	
Δημόσια σχολεία		
Σχολικές μονάδες	4.368	92,6%
Διδακτικό προσωπικό	60.405	94,1%
Μαθητές	591.461	93,6%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό	10	
Ιδιωτικά σχολεία		
Σχολικές μονάδες	348	7,4%
Διδακτικό προσωπικό	3.761	5,9%
Μαθητές	40.373	6,4%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό	11	

Αναφορικά τώρα με τη διαδικασία επιλογής του δημόσιου ή του ιδιωτικού σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική αγορά, σε έρευνα που διεξήγαγε η Valassi (2009) εξέτασε ένα εύρος κοινωνικών παραγόντων, όπως τα επαγγέλματα των γονέων, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, το κοινωνικό στάτους της οικογένειας και το πολιτισμικό της κεφάλαιο. Η επιδίωξη της έρευνας ήταν να απαντήσει σε ποιο βαθμό οι αναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν αποφασιστικά την επιλογή του σχολείου.

Από τα συμπεράσματα διαφαίνεται ότι οι οικογένειες που επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση έχουν ένα υψηλό κοινωνικό στάτους, αποτελούνται κυρίως από ελεύθερους επαγγελματίες ή από άτομα με επιστημονική, διοικητική και ακαδημαϊκή απασχόληση, με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και δεξιότητες, απολαμβάνουν υψηλό εισόδημα μέρος του οποίου δαπανούν κατά ένα μεγάλο μέρος σε πολιτισμικά αγαθά Valassi (2009).

Η ίδια (Valassi, 2009) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι οικογένειες των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων απολαμβάνουν μία συσσώρευση διαφόρων μορφών κεφαλαίου (οικονομικού, πολιτισμικού, συμβολικού) και ενός σημαντικού όγκου κεφαλαίου, μέσω των οποίων διασφαλίζουν τη συνέχιση της επικράτησής τους. Διακρίνει επίσης δύο μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα στις οικογένειες των

μαθητών των ιδιωτικών σχολείων: την ιδρυματική μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου (η οποία για παράδειγμα αντανάκλαται στα πτυχία Πανεπιστημίου) και την αντικειμενική μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου (η οποία διαφαίνεται για παράδειγμα στη δυνατότητα αγοράς πολιτισμικών αγαθών).

Το σχολείο δεν είναι ένα ουδέτερο ίδρυμα αλλά ένας χώρος όπου οι προθέσεις, οι νοοτροπίες και οι συμπεριφορές των διαφόρων κοινωνικών τάξεων ταυτοχρόνως αντιπαρατίθενται και διαχωρίζονται η μία από την άλλη. Η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές. Η έννοια του μορφωτικού προνομίου που εισήγαγε ο Μπουρντιέ (1964) αναφέρεται ακριβώς σε ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο και την παιδεία γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με ένα σύνολο από γνώσεις και μορφωτικά έργα. Τα μορφωτικά αυτά εφόδια, μονολότι δεν είναι μέρος της ύλης του σχολείου, έχουν σχολική χρησιμότητα. Εφοδιάζουν τα άτομα με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Αποτελούν ένα είδος εξάσκησης αποκτημένης έξω απ' το σχολείο που έχει άμεση σχολική απόδοση (Φραγκουδάκη, 1985).

Η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου συμπεραίνει η Valassi (2009) και θα κλείσουμε με αυτό, είναι ένα μέσο των στρατηγικών εκπαίδευσης της ανώτερης και μεσαίας τάξης για τη διατήρηση των προνομίων τους και της κοινωνικής αναπαραγωγής τους, διαμέσω της κοινωνικής "στεγανοποίησης" που διασφαλίζει η ιδιωτική εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα αυτά κοινωνικά στρώματα, ακριβώς λόγω της κοινωνικής τους θέσης και του στάτους τους, προσδίδουν μεγάλη συμβολική αξία στα ιδιωτικά σχολεία μέσα στην ιεραρχία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μιλώντας λοιπόν για μαθητές ιδιωτικών σχολείων θα εθελουφλούσαμε αν δεν παραδεχόμαστε ότι έχουν διαφορετικές μορφωτικές αποσκευές σε σχέση με τους μαθητές των δημόσιων σχολείων. Ας δούμε όμως σε τι διακρίνεται ένα δημόσιο από ένα ιδιωτικό σχολείο.

3.5 Διαφορές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων

Σε συνέντευξή του με θέμα την ιδιωτική και τη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα, ο Πρόεδρος του Συνδέσμου Ιδρυτών Ελληνικών Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων (ΣΙΕΙΕ), Χαράλαμπος Κυραϊλίδης, μιλώντας για τη διαφοροποίηση των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων περιέγραψε με τον ακόλουθο τρόπο τις ανομοιότητες⁸ μεταξύ τους:

«Να μιλήσουμε απλά. Φανταστείτε το σχολείο ως ένα ανθρώπινο σώμα. Η ψυχή, η καρδιά αυτού του σώματος, είναι οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί είναι η ραχοκοκαλιά, η σπονδυλική στήλη, είναι δηλαδή το όργανο εκείνο που κρατάει όρθιο το σώμα. Ο εγκέφαλος κάθε φορά, όμως, στα ιδιωτικά σχολεία είναι ο σχολάρχης, στα δημόσια σχολεία είναι το Υπουργείο Παιδείας. Η διαφορά, λοιπόν, είναι: Ψυχή έχουν όλα τα παιδιά, είτε πηγαίνουν σε ιδιωτικό είτε σε κρατικό σχολείο. Η ραχοκοκαλιά, οι εκπαιδευτικοί, τελειώνουν όλοι το ίδιο πανεπιστήμιο, κάνοντας τις ίδιες σπουδές, οριακά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σχεδόν ίδιοι, υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Η μεγάλη διαφοροποίηση, όμως, είναι στον εγκέφαλο. Απ' τη μία έχεις έναν τεράστιο εγκέφαλο που λέγεται Υπουργείο Παιδείας, και θα πρέπει να κουμαντάρει χιλιάδες σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα, με εξισωτικό χαρακτήρα, ότι όλες θα πρέπει να δουλεύουν το ίδιο, είναι λίγο... θυμίζει ολοκληρωτικά καθεστώτα, εντάξει; Και από την άλλη έχεις ένα ιδιωτικό σχολείο, όπου ο εγκέφαλος είναι αυτός που το ίδρυσε, ενδεχομένως, ή κάποιος συνεχιστής του, που είναι πάνω από το σχολείο επί σειρά δεκαετιών, δοκιμάζει πράγματα, καινοτομεί, κάνει λάθη, για τα λάθη αυτά πληρώνει ο ίδιος, και όχι κάποιος άλλος ή κανένας, όπως γίνεται σε ένα κρατικό σχολείο, και προσπαθεί να μην κάνει λάθη, μέσα από την εμπειρία του και μέσα από τις προσπάθειες που κάνει. Ως εκ τούτου, η μεγάλη διαφορά είναι αυτό: Η διεύθυνση του σχολείου. Ο άνθρωπος που τρέχει το σχολείο. Αυτό σπανίως αναδεικνύεται στην Ελλάδα. Προσπαθούν όλοι να πιστέψουν και να προβάλουν κτιριακές υποδομές, οκ, εντάξει. Εγώ ξέρω και πολλά δημόσια σχολεία που έχουν κτιριακές υποδομές πολύ καλύτερες από

⁸ Βλ. Κοτζαμάνης. Φ. (2017) αδημοσίευτη διπλωματική εργασία με θέμα: Σχέσεις γονέων και δασκάλων και οι δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η οπτική των δασκάλων.

ιδιωτικά σχολεία. Αλλά, ταυτόχρονα, αυτό το δημόσιο σχολείο που έχει πολύ καλύτερες κτιριακές υποδομές δεν είναι τόσο ανταποδοτικό προς την κοινωνία».

Μιλώντας για τις διαφορές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων η πρώτη και βασική που διακρίνεται εξόφθαλμα αφορά την απαλλαγή των γονέων από την πληρωμή των διδάκτρων. Μια άλλη σχετίζεται με την άμεση και πιο συχνή συναναστροφή που έχουν τα παιδιά των δημόσιων σχολείων με συνομηλίκους τους που διαμένουν στην ίδια γειτονιά ενώ εξίσου σημαντική θεωρείται και η απόσταση από το σχολείο που στην περίπτωση του ιδιωτικού είναι συνήθως μεγαλύτερη⁹. Βεβαίως αυτές οι ανομοιότητες είναι απόρροια του γεγονότος ότι τα κριτήρια για την επιλογή του δημόσιου σχολείου σχετίζονται με τη γεωγραφική εγγύτητα ενώ στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου η επιλογή γίνεται βάσει ποιοτικών χαρακτηριστικών (IOBE, 2013), στοιχείο που σηματοδοτεί τη δεύτερη ουσιώδη διαφορά μετά τη δωρεάν φοίτηση.

Προχωρώντας σε περαιτέρω διαφοροποιήσεις θα λέγαμε ότι οι σχολικές υποδομές καθώς και ο τεχνικός και τεχνολογικός εξοπλισμός στα δημόσια σχολεία είναι σε αρκετές περιπτώσεις ελλειπείς και τούτο συγκαταλέγεται στα μειονεκτήματα του δημόσιου σχολείου έναντι των ιδιωτικών όπου λόγω της οικονομικής ευχέρειας οι παροχές είναι πιο διευρυμένες, προσφέροντας αθλητικές εγκαταστάσεις, αίθουσες μουσικής, ηλεκτρονικών υπολογιστών, βιβλιοθήκης, κ.α. Μάλιστα λόγω αυτών των παροχών τα ιδιωτικά σχολεία δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να παραμένουν στο σχολείο μέχρι αργά το απόγευμα παρακολουθώντας κάποιο πρόγραμμα ή μελετώντας για την επόμενη ημέρα, γεγονός που «λύνει τα χέρια» στους γονείς που εργάζονται πολλές ώρες. Αντίστοιχη προσπάθεια να προσφερθούν τέτοιου είδους διευκολύνσεις γίνεται βέβαια και στο δημόσιο σχολείο με τον θεσμό του ολοήμερου.

Μια άλλη επισήμανση που έχει σημασία να καταγραφεί είναι ότι στα ιδιωτικά σχολεία επικρατεί σε γενικές γραμμές μια κοινωνική και οικονομική ομοιομορφία ακριβώς γιατί το περιβάλλον είναι ελεγχόμενο και το ίδιο το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τους μαθητές του πριν τους εγγράψει (IOBE, 2013). Μάλιστα στις περισσότερες των περιπτώσεων αυτή η ομοιομορφία παρατηρείται και στο πολιτιστικό κεφάλαιο¹⁰ των γονέων στα ιδιωτικά σχολεία (Valassi, 2009) το

⁹<http://www.paidorama.com/dimosio-i-idiwtiko-sxoleio-ti-na-epileksw.html>

¹⁰ Με τον όρο αυτό εννοούμε το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

οποίο είναι υψηλό επιδρώντας στις σχέσεις που καλλιεργούν οι γονείς με το σχολείο αλλά και στις προσδοκίες που έχουν από αυτό (Μάνεσης, 2008).

Διαφορές εμφανίζονται επίσης και στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού αφού η πρόσληψη των δασκάλων στον δημόσιο τομέα γίνεται μέσω δημόσιων διαγωνισμών και θεωρείται απρόσωπη σε σχέση με τον ενδελεχή έλεγχο και την αξιολόγηση τόσο των γνώσεων όσο και της προσωπικότητας που περνά ο υποψήφιος δάσκαλος του ιδιωτικού σχολείου (IOBE, 2013). Τα απαιτητικά κριτήρια για την πρόσληψη του ανθρώπινου δυναμικού στα ιδιωτικά σχολεία ισχύουν για όλες τις θέσεις εργασίας μέσα στην ιεραρχία του σχολείου φτάνοντας μέχρι τον ανώτερο διοικητικό υπάλληλο, δηλαδή τον διευθυντή, του οποίου τα προσόντα, η προσωπικότητα, οι γνώσεις και η εμπειρία θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

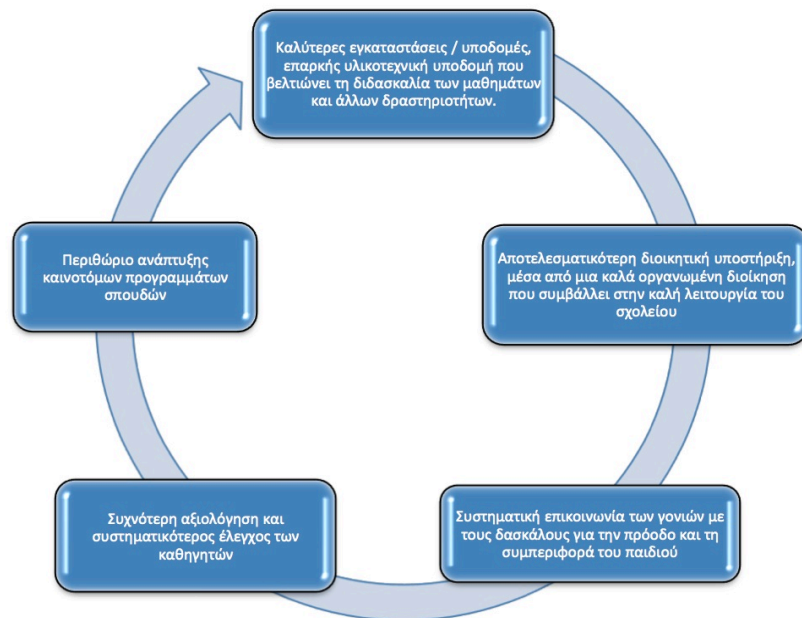
Αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ό,τι αφορά τη διδακτέα ύλη αυτή μπορεί να ορίζεται από τη σχολική νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά επειδή ακριβώς το ιδιωτικό σχολείο λογοδοτεί στους γονείς καλείται σε καθημερινή βάση να αποδεικνύει και να τους πείθει για τις παροχές που προσφέρει τόσο σε εκπαιδευτικό έργο όσο και σε υπηρεσίες. Για το λόγο αυτό ανανεώνει συχνά και με ευελιξία τα διδακτικά του εργαλεία, τις μεθόδους και το πρόγραμμα ώστε να ατιολογεί στους γονείς το κόστος της πληρωμής και να είναι πιο ανταγωνιστικό προσελκύοντας τους μαθητές (IOBE, 2013). Τούτο άλλες φορές αποβαίνει σε όφελος των μαθητών όπως όταν για παράδειγμα το σχολείο προβαίνει στη συγγραφή δικών του συγγραμμάτων έναντι δύσχρηστων εγχειριδίων που προτείνει το υπουργείο παιδείας άλλες πάλι φορές αποβαίνει σε βάρος των παιδιών στα οποία ασκείται πίεση προκειμένου οι γονείς να μείνουν ικανοποιημένοι έναντι των οικονομικών συνεισφορών που καταθέτουν, όπως έχει παρατηρηθεί από την ερευνήτρια.

Βεβαίως είναι γεγονός ότι τόσο σε ιδιωτικά όσο και σε δημόσια σχολεία συναντάμε υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικά προγράμματα, επαγγελματίες δασκάλους καθώς και μαθητές με διακρίσεις (IOBE, 2013). Ωστόσο, η πληρωμή των διδάκτρων και η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως προϊόντος δημιουργεί μια εξαρτημένη σχέση ανάμεσα στους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός ιδιωτικού σχολείου με κίνδυνο ορισμένες φορές οι γονείς να παρεμβαίνουν στο έργο του σχολείου, ανάλογα

με τα περιθώρια που τους αφήνονται, επικαλούμενοι το κόστος πληρωμής που καταβάλλουν. Το δημόσιο σχολείο είναι απαλλαγμένο από το φορτίο αυτής της σχέσης καθώς η δομή του εξ ολοκλήρου υπόκειται σε μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και η ύπαρξη του δε στηρίζεται στο πλήθος των μαθητών που θα εγγράψει. Και ένας μαθητής να υπάρχει η πολιτεία είναι υποχρεωμένη από το Σύνταγμα να του παρέχει δωρεάν εκπαίδευση. Το δημόσιο σχολείο δεν αντιμετωπίζει τους γονείς ως πελάτες και αυτή είναι μια βασική προϋπόθεση πάνω στην οποία χτίζεται η σχέση των δύο.

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα ιδιωτικό σχολείο είναι αναμφισβήτητα υψηλή. Στα πλαίσια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού της PISA, μεταξύ άλλων, ο ΟΟΣΑ¹¹ αναγνώρισε ότι οι μαθητές που επέδειξαν άριστη επίδοση προέρχονταν από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και φοιτούσαν επί το πλείστον σε ιδιωτικά σχολεία. Το συγκριτικό πλεονέκτημα της ιδιωτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη δημόσια έγκειται ακριβώς στην αυτονομία της να καθορίσει το πρόγραμμα σπουδών, στην ελευθερία να διαθέσει ποικιλοτρόπως τους πόρους και στην ικανότητα να προσελκύει μαθητές υψηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (IOBE, 2013). Αυτές οι διαφοροποιήσεις αποτυπώνονται και στο σχήμα 4 που ακολουθεί.

Σχήμα 4: Συγκριτικά πλεονεκτήματα ιδιωτικής εκπαίδευσης, προσαρμογή από (IOBE, 2013)



¹¹ Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μία Εκπαιδευτική Έρευνα που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια και υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ.

3.6 Ο ρόλος της διεύθυνσης

Ο διευθυντής είναι το διοικητικό στέλεχος εκείνο που έχει τη συνολική ευθύνη για την υπηρεσία στην οποία υπάγεται ή τον οργανισμό για αυτό διαθέτει και νομικά κατοχυρωμένη εξουσία σημειώνει ο Λαΐνας (2007). Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας με τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντα του διαμορφώνει την τελική εικόνα του σχολικού κλίματος δουλεύοντας στους εξής τρεις βασικούς άξονες κατά τον Σαΐτη (2008): α) την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό β) την επικοινωνία με τους μαθητές γ) την επικοινωνία με τους γονείς.

Ως προς την επικοινωνία με τους γονείς, που βρίσκονται στο επίκεντρο της δικής μας έρευνας, ανάμεσα στα λοιπά του καθήκοντα, ο διευθυντής έχει υποχρέωση να προωθεί τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια η οποία όπως έχει δείξει πλήθος ερευνών (Epstein,1992· Γεωργίου, 2011) απαβαίνει σε όφελος των μαθητών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου η ενημέρωση των γονέων για τις δράσεις του σχολείου και τον τρόπο λειτουργίας του καθώς και η συχνή επικοινωνία είναι απαραίτητες προϋποθέσεις. Μέρος αυτής της επικοινωνίας θεωρείται το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σημειώνει ο Σαΐτης (2008). Πρώτον, με τη διεξαγωγή ημερίδων και την επακόλουθη συζήτηση για τυχόν προβλήματα που αφορούν το σχολείο. Δεύτερον, με την οργάνωση συγκεντρώσεων με σκοπό την επίλυση αποριών πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα. Τρίτον, με την πρόσκληση των γονέων σε διάφορες εκδηλώσεις όπου πρωταγωνιστούν τα παιδιά τους και τέλος, με το κάλεσμα αξιολογών φορέων για την παρουσίαση ενός ζητήματος ειδικού ενδιαφέροντος.

Στην ίδια λογική ο Τζίφας (2006) περιγράφοντας τον επικοινωνιακό ρόλο του διευθυντή με τους γονείς σημειώνει μεταξύ άλλων προσόντων ότι οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς σχετικά με θέματα που αφορούν το παιδί τους, όπως η επίδοση και η συμπεριφορά και να ενδιαφέρεται ατομικά για τον κάθε μαθητή ώστε να μπορεί να ενημερώνει τους γονείς του. Επιπλέον, οφείλει να γνωστοποιεί στους γονείς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών από την αρχή της χρονιάς ή όποτε άλλοτε κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, ο αποτελεσματικός διευθυντής ξέρει πώς να αξιοποιεί τους γονείς εμπλέκοντάς τους σε δράσεις του σχολείου.

Βεβαίως ο βαθμός που το σχολείο επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς, ο τρόπος που την προωθεί και η επικοινωνία που χτίζεται με βασικό εκπρόσωπο τον

διευθυντή, και στη συνέχεια με τους δασκάλους που υπόκεινται στη δική του καθοδήγηση, διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Όλες αυτές οι παράμετροι φιλτράρονται από τον ίδιο τον διευθυντή που αποτελεί ουσιαστικά, όπως ισχυρίζονται οι Μπαμπάλης, & Κιρκιγιάννη (2011), τον μοχλό της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και άρα της συνεχούς της ποιότητας. Πρόκειται για ένα ρόλο πολυσύνθετο που κινείται σε δύο επίπεδα: από τη μία το γραφειοκρατικό που έχει να κάνει με τη διοικητική δομή του σχολείου και από την άλλη τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Σαΐτης, 2002).

Σε κάθε περίπτωση μέσα σε συνθήκες έντονων κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και εντεινόμενης τεχνολογικής ανάπτυξης ο ρόλος του διευθυντή αναπροσαρμόζεται και καθίσταται ακόμη πιο δύσκολος. Ο διευθυντής ως ο άνθρωπος που κατέχει τον ρόλο της συμβολικής κεφαλής του σχολείου¹² (Λαΐνας, 2007) έχει υποχρέωση να είναι διαθέσιμος για όλους και να δέχεται τα παράπονα όσων προσφεύγουν σε αυτόν, όταν δεν έχουν βρει λύση σε χαμηλότερα επίπεδα της σχολικής ιεραρχίας. Όλο και πιο συχνά μάλιστα αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή όταν τα μέλη της ομάδας του (γονείς, δάσκαλοι, μαθητές, υφιστάμενοι) βρίσκονται σε δυσμενή θέση αδυνατώντας να επιλύσουν διαφορές μεταξύ τους. Η Μαυραντζά (2011) κάνει ειδική μνεία στον ρόλο του διευθυντή ως διαχειριστή συγκρούσεων στον οποίο φαίνεται να αναλώνεται όλο και περισσότερο πλέον· ο ρόλος αυτός του διευθυντή ως διαχειριστή προβλημάτων όπως αναφέρεται από τον Λαΐνα (2007) κερδίζει έδαφος, συγκριτικά με τους άλλους ρόλους που καλείται να παίξει ο ίδιος καθώς τα προβλήματα πληθαίνουν. Ο τρόπος μάλιστα που ένας διευθυντής θα επιλύσει τις επερχόμενες συγκρούσεις φανερώνει τα ηγετικά του προσόντα. Για παράδειγμα κάποιοι διευθυντές θεωρούν τη σύγκρουση επώδυνη διαδικασία και επιχειρούν να την αφανίσουν ενώ άλλοι βρίσκουν ότι υπάρχει όφελος από την εκτόνωση της και την διαχειρίζονται με τρόπο που αποβαίνει επικερδής για την ομάδα. Η επιτυχής επίλυση των συγκρούσεων προϋποθέτει αναμφίβολα ένα μείγμα πολλών παραγόντων (Μαυραντζά, 2011).

¹² Ο Λαΐνας (2007) βασισμένος στη μελέτη του Mintzberg για τη διάκριση των ρόλων ενός διοικητικού στελέχους αναφέρει τρεις διαφορετικούς τομείς δράσεις: τον διαπροσωπικό τομέα, τον τομέα της διαχείρισης των πληροφοριών και τέλος τον τομέα της λήψης αποφάσεων. Κάθε τομέας από αυτούς συνεπάγεται και αντίστοιχους ρόλους, ένας εκ των οποίων αναφέρεται στον ρόλο του διευθυντή ως συμβολική κεφαλή του σχολείου τον οποίο δανειστήκαμε παραπάνω παρότι θεωρείται συγκριτικά με τους άλλους ρόλους ο πιο απλός.

Ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολικού οργανισμού αναφέρεται σε ένα άτομο με κάποια ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Ηγέτης όπως ορίζει το λεξικό της κοινής νεοελληνικής, είναι ο επικεφαλής που διευθύνει, διοικεί ή πρωτοστατεί και κατευθύνει κάποια δραστηριότητα ενός συγκροτημένου συνόλου· είναι ο αρχηγός που θεωρείται προικισμένος με ιδιαίτερες ικανότητες.

Επιχειρώντας να ομαδοποιήσουμε τις δεξιότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη βρεθήκαμε αντιμέτωποι με πολλές και διαφορετικές ταξινομήσεις. Εκείνο όμως που έχει ενδιαφέρον να κρατήσουμε είναι ότι αυτό που διαφοροποιεί έναν διευθυντή-ηγέτη είναι ο τρόπος επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα σε συνάρτηση πάντοτε με τον ανθρώπινο παράγοντα και το περιβάλλον καθώς ως προς το διοικητικό έργο τα καθήκοντα όλων των διευθυντών είναι κοινά. Σύμφωνα με τον (Σαΐτη, 2008) τρεις είναι οι βασικές ομάδες των δεξιοτήτων που κατέχει ένας διευθυντής-ηγέτης που ασκεί το έργο του αποδοτικά:

α) *Η ικανότητα του συνεργάζεσθαι*: Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να έχει την απαραίτητη ενσυναίσθηση ώστε να κατανοεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να αφογκράζεται τις ανάγκες τους και να διακατέχεται από αντικειμενική κρίση, επιχειρώντας, όταν αυτό είναι απαραίτητο, να δίνει ορθές λύσεις.

β) *Η επαγγελματική ικανότητα*: για να ασκεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το έργο του ένα ηγετικό στέλεχος, δύο μεταβλητές παίζουν σημαντικό ρόλο· η διοικητική πείρα αλλά και η επιστημονική κατάρτιση που θα βοηθήσει να αξιοποιήσει τα έμφυτα χαρίσματά του.

γ) *Η αντιληπτική ικανότητα*: η δεξιότητα αυτή του ηγέτη είναι αυτό που τον ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του καθώς του δίνει προβάδισμα ώστε να βρίσκεται ένα βήμα μπροστά από τα καθημερινά ζητήματα, να εντοπίζει τις λειτουργικές αδυναμίες και να χαράζει νέα πορεία.

Η ανάληψη μιας διευθυντικής θέσης στο σύγχρονο σχολείο απαιτεί μία σύνθεση ικανοτήτων και προσόντων από το πρόσωπο που θα ηγηθεί της σχολικής μονάδας. Η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, το χιούμορ αλλά και η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη όπως αναφέρουν οι Άνθης και Κακλαμάνης (2006) αποτελούν απαραίτητα εφόδια για να οικοδομηθούν στέρεες σχέσεις στη βάση μιας εποικοδομητικής επικοινωνίας.

3.7 Διάκριση ρόλων δασκάλων και γονέων

Η σχέση γονέων και δασκάλων συμβαίνει υπό την αίσθηση του καθήκοντος και λιγότερο από επιλογή. Το κοινό ενδιαφέρον, μεταξύ των δύο, αφορά την εκπαίδευση του παιδιού. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η αμφίδρομη επικοινωνία είναι βασικά χαρακτηριστικά για μια αποτελεσματική σχέση ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους, όμως, η επιτυχής συνεργασία ή μη, εξαρτάται από μία ποικιλία παραγόντων τονίζει ο Keyes (2002), συμπληρώνοντας πως η απουσία σύγκρουσης αποτελεί κομβικό σημείο στη σχέση.

Όσο για τους παράγοντες, αυτοί σχετίζονται με το αν και κατά πόσο ταιριάζουν μεταξύ τους δάσκαλοι και γονείς, ως προς την κουλτούρα και τις αξίες τους, και βέβαια ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους. Σήμερα είναι λιγότερο πιθανό οι αξίες των γονιών και των δασκάλων να ταιριάζουν συγκριτικά με το παρελθόν και τις προηγούμενες γενιές. Τα παλιότερα χρόνια οι δάσκαλοι ήταν περισσότερο ενταγμένοι στις κοινότητες ζώντας πλάι στις οικογένειες και αποτελώντας μία φυσική γέφυρα ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο τονίζει ο Keyes (2002). Αυτή η αίσθηση του ανήκειν στην κοινότητα έχει σταδιακά ξεφτίσει στο πλαίσιο της μετανεωτερικής εποχής, όπου το άτομο δεν αυτοπροσδιορίζεται θα λέγαμε, μέσα από την κοινότητα, αλλά είναι “ελεύθερο” να συλλέξει τα στοιχεία εκείνα που του είναι απαραίτητα για να δομήσει την προσωπική του ταυτότητα από πολλά και διαφορετικά πεδία. Επιπλέον, οι δάσκαλοι συχνά προέρχονται από κοινωνικοοικονομικές τάξεις ή εθνοτικές ομάδες που είναι διαφορετικές από αυτές των παιδιών που διδάσκουν επισημαίνει ο Keyes (2002). Αυτά τα στοιχεία θα μπορούσαν να δια φωτίσουν τις όποιες ερμηνείες θα επιχειρούσαν να εξηγήσουν πού οφείλονται οι δυσκολίες που συναντούν οι δάσκαλοι με τους γονείς των μαθητών τους.

Ωστόσο, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς εμφανίζουν επαγγελματικό άγχος είτε λόγω των ωρών που εργάζονται είτε λόγω των επαγγελματικών τους απαιτήσεων. Με άλλα λόγια και τα δύο μέρη της σχέσης είναι φορτωμένα με περιορισμούς και εντάσεις, καθένα με τον δικό του τρόπο (Keyes, 2002). Πέραν όμως αυτών των ομοιοτήτων, αν ρίξουμε μια ματιά στον ρόλο τους θα διαπιστώσουμε για παράδειγμα πως ο ρόλος του δασκάλου διαμορφώνεται από την επαγγελματική του γνώση, έχοντας υπεύθυνη για όλα τα παιδιά, για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Σε ένα βαθμό η ματιά του είναι πιο αντικειμενική και

αποστασιοποιημένη αφού δεν ταυτίζεται συναισθηματικά με το παιδί, συγκριτικά με τον γονέα, αν και δεν παύει ως προσωπικότητα να διέπεται από την ατομική του υποκειμενικότητα. Από την άλλη η γονική σχέση διαμορφώνεται από την παρουσία του παιδιού, για το οποίο οι γονείς είναι υπεύθυνοι είκοσι τέσσερις ώρες το εικοσιτετράωρο και η πιθανότητα να φτάσουν ακόμη και στα άκρα για εκείνο είναι μεγάλη.

Αυτού του είδους οι διαφορές στον ρόλο των δύο απεικονίζονται στον πίνακα 3 βοηθώντας μας να κατανοήσουμε περαιτέρω, την οπτική των βασικών εμπλεκομένων στη ζωή του μαθητή.

Πίνακας 3: Ο ρόλος των γονέων και των δασκάλων, (προσαρμογή από Keyes, 2002).

Διάκριση ρόλων	Γονείς	Δάσκαλοι
Διάσταση του ρόλου	Ανατροφή των παιδιών	Διδασκαλία
Οπτική της λειτουργίας του ρόλου	Διάχυτη και απεριόριστη	Συγκεκριμένη και περιορισμένη
Ένταση του συναισθήματος	Υψηλό	Χαμηλό
Δεσμός προσκόλλησης	Βέλτιστη προσκόλληση	Βέλτιστη αποκόλληση
Λογική-Ορθολογισμός	Βέλτιστος παραλογισμός	Βέλτιστος ορθολογισμός
Αυθορμητισμός	Βέλτιστος αυθορμητισμός	Βέλτιστη αποβλεπτικότητα
Μεροληψία	Μερική	Αμερόληπτος
Πεδίο εφαρμογής της ευθύνης	Άτομο	 Ολόκληρη η ομάδα

3.8 Προβλήματα στο σχολείο

Αν δεχτούμε ότι το σχολείο αποτελεί ουσιαστικά μια μικρογραφία της κοινωνίας κατανοούμε ότι η εμφάνιση διαφόρων ειδών προβλημάτων στα μέλη της σχολικής κοινότητας πιθανολογείται με μαθηματική ακρίβεια.

Εκείνο που συνήθως πυροδοτεί τις εντάσεις, τις διαφωνίες ακόμη και τις συγκρούσεις είναι η επίρριψη της ευθύνης του προβλήματος στον ένα από τους δύο βασικούς πυλώνες στη ζωή του παιδιού, στο σχολείο ή στην οικογένεια. Τις περισσότερες φορές ωστόσο τα προβλήματα είναι πιο σύνθετα και επειδή το παιδί βιώνει και τα δύο συστήματα η αναγνώριση του σωστού χειρισμού του σχολείου έναντι της λάθος τακτικής του σπιτιού και το αντίστροφο, είναι τουλάχιστον ανεπαρκής ως προσέγγιση.

Ωστόσο, όταν ένα πρόβλημα ξεσπά στη σχολική καθημερινότητα ενός μαθητή, πιθανολογούνται οι εξής τρεις πορείες διαχείρισης που μπορεί να ακολουθήσει προκειμένου να επιλυθεί, κατά τις Dowling & Osborne (2001):

- 1) Οι γονείς κατηγορούν το σχολείο γιατί πιστεύουν πως το πρόβλημα προέρχεται από εκεί.
- 2) Το παιδί εμφανίζει κάποιο πρόβλημα στο σχολείο αλλά το σχολείο θεωρεί ότι η βαθύτερη αιτία του προβλήματος έχει τις ρίζες του στο οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή. Οι Σάλτζμπεργκερ, Χένρι & Όσμπορν (1996) σημειώνουν ότι αρκετοί δάσκαλοι έχουν την τάση να ταυτίζονται με τους μαθητές τους κατηγορώντας τους γονείς των παιδιών χωρίς να έχουν πραγματική γνώση για το τι συμβαίνει στο σπίτι. Φτάνουν δε στο σημείο να οδηγούνται σε ένα ανταγωνισμό με τους γονείς. Για το ίδιο θέμα ο Γεωργίου (2011) σημειώνει ότι οι δάσκαλοι έχουν μια ιδανική οικογένεια στο μυαλό τους και ό,τι δεν ταιριάζει σε αυτό το σχήμα που έχουν πλάσει για την ιδανική οικογένεια, θεωρείται προβληματικό.
- 3) Το σχολείο και η οικογένεια αναγνωρίζουν ότι υπάρχει πρόβλημα και από κοινού επιχειρούν να συνεργαστούν προκειμένου να το επιλύσουν. Ο προσδιορισμός του προβλήματος σε αυτή την περίπτωση αποτελεί τη μισή διαδρομή για την εύρεση της λύσης αποφεύγοντας χαρακτηρισμούς για το τι είναι το παιδί και μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον στο τι κάνει το παιδί.

Η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας βοηθάει να αποφευχθούν οι παρανοήσεις και βελτιώνει εκατέρωθεν τη στάση γονέων και εκπαιδευτικών, όπως σημειώνει ο Ματσαγγούρας (2008), αν και για διαφορετικούς λόγους. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δεν επιτευχθεί η συνεργασία οι γονείς θα βάλονται από τους δασκάλους για τον τρόπο που ανατρέφουν το παιδί τους και οι δάσκαλοι θα αμφισβητούν τις μεθόδους διδασκαλίας τους λόγω της κριτικής που θα δέχονται από τους γονείς, όπως διαπιστώνει η Καστανίδου (2004).

Μεταξύ των θεμάτων που προκαλούν τριβή και προβλήματα ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011), ξεχωρίζει το ζήτημα της ανάθεσης των κατ'οίκον εργασιών και ειδικότερα η ποσότητα των εργασιών που αναλαμβάνουν οι μαθητές να ολοκληρώσουν στο σπίτι. Από τα αποτελέσματα ερευνών (Γεωργίου, 2011) διαβεβαιώνεται ότι οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, θέλουν οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους με τις εργασίες, από τη στάση τους όμως δείχνουν ότι δε θέλουν οι γονείς να επεμβαίνουν στη δουλειά τους. Οι δάσκαλοι κρίνουν ότι εκείνοι είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες για την παροχή μόρφωσης στα παιδιά. Επιπλέον, συχνά παραπονιούνται ότι οι γονείς δεν ξοδεύουν αρκετό χρόνο με τα παιδιά στο σπίτι, δεν τα βοηθούν με τα μαθήματα ή και όταν το κάνουν, το κάνουν με λάθος τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συγχάιουν τα παιδιά τους περισσότερο παρά να τα βοηθούν να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη ύλη. Η τάση των δασκάλων δείχνει πως, ως ειδικοί για εκπαιδευτικά θέματα, προτιμούν η εμπλοκή των γονιών να γίνεται με απόσταση και σύμφωνα με τους δικούς τους όρους.

Από την άλλη, οι γονείς δυσανασχετούν με την απαίτηση των δασκάλων να βοηθούν τα παιδιά τους ώρες ατελείωτες, μπαίνοντας ουσιαστικά στον ρόλο του δασκάλου (Γεωργίου, 2011). Ταυτόχρονα, η πεποίθηση των γονιών ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι φύσει και θέσει αρμοδιότητα των δασκάλων και ότι αδυνατούν να γνωρίζουν το κατάλληλο υλικό και τις μεθόδους που θα τους επιτρέψουν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, δυσχεραίνει τη συνεργασία σχολείου κι οικογένειας (Κλαδάκης, 2012). Αν τώρα μέσα σε αυτά τα εμπόδια προστεθεί και η έλλειψη χρόνου λόγω πιεστικών επαγγελματικών απαιτήσεων, τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο (Κλαδάκης, 2012· Ψάλτη & Γαβρηλίδου, 1995).

Ωστόσο η ανάθεση από τον εκπαιδευτικό εργασιών για το σπίτι είναι μία συνηθισμένη εκπαιδευτική πρακτική που σκοπό έχει να βοηθήσει τους μαθητές να εξασκηθούν σε διάφορα τμήματα της ύλης, να εμπεδώσουν αυτά που έμαθαν στο σχολείο και να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003α, 2005α). Πιο συγκεκριμένα, οι εργασίες στο σπίτι επιτελούν δύο βασικές λειτουργίες σύμφωνα με τον Χανιωτάκη (2008): τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή. Η ανάπτυξη της αυτονομίας προέρχεται από τον τρόπο που ο μαθητής μαθαίνει να οργανώνει τον χώρο, τον χρόνο και τη μέθοδο ώστε να επεξεργαστεί τη γνώση.

Αναφορικά με την επεξεργασία των εργασιών στο σπίτι φαίνεται πως ο χρόνος, που επενδύουν οι γονείς προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους, διαφέρει από οικογένεια σε οικογένεια. Το ίδιο διαφέρει και ο τρόπος· άλλοτε λόγω ελλιπούς πληροφόρησης για τη διεκπεραίωση της εργασίας και άλλοτε λόγω υπερβάλουσας αυταρχικότητας. Άλλες πάλι φορές, οι εργασίες δυσκολεύουν τους μαθητές με αποτέλεσμα να καταναλώνουν πολύ χρόνο για να τις ολοκληρώσουν. Εδώ παραμονεύει ο κίνδυνος οι γονείς να τελειώσουν την εργασία προκειμένου να πάει το παιδί τους διαβασμένο (Χανιωτάκης, 2008).

Σε κάθε περίπτωση η πολιτική της ανάθεσης των εργασιών για το σπίτι είναι συνυφασμένη με τη φιλοσοφία του εκάστοτε σχολείου. Υπάρχουν σχολεία που έχουν την τάση να βάζουν ελάχιστες εργασίες για το σπίτι. Η λογική πίσω από αυτή την πρακτική είναι ότι ο μεγάλος όγκος δουλειάς πρέπει να παράγεται στο σχολείο, όπως και το αντίθετο. Ειδικά στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης που υπάρχει μεγάλη αυτονομία και ευελιξία ως προς το πρόγραμμα σπουδών (IOBE, 2013), κάθε σχολείο κινείται βάσει των δικών του εκπαιδευτικών αναγκών.

Εκτός από τις εργασίες που μπαίνουν για το σπίτι, πολλά είναι τα ζητήματα που μπορούν να φέρουν τους γονείς αντιμέτωπους με τους δασκάλους προκαλώντας περαιτέρω προβλήματα. Αν υποθέσουμε ότι η έσχατη έκφραση μιας “προβληματικής” σχέσης παίρνει τη μορφή σύγκρουσης, δεν έχουμε παρά να συζητήσουμε πώς ορίζεται αυτή, ποια τα στάδια της και ποιοι είναι οι λόγοι που συντρέχουν ώστε να εκδηλωθεί στο σχολείο. Αυτή η συζήτηση ακολουθεί ευθύς αμέσως.

3.8.1 Η σύγκρουση στο σχολείο:ορισμός

Ο Τσέτσος (2015) κάνοντας μία επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις πηγές των συγκρούσεων μεταξύ δασκάλων και γονέων, συγκεντρώνει μία λίστα με διάφορες αιτίες που μπορεί να ωθήσουν τις δύο αυτές πλευρές στα άκρα. Αν θεωρήσουμε ότι η σύγκρουση αποτελεί ουσιαστικά την ακραία έκφραση ενός προβλήματος, γίνεται κατανοητός ο λόγος που εντάχθηκαν σε αυτό το υποκεφάλαιο, παρότι μία σύγκρουση παράλληλα και πρωτίστως καταδεικνύει δυσκολία στην επικοινωνία.

Σύμφωνα λοιπόν με την προαναφερθείσα ταξινόμηση (Τσέτσος, 2015) οι γονείς συγκρούονται με τους δασκάλους, όταν το σχολείο δε διεκπεραιώνει σωστά την επικοινωνία, με την έννοια της ενημέρωσης, που οφείλουν να λάβουν οι δεύτεροι. Οι διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν δάσκαλοι και γονείς ως προς τη μαθησιακή διαδικασία σε συνδυασμό με την ακαμψία των απόψεων αυτών, τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από την πλευρά των δασκάλων, αποτελεί έναν άλλο πιθανό παράγοντα ρήξης. Ο τρόπος που διαχειρίζονται οι δάσκαλοι ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους στην τάξη αλλά και το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης μπορεί να ωθήσει γονείς και δασκάλους στα άκρα. Οι κακοί τρόποι συμπεριφοράς αλλά και τα βιαστικά συμπεράσματα, η έλλειψη αξιοπιστίας καθώς και οι προκαταλήψεις αποτελούν εμπόδια στην επικοινωνία, όπως γράφουν οι Σταμάτης (2013) και Κλαδάκης (2012), με μεγάλη πιθανότητα να εκδηλωθεί σύγκρουση. Ακόμη και η μηδενική γονεϊκή συμμετοχή που οδηγεί στην ανυπαρξία αλληλεπίδρασης είναι πιθανός παράγων σύγκρουσης. Σε κάθε περίπτωση όταν οι πρακτικές πρόληψης και αποφυγής των συγκρούσεων δεν επαρκούν οι γονείς καταφεύγουν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας ζητώντας τη βοήθειά του, γράφει ο Τσέτσος (2015).

Σύμφωνα με τους Canary, Cupach, & Messman (1995) η πιθανότητα σύγκρουσης παραμονεύει σε κάθε δραστηριότητα ανάμεσα σε δύο ανθρώπους που συνδέονται με κάποιο τρόπο. Η σύγκρουση αντανακλά τις δυσκολίες που βρίσκονται υπό την επιφάνεια, ανάμεσα σε δύο αλληλοεξαρτώμενα άτομα που διαπραγματεύονται είτε τα είτε τα δικαιώματά τους, είτε τις ευθύνες τους, είτε την εκτίμηση του ενός έναντι του άλλου. Η εμφάνιση μιας σύγκρουσης ωστόσο δεν είναι απαραίτητα ένα αρνητικό γεγονός, αν γίνεται λόγος για λειτουργική σύγκρουση μέσω δηλαδή της οποίας αναδύεται μια ευκαιρία για αλλαγή ή ένα είδος βελτίωσης

της υπάρχουσας κατάστασης (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Ντάβου (2015) η σύγκρουση αποτρέπει τη στασιμότητα, διεγείρει το ενδιαφέρον και αποτελεί μέσον ανάδειξης των προβλημάτων και της ανάγκης να επιλυθούν.

Αναζητώντας στη βιβλιογραφία έναν ορισμό για τη σύγκρουση βρίσκεται κανείς αντιμέτωπος με ποικίλλες διαστάσεις του όρου όπως σύγκρουση ως διακοπή, ως διαφωνία, ως ένταση, ως άμυνα έναντι υπεράσπισης της επικοινωνίας, ως αμηχανία, ως ανταγωνισμός, ως αντίφαση Canary, Cupach, & Messman (1995). Ένας ακριβής ορισμός που να περιλαμβάνει όλα αυτά, μάλλον απουσιάζει, γεγονός που αποκαλύπτει ότι η σύγκρουση είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα.

Ένα ζήτημα του οποίου η πολυπλοκότητα αντανακλάται ακριβώς σε αυτή την πληθώρα των ορισμών αλλά και στις διαφορετικές προσεγγίσεις μεταξύ των ακαδημαϊκών, οι οποίοι ανάλογα με τους ερευνητικούς σκοπούς τους φωτίζουν διαφορετική όψη της έννοιας. Για παράδειγμα η σύγκρουση μεταξύ των ερευνητών που μελετούν τις διαφωνίες των εφήβων γίνεται αλλιώς αντιληπτή και διαφορετικά μεταξύ όσων διεξάγουν έρευνα στις συγκρούσεις των παντρεμένων. Ωστόσο, το κοινό σημείο όλων των προσεγγίσεων είναι ότι καθεμία προσθέτει στοιχεία και πληροφορίες για τις συγκρούσεις.

Οι Cupach, Canary, & Spitzberg, (2009) σημειώνουν ότι οι ορισμοί της σύγκρουσης διαφέρουν λόγω δύο βασικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τη συμπεριφορά και το επεισόδιο. Ορισμένοι δηλαδή ορισμοί της σύγκρουσης ειδικεύονται σε συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς που τα αναγνωρίζουν ως σύγκρουση ενώ άλλοι περιγράφουν τη σύγκρουση ως ένα συγκεκριμένο είδος διαδραστικού συμβάντος, τονίζοντας ότι για να υπάρχει σύγκρουση πρέπει να υπάρχει ένα ευδιάκριτο σύνολο συγκυριών το οποίο οδηγεί στην εμφάνιση σύγκρουσης.

Αυτή η πολυφωνία γύρω από τις συγκρούσεις οδήγησε τους Cupach, Canary, & Spitzberg (2009) να ομαδοποιήσουν τα χαρακτηριστικά των συγκρούσεων σε τέσσερις προσεγγίσεις, καθεμία από τις οποίες υποδεικνύει συγκεκριμένες ιδιότητες της διαπροσωπικής σύγκρουσης.

Σύμφωνα με αυτήν την κατηγοριοποίηση αυτή διακρίνονται τέσσερις κατευθύνσεις. Η πρώτη αναφέρεται στη διαπροσωπική σύγκρουση ως δεσπόζουσα. Με λίγα λόγια, η σύγκρουση δύναται να εκδηλωθεί σε όλες τις συμπεριφορές και ανεξαρτήτως των παραγόντων σε κάθε κατάσταση. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό,

οι άνθρωποι διατυπώνουν διαφωνίες μεταξύ τους, κάνοντας χρήση από μια πληθώρα συμπεριφορών. Ο ορισμός αυτός δεν περιορίζει τη σύγκρουση σε ένα συγκεκριμένο είδος αλληλεπίδρασης. Η σύγκρουση δε δύναται να διαχωριστεί από την εμπειρία της καθημερινότητάς μας· συμβαίνει εν δυνάμει σε κάθε διάδραση.

Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται στη διαπροσωπική σύγκρουση ως μία σαφής διαφωνία. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η διαπροσωπική σύγκρουση λαμβάνει χώρα στη συμπεριφορά, αλλά δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο είδος κατάστασης. Η δεύτερη προσέγγιση μας λέει δηλαδή ότι η διαπροσωπική σύγκρουση λαμβάνει χώρα όποτε οι άνθρωποι διαφωνούν μεταξύ τους μέσω κάποιας συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει την προσοχή μας στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων.

Η τρίτη προσέγγιση αναφέρεται στη διαπροσωπική σύγκρουση ως ένα εχθρικό επεισόδιο όπου περιλαμβάνονται παράμετροι αντίληψης περί της σύγκρουσης. Οι άνθρωποι μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν επεισόδια σύγκρουσης. Τα επεισόδια είναι καταστάσεις οι οποίες έχουν μία αγνωρίσιμη αρχή και ένα τέλος. Η έναρξη και η λήξη μιας σύγκρουσης άπτεται της διαφορετικής αντίληψης που έχει ο κάθε συμμετέχων στη σύγκρουση. Συχνά όμως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον δικό τους ορισμό της κατάστασης για να εντοπίσουν την έναρξη και τη λήξη μιας διαπροσωπικής σύγκρουσης. Ανεξαρτήτως από την ένταση του συναισθήματος, οι άνθρωποι δύνανται να βιώσουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις κατά την πάροδο του χρόνου, επεκτείνοντας το επεισόδιο της σύγκρουσης για εβδομάδες, μήνες ή ακόμα και χρόνια.

Η τελευταία προσέγγιση κάνει λόγο για τη διαπροσωπική σύγκρουση ως διαφωνία μέσα σε ιδιαίτερα επεισόδια. Αυτός ο τελευταίος ορισμός προσδιορίζει ότι η διαπροσωπική σύγκρουση πρέπει να εμπεριέχει έναν συμπεριφορικό τύπο διαφωνίας. Επιπλέον, οι συγκρουσιακές συμπεριφορές λαμβάνουν χώρα εντός αναγνωρίσιμων καταστάσεων οι οποίες είναι κοινά κατανοητές ως επεισόδια σύγκρουσης. Πρόκειται για μία πάλι ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον ανεξάρτητα μέρη που αντιλαμβάνονται ασύμβατους στόχους, συχνά μέσα σε κοντινές σχέσεις οι οποίες διακατέχονται από αλληλεξάρτηση.

Πίσω από όλες αυτές τις προσεγγίσεις κρύβεται η ιδέα ότι η σύγκρουση είναι πολύπλευρη. Βεβαίως ο τρόπος που οι άνθρωποι διαχειρίζονται τη σύγκρουση αποκαλύπτει πολλά στοιχεία τόσο για την ίδια τη φύση της σύγκρουσης (Ντάβου,

2015), όσο και για τη φύση των σχέσεων τους με τους άλλους ανθρώπους (Canary, Cupach, & Messman, 1995).

Από την άλλη φαίνεται πως κάθε συγκρουσιακό επεισόδιο ακολουθεί μια διαδρομή σημειώνει η Μαυραντζά (2011) ξεκινώντας από μια αντιπαράθεση όπου το άτομο αντιλαμβάνεται ποια είναι η κατάσταση στο πλαίσιο της οποίας εμφανίζει μια συγκρουσιακή συμπεριφορά. Χρησιμοποιώντας ένα διαδικαστικό¹³ μοντέλο ανάλυσης των συγκρούσεων, ο Pondy (1967), όπως αναφέρει η Μαυραντζά (2011) διακρίνει τέσσερα στάδια από τα οποία διέρχεται ένα συγκρουσιακό γεγονός. Αν και το μοντέλο του έχει αναφορά σε οργανωσιακού τύπου συγκρούσεις, το θεωρήσαμε χρήσιμο ως προς την πληρέστερη κατανόηση της διαδικασίας που ακολουθείται όταν λαμβάνει χώρα ένα συγκρουσιακό συμβάν.

Υπ' αυτή έννοια το πρώτο στάδιο της σύγκρουσης εκκινεί από το σημείο όπου φαίνεται πως κάτι δεν πάει καλά, κάτι υποβόσκει ως λανθάνουσα σύγκρουση (latent conflict). Οι πηγές που ενδεχόμενα οδηγούν σε μια λανθάνουσα σύγκρουση είναι ποικίλες και αναλύθηκαν παραπάνω. Ειδικά δε, στη σχέση γονέων και δασκάλων, αναφορικά με τον ανταγωνισμό που διέπει αυτή τη σχέση, οι Dowling & Obsobrne (2001) σημειώνουν ότι η αντιπαλότητα μεταξύ τους οφείλεται στην αμοιβαία ανάγκη αλλά και στην επιθυμία να εντυπωσιάσουν τα εκάστοτε παιδιά.

Στο δεύτερο στάδιο η σύγκρουση εισέρχεται στο σημείο που γίνεται κατανοητό το πρόβλημα και ξεκινά η ένταση, αντιληπτή σύγκρουση (perceived conflict). Σε αυτό το στάδιο αυτό που φαίνεται να έχει πολύ μεγάλη σημασία είναι η αντίληψη που έχουν οι εμπλεκόμενοι για την πραγματικότητα. Έστω και μία πλευρά να πιστεύει πως απειλούνται τα συμφέροντα της, η σύγκρουση είναι μάλλον αναπόφευκτο να εκδηλωθεί. Διάφοροι είναι οι λόγοι που συντελούν στο να προκληθεί λάθος εκτίμηση της κατάστασης από τη μία πλευρά. Μεταξύ άλλων παρεξηγήσεις ή ελλιπής γνώσης των γεγονότων συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο τρίτο στάδιο η σύγκρουση προσωποποιείται (personalized) και εκεί δημιουργείται μια εμφανής ένταση με διάχυτα τα συναισθήματα του θυμού, της εχθρότητας και της απειλής. Αντίθετα στις περιπτώσεις που το άτομο δεν

¹³ Στον αντίποδα των διαδικαστικών μοντέλων διαχείρισης των συγκρούσεων βρίσκονται τα δομικά μοντέλα που δίνουν έμφαση στον ρόλο των προσωπικών χαρακτηριστικών έναντι της συμπεριφοράς κατά τη συγκρουσιακή διαδικασία (Μαυραντζά, 2011).

προσωποποιεί την σύγκρουση, υπάρχουν πιθανότητες αυτή να οδηγηθεί προς επίλυση.

Στο τέταρτο στάδιο η σύγκρουση γίνεται πλέον έκδηλη (manifest conflict) έχοντας υπερβεί το κρίσιμο σημείο της έντασης και υπάρχουν δύο κατευθύνσεις προς τις οποίες μπορεί να οδηγηθεί. Η μία κατεύθυνση είναι η ανοιχτή σύγκρουση ενώ η άλλη είναι η προσπάθεια επίλυσης της σύγκρουσης. Στο τελευταίο στάδιο (conflict aftermath) γίνεται ουσιαστικά διαχείριση του τρόπου επίλυσης της σύγκρουσης όπου εμφανίζονται διάφορες τεχνικές όπως η περίπτωση win-lose, η περίπτωση lose-lose και η περίπτωση win-win που είναι η πιο συμφέρουσα για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (Μαυραντζά, 2011).

Το ενδιαφέρον βεβαίως, ορίζοντας τη σύγκρουση, τα στάδια και όλες αυτές τις πιθανές αιτίες εντείνεται, αν λάβει κανείς υπόψη του, σε ποιο βαθμό όλα τούτα επηρεάζονται από το πλαίσιο που διαμορφώνεται όταν ο γονέας πληρώνει για την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όπως δηλαδή συμβαίνει, όταν το παιδί του φοιτεί σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Οι σκέψεις αυτές διατρέχουν άρρητα αυτή την έρευνα υπό το πρίσμα της οποίας εκείνο που διερευνάται είναι πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία τη φύση της σχέσης τους με τους δασκάλους καθώς και ποιες τυχόν δυσκολίες συναντούν οι ίδιοι στην επικοινωνία μαζί τους.

Τα μοντέλα επικοινωνίας των Bronfenbrenner (1979) και Epstein (1995, 2001) ρίχνουν φως στην κατανόηση αυτής της σχέσης: της σχέσης στο επίπεδο της χρονικής δυναμικής, όπου πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες των υποκειμένων από ανάλογες σχέσεις, οι προσδοκίες, οι επιδιώξεις, τα κίνητρα (Χρηστάκης, 2010). Η σχέση γονέα δασκάλου λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός πολυσύνθετου πεδίου το οποίο τέμνει η παρουσία ενός κοινού στις ζωές τους μέλους, του πρωταγωνιστή, που για τους γονείς παραμένει το παιδί τους ενώ για τους δασκάλους είναι ο μαθητής τους. Μέσα σε ένα περιβάλλον με απαιτήσεις, εκατέρωθεν πιέσεις και πληροφορίες να εισέρχονται άμεσα και έμμεσα η διερεύνηση της επικοινωνίας υπό την οπτική των γονέων μέσα σε αυτό το σύστημα μόνο όφελος έχει να παρουσιάσει, προς πάσα κατεύθυνση.

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Για την αποτελεσματική συλλογή του ερευνητικού υλικού της παρούσας εργασίας προτιμήθηκε ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί ένα ποιοτικό εργαλείο στα χέρια του εκάστοτε ερευνητή που ενδείκνυται για τη συλλογή δεδομένων καθώς του δίνει τη δυνατότητα να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία (Christensen, 2007). Όπως σημειώνουν οι Cohen & Manion (1997) για τη συνέντευξη, αν ο συνεντευκτής κάνει καλά τη δουλειά του και ο ερωτώμενος απαντήσει ειλικρινά, τότε μπορούν να συλλεχθούν ακριβή στοιχεία.

Πιο συγκεκριμένα, για την εν λόγω έρευνα προτιμήθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς παρέχεται ελευθερία και ευελιξία στον ερευνητή να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις και θέματα κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της. Μάλιστα, όπως παρατηρεί ο Χρηστάκης (2010), μετά από κάποιες συνεντεύξεις ο ερευνητής γνωρίζει πια τον οδηγό απ' έξω και δε χρειάζεται να τον ακολουθεί κατά γράμμα, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος ανάμεσα στον ίδιο και τον συνεντευξιαζόμενο. Το μεγαλύτερο, όμως πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι αφενός επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος, αφετέρου προσφέρει τη δυνατότητα διευκρινίσεων, έτσι ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις είτε από την πλευρά των ερωτωμένων είτε από την πλευρά του ερευνητή.

Αναφορικά δε με την παρούσα έρευνα πρέπει να σημειωθεί ότι μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, η επεξεργασία έγινε με βάση τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση αυτή είχε ως αφετηρία το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος, με σκοπό να απαντηθεί το κεντρικό ερώτημα σχετικά με την επικοινωνία γονέων και δασκάλων στην πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση.

4.2 Συμμετέχοντες

Στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής εργασίας συμμετείχαν οχτώ μητέρες των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Επιχειρώντας να κατηγοριοποιήσουμε τα προσωπικά τους στοιχεία, κατασκευάσαμε έναν πίνακα (βλ. παράρτημα, πίνακας1) όπου συγκεντρώσαμε βασικά δεδομένα από το προφίλ της ταυτότητάς τους τα οποία συνδέονται άμεσα με τη συγκεκριμένη έρευνα. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε είναι ότι οι εν λόγω ερωτώμενες, στην πλειοψηφία τους, διακρίνονται από υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, ο μέσος όρος ηλικίας τους βρίσκεται στα σαράντα τέσσερα χρόνια, διανύοντας το στάδιο της μέσης ηλικίας. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι συμμετέχουσες έχουν από δύο έως τρία παιδιά, τα οποία καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα των τάξεων του δημοτικού σχολείου, πλην της πρώτης. Τέλος, αναφορικά με το μέγεθος του ιδιωτικού σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους, το δείγμα είναι μοιρασμένο σε μικρές και μεγάλες, ως προς τον αριθμό των μαθητών, σχολικές μονάδες.

4.3 Υλικό-οδηγός συνέντευξης

Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης στηρίχθηκε σε έναν οδηγό συνεντεύξης, τεσσάρων θεματικών ενότητων, που αποτέλεσε βασικό εργαλείο μεθόδευσης της ερευνητικής διαδικασίας. Με βάση τους άξονες συνέντευξης επιχειρήθηκε σταδιακή εισαγωγή των υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία, θέτοντας αρχικά αναγνωριστικές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις σκιαγράφησης του προσωπικού βιώματος της μαθητικής τους εμπειρίας. Αυτή η εισαγωγή αποτέλεσε την πρώτη ενότητα της συνέντευξης και στηρίχθηκε στην ιδέα να μιλήσουν οι γονείς για τη δική τους εμπειρία, όταν ήταν μαθητές ώστε να εισαχθούν ομάλα στην έρευνα. Σε αυτήν την ενότητα γνωστοποιήθηκαν τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχουσών, όπως η οικογενειακή τους κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο.

Στη δεύτερη ενότητα της συνέντευξης επιχειρήθηκε η αναζήτηση στοιχείων γύρω από τη σχέση του γονέα, με το παιδί του εν γένει και ειδικότερα ως προς τον ρόλο του μαθητή. Το ενδιαφέρον αυτής της σχέσης έγκειται στο πώς επηρεάζει τη σχέση που χτίζουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.

Προχωρώντας στο τρίτο μέρος της συνέντευξης ακουμπήσαμε ουσιαστικά στην καρδιά του ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στην ικανοποίηση του γονιού

από τον δάσκαλο και την επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσουν γονείς και δάσκαλοι μεταξύ τους.

Στον τέταρτο και τελευταίο άξονα της συνέντευξης θίχτηκαν ζητήματα που αφορούν τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου ιδιωτικού σχολείου στο οποίο επέλεξαν οι γονείς να στείλουν τα παιδιά τους ή το παιδί τους. Επίσης, συζητήθηκαν στοιχεία για το κλίμα, την κουλτούρα, τις αξίες του συγκεκριμένου σχολικού οργανισμού και οι διαφορές των επιλεγθέντων ιδιωτικών μονάδων συγκριτικά με τα δημόσια σχολεία.

Και οι οκτώ συνεντεύξεις έγιναν μέσω κοινού ερωτηματολογίου είκοσι έξι ερωτήσεων οι οποίες παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας. Στο κλείσιμο της διαδικασίας αποσαφηνίστηκαν ζητήματα και τυχόν άλλες πληροφορίες που οι συμμετέχουσες ήθελαν να προσθέσουν και δεν τους δόθηκε η ευκαιρία προηγούμενα.

Τέλος, αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων καθώς και άλλες πληροφορίες που μπορεί να φωτογραφίζουν την ταυτότητά τους, κρίθηκε από την ερευνήτρια απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν ψευδή στοιχεία ώστε να τηρηθεί η ανωνυμία αυτών αλλά και προσώπων στα οποία αναφέρονται.

4.4 Διαδικασία

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού για τη διεξαγωγή της έρευνας σχετικά με την επικοινωνία σχολείου οικογένειας πραγματοποιήθηκε από τον Ιούλιο του 2016 έως τον Οκτώβριο του ίδιου έτους. Και οι οκτώ συνεντευξιαζόμενες που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία είναι μητέρες, τελειόφοιτες ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η επιλογή τους στην έρευνα έγινε από την ερευνήτρια με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ειδικότερα, χρειαζόταν αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τις τάξεις φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό, περιλαμβάνοντας τόσο μαθητές των μικρών τάξεων όσο και των μεσαίων και μεγάλων. Ένα άλλο κριτήριο ήταν να υπάρχει εκπροσώπηση γονέων τόσο από μεγάλα, σε μέγεθος, ιδιωτικά σχολεία όσο και από μικρότερες σχολικές μονάδες.

Η συμμετοχή του συγκεκριμένου δείγματος στην έρευνα έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η πρώτη επικοινωνία με τα υποκείμενα που συμμετείχαν ήταν τηλεφωνική και είχε ανιχνευτικό χαρακτήρα, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους. Σε αυτή την τηλεφωνική επικοινωνία δόθηκαν προσωπικές

πληροφορίες και εξηγήθηκε ο σκοπός της συνέντευξης. Ότι δηλαδή, πρόκειται για έρευνα στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος η οποία σκοπό έχει να διερευνήσει το ερώτημα σχετικά με την επικοινωνία και τις τυχόν δυσκολίες των γονέων και των εκπαιδευτικών στη μεταξύ τους επαφή, στο πλαίσιο της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια διαβεβαίωσαμε τους συμμετέχοντες ότι θα τηρηθεί ανωνυμία των στοιχείων τους και προσδιορίστηκε η χρονική διάρκεια που αναμέναμε να διαρκέσει η συνέντευξη. Ακόμη, μετά την εξασφάλιση της θετικής απάντησης για τη συμμετοχή στη διαδικασία, καθορίστηκε ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης και ευχαριστήσαμε τις συνεντευξιαζόμενες για τη συμμετοχή τους. Κατά τη συνάντηση, μετά τις απαραίτητες αυτοσυστάσεις, τη διαβεβαίωση της εξασφάλισης ανωνυμίας και ότι θα μεταχειριστούμε τις απαντήσεις με απόλυτη εχεμύθεια, προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια φιλική και άνετη ατμόσφαιρα, αίροντας κάθε ενδοιασμό ή αμφιβολία που ενδεχομένως να είχαν τα υποκείμενα σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια ζητήσαμε την συγκατάθεσή τους για να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη εξηγώντας ότι επιθυμούμε τη χρήση μαγνητοφώνου καθώς απαλλάσσει από προβλήματα πιστότητας της καταγραφής των απαντήσεων. Ακόμη προσπαθήσαμε όλες οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με ευθύ τρόπο, χωρίς να κατευθύνουμε τους ερωτώμενους να απαντήσουν με συγκεκριμένο προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτωμένων παραλήφθηκε η σειρά των ερωτήσεων, όπως τα διατυπωμένα στον οδηγό συνέντευξης ή τέθηκαν ερωτήσεις οι οποίες, αν και δεν είχε προβλεφθεί να τεθούν, προέκυψαν στην πορεία της συνέντευξης. Στο τέλος κάθε συνέντευξης δόθηκε στις ερωτώμενες η δυνατότητα να προσθέσουν ότι έκριναν εκείνες απαραίτητο και σημαντικό που δεν είχε στο μεταξύ ειπωθεί. Αφού ολοκληρώθηκε κάθε συνέντευξη, ευχαριστήσαμε θερμά κάθε συμμετέχουσα της έρευνας αφενός για τη συμμετοχή της στην έρευνα και αφετέρου για τον πολύτιμο χρόνο τον οποίο μας αφιέρωσε.

Και οι οκτώ συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα, σε τόπο που επέλεξε η καθεμία συμμετέχουσα ξεχωριστά και διήρκησαν από σαράντα τέσσερα λεπτά έως μία ώρα και δέκα λεπτά περίπου. Κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκαν τρεις επιπλέον συνεντεύξεις οι οποίες απορρίφθηκαν, ως ανεπαρκείς να προσφέρουν ακριβή στοιχεία στην έρευνα.

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Προφίλ γονέων

5.1 Το υποκειμενικό βίωμα του γονέα ως μαθητή

«Ήτανε λίγο πίκρα η κατάσταση»

Η οικογένεια και μετέπειτα το σχολείο αποτελούν τα πρώτα μικροσυστήματα κοινωνικοποίησης στα οποία συμμετέχει το άτομο και του ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Επειδή ακριβώς η ένταξη σε αυτά τα μικροσυστήματα είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξή μας, από την ερευνήτρια κρίθηκε απαραίτητο η ανάλυση αυτής της έρευνας να ξεκινήσει με τις εμπειρίες των γονέων στο σχολείο όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές, οι οποίες αποτελούν αν θέλετε, το πρώτο σώμα υλικού για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους σχετικά με το σχολείο εν γένει. Στο δικό τους μοντέλο οι Ryan & Adams (1995) επισημαίνουν άλλωστε ότι κατά το πέμπτο στάδιο ανάλυσης, όταν η οικογένεια έρχεται σε επαφή με το σχολείο, αυτή η επικοινωνία επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονιών. Μέρος αυτής της προσωπικότητας αποτελούν τόσο οι εμπειρίες όσο και οι αναμνήσεις που μεταφέρουν οι άνθρωποι από το ένα σύστημα στο άλλο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, όπως σημειώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο.

Σε μια προσπάθεια να διερευνήσουμε τις εμπειρίες των γονέων και τις αναμνήσεις τους από τα μαθητικά χρόνια, στα πρώτα κιόλας βήματα της συνέντευξης τέθηκε στις συμμετέχουσες το εξής ερώτημα: τι είναι εκείνο που ανακαλούν στο άκουσμα της λέξης σχολείο. Από το σύνολο των απαντήσεων φαίνεται πως οι περισσότερες ερωτώμενες δεν έχουν θετικές εμπειρίες από το σχολείο, κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στο χαμηλό επίπεδο των σχολικών μονάδων στις οποίες φοίτησαν. Σημειώνει χαρακτηριστικά η Γιώτα:

«Θα σου πω ότι εγώ μεγάλωσα σε ένα σχολείο της επαρχίας, ένα σχολείο με πολύ χαμηλό επίπεδο [...]. Αυτό που έχω να πω εγώ για το σχολείο είναι ότι δεν τήρησε αυτά που ήθελα στην πρωτοβάθμια. Ήτανε πολύ χαμηλό επίπεδο και από τα παιδιά και ότι οι γονείς δεν είχανε καθόλου στόχους». (Γιώτα, ετών 41)

Ένα φτωχό σε ερεθίσματα σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό την εξέλιξη ενός μαθητή καθώς και τον τρόπο που θα δομήσει τη σχολική του ταυτότητα. Εκτός όμως από το σχολείο και η συμβολή του οικογενειακού πλαισίου μοιάζει εξέχουσας σημασίας για την πορεία του μαθητή καθώς, όπως υπονοείται και παραπάνω, οι υψηλοί στόχοι των γονιών και οι προσδοκίες για τα παιδιά τους, σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μοχλό ενεργοποίησης των κινήτρων τους απέναντι στη μάθηση. Παράλληλα, η Φαίη προσθέτει άλλον ένα παράγοντα που θυμάται να επηρέασε με αρνητικό πρόσημο τη δική της εμπειρία. Την κατάσταση στα δημόσια σχολεία, όπως λέει:

«Δεν είχα τις καλύτερες εντυπώσεις, δηλαδή, ενώ ήμουν καλή μαθήτριά, τυπική σχετικά, μου μείνανε οι κακές εντυπώσεις των τελευταίων χρόνων, που γενικά στα δημόσια σχολεία που ήμασταν εμείς, ήτανε λίγο πίκρα η κατάσταση και το επίπεδο πάρα πολύ χαμηλό». (Φαίη, ετών 39)

Ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός ώστε να παροτρύνει το παιδί να αναπτύξει κίνητρα μάθησης. Τα κίνητρα μάθησης είναι αυτά που ενεργοποιούν τον μαθητή απέναντι στη γνώση. Ειδικότερα η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στον μαθητή έχει μεγάλη διάρκεια και δεν παύει να αποτελεί ένα εφόδιο που παίρνει μαζί του και μετά το πέρας των σχολικών του χρόνων. Τα κίνητρα μπορούν να αναπτυχθούν με διάφορους τρόπους όπως η ταύτιση με τον εκπαιδευτικό, έστω και αν ο μαθητής θέλει απλώς να κερδίσει την προσοχή του, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, η σύνθεση της σχολικής τάξης, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, το ύφος της διδασκαλίας κ.τ.λ. Το χαμηλό επίπεδο της σχολικής τάξης, όπως σχολιάζεται και από τις δύο ερωτώμενες, συνδέεται άμεσα με την έλλειψη παροχής τέτοιου είδους κινήτρων στους μαθητές.

Παρουσιάζει δε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ξεχωρίσουμε στο σημείο αυτό το σχόλιο της Γιώτας για την αλλαγή των βιωμάτων της, όταν μέσα στο σχολείο με το χαμηλό επίπεδο που περιέγραψε προηγούμενα συνέβη μια καταλυτική αλλαγή. Η είσοδος μιας καθηγήτριας που έδειξε ενθουσιασμό και αγάπη απέναντι στα παιδιά αποτέλεσε ορόσημο ώστε να αλλάξει η ίδια γνώμη για το σχολείο και τη μάθηση.

«Γιατί υπήρχε ένας παράγοντας! Ήταν μια καθηγήτρια [...] η οποία είχε ένα ευρύ πνεύμα, της άρεσε να κάνει μαθητικές ομάδες. Μας οργάνωσε πάρα πολύ καλά και από κει και πέρα εγώ βρήκα τη χαρά μου...». (Γιώτα, ετών 41)

«Μου άρεσε εμένα το σχολείο»

Στην αντίπερα όχθη των ερωτώμενων που έχουν αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο βρίσκονται οι συνεντευξιαζόμενες που απάντησαν ότι το σχολείο έχει καταγραφεί στη μνήμη τους ως μια ωραία ανάμνηση. Επιπλέον, οι τέσσερις από τις οχτώ, αφού έφεραν συνειρμικά εικόνες από το σχολείο που φοίτησαν, σύντομα κατηύθυναν την απάντησή τους στους ανθρώπους και στις σχέσεις που ανέπτυξαν στον σχολικό χώρο, μιλώντας με συγκίνηση είτε για τις παρέες με συνομήλικους είτε για δασκάλους που επηρέασαν τη σχολική τους πορεία. Λέει για παράδειγμα η Ιριλένα:

«Το σχολείο εγώ το έχω συνδεδεμένο έτσι όπως πήγαινα εγώ στο σχολείο. Εγώ βέβαια τελείωσα δημόσιο σχολείο... Μου άρεσε εμένα το σχολείο. Θυμάμαι ακόμη τη δασκάλα μου στην πρώτη δημοτικού που νομίζω ότι είναι η βάση».
(Ιριλένα, ετών 44)

Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων επανέρχεται δε, η συμβολή της οικογένειας στη ζωή των μαθητών μέσα από μια διαφορετική οπτική κάθε φορά. Ως θετικός δείκτης στις εμπειρίες των μαθητών, με την αιτιολόγηση ότι η οικογένεια δεν είχε υπερβολικές ή παράλογες απαιτήσεις από το παιδί με αποτέλεσμα η σχολική του ζωή να κυλάει ευχάριστα. Η απάντηση της Φανής είναι χαρακτηριστική:

«Ωραίες αναμνήσεις, πολύ ωραίες αναμνήσεις, ναι. Κυρίως εντάξει λίγο άγχος για τα μαθήματα γιατί δεν είχα από την οικογένεια μου πίεση σε αυτό, να φέρνω βαθμούς το σπίτι, να έχω όλα αυτά. Θυμάμαι πολύ γέλιο, πολύ γέλιο».
(Φανή, ετών 39)

Μιλώντας για την πίεση που βίωνε στο σχολείο μια άλλη ερωτώμενη, η Πόπη, φωτίζει μια διαφορετική πλευρά, υπογραμμίζοντας ότι το σχολείο είχε υποχρεώσεις αλλά αυτές ήταν αναμενόμενες προκειμένου να τεθούν στόχοι για τους μαθητές.

«Σίγουρα έχει να κάνει με [...]τα βιώματα του καθενός, ναι υποχρέωση και πίεση αλλά με την καλή έννοια [...]και εγώ έτσι το βίωσα και το προκάλεσα με κάποιο τρόπο, θέλω να είναι με στοχοθεσία, όχι απλά ένας τόπος να πάμε να δούμε τους φίλους μας». (Πόπη, ετών 45)

Το ενδιαφέρον στοιχείο εδώ είναι ότι αφενός ως γονιός επιθυμεί μέσα από το προσωπικό της βίωμα να μυήσει τα παιδιά της σε μια παρόμοια στάση για το σχολείο

και αφετέρου εντάσσει το ατομικό στοιχείο (όταν λέει και το προκάλεσα) μέσα στο σύστημα του σχολείου σημειώνοντας έτσι ότι άτομο και σύστημα αλληλεπιδρούν, δηλαδή, το ένα επηρεάζει και επηρεάζεται από το άλλο, όπως εξηγήσαμε στο θεωρητικό πλαίσιο.

5.2 Δάσκαλοι που ξεχώρισαν οι γονείς από τα μαθητικά τους χρόνια

«Αυτόν θυμάμαι ... τι να λέμε τώρα;»

Από το σύνολο των εμπειριών των γονιών ως μαθητών δεν μπορεί να απουσιάζουν οι σχέσεις και ιδιαίτερα οι άνθρωποι που έμειναν ανεξίτηλοι στη μνήμη τους, είτε με ευχάριστο είτε με δυσάρεστο τρόπο. Ως προς τα βιώματα αυτά, το κοινό σημείο σύγκλισης που διαφαίνεται μεταξύ των απαντήσεων είναι ότι ο ρόλος που διαδραμάτισε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, υπήρξε καθοριστικός διότι μέσω αυτού εδραιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην τάξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί από αυτούς που ξεχώρισαν οι ερωτώμενες προτιμούσαν ένα αυστηρό και πειθαρχημένο περιβάλλον, ενώ άλλοι ένα ευχάριστο και ασφαλές πλαίσιο για τους μαθητές τους.

Σε κάθε περίπτωση από τις απαντήσεις, εκείνο που προβάλλεται είναι ότι η θέση που παίρνει καθένας μέσα στη σχέση αυτή αποκαλύπτει και το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Η τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται γύρω από τις ενέργειες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, σημειώνει η Αναγνωστοπούλου (2005). Βεβαίως την ισχύ και τη δύναμη μέσα στην τάξη την έχει ο εκπαιδευτικός καθώς αυτός παράλληλα με τη γνώση κατέχει και την εξουσία. Η διαχείριση αυτής της εξουσίας ή η κατάχρησή της είναι που εν τέλει διαμορφώνει ένα δημοκρατικό ή ένα αυταρχικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δομείται τόσο ο ρόλος των μαθητών όσο και η σχέση των εν λόγω εμπλεκόμενων.

Σε αυτού του είδους τη δυναμική διαδικασία δύο από τις ερωτώμενες θυμήθηκαν από τα μαθητικά τους χρόνια κάποιους δασκάλους που ξεπέρασαν το όριο αυστηρότητας, χρησιμοποιώντας από την εργαλειοθήκη των διδακτικών τους μεθόδων τη χρήση βίας, φαινόμενο που συναντάται συχνά ως βίωμα σε πολλούς ανθρώπους παλαιότερων γενεών:

«Έχω και μια άσχημη εικόνα όμως από μία δασκάλα του δημοτικού την οποία είχαμε στην τετάρτη η οποία ήταν δε θα πω αυστηρή. Νομίζω ότι δεν το είχε το παιδαγωγικό κομμάτι. Έπεφτε πολύ ξύλο!». (Κάτια, ετών 46)

Πολύ συχνά οι δάσκαλοι κάποιες δεκαετίες πίσω έδερναν όποιους από τους μαθητές τους δε διάβαζαν, χρησιμοποιώντας μια βέργα από χλωρό κλαρί ή μία βίτσα. Δεν είναι βέβαια σωστό να πούμε ότι όλοι αυτοί οι δάσκαλοι ήταν σαδιστές καθώς υπήρχε μια κοινωνική αντίληψη διάχυτη τόσο στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, ότι με το ξύλο μαθαίνεις γράμματα, όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο από τις ίδιες τις οικογένειες οι οποίες αποδέχονταν την «παιδαγωγική του ξύλου» ως κυρίαρχη. Αυτό ίσως εξηγεί την απορία της Κάτιας για εκείνη τη δασκάλα που θυμάται ότι έδερνε τη συμμαθήτριά της:

«Σκέφτομαι [...]προφανώς το μυαλό μου τώρα εκ των υστέρων, και τώρα που πάνε τα παιδιά μου στο σχολείο, και βλέπω πώς είναι το περιβάλλον, πώς είναι οι δάσκαλοι, και λέω ρε παιδί μου τότε οι γονείς δεν κάνανε κάτι;». (Κάτια, ετών 46)

Από τότε μέχρι σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει συλλήβδην στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι λογοδοτούν και αν ασκήσουν βία, σωματική ή λεκτική, στους μαθητές τους υπόκεινται σε μηχανισμούς ελέγχου για τη συμπεριφορά τους μέσω των οποίων αποδίδονται ευθύνες και επέρχονται οι αντίστοιχες συνέπειες. Εξάλλου η σύγχρονη διδακτική θεμελιώνεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις πρότερες γνώσεις των μαθητών λαμβάνοντάς τους ως ισότιμους ετέρους στη διδακτική πράξη· μετατοπίζεται έτσι η παλαιότερη συλλογιστική που έβλεπε τους μαθητές ως αποδέκτες της γνώσης απέναντι στην αυθεντία του δασκάλου ο οποίος κατά περίπτωση μπορούσε να ασκεί βία.

Περνώντας τώρα στο προφίλ των δασκάλων που ξεχώρισαν για την υποδειγματική τους στάση, οι ερωτώμενες έδωσαν πολλές πληροφορίες που συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι όλοι αυτοί οι δάσκαλοι, αν και για διαφορετικούς λόγους ενίσχυσαν τη συνοχή της ομάδας. Η τάξη δεν αποτελεί μια απλή συνύπαρξη μεμονωμένων μερών αλλά μια ομάδα της οποίας η συνοχή, γράφει η Αναγνωστοπούλου (2005), είναι η συνισταμένη των επιμέρους δυνάμεων που εκπέμπει κάθε μέλος της ομάδας και η σύγκλιση αυτών των δυνάμεων προς το εσωτερικό της ομάδας. Για την επίτευξη αυτής της συνοχής ο δάσκαλος πρέπει να

εφαρμόσει κάποιες τεχνικές ώστε οι μαθητές του να νιώθουν από τη μία ασφάλεια και από την άλλη ικανοποίηση και ευχαρίστηση που ανήκουν σε αυτή την ομάδα. Ακριβώς στοιχεία μια τέτοιας ατμόσφαιρας περιγράφονται ευθύς αμέσως:

«[...] είχαμε δύο πολύ καλούς μαθηματικούς [...]. Είχαμε μια γαλλικού πάρα πολύ καλή, ήταν ευχάριστοι χαμογελαστοί, είχαν διαθέση, είχαν καλή διάθεση με τους μαθητές. Δηλαδή χαιρόντουσαν, ερχόντουσαν στο μάθημα και χαιρόντουσαν που ερχόντουσαν, αυτό εισέπραττα».(Φαίη, ετών 40)

Ο καλός δάσκαλος λοιπόν, είναι αυτός που έχει πάθος για τη δουλειά του, υπηρετεί πιστά την επιστήμη του, σέβεται και αγαπάει τους μαθητές του, ενημερώνεται για το αντικείμενό του και δεν περιορίζεται σε στεία διδασκαλία αλλά ανανεώνει τα επιστημονικά του εργαλεία, προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Είναι αυτός που επιχειρεί όχι μόνο να κατανοήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους αλλά και να τους εμπνεύσει να αγαπήσουν τη γνώση. Είναι εν τέλει αυτός που, όπως το ορίζει η σύγχρονη παιδαγωγική, θέτει στο κέντρο των παιδαγωγικών διαδικασιών τον μαθητή και στέκει δίπλα του ως βοηθός.

«Γιατί ήταν άνθρωπος που σκεφτόταν έτσι, είχε ελεύθερο, ήταν ελεύθερο πνεύμα. Δεν είχε παρωπίδες, σκεφτόταν πάρα πολύ ελεύθερα, πολύ, μας έκανε πράγματα διαφορετικά, όχι τα συνηθισμένα». (Τζένη, ετών 46)

«Θυμάμαι ότι πάντα ήταν δίπλα μας στο διάλειμμα θα ήταν μαζί, θα παίζαμε μαζί». (Μένη, ετών 49)

5.3 Ποιους δασκάλους των παιδιών τους ξεχώρισαν οι γονείς;

«Όταν έρχεσαι σε επαφή με παιδιά, δεν μπορεί να μην τ' αγαπάς αυτό που κάνεις»

Ο καλός δάσκαλος έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Ορισμένες από αυτές τις έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι καλύτεροι δάσκαλοι έχουν εξειδίκευση σε κάποιο τομέα ενώ άλλες πάλι έρευνες έδειξαν ότι η αποδοτικότητα ενός δασκάλου σχετίζεται με τις μεταπτυχιακές του σπουδές. Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί επίσης έρευνες που επισημαίνουν ότι η υψηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση ενός δασκάλου είναι αυτή που τον καθιστά επιτυχημένο μέσα στην τάξη (Whitaker, 2013). Σε κάθε περίπτωση ένας δάσκαλος που ξεχωρίζει είναι κάτι περισσότερο από μια απλή παράθεση συγκεκριμένων παραγόντων. Το γεγονός αυτό

αναδεικνύεται άλλωστε και από την ποικιλία των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς για τους δασκάλους των παιδιών τους, τους οποίους ξεχώρισαν για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Δύο από αυτούς τους γονείς προέταξαν ως κριτήριο την αγάπη των δασκάλων απέναντι στα παιδιά και στο επάγγελμα τους εν γένει, έναντι των γνώσεων που κατέχουν ως προς το επιστημονικό τους αντικείμενο:

«Όταν έρχεσαι σε επαφή με παιδιά, δεν μπορεί να μην τ' αγαπάς αυτό που κάνεις. Δεν μπορεί να το κάνεις, επειδή έτυχε να περάσεις απ' τις πόρτες του πανεπιστημίου. [...] Για μένα πολύ σημαντικό κομμάτι είναι η επαφή που έχει ο δάσκαλος καταρχήν με τα παιδιά...». (Κάτια, ετών 46)

«...πέρα από τη συζήτηση, την ειλικρίνεια, την αγάπη είναι κι αυτός ο ενθουσιασμός που δείχνει ο καθένας δάσκαλος και δεν ξέρω τώρα, ένα στοιχείο που είχαν αυτά τα παιδιά, ήταν ότι εντόπιζαν, μάλλον καταλάβαιναν το παιδί μου. Δηλαδή το διάβαζαν». (Πόπη, ετών 45)

Κάποιοι άλλοι γονείς θεωρούν ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι ένα λειτούργημα. Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας λειτούργημα θεωρείται ο χαρακτηρισμός ενός επαγγέλματος που έχει έναν ευρύ και σοβαρό κοινωνικό ρόλο. Η αντίληψη αυτή ότι δηλαδή, το επάγγελμα του δασκάλου ανήκει μεταξύ άλλων στα λειτούργηματα, είναι κοινωνικά διάχυτη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να ταυτίζεται η σωστή άσκηση του λειτούργηματος με την εκδήλωση αυτής της αγάπης προς τα παιδιά, αποτελώντας τελικά κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός δασκάλου ως ξεχωριστού. Βέβαια η αγάπη περιγράφει φαινόμενα πολύ διαφορετικά μεταξύ τους καθώς δεν αγαπάμε με τον ίδιο τρόπο τους γονείς μας και τους φίλους μας, σημειώνει ο Χρηστάκης (2010). Ως παραδείγματα αυτής της εκδήλωσης της αγάπης των δασκάλων προς τους μαθητές τους χαρακτηρίζεται και η προσπάθεια των δασκάλων να ενδιαφερθούν για τον ψυχισμό τους ή η γενικότερη προσπάθεια να συνδεθούν μαζί τους συναισθηματικά και να τα βοηθήσουν:

«...έχω ξεχωρίσει τη δασκάλα που είχε η Γιώτα στην τρίτη δημοτικού ...γιατί πέρα από το μαθησιακό έμπαινε και πάρα πολύ στον ψυχισμό των παιδιών[...], για τις παρέες, πώς περνάνε, για τις ισορροπίες μέσα στην τάξη μεταξύ των παιδιών». (Φαίη, ετών 40)

«...είχαν μία, όσον αφορά το συναισθηματικό κομμάτι, είχαν αναπτυγμένο ένα έτσι κριτήριο και ένα, μια κεραία ας πούμε και βοήθησαν τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο η καθεμιά. [...] και ότι προβλήματα μπορεί να υπήρχαν ή να δημιουργόντουσαν, τα λύνανε [...] ήταν αποτελεσματικές..». (Τζένη, ετών 46)

Άλλες πάλι ερωτώμενες φαίνεται πως ξεχώρισαν τους δασκάλους των παιδιών τους με κριτήριο τη σύνδεση των παρεχόμενων γνώσεων, που δίνει το σχολείο στα παιδιά, με την ίδια τη ζωή μέσα στην κοινωνία:

«Ένας δάσκαλος που ξεχώρισα εγώ ήτανε ο κύριος τάδε ο όποιος έχει βάλει στο παιδί μου να σκέφτεται πως είναι μέσα από τη γνώση η κοινωνία. Δηλαδή ό,τι κι αν κάνουμε το παιδί λέει α ναι, μας το είπε αυτό κύριος». (Γιώτα, ετών 41)

Υπήρξαν βέβαια και γονείς που εστίασαν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια σε στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου που έκαναν τη διαφορά:

« ...ήταν πολύ φιλικοί με τα παιδιά αλλά και ειλικρινείς μαζί, αληθινοί εντάξει, όχι τυποποιημένοι και πως να το πω στημένοι. Σε όλες τους τις εκφάνσεις από τη στιγμή που θα τους δεις τη συνάντηση, στο διάλειμμα και στην παρέλαση λέω εγώ και σε αθλητικές επιδείξεις». (Πόπη, ετών 45)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει στο σημείο αυτό να σχολιαστεί ότι στις περισσότερες απαντήσεις οι γονείς φαίνεται να παραδέχονται ότι οι δάσκαλοι στον ιδιωτικό τομέα καταβάλλουν εξαιρετική προσπάθεια. Η προσπάθεια αυτή συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση στην οποία υπόκεινται ένας εκπαιδευτικός. Η δουλειά του κρίνεται καθημερινά, στο πλαίσιο ενός ιδιωτικού σχολείου. Μάλιστα η στάση που κρατούν απέναντι στους γονείς και η επικοινωνία που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι των ιδιωτικών σχολείων, φαίνεται να διαμορφώνεται εν πολλοίς από το κλίμα του σχολείου. Η κουλτούρα του σχολείου, σε συνδυασμό με μια σύνθεση δικών τους ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τους έκαναν να ξεχωρίσουν στα μάτια ορισμένων γονιών:

« Άνθρωποι οι οποίοι δεν είναι στημένοι, είναι ναι πολύ εννοείται φιλικοί με τα παιδιά, δεν το συζητάμε με τους γονείς, γιατί όλοι προσπαθούν στα ιδιωτικά σχολεία να είναι φιλικοί. Σε άλλους βγαίνει καλύτερα, σε άλλους βγαίνει αλλιώς τελοσπάντων». (Πόπη, ετών 44)

«...θεωρώ ότι είναι πολύ φιλότιμη και η προσπάθειά τους και η δουλειά που κάνουνε και αγαπάνε πραγματικά τα παιδιά. Είναι ένα μικρό ιδιωτικό, οικογενειακό σχολείο, δεν αισθάνομαι ότι είναι το χαστικό αυτό των μεγάλων ιδιωτικών». (Φανή, ετών 39)

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, συμπεραίνουμε πως το έργο των δασκάλων είναι περίπλοκο και οι προσδοκίες των γονιών πολλές και διαφορετικές. Ακόμη και μια εξαιρετικά ολοκληρωμένη προσωπικότητα, θα συναντούσε δυσκολίες ώστε να ανταποκριθεί στο σύνολο όλων όσων οι γονείς φαντάζονται για τον ιδανικό δάσκαλο. Πόσο μάλλον που οι άνθρωποι διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους μέσα από την τριβή των ανθρώπινων σχέσεων...

Κεφάλαιο 6: Γονείς και παιδιά

6.1 Σχέσεις γονέων και παιδιών

«Διαφορετικά ξεκινήσαμε»

Από την έρευνα αυτή διαφάνηκε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς παίρνουν χρόνο με τα παιδιά τους στηρίζοντάς τα ως προς το διάβασμα και τις υποχρεώσεις του σχολείου. Μόνο μία μαμά έθεσε ως ζήτημα την έλλειψη χρόνου, που την εμποδίζει να χτίσει τη σχέση που θα ήθελε με τα παιδιά της, προσπαθώντας να αναπληρώσει τον χρόνο αυτό τα Σαββατοκύριακα. Παρόλη την πίεση των υποχρεώσεων ωστόσο, δήλωσε ότι ελέγχει τα μαθήματα των παιδιών της καθημερινά, έστω και στο μικρό διάστημα που βλέπονται:

«Άρα, με το που φτάνουμε στο σπίτι να δούμε μαθήματα και αυτά, να δούμε βέβαια πώς περάσαμε σήμερα, τι νέα είχαμε; Με ποιον παίζαμε, τι έγινε, μα σε κτύπησε αυτός που όλοι μας χτυπάνε, ναι, και τα σχετικά». (Ιριλένα, ετών 44)

Κατά τα λοιπά, οι περισσότερες μητέρες απάντησαν ότι βοηθούν τα παιδιά τους καθημερινά, επιβλέποντας το διάβασμα και τις υποχρεώσεις του σχολείου. Ο τρόπος που ελέγχουν τα παιδιά, μοιάζει με αυτόν της εποπτευόμενης αυτονομίας που θίξαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο. Δηλαδή, τα παιδιά ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους και οι γονείς ελέγχουν και στηρίζουν επικουρικά, αν και όποτε χρειαστεί. Με

άλλα λόγια το γονικό στυλ των ερωτώμενων του δείγματος ταιριάζει με το συμμετοχικό όπου οι γονείς συνλειτουργούν με τα παιδιά τους:

«Διαβάζουν μόνα τους, τους έχω μάθει να διαβάζουν μόνα τους και εν συνεχεία να τσεκάρω και να ελέγγω αλλά δεν είμαι από τις μαμάδες που θα πω δεν έγινε και τίποτα δηλαδή είμαι πιεστική στο πρόγραμμα». (Φαίη, ετών 40)

«Αυτό νομίζω ότι είναι το καλύτερο που μπορώ να τους κάνω. Δε δίνω ποτέ έτοιμη την απάντηση και τους βοηθάω μόνο να βρουνε την απάντηση. Πότε έτοιμη τροφή. Σε αυτό μας και παιδευτούνε λίγο». (Πόπη, ετών 45)

Βεβαίως η σχέση αυτή που διαμορφώνουν οι γονείς με τα παιδιά ως προς τις υποχρεώσεις του σχολείου, δεν είναι αμετάβλητη και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η ηλικία του παιδιού, οι ανάγκες του, η συναισθηματική στήριξη που χρειάζεται όπως θίξαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο:

«..εντάξει τώρα, περνάμε διάφορα κύματα, δηλαδή υπήρχε στην αρχή ας πούμε πολλές φορές που διάβαζε τελείως μόνος του, μετά ήθελε να πηγαίνουμε εμείς, μετά ήθελε πάρα πολύ να πηγαίνουμε εμείς, μετά, πως το λένε, δεν μας ήθελε, εντάξει. Έκανε μόνος του τότε τα πράγματα, και τώρα είμαστε λίγο στη μέση, δηλαδή, διαβάζει, λίγο έχω μία επίβλεψη, με ρωτάει κάποια πράγματα, βοήθεια ξέρω εγώ στ' αγγλικά». (Τζένη, ετών 46)

Από την άλλη, η σχέση αυτή βρίσκεται συνεχώς σε μια δυναμική διαδικασία καθώς πέρα από τα παιδιά και οι ίδιοι οι γονείς, όπως σχολίασαν, άλλαξαν σε ορισμένες περιπτώσεις στάση αναφορικά με τις υποχρεώσεις των παιδιών τους στο σχολείο. Η εμπειρία που απέκτησαν από το πρώτο, στο δεύτερο και στο τρίτο παιδί αντίστοιχα, υπήρξε σύμβουλος αποφυγής λαθών στα οποία υπέπεσαν αρχικά:

«...πιστεύω ότι παίζει ρόλο, το πώς εμείς μεγαλώνουμε τελικά τα παιδιά. Η εμπειρία που έχει ο γονιός, απέναντι στο πρώτο και απέναντι στο δεύτερο παιδί. Ναι, νομίζω ότι από το μεγάλο παιδί περιμένουμε πολλά[...]. Και στην πορεία έρχονται και διαψεύδονται κάποια πράγματα. Δηλαδή, θεωρώ, ότι τώρα είμαι λίγο πιο χαλαρή». (Κάτια, ετών 46)

Το συμπέρασμα που αναδύθηκε, από τη συζήτηση με τους γονείς είναι ότι η σχέση γονιών και παιδιών είναι πολύπλοκη και δυναμική προϋποθέτοντας συνεχή αναδιαμόρφωση βάσει των αναγκών των μελών της. Επίσης, πίσω από τη σχέση

αυτή, με αφορμή τις υποχρεώσεις του σχολείου, κρύβονται οι στόχοι κάθε οικογένειας και οι αξίες που οι γονείς επιδιώκουν να μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά τους. Η κουλτούρα κάθε οικογένειας είναι διαφορετική και αντανακλάται στην αντίληψη που η εκάστοτε οικογένεια έχει για το σχολείο. Εικόνα αυτής της κουλτούρας, ενδεικτικά παραθέτουμε εδώ, βάζοντας άνω τελεία σε αυτό το εισαγωγικό κεφάλαιο:

«Γενικά η σχέση μου με τα παιδιά είναι πάρα πολύ στενή στο ότι συζητάμε πάρα πολύ, τους δίνω την ευκαιρία πολύ να μιλήσουνε, να πούνε τις απόψεις τους και αυτό τέλος πάντων που έχω προσπαθήσει εγώ μέχρι τώρα, αυτό το πρώτο που με ενδιέφερε, είναι τα παιδιά να αποκτήσουν κριτική ικανότητα».
(Γιώτα, ετών 41)

6.2 Εκτός από το σχολείο, τι;

«Οπωσδήποτε πρέπει να έχει κάτι...γιατί το σχολείο τώρα δεν έχει πολύ παιχνίδι»

Συζητώντας με τις συμμετέχουσες για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και τη διαχείρισή του, εκείνο που επιβεβαιώθηκε είναι ότι ο χρόνος των παιδιών εκτός σχολείου είναι χρόνος αφιερωμένος σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η πληθώρα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων δείχνει πως τα παιδιά καταπιάνονται συνεχώς με κάτι, διαθέτοντας από τον Σεπτέμβρη μέχρι τον Ιούνιο, ένα πλήρες πρόγραμμα. Από πολεμικές τέχνες και ζωγραφική μέχρι μπαλέτο, πιάνο και μια ποικιλία αθλητικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά βρίσκονται συνεχώς σε κίνηση, τρέχοντας από τη μία υποχρέωση στην άλλη.

Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς επιλέγουν να ενθαρρύνουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια. Για παράδειγμα στην περίπτωση της Πόπης και της Τζένης που έχουν δύο και τρία αγόρια αντίστοιχα η καθεμία, υπάρχει μια κοινή αιτία που τις ωθεί να εγγράψουν τα παιδιά σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η δύσκολη συμβίωση στο σπίτι εξαιτίας του φύλου των παιδιών:

«..η καθημερινότητα είναι δύσκολη μέσα στο σπίτι με δύο αγόρια σε ένα διαμέρισμα και μία μαμά. Πόσες φορές να κάτσω στο χαλί και μέχρι ποια

ηλικία να παίζω αυτοκίνητα, οπότε μόνο έπρεπε να βγούμε έξω. Ξεκινήσαμε λοιπόν τον αθλητισμό στην αρχή...».(Πόπη, ετών 45)

«... θεωρώ ότι εντάζει είναι αγόρια και τα τρία και τα λοιπά μέσα στο σπίτι είναι δύσκολα τα πράγματα. Γενικά έχουν την ανάγκη να είναι σε κίνηση συνέχεια και να εκτονώνονται και τα λοιπά...» (Τζένη, ετών 46)

Αν εξαιρέσουμε τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε οικογένεια, βάσει των οποίων λαμβάνονται οι αποφάσεις για τον χρόνο που τα παιδιά θα αφιερώσουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα της έρευνας συγκλίνουν στις απόψεις των γονιών περί των οφελών που κερδίζουν τα παιδιά τους από τις δραστηριότητες αυτές.

Στα χείλη των ερωτώμενων ως υπ' αριθμόν ένα λόγος αντήχησε η εκτόνωση που απολαμβάνουν τα παιδιά μέσω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά εκτονώνονται είτε από το πρόγραμμα του σχολείου, είτε επειδή κάνουν κάτι που το έχουν επιλέξει εκείνα και τους αρέσει. Παράλληλα, οι εξωσχολικές δραστηριότητες τα βοηθούν να πειθαρχήσουν και μέσα από τις διάφορες δοκιμασίες να δουλέψουν με την αυτοπεποίθησή τους, καθώς οι αθλητικοί αγώνες, όπως σημείωσε για παράδειγμα η Γιώτα, είναι αγώνες συμβολικοί για τη ζωή. Επιπλέον, για κάποια από αυτά τα παιδιά είναι ευκαιρία να ξανασυναντηθούν με τους φίλους τους εκτός σχολείου.

Στην περίπτωση της Μένης ωστόσο η επιλογή των δραστηριοτήτων εκτός σχολείου γίνεται σε ένα βαθμό παρά τη θέληση του παιδιού. Όπως εξηγεί η μαμά, αν η κόρη της είχε την επιλογή να μην κάνει τίποτα, θα το έκανε. Παράλληλα, σημειώνει πως της επιβάλλει μια σειρά δραστηριοτήτων, αναγνωρίζοντας την αδυναμία της κόρης της, που και η ίδια είχε όταν ήταν παιδί, να εγκαταλείπει στα δύσκολα:

«...επειδή είναι φευγάτη σε κάτι δύσκολο και έτσι ήμουν εγώ. Στα δύσκολα έφευγα. Και νιώθω ότι δε θα τη βοηθήσει στη ζωή της να φεύγει, δεν της αρέσει να ζορίζεται, να πιέζεται. Κάναμε ιππασία. Μόλις ανέβηκε στο μεγάλο άλογο και της είπε, τώρα σε κατεβάζω σε αγώνες... Πήγαμε κολύμπι, φύγαμε μόλις έγινε μεγάλη η πισίνα και αγώνες. Πήγαμε μπάσκετ...» (Μένη, ετών 49)

Σε κάθε περίπτωση από τα όσα δήλωσαν οι συμμετέχουσες φαίνεται πως τα παιδιά βρίσκονται σε μια αέναη κίνηση και μαζί με αυτά και οι γονείς τους. Ωστόσο

σε αυτές τις δραστηριότητες οι γονείς δεν εμπλέκονται άμεσα με τα παιδιά τους. Παρίστανται για να τα μεταφέρουν από το ένα μέρος στο άλλο, χωρίς ουσιαστικά να περνούν χρόνο μαζί τους, κάνοντας κάτι από κοινού. Στις περιγραφές των γονιών για τις δραστηριότητες των παιδιών τους εκτός σχολείου, μόνο μία μαμά αναφέρθηκε στην ανάγκη της οικογένειας να βρίσκεται και να περνά χρόνο μαζί. Επιλέγουμε να κλείσουμε τη συζήτηση αυτή με απόσπασμα του λόγου της ως ένδειξη, από τα ευρήματα της έρευνας, ότι στις μέρες μας η συνάρμωση της οικογένειας έχει διαρρηχθεί:

«Κοίτα θέλουν τα παιδιά να περνάμε χρόνο με τους γονείς εγώ τα καταλαβαίνω δηλαδή, πολλές φορές. Καμιά φορά λέμε ότι είμαστε μαζί, αλλά δεν είμαστε και στην ουσία είμαστε παρέες οι μεγάλοι και παρέες οι μικροί. Προσπαθώ να κάνω λίγο πιο οικογένεια τα πράγματα. Να είμαστε οι τέσσερις μας». (Φαίη, ετών 40)

6.3 Προσδοκίες γονέων παιδεύουσι τέκνα

«Το θέμα είναι να διαχωριστούν κάπως από τη μάζα»

Επιχειρώντας να κατανοήσουμε τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους βρεθήκαμε να συζητάμε, αν και κατά πόσο δάσκαλοι και γονείς συμφωνούν ως προς την εικόνα αυτών των επιδόσεων. Οι μεν από την παρατήρηση στην τάξη, οι δε από την εμπειρία της επίβλεψης των μαθημάτων στο σπίτι. Σε γενικές γραμμές τα πορίσματα αυτών των συζητήσεων έδειξαν ότι δάσκαλοι και γονείς δε βρίσκονται αντιμέτωποι σε αυτό το θέμα. Παρατηρήθηκαν ωστόσο κάποιες αποκλίσεις, είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω, ως προς την αξιολόγηση των μαθητών και εκεί δόθηκαν ενδιαφέρουσες ερμηνείες από τους ίδιους τους γονείς.

Στην περίπτωση της ευνοϊκής αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών οι γονείς ισχυρίστηκαν ότι διαφαίνεται μια τάση των δασκάλων στα ιδιωτικά σχολεία να ωραιοποιούν τα πράγματα, αποδίδοντας μια στρεβλή εικόνα για τους μαθητές τους επιχειρώντας να κρατούν τους γονείς ευχαριστημένους καθώς πληρώνουν δίδακτρα για τη φοίτηση των παιδιών τους:

«Οι δάσκαλοι μάλιστα το βάζουν ένα κλικ παραπάνω από αυτό που θεωρώ εγώ γιατί ακριβώς επειδή έχω ασχοληθεί εγώ και βλέπω και λίγο και στο σχολείο τι κάνει. Δεν είμαι απών [...] βάζω μέσα στο μυαλό μου ότι θέλουν λίγο να μας

ευχαριστήσουν κάποιες φορές [...] Τα ωραιοποιούν λίγο τα πράγματα».
(Πόπη, ετών 45)

Αντίστοιχα όταν η αξιολόγηση των μαθητών είναι αυστηρή, οι γονείς το αποδίδουν στην τάση που έχουν ορισμένοι δάσκαλοι να δαιμονοποιούν κάποιες καταστάσεις, ειδικά σε περιπτώσεις που τα παιδιά παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές:

«...η ανάγνωση γενικά του αφηρημένου παιδιού είναι λίγο έτσι κάποιες φορές, είναι κάπως προβληματική [...] δηλαδή πάλι μία δαιμονοποίηση ας πούμε της αφηρημάδας κατά κάποιο τρόπο, αλλά νομίζω ότι έχουν λίγο δικαίωμα και τα παιδιά, να είναι λίγο αφηρημένα». (Τζένη, ετών 46)

Εξαιρώντας τα άκρα, τα οποία είμαστε υποχρεωμένοι να παρουσιάσουμε για να έχουμε μια σφαιρική εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας, η τάση του συγκεκριμένου δείγματος έδειξε ότι κατά τους γονείς, μεταξύ δασκάλων και γονιών, δεν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών και ούτε αποκλίσεις που να δημιουργούν προβλήματα στην επικοινωνία ή διαφωνία στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εικόνα του παιδιού-μαθητή.

Η Μένη περιγράφει τη σχέση μεταξύ της ίδιας και των δασκάλων του παιδιού της, διαψεύδοντας την πρότερη λανθασμένη εντύπωση που είχε, ότι δηλαδή, αφού πρόκειται για ιδιωτικό σχολείο, οι δάσκαλοι θα της απέκρυπταν τις δυσκολίες εξωραΐζοντάς τις. Όπως σημειώνει, οι δάσκαλοι δεν της έκρυψαν τα προβλήματα που είχε το παιδί της στα πρώτα βήματα του σχολείου. Προβλήματα που και η ίδια είχε διαπιστώσει όπως είπε:

«Πίστευα ότι είναι πιο ελαστικοί, είναι να σε χαιδέψουν τα αυτιά, να σε, να μην σε απογοητεύσουν, η πολιτική της επιχείρησης, ήταν τσεκουράτοι, ήταν δηλαδή αυτό που έπρεπε να μου πουν». (Μένη, ετών 49)

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο τούτο, αυτό που αρκετές φορές ακούσαμε να επαναλαμβάνεται από τις ερωτώμενες είναι η προσδοκία τους να μορφωθούν τα παιδιά τους. Η σπουδαιότητα της γνώσης και της μόρφωσης φωτίστηκε από διάφορες οπτικές γωνίες από τις συμμετέχουσες, φαινόμενο που αποκαλύπτει, όπως σχολιάστηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, την υψηλή εκτίμηση που διατηρεί η ελληνική οικογένεια ως προς τις σπουδές. Σχεδόν όλες οι μαμάδες δήλωσαν ξεκάθαρα πως αναμένουν, βάσει των επιδόσεων που εμφανίζουν τα παιδιά τους, να

σπουδάσουν. Όπως ανέφεραν, να σπουδάσουν ως φιλοσοφία για το πνεύμα τους, να σπουδάσουν για να αγαπήσουν τη γνώση, να σπουδάσουν για να αποκτήσουν πολυεπίπεδη γνώση και για να βλέπουν τα πράγματα πιο σφαιρικά και κριτικά αλλά και για να γίνουν καλλιεργημένα άτομα που θα έχουν ένα κύρος.

«Καλά θεωρώ ότι και οι δύο πρέπει να μπου σε κάποιο Α.Ε.Ι. Το θέμα είναι να διαχωριστούν κάπως από τη μάζα, με όποιο τρόπο ο καθένας θεωρεί, να αναδείξει τα ταλέντα του».(Πόπη, ετών 45)

Η έγνοια των γονέων να διακριθούν τα παιδιά τους, αποτυπώνεται και στα λόγια της Μένης η οποία τοποθετεί τις προσδοκίες για το μέλλον της κόρης της σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Επιλέξαμε να βάλουμε τέλος σε αυτό το κεφάλαιο με απόσπασμα της απάντησής της, μιας που ήταν και η μόνη που μίλησε για προσδοκίες, πέραν των στενών ακαδημαϊκών συνόρων.

«..οι προσδοκίες μου είναι οι δικές της προσδοκίες, είναι πολύ έτσι ρομαντικό και γενικό. Θέλω να πετύχει κάτι που να το αγαπά πολύ, να το θέλει[...]. Τώρα χορός είναι, μουσική είναι, κομμώτρια είναι, εγώ θα είμαι κοντά. Θέλω να κάνει κάτι, να την ακούσω». (Μένη, ετών 49)

6.4 Πώς επηρεάζει τις επιδόσεις η γονεϊκή εμπλοκή;

«Πρέπει να είναι ο γονιός από πάνω»

Με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, μέσω των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχουσες, σχετικά με την εμπλοκή τους στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους, διαπιστώνεται πως οι ίδιες θεωρούν ότι η παρουσία τους παίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένες μητέρες, δήλωσαν παρών, άλλες πιο πολύ, άλλες λιγότερο, σε ό,τι αφορά το διάβασμα και τις υποχρεώσεις των παιδιών τους για το σχολείο.

Όπως χαρακτηριστικά σχολίασε η Φανή, μιλώντας για τη σημασία αυτής της σχέσης και τα αποτελέσματά της, η μαμά είναι εκείνη που θα θέσει τους κανόνες μέσα στους οποίους θα προσαρμοστεί το παιδί. Για να γίνει όμως αυτό, χρειάζεται να είναι εκεί. Στις ημέρες μας αυτό δεν είναι δεδομένο λόγω των αυξημένων εργασιακών υποχρεώσεων που έχουν οι γονείς:

«...νομίζω ότι έχω συμβάλλει κατά κύριο λόγο με τη φυσική μου παρουσία. Δηλαδή φροντίζω ανελλιπώς να είμαι εδώ, μετά το σχολείο, μαζί τους στο σπίτι, γιατί νομίζω ότι τα όρια δεν μπορούν να μπουν, ούτε από γιαγιά, ούτε από μπειμπισίτερ, όπως όταν είναι η μητέρα εκεί». (Φανή, 39 ετών).

Η σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους γονείς τους σε θέματα που αφορούν το σχολείο, τα ενδυναμώνει ώστε να αποκτήσουν ασφαλής δεσμούς. Τα παιδιά νιώθουν σιγουριά, όταν γνωρίζουν ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται και είναι διαθέσιμοι για εκείνα. Οι περισσότερες ερωτώμενες σχολίασαν πως τα παιδιά τους αισθάνονται ασφάλεια, όταν γνωρίζουν πως μπορούν να ανατρέξουν στους γονείς τους, αν κάτι δεν κατανοήσουν, αν χρειαστούν βοήθεια, αν θέλουν κάποιος να ελέγξει τα λάθη τους ή να πουν το μάθημα, όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο.

«Ότι θα κάνουμε τα μαθήματα, αν χρειαστούμε κάτι θα πάμε στη μαμά, παιδιά είναι πρέπει να το έχουνε κι αυτό, σε ποιον θα πάνε; Στη μαμά και στον μπαμπά». (Γιώτα, ετών 41)

«...ίσως την βοηθάει, της δίνει μια σιγουριά, της δίνει μία άνεση να προχωρήσει ότι τουλάχιστον κάποια πράγματα τα έχει πει, τα έχει ελέγξει». (Μένη, ετών 49)

Ειδικά σε περιπτώσεις όπου το παιδί παρουσιάζει συγκεκριμένες δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, η στήριξη αυτή είναι απαραίτητη και τα αποτελέσματα της απτά. Το παράδειγμα της Ειρήνης είναι ενδιαφέρον διότι το μεσαίο της παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στο διάβασμα, τις οποίες και εκείνη ως μητέρα, στην αρχή δεν ήξερε πώς να τις χειριστεί. Όπως δήλωσε, είχε συνηθίσει από το πρώτο της παιδί που λειτουργούσε ανεξάρτητα και με άριστη επίδοση. Παρατήρησε όμως, ότι τις φορές που καθόταν δίπλα στο μεσαίο της παιδί, για να το βοηθήσει με τα μαθήματα, ένιωσε τη συμβολή της:

«Ναι, σαν να απέκτησε λίγο πιο μεγάλη σιγουριά, ναι. Δηλαδή, όταν κιόλας της έλεγα, να βρε, εμένα ούτε καν με χρειάζεσαι! Δηλαδή εδώ το έκανες ολόσωστο! Κοίτα να δεις ξέρω εγώ! Ναι, το έκανα σωστά;» (Ιριλένα, ετών 44)

Η συναισθηματική στήριξη των παιδιών στην προσπάθεια που καταβάλλουν αναφορικά με το σχολείο πετυχαίνει, σημείωσαν κάποιες μαμάδες, όταν υπάρχει

ενίσχυση και παραχωρούνται στα παιδιά κάποια δικαιώματα ως ανταμοιβή και αναγνώριση του έργου τους:

«Η ενθάρρυνση, η επιβράβευση, οι εναλλαγές που τους προσφέρω. Δηλαδή εντάξει διάβασες, τώρα θα πας και σε πάρτι, θα πας και βόλτες, δηλαδή θα ξεσκάσεις, δεν είναι μόνο αυτό η ζωή σου». (Φανή, 39 ετών)

«...και γενικά προσπαθώ ας πούμε να τους δίνω τη δυνατότητα να παίζουμε, να χαίρονται, να κάνουν [...] προσπαθώ να τους βάζω στόχους, προσπαθώ να τους δίνω κίνητρα για να είναι κάλοι μαθητές ας πούμε».(Τζένη, ετών 46)

Στην πραγματικότητα το ποσοστό της συμβολής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική επίδοση, δεν είναι εύκολο να οριστεί. Από τα πορίσματα της έρευνας προέκυψε ότι μέσα στην ίδια την οικογένεια παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, όπως είδαμε παραπάνω με την εμπειρία της Ειρήνης.

Χαρτογραφώντας τις απαντήσεις των γονιών σχετικά με την εμπλοκή τους και τα αποτελέσματα αυτής στις επιδόσεις, σημειώθηκαν τρεις διαφορετικού τύπου απαντήσεις. Γονείς που υποστήριζαν ότι οι επιδόσεις οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στην προσπάθεια των ίδιων των παιδιών και ότι οι δικοί τους εμπλοκή συμβάλλει θετικά, κυρίως ως προς το να κατανοήσουν τα παιδιά για ποιο λόγο να μελετούν:

«Νομίζω, ότι το κομμάτι στο οποίο έχω βοηθήσει, είναι, ότι τους έχω μεταφέρει, ότι πρέπει να μελετάτε, αυτή είναι η δουλειά σας τώρα, που είσαστε μαθητές [...]αλλά νομίζω, το μεγαλύτερο κομμάτι είναι δικό τους. Απλά εγώ προσπαθώ να τους περάσω, ότι πρέπει να διαβάζετε για να προχωρήσετε».
(Κάτια, ετών 46)

Γονείς που θεωρούν ότι συμβάλλουν κατά το ήμισυ στις επιδόσεις των παιδιών τους, με το να ελέγχουν το διάβασμά τους. Συγκεκριμένα η Πόπη δήλωσε ότι όταν δεν προλαβαίνει να επιβλέψει τις εργασίες των παιδιών της, λόγω φόρτου εργασίας, αισθάνεται ενοχές. Όταν μάλιστα συζητά και με τον δάσκαλο και της λέει ότι δε πήγε καλά στο διαγώνισμα και γνωρίζει εκείνη ότι αυτό οφείλεται στο ότι δεν πρόλαβε η ίδια να βοηθήσει το παιδί της, τότε στεναχωριέται διπλά:

«Οι επιδόσεις, αν τις τσεκάρω υπερβολικά, είναι σίγουρο ότι θα πάνε πάρα πολύ καλά διαβασμένοι και δεν θα υπάρχει κανένα πρόβλημα, αλλά τελικά το

δεκάρι μπορεί κατά το πενήντα τις εκατό να οφείλεται στη δική μου, και το πενήντα του παιδιού». (Πόπη, ετών 45)

Γονείς που θεωρούν ότι η πορεία ενός μαθητή στο σχολείο είναι πιο αποτελεσματική, όταν λειτουργούν και οι τρεις πυλώνες του συστήματος παράλληλα, δηλαδή η οικογένεια, το παιδί και το σχολείο:

«Δηλαδή εντάξει δεν μπορώ να πω ότι μπορείς να αφεθείς εκατό τις εκατό και στο σχολείο. Δηλαδή πρέπει να είναι και ο γονιός από πάνω να παρακολουθεί κάποια πράγματα, δηλαδή αν το αφήσουμε μόνο στη δουλειά του σχολείου και του παιδιού, νομίζω ότι οι επιδόσεις δεν θα είναι ίδιες». (Φαίη, ετών 40)

Σε κάθε περίπτωση οι γονείς ελέγχουν και βοηθούν τη μελέτη των παιδιών τους, όχι τόσο για να μην εκτεθούν στο σχολείο και απέναντι στον δάσκαλο, αλλά γιατί επιχειρούν με αυτό τον τρόπο να εκμηδενίσουν την πιθανότητα να αποφεύγουν τα παιδιά τις υποχρεώσεις τους. Η συμβολή τους έγκειται στο να γίνουν υπεύθυνοι, να κατανοήσουν ότι αυτή είναι η δουλειά τους, χωρίς να την αντιμετωπίζουν ως καταναγκαστικά έργα γνωρίζοντας ότι οι γονείς τους στέκονται πλάι τους σε κάθε περίπτωση. Αυτά τουλάχιστον δήλωσαν οι ίδιοι. Στοιχεία που ουσιαστικά παραπέμπουν στη συνοχή της οικογένειας και στον τρόπο που αναπτύσσονται οι σχέσεις, δηλαδή στα λειτουργικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τη θεωρία, των οποίων η συμβολή επιβεβαιώνεται και εδώ ότι είναι καταλυτική. Παράλληλα με τη διαπίστωση ότι η εμπλοκή συνδέεται θετικά ως προς την επίδοση.

Κεφάλαιο 7: Γονείς και δάσκαλοι

7.1 Το περιεχόμενο της επικοινωνίας

«Ναι, όταν αισθάνομαι κάτι σοβαρό, θα το επικοινωνήσω»

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται πως οι δύο μεγάλες κατηγορίες που μονοπωλούν το περιεχόμενο της επικοινωνίας δασκάλων και γονιών, όπως δείξαμε και στη θεωρία, αφορούν θέματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης των παιδιών καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Υπό αυτή την έννοια κρίθηκε αναγκαίο το κεφάλαιο τούτο, που αναφέρεται στη σχέση δασκάλων και γονιών, να ξεκινήσει με το αντικείμενο της επικοινωνίας ώστε να γνωρίσουμε τι

συζητούν δάσκαλοι και γονείς, τι είδους δυσκολίες και προβλήματα προκύπτουν μέσα στη σχολική καθημερινότητα και με ποιον τρόπο επιλύονται τελικά αυτά.

Προηγουμένως θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι η επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και γονέων λαμβάνει χώρα, πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων που ορίζονται από το εκάστοτε σχολείο, είτε με πρωτοβουλία του σχολείου, είτε με πρωτοβουλία του γονέα. Συνήθως, η εμφάνιση κάποιου προβλήματος είναι αυτή που επισπεύδει την ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου· αν και από την εμπειρία της η ερευνήτρια έχει να καταθέσει ότι αναφορικά με τους γονείς, ορισμένοι εξ αυτών έρχονται σε επαφή με τον δάσκαλο για να ενημερωθούν για το παιδί τους, χωρίς να συντρέχει ιδιαίτερος λόγος. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Γεωργίου (2011) όπου σε ένα εκ των συμπερασμάτων διαπιστώνεται ότι, σύμφωνα με τους δασκάλους, οι γονείς που θα έπρεπε να επικοινωνούν πιο συχνά με το σχολείο γιατί τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, δεν το κάνουν ενώ το αντίθετο φαινόμενο είναι σύνηθες.

Εκείνο που διαπιστώθηκε από την έρευνα είναι ότι οι γονείς, σε πολλές των περιπτώσεων, δε συζητούν με τους δασκάλους τα προβλήματα που εμφανίζονται στην καθημερινότητα των παιδιών τους στο σχολείο. Οι λόγοι για τους οποίους δεν επικοινωνούν με τον δάσκαλο διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση. Για παράδειγμα, η Γιώτα παρότι διαφωνεί με την προσέγγιση της γνώσης στο σχολείο, νιώθει αμηχανία να θίξει το ζήτημα αυτό απέναντι στους συναδέλφους της διότι αποτελεί μέρος του σχολείου και ανησυχεί για το πώς θα εκλάβουν τη στάση της. Από την άλλη, η Πόπη δηλώνει ότι χρειάζεται πολύς μόχθος για να μιλήσει για τα ζητήματα που την απασχολούν στον δάσκαλο.

«Καταρχήν είμαι μέρος του σχολείου οπότε είναι δύσκολη η θέση μου [...] Θα ήθελα να κάνω μία ένσταση. Τι τους βάζεις και μαθαίνουν απ' έξω τις λίμνες και τα ποτάμια. Θα έρθουν, θα το πούνε, θα φύγουνε. Έχουμε τόσα μνημεία δίπλα σε κάθε ποταμό, τόση ιστορία τα πάντα, να γίνεται κάτι πιο διαθεματικό».(Γιώτα, ετών 41)

« Δεν τα επικοινωνώ όλα όσα με ενοχλούν και πολλές φορές εννοείται ότι είναι εις βάρος του παιδιού και εις βάρος και της δικής μου καθημερινότητας αλλά ο ένας, ο σοβαρός ο λόγος είναι ότι πρέπει να το σχεδιάσω πάρα πολύ καλά [...] μπορεί να φανεί πάρα πολύ άσχημα στον δάσκαλο και να τον προσβάλλω και δεν θέλω να το κάνω αυτό».(Πόπη, ετών 45)

Ως πόρισμα προκύπτει βεβαίως ότι όταν οι γονείς αξιολογούν την κατάσταση και τη σοβαρότητα αυτής, ξεπερνούν τα εμπόδια και επιζητούν την επικοινωνία με το σχολείο. Το συμπέρασμα αυτό έχει καθολική ισχύ για το εν λόγω δείγμα. Μένει τώρα να γνωρίσουμε σε ποιες περιπτώσεις ο γονιός αποφασίζει να αναζητήσει τον δάσκαλο και ποιοι λόγοι συντρέχουν τους οποίους θεωρεί ο ίδιος ότι είναι «σημαντικοί» και «σοβαροί».

7.1.1 Κοινωνικές σχέσεις-συμπεριφορά

Η πρώτη ομάδα θεμάτων που συζητούν δάσκαλοι και γονείς αφορά ζητήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης των μαθητών, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο ότι το σχολείο πέρα από τη μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό μικροσύστημα μέσα στο οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν στοιχεία της ταυτότητάς τους:

«...γιατί σε αυτά που γίνονται κατ' επανάληψη και είναι θέματα συμπεριφοράς που έχουμε βιώσει από άλλους συμμαθητές, ένα σχολικό εκφοβισμό, το έχω πει». (Πόπη, ετών 45)

«.. τσακώθηκε με μία φίλη της. Το παιδί μου τα είπε διαφορετικά από ότι μου τα είπε η δασκάλα και δεν αμφισβήτησα τη δασκάλα γιατί όντως μετά επιλύθηκε το θέμα. Εντάζει το καλό που ήτανε, ήτανε ότι η δασκάλα είχε άποψη του ζητήματος, ήξερε τι έχει συμβεί, το είχε παρακολουθήσει το συμβάν. Αυτό εντάζει με ανακούφισε». (Φαίη, ετών 40)

Παρατηρήθηκε επιπλέον ότι ορισμένοι εκ των γονέων που επιβλέπουν τη μελέτη των παιδιών τους και εμπλέκονται στην παρακολούθηση των εργασιών στο σπίτι, όπως είδαμε και στη θεωρία, επειδή γνωρίζουν τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή εξέλιξη, τόνισαν ότι επιδιώκουν την επικοινωνία με το σχολείο κυρίως για θέματα που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις. Από το στοιχείο αυτό πιστοποιείται ότι οι γονείς θέλουν να έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για το παιδί τους και τον έλεγχο ώστε να μπορούν να χειριστούν οιαδήποτε κατάσταση:

«Ναι πέρυσι, πολλά πράγματα που με προβλημάτιζαν πήρα την δασκάλα και της τα 'πα. Όχι για λεπτομέρειες. Δεν θέλω να γίνομαι και φορτική με τους δασκάλους. Για κάτι πολύ σημαντικό. Κυρίως όχι μαθησιακό [...] αλλά όσον

αφορά τη σχέση με τα άλλα παιδιά, την κοινωνικοποίηση του». (Φανή, ετών 39)

Εν κατακλείδι, σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών στο σχολείο, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω παραθέματα, συχνά οι γονείς επιδεικνύουν μια τάση να προστατέψουν τα παιδιά τους καθώς θεωρούν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν μπορούν εκείνα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Στο πλαίσιο της προσπάθειας τους να διασφαλίσουν τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και να παρέχουν ασφάλεια στα παιδιά τους, έρχονται σε επικοινωνία με το σχολείο για να συζητήσουν αυτούς τους προβληματισμούς τους.

Ωστόσο, στο διάβα της σχολικής ζωής τα παιδιά βρίσκονται εκτεθειμένα σε ποικίλες εμπειρίες με συνομήλικούς τους αλλά και με «σημαντικούς άλλους» και η πιθανότητα να ματαιωθούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να τσακωθούν με κάποιο συμμαθητή τους, να νιώσουν την ήττα και την απογοήτευση, να εκμεταλλευτεί κάποιος τη γενναιοδωρία τους, να αισθανθούν ότι τους κοροϊδεύουν είναι παρούσα σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους.

Από την έρευνα σε συνδυασμό με τη εμπειρία της ερευνήτριας στο σχολείο εξακριβώνεται πως τα παιδιά, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μεταφέρουν την εμπειρία της σχολικής ζωής στο σπίτι άλλοτε μεγεθυμένη και άλλοτε ελλιπή. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι οι γονείς ανησυχούν και επειδή ακριβώς δε γνωρίζουν τι συμβαίνει πραγματικά στο σχολείο, δημιουργούν δικές τους ερμηνείες. Η ανησυχία αυτή εντείνεται από το γεγονός ότι οι γονείς έχουν άλλη εικόνα του παιδιού τους στο σπίτι ενώ οι δάσκαλοι έχουν διαφορετική εικόνα του μαθητή τους στην τάξη, όπου η δυναμική της ομάδας λειτουργεί και επιδρά στη συμπεριφορά των παιδιών καταλυτικά. Σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που ορισμένοι γονείς σε συζητήσεις με τους δασκάλους, όταν εκείνοι περιγράφουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους, αμφιβάλλουν για το ίδιο τους το παιδί καθώς η συμπεριφορά του στο σπίτι είναι ολότελα διαφορετική:

«...εκτός από τη μικρή η οποία είναι πολύ κοινωνική, είναι πάρα πολύ, κάνει πάρα πολλά αστεία, πολλές πλάκες το οποίο απ' ό,τι μου είχε πει και ο δάσκαλος είναι η σοβαρότητα προσωποποιημένη [...] που δεν θα μπορούσα να το φανταστώ ποτέ αυτό το πράγμα». (Γιώτα, ετών 41)

«..Δήμητρα Παπαδοπούλου είναι η δικιά μου. Δεν ξέρω αν μου λέτε για άλλο παιδί αυτή την στιγμή, αλλά εγώ μιλάω για τη Δήμητρα [...] ένα παιδί είναι

διαφορετικό στο σπίτι, διαφορετικό με τους φίλους του έξω, διαφορετικό με τη γιαγιά και τον παππού». (Ιριλένα, ετών 44)

Τις περισσότερες φορές για τα ζητήματα που άπτονται του συμπεριφορικού προφίλ του μαθητή και ειδικά για την εξέλιξη των κοινωνικών του σχέσεων, οι γονείς απευθύνονται στους δασκάλους ώστε να διασκεδάσουν τους φόβους τους. Οι φόβοι αυτοί μπορεί να σχετίζονται με το αν το παιδί τους πέφτει θύμα κάποιου άλλου παιδιού ή αν είναι περιθωριοποιημένο ή με χίλιες δύο άλλες σκέψεις που εκκινούν από την έμφυτη τάση των κηδεμόνων να προστατέψουν τους γόνους τους. Για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων που ξεπηδούν καθημερινά στη σχολική ζωή, η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους «σημαντικούς ενήλικες» στη ζωή του παιδιού είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Αν δε ο δάσκαλος γνωρίζει το θέμα που προβληματίζει τον γονιό ή έστω δείξει προθυμία να το επιλύσει, επιδιώκοντας και επιτυγχάνοντας τη συνεργασία του, τότε μιλάμε για ιδανική σχέση.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο εμφανίζει όλο και περισσότερα προβλήματα, όπως συζητήσαμε στη θεωρία. Ακόμη και οι γονείς, που γνωρίζουν καλύτερα το παιδί τους από ότι ο δάσκαλος, αισθάνονται αρκετές φορές την ανάγκη να ζητήσουν τη βοήθεια των ειδικών για το πώς να χειριστούν δύσκολες συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά τους. Για τον λόγο αυτό, πολλά ιδιωτικά σχολεία κατανοώντας την πολυπλοκότητα και την έκταση των δυσκολιών αλλά και την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να βρίσκουν λύση επί παντός, φιλοξενούν στους κόλπους τους σχολικούς ψυχολόγους:

«Για τη Δέσποινα, είχα επικοινωνήσει μια φορά με την ψυχολόγο του σχολείου, όχι με τη δασκάλα. Είχα μιλήσει κατευθείαν με τη ψυχολόγο, όχι γιατί υπήρχε κάποιο συγκεκριμένο θέμα μεσ' στην τάξη, αλλά γιατί, επειδή μπαίναμε στην εφηβεία...ήθελα έτσι λίγο να κουβεντιάσουμε...». (Κάτια, ετών 46)

Αυτού του είδους η παροχή βοήθειας που προσφέρεται στα ιδιωτικά σχολεία έρχεται να βεβαιώσει πως τα προβλήματα στη σχολική κοινότητα απαιτούν τη συνεργασία εξειδικευμένων επιστημόνων, όπου καθένας θα καταθέσει το δικό του «επιστημονικό λιθαράκι» στην επίλυση του προβλήματος. Η εποχή που ο δάσκαλος φάνταζε φωτεινός παντογνώστης έχει περάσει δίχως επιστροφή. Το συνεργατικό σχήμα με την εμπλοκή όλων των σημαντικών φορέων στη ζωή του παιδιού, δείχνει ότι το αίτημα για επικοινωνία ξεφεύγει από το δίπολο δάσκαλος-γονιός.

7.1.2 Γνωστικά θέματα

Το δεύτερον μείζον ζήτημα, με το οποίο καταπιάνονται δάσκαλοι και γονείς, αφορά το κεφάλαιο της μαθησιακής διαδικασίας. Η μόνιμη ανησυχία των γονιών σχετικά με το σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πρόοδο των παιδιών τους, μιας που η πρωταρχική λειτουργία του σχολείου είναι η μάθηση. Οι δάσκαλοι, ως επιστήμονες, έχουν υποχρέωση να μάθουν στα παιδιά ανάγνωση, γραφή, αριθμητική και μέσα από ένα σύνολο ευρύτερων γνώσεων να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εντοπίσουν τα ταλέντα τους:

Στο παράδειγμα της Ιριλένας το σχολείο πήρε την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με τους γονείς καθώς παρατήρησε ότι το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς της μάθησης:

«...αυτοί μου το ξεκίνησαν. Δηλαδή, και αυτοί ήταν που μου είπανε [...] η Δήμητρα, θα πρέπει να είσαι δίπλα. Από αυτούς ήρθε. Και πραγματικά, εντάζει το εκτίμησα αυτό το πράγμα, γιατί θα μπορούσε κάποιος να μην το πιάσει αυτό και να πει οκ...». (Ιριλένα, ετών 44)

Άλλοτε πάλι οι γονείς προκειμένου να προλάβουν, ώστε να μη δημιουργηθεί κάποιο μαθησιακό κενό στα παιδιά τους, επικοινωνούν με τον δάσκαλο και ζητούν πληροφορίες για συγκεκριμένα ζητήματα της διδακτέας ύλης. Πολλές φορές αυτό συμβαίνει γιατί μπαίνουν στον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, προετοιμάζοντας το παιδί τους σε ασκήσεις παρόμοιες με αυτές του σχολικού προγράμματος:

«Ναι, αν βλέπω κάτι που εντάζει ας πούμε καμιά φορά για τους κανόνες της ορθογραφίας, μπορεί οι δάσκαλοι να μην επιμένουν τόσο. Κάθε φορά που πηγαίνω στην δασκάλα ρωτάω [...] τι είναι το αναμενόμενο να γνωρίζουν τα παιδιά [...] αυτό το έχω αγωνία [...] για να δω αν είμαι πίσω ή τι έλλειψη έχει το παιδί στο αντίστοιχο επίπεδο». (Φαίη, ετών 40)

Αναφορικά με τις εργασίες που αναθέτουν οι δάσκαλοι στους μαθητές για το σπίτι, εκείνο που διαφάνηκε είναι ότι τις περισσότερες φορές τα παιδιά των ερωτώμενων γνωρίζουν πώς να τις κάνουν. Οι εργασίες δηλαδή, έχουν σταθμιστεί από τον δάσκαλο σχετικά με τον χρόνο που απαιτείται για να τις ολοκληρώσει ο

μαθητής και το επίπεδο δυσκολίας είναι ανάλογο του αντίστοιχου σταδίου ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής.

Τρεις μονάχα ερωτώμενες σχολίασαν ότι κατά καιρούς μπορεί να έχουν αναθέσει οι δάσκαλοι εργασίες που δεν είχαν καταλάβει ακριβώς τα παιδιά τους πώς να τις επεξεργαστούν, για να τις φέρουν σε πέρας, αλλά αυτό δεν ήταν ένα φαινόμενο που παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα, οπότε δεν το θεώρησαν και άξιο να σχολιαστεί.

Από τις απαντήσεις εξακριβώθηκε επίσης ότι οι γονείς επιβλέπουν τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και αυτού του είδους η εμπλοκή είναι έντονη, μεταξύ άλλων, επειδή η ύλη του δημοτικού δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Ειδικά για το συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχουσών του οποίου το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο είναι υψηλό, καθώς πρόκειται για μητέρες απόφοιτες ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η βοήθεια των παιδιών στα μαθήματα δεν είναι απαιτητική υπόθεση.

Επιπρόσθετα, μια ερωτώμενη σχολιάζοντας το ζήτημα των εργασιών στο σπίτι, ανέδειξε ορισμένα ζητήματα που επανήλθαν στις συζητήσεις με τις συμμετέχουσες αρκετές φορές. Το πρώτο ζήτημα αφορά την παρέμβαση των γονιών στο σχολείο αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το δεύτερο είναι ότι πολλές φορές η προσέγγιση της γνώσης που διδάσκεται στα σχολεία, ακόμη και αν πρόκειται για ιδιωτικά, είναι στεία, αν και αυτό είναι ένα ζήτημα που ανάγεται στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική:

«Επειδή έχουν πιέσεις, μικρό ιδιωτικό, [...] δεν έχουν πολλές απαιτήσεις. Εγώ θα προτιμούσα να είχαμε λιγότερο διάβασμα και αυτό το πρέπει να διαβάσω τη φυσική. Να με εξετάσει, να γράψω μο τα μο τη λέξη. Θα προτιμούσα λιγότερη τέτοια δουλειά και περισσότερη άνοιγμα οριζόντων, να κάνουν μια εργασία, να βρουν έναν ποιητή...». (Μένη, ετών 49)

Το θέμα των εργασιών που μπαίνουν στο σπίτι δε φαίνεται να αποτελεί σε καμία περίπτωση πεδίο σύγκρουσης μεταξύ των δασκάλων και των γονιών του εν λόγω δείγματος. Η επαλήθευση της θεωρίας δε βρίσκει ισχύ στην παρούσα έρευνα και μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι ο σχεδιασμός της ανάθεσης των εργασιών στο σπίτι γίνεται προσεκτικά στα ιδιωτικά σχολεία. Επιπλέον, ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης είναι πολύ πιθανό να λαμβάνει υπόψη του ενδεχόμενα παράπονα των γονιών και για τον λόγο αυτό προσαρμόζεται ανάλογα. Σε

κάθε περίπτωση η κουλτούρα κάθε ιδιωτικού σχολείου είναι αυτή που ρυθμίζει όλα αυτά τα θέματα.

7.1.3 Κάθε μαθητής κατακτά τη γνώση με διαφορετικό τρόπο

Κάθε μαθητής μαθαίνει να κατακτά τη νέα γνώση με τον δικό του τρόπο και στον δικό του χρόνο. Οι περισσότερες συμμετέχουσες είχαν να καταθέσουν ενδιαφέροντα παραδείγματα για το πώς τα παιδιά τους κατανοούν όσα διδάσκονται στο σχολείο, ακολουθώντας τη δική τους μαθησιακή διαδρομή, συγκριτικά με αυτή που προτείνει ο δάσκαλος στην τάξη. Πλην μίας μονάχα ερωτώμενης που δήλωσε ξεκάθαρα ότι το παιδί της έρχεται πλήρως κατατοπισμένο από το σχολείο, και μάλιστα την βγάζει κι εκείνη από τη δύσκολη θέση όταν δε γνωρίζει πώς να την βοηθήσει, όλες οι άλλες μητέρες είχαν να αναφέρουν τουλάχιστον ένα παράδειγμα σε κάποιο γνωστικό πεδίο που τα παιδιά τους δυσκολεύτηκαν διότι δεν το είχαν κατανοήσει κατά την παράδοση του μαθήματος.

Συγκεκριμένα, διαφάνηκαν δύο τάσεις. Η πρώτη αφορά τις μητέρες που επικοινωνούν άμεσα με τον δάσκαλο, όταν κατανοούν ότι το παιδί τους δεν έχει εμπεδώσει τη διδακτέα ύλη. Η τακτική που ακολουθούν είναι είτε να καλέσουν τον δάσκαλο στο τηλέφωνο είτε να επιδιώξουν ένα ατομικό ραντεβού μαζί του. Οι ίδιες μάλιστα δήλωσαν ότι η επικοινωνία με τους δασκάλους, όποτε πραγματοποιήθηκε, ήταν κατατοπιστική και τις καθυσάχε. Ουσιαστικά επιβεβαιώθηκε από τους δασκάλους ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά στο συγκεκριμένο τμήμα της διδακτέας ύλης είναι κοινές για την πλειοψηφία των μαθητών και αναμενόμενες. Επιπρόσθετα, αναγνωρίστηκε αυτό που συναντήσαμε και στη θεωρία, ότι δηλαδή οι διδακτικές μέθοδοι έχουν αλλάξει και η διάσταση ανάμεσα στον τρόπο που εξηγεί ο δάσκαλος ένα ζήτημα στο σχολείο και οι γονείς στο σπίτι, σε ορισμένες περιπτώσεις προκαλεί σύγχυση στα παιδιά.

«Εντάξει, έχει τύχει [...] κάτι που δεν είχε καταλάβει. Ο δάσκαλος, μάλλον η προσέγγιση του δασκάλου, ήταν διαφορετική, από αυτή που εμείς ξέραμε. Κι εκεί, εγώ πήγα να της το πω με το δικό μου τρόπο, κι εκεί μπερδεύτηκε κι άλλο. Την πήρα τη δασκάλα να της πω, ότι, ξέρεις, δεν τα 'χει καταλάβει. Μου λέει, ούτως ή άλλως, θα κάνουμε κι άλλα μαθήματα πάνω εκεί». (Κάτια, ετών 46)

Η δεύτερη τάση που αναδύθηκε είναι αυτή ορισμένων γονέων να εντοπίζουν δυσκολίες των παιδιών τους στα μαθήματα, επειδή επιβλέπουν τις εργασίες στο σπίτι, αλλά να μη συζητούν για αυτές με τους δασκάλους. Οι δυσκολίες των παιδιών, όπως ανέφεραν, εντοπίζονται σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες στις οποίες οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες. Μπορεί επίσης οι δυσκολίες να σχετίζονται με τη ματαίωση που αισθάνεται ένας μαθητής όταν φέρνοντας τις πρότερες γνώσεις του στο σχολείο, το σχολικό σύστημα δεν τις ενσωματώνει στη διδασκαλία. Στο παράδειγμα της κόρης της Γιώτας, η δασκάλα δεν έδωσε ιδιαίτερη σημασία στις γνώσεις του παιδιού για τη θεωρία της σχετικότητας, προκαλώντας απογοήτευση στη μητέρα. Η μητέρα δεν συζήτησε ωστόσο το θέμα αυτό με τη δασκάλα:

«Και όταν λοιπόν κάνανε στο σχολείο τη θεωρία της σχετικότητας το παιδί τα ανακάλεσε στο μυαλό του επειδή εμείς είχαμε ασχοληθεί. Το ανέφερε στην τάξη [...]. Εγώ σε αυτό πληγώθηκα απέναντι στο σχολείο, το σχολείο δεν είχε καμία αντίδραση σε αυτό, ούτε το πήγε παραπέρα, δεν έδωσε μία επιπλέον πληροφορία στα παιδιά...». (Γιώτα, ετών 41)

Αναφορικά με τους δασκάλους εκείνο που διαφάνηκε είναι ότι επιθυμούν την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους με τους δικούς τους όρους, όπως εξηγήσαμε και στη θεωρία. Επιπλέον, ένα άλλο θέμα που προέκυψε είναι ότι ορισμένοι δάσκαλοι, κατά τη γνώμη των γονιών, παρουσιάζουν μια ροπή στην αποφυγή της συστηματικής βοήθειάς τους, σε μαθητές που πραγματικά δυσκολεύονται. Ασχολούνται πιο πολύ με τους άριστους μαθητές αναπαράγοντας με αυτό τον τρόπο το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα:

«Νομίζω ότι κάποιες φορές οι δάσκαλοι [...] λειτουργούν και λίγο [...] διεκπεραιωτικά [...]. Απευθύνομαι σε πολύ κόσμο [...] Σε παιδιά που είναι πολύ καλά, και εγώ ακόμα θα μπορούσα να τους κάνω μάθημα και δεν βοηθάνε τον άνθρωπο ο οποίος ας πούμε δεν είναι έτσι...» (Τζένη, ετών 46)

«Αυτό που βλέπω που θεωρώ είναι και το μειονέκτημα ενδεχομένως σε αυτό το σχολείο ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στους καλούς μαθητές και ίσως να μην μπορούν να υποστηρίξουν όσο πρέπει [...] τα παιδάκια που είναι πιο μεσαίοι μαθητές». (Φαίη, ετών 40)

Όλα αυτά τα ζητήματα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο καταλήγουν να θέσουν το ερώτημα της ικανοποίησης που παίρνουν οι γονείς από την επικοινωνία με τους δασκάλους το οποίο θα συζητήσουμε ευθύς αμέσως.

7.2 Πώς αισθάνονται οι γονείς από την επικοινωνία;

Παρατηρώντας τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχουσες στο ερώτημα κατά πόσο αισθάνονται ικανοποιημένες από την επικοινωνία με τους δασκάλους, εκείνο που διακρίνει κανείς με την πρώτη ματιά είναι ότι μονάχα τρεις δήλωσαν ξεκάθαρα πώς νιώθουν, αξιολογώντας την επικοινωνία είτε θετικά είτε αρνητικά. Η πλειοψηφία του δείγματος είχε μια αμφιλεγόμενη οπτική στο ζήτημα αυτό, της τάξεως «ναι μεν, αλλά». Η διαπίστωση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει πόσο περίπλοκη διαδικασία είναι η επικοινωνία στις ανθρώπινες σχέσεις.

Από τις καταφατικές απαντήσεις σχετικά με την ικανοποίηση από την επικοινωνία, εκείνο που συμπεραίνεται είναι ότι οι γονείς αναγνωρίζουν πόσο απαιτητικό είναι το έργο του δασκάλου. Πέρα από τον χειρισμό των παιδιών, ο δάσκαλος έχει να χειριστεί και τους γονείς οι οποίοι σε ένα ιδιωτικό σχολείο έχουν πολλαπλές απαιτήσεις.

«Ναι, ναι, και με το παραπάνω. Θεωρώ ότι είναι πολύ φιλότιμη και η προσπάθειά τους και η δουλειά που κάνουνε και αγαπάνε πραγματικά τα παιδιά». (Φανή, ετών 39)

«Βέβαια, εντάξει εδώ που τα λέμε τώρα με τόσα παιδιά και ο καθένας με το κοντό του και το μακρύ του». (Ιριλένα, ετών 44)

Η μοναδική αρνητική απάντηση που δόθηκε στο ζήτημα της ικανοποίησης από την επικοινωνία δείχνει τη βαθιά απογοήτευση της ερωτώμενης καθώς κατά τη διάρκεια των ετών φοίτησης του παιδιού της στο σχολείο, όπως υποστηρίζει, δεν αναπτύχθηκαν καθόλου προσωπικοί δεσμοί. Αυτό αφορά ωστόσο τη συνολικότερη κουλτούρα του σχολείου μέσα στην οποία υπόκεινται οι δάσκαλοι. Η ίδια περιγράφει με γλαφυρό τρόπο, πόσο τυπικές είναι οι σχέσεις στο εν λόγω σχολείο:

«Όχι, δε θα το'λεγα. Δηλαδή, τώρα πια είμαστε σε μια φάση, [...] απόμακροι. Ίσως είναι η πολιτική του σχολείου, κρατάτε αποστάσεις. Δε θα είναι πολύ, θα

σου πει αυτά που είναι, δε θα πούμε δύο τρία πράγματα παραπάνω». (Μένη, ετών 49)

Κατά τις λοιπές απαντήσεις οι συμμετέχουσες στην έρευνα δήλωσαν σε γενικές γραμμές ευχαριστημένες από την επικοινωνία με τους δασκάλους ενώ παράλληλα διευκρίνισαν με παραδείγματα σε ποιες περιστάσεις η επικοινωνία ήταν αναποτελεσματική.

Επιχειρώντας να κατανοήσουμε σε τι συνίσταται η ικανοποίηση από την επικοινωνία, συγκεντρώσαμε μία προς μία τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχουσες. Σύμφωνα με όσα δήλωσαν, οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με τους δασκάλους, όταν οι δάσκαλοι επιλύουν τα προβλήματα που γεννιούνται στη σχολική καθημερινότητα. Όταν διακατέχονται από ενθουσιασμό, αγάπη και ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και ας υπολείπονται της τέλει κατάρτισης. Όταν υπάρχει ανταπόκριση και ο δάσκαλος διατίθεται να αναλύσει στον γονιό ζητήματα που αφορούν το παιδί του. Όταν οι δάσκαλοι επιτρέπουν στους γονείς να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους χωρίς να αμύνονται ότι σε όλα είναι αλάνθαστοι. Δηλαδή όταν υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία:

«Καταρχήν υπάρχει οπτική επικοινωνία, που κι αυτό είναι σημαντικό. Υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία, ό,τι με προβληματίσει θα το πω και βλέπω ότι υπάρχει ανταπόκριση. Δηλαδή δεν υπάρχει μια άρνηση, ότι εμείς τα κάνουμε εδώ τέλεια, και, οπότε δεν έχετε δίκιο να μας λέτε αυτά που μας λέτε». (Κάτια, ετών 46)

«Νιώθω μια ζεστασιά. Αυτό για μένα έχει σημασία. Όχι τόσο πολύ το να είναι η σούπερ δασκάλα και να πω ότι το παιδί μου έμαθε αγγλικά από την πρώτη και τα λοιπά. Αυτό δεν το περιμένω, ούτε το απαιτώ. Δεν είναι θέμα δασκάλου, είναι τι κλίση έχει το παιδί...». (Φανή, ετών 39)

Αντίστοιχα, η μη ικανοποίηση από την επικοινωνία λαμβάνει χώρα υπό τις εξής προϋποθέσεις: Όταν δεν αλλάζει το αποτέλεσμα παρότι μπορεί να υπάρχει ανταπόκριση στην επικοινωνία· με την έννοια ότι ο δάσκαλος δεν επιμένει για παράδειγμα περισσότερο ώστε να βοηθήσει το παιδί να βελτιωθεί στον τομέα που δυσκολεύεται. Όταν δάσκαλοι και γονείς, ως εμπλεκόμενοι στην επικοινωνιακή πράξη, δε μιλάνε την ίδια γλώσσα όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο· ή απλώς αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τα πράγματα. Όταν η επικοινωνία είναι

επιφανειακή και επιχειρεί να ικανοποιήσει τον γονιό επειδή είναι πελάτης. Όταν ο ίδιος ο γονιός λόγω δικού του διχασμού, δε νιώθει ελεύθερος να πει αυτά που θέλει στον δάσκαλο.

«Δεν είχα κακή σχέση με τη δασκάλα. Απλά θεωρώ, ότι δεν υπάρχει επικοινωνία, γιατί αντιλαμβανόμαστε διαφορετικά τα πράγματα». (Κάτια, ετών 46)

«Όχι, η αλήθεια είναι ότι όταν επικοινωνούσα, πάντα υπήρχε ανταπόκριση στην επικοινωνία μας, συζητάγαμε αρκετά. Δεν ήταν δηλαδή ότι ήτανε σύντομη μαζί μου και δε μου διευκρίνιζε πράγματα που ήθελα. Εγώ σαν αποτέλεσμα στο παιδί μου δεν έβλεπα κάτι να αλλάζει ιδιαίτερα». (Φαίη, ετών 40)

Το αίσθημα της ικανοποίησης ή μη του γονιού από την επαφή που αναπτύσσει με τον δάσκαλο σε δύο δρόμους μπορεί να οδηγήσει αυτή τη σχέση: σε μια ωραία κατάληξη αυτής της συνεργασίας ή σε έναν εφιάλτη που θα ταλαιπωρήσει όλους τους εμπλεκόμενους. Βεβαίως υπάρχουν και οι ενδιάμεσοι οδοί όπου τα συναισθήματα είναι «παγωμένα» και ο δάσκαλος δεν προκαλεί στον γονιό «ούτε κρύο, ούτε ζέστη», αλλά εμείς εδώ θα ασχοληθούμε με τα άκρα.

7.3 Περιστατικά αποτελεσματικής επικοινωνίας

Οι περισσότερες συμμετέχουσες στην έρευνα σκιαγράφησαν τον ορισμό της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα από παραδείγματα που έδωσαν, ανακαλώντας περιστάσεις στις οποίες οι δάσκαλοι στάθηκαν στο πλευρό τους. Και πάλι εδώ διαπιστώθηκε από τη μία η αγωνία των γονιών να περνάνε τα παιδιά τους καλά στο σχολείο και από την άλλη η ανάγκη τους να βρίσκουν κατανόηση στο πρόσωπο των δασκάλων για όλα όσα τους απασχολούν.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η κοινή συνισταμένη των απαντήσεων, σχετικά με το τι θεωρείται αποτελεσματική επικοινωνία, αφορά τη διάθεση των δασκάλων να επιλύσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν και φυσικά η επίλυσή τους. Η εύρεση λύσης σε μια φαινομενικά δύσκολη κατάσταση, προϋποθέτει το ενδιαφέρον του δασκάλου να βοηθήσει και την οξύνειά του να αντιληφθεί άμεσα και με σοβαρότητα τη δυσκολία.

«Επειδή λοιπόν μένουμε μακριά από το σχολείο είναι δύσκολο το κομμάτι στο να βρεθεί με τα παιδιά [...] Μου είπε δυο κοριτσάκια [...] που της ταίριαζαν και πραγματικά η γυναίκα μπήκε σε μία διαδικασία τα έβαλε σε ομάδες, δηλαδή να καθήσουνε μαζί, να μπορούν να συνεργαστούν και σιγά-σιγά αυτό πήρε τον δρόμο του και το παιδί έφτιαξε τις σχέσεις του». (Γιώτα, ετών 41)

Από το πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων που συνάπτουν οι μαθητές στο σχολείο έρχεται και το επόμενο παράδειγμα, για να βεβαιώσει τι σημαίνει αποτελεσματική επικοινωνία στα μάτια των γονιών. Μεταξύ άλλων επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αυτό διότι αναδεικνύει ταυτόχρονα και μια πινελιά της κοινωνικά κατασκευασμένης αντίληψης για τον ρόλο του δασκάλου. Συγκεκριμένα, σε ένα επάγγελμα όπως αυτό του δασκάλου, που στην πλειοψηφία του απαρτίζεται από γυναίκες, αναμένεται τα θέματα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών να τα διαχειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση οι γυναίκες δασκάλες παρά οι άντρες. Είναι μάλλον πιο κοντά στη φύση τους όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο:

«..είχε μία σχέση δύσκολη η Καίτη με μια φίλη της [...] Πήρε όμως ο ίδιος, πρώτος τηλέφωνο και μου λέει, τα πράγματα δεν πάνε καλά εδώ, έχουμε ένα θέμα. Της έχω μιλήσει. Θα κάνει αυτό και αυτό. Φάνηκε ότι ήταν δίπλα της. Λες, τώρα θα τηλεφωνήσει ένας άντρας δάσκαλος να σου πει ότι κάτι δεν πάει καλά; Αυτό το περιμένεις από μία γυναίκα». (Μένη, ετών 49)

Αναφερόμενη στην ιδιοσυγκρασία και στην εσωστρεφή φύση της κόρης της, η Κάτια διέκρινε την ικανότητα της δασκάλας να το αντιληφθεί αυτό και να βοηθήσει το παιδί της περαιτέρω, ώστε να περνά ευχάριστα στο σχολείο:

«Να πω, ας πούμε, για τη Νίκη, που θεωρώ, ότι είναι λίγο πιο κλειστό παιδί. Το έπιασε από την αρχή και μου είπε μάλιστα, τη συγκεκριμένη κουβέντα, ότι τη Νίκη από την αρχή, από την πρώτη μέρα που τη γνώρισα, σκέφτηκα, ότι αυτό είναι ένα παιδάκι που πρέπει να το κερδίσω. Μέχρι τον Οκτώβριο που μιλήσαμε, την είχε κερδίσει». (Κάτια, ετών 46)

Σε μια άλλη περίπτωση η Φανή θυμάται τα πρώτα βήματα του παιδιού της στο νηπιαγωγείο και τη συγκινητική στάση της νηπιαγωγού. Ο τρόπος που χειρίστηκε τη δυσκολία του μαθητή της όχι μόνο τον βοήθησε να ορθοποδήσει αλλά την διέκρινε παράλληλα στα μάτια της οικογένειας, για την ενσυναίσθηση που επέδειξε. Σύμφωνα με το Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας

ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της επίγνωσης και της κατανόησης της ψυχικής κατάστασης, των αναγκών, των ανησυχιών και των σκέψεων:

«...όταν τον έβαλα στο νηπιαγωγείο δεν μιλούσε καθόλου και ήταν απομονωμένος από τα άλλα παιδιά [...]. Εκεί θεωρούσα ότι με κατάλαβε. Η νηπιαγωγός είχε εξαιρετική συνεργασία. Επικοινωνούσε [...] τηλεφωνικά σχεδόν κάθε μέρα. Ήτανε ξεκάθαρη και ειλικρινής. Δεν μου έχει ξανατύχει».
(Φανή, ετών 39)

Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω από τις εμπειρίες των συμμετεχουσών και ο τρόπος που οι εκάστοτε δάσκαλοι αντιμετώπισαν τις δυσκολίες, αποκαλύπτει ότι για τους γονείς αποτελεσματική επικοινωνία με τους δασκάλους υπάρχει όταν εκείνοι μπαίνουν στη θέση τους ή στη θέση των παιδιών τους. Όταν υπάρχει κατανόηση του προβλήματος και γίνεται προσπάθεια να αμβλυνθεί η δυσλειτουργία που προκύπτει από αυτό και δη με συγκεκριμένες προτάσεις, όπως σημειώνει η Πόπη:

«Εγώ δηλαδή περιμένω το σχολείο, ειδικά από ένα ιδιωτικό σχολείο να μου ανακαλύψει τη δυναμική και τις αδυναμίες του παιδιού. Θεωρώ αποτελεσματική μια επικοινωνία, όταν δώσουμε και ένα, όχι χρονοδιάγραμμα κάποιες πιθανές λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης δηλαδή αυτό, εκείνο». (Πόπη, ετών 45)

Κλείνοντας το κεφάλαιο της αποτελεσματικής επικοινωνίας, δύο είναι τα στοιχεία που χρήζουν σχολιασμού. Πρώτον, από τα περιστατικά που ανέφεραν οι γονείς πιστοποιείται η έμφαση που οι ίδιοι δίνουν στην κοινωνική ζωή των παιδιών τους. Η Χατζηχρήστου (2008) αναφέρει ότι από ένα σύνολο ένδεκα σημαντικών κατηγοριών που επηρεάζουν τη μάθηση, οι οχτώ σχετίζονται με κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Αυτό οι γονείς το έχουν αντιληφθεί με κάποιο τρόπο. Ωστόσο, ένα ενδιαφέρον ερώτημα στο σημείο είναι αν η διαχείριση τέτοιου είδους θεμάτων στο δημόσιο σχολείο είναι διαφορετική. Η διαμεσολάβηση των δασκάλων στην επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά στις σχέσεις μεταξύ τους είναι δεσπόζουσα ή τα παιδιά στο δημόσιο σχολείο λειτουργούν πιο ανεξάρτητα σε αυτά τα ζητήματα. Το ερώτημα αυτό αποκτά βαρύτητα λόγω της πίεσης που πιθανά δέχονται οι δάσκαλοι από τους γονείς των ιδιωτικών ώστε να επιλύσουν τέτοια θέματα.

Το δεύτερο σχόλιο αφορά την ετοιμότητα του γονιού να αποδεχτεί όσα του μεταφέρει ο δάσκαλος. Η προσφορά του δασκάλου να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση στο σχολείο, όπως είδαμε στα παραπάνω παραδείγματα, χρειάζεται σε αρκετές περιπτώσεις την, έμμεση έστω, συναίνεση του γονιού. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που δάσκαλοι και γονείς δε αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τα πράγματα ή δεν επικοινωνούν καθόλου ή φτάνουν μέχρι και να συγκρουστούν, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

7.4 Περιστατικά έντονης επικοινωνίας ή σύγκρουσης;

Εκείνο που προσπαθήσαμε να δείξουμε μέχρι στιγμής είναι ότι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κάθε άλλο παρά μια εύκολη υπόθεση είναι. Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρώντας να κατανοήσουμε τους γονείς και τις αιτίες που διαφωνούν με τους δασκάλους των παιδιών τους, καταγράψαμε τις απαντήσεις που μας έδωσαν όταν τους ζητήσαμε να μας περιγράψουν ένα περιστατικό έντονης επικοινωνίας· μια περίπτωση που ανέσυραν από μνήμης η οποία άφησε ανεξίτηλα τα σημάδια της. Το ζήτημα αυτό που χτυπάει ουσιαστικά στην καρδιά του ερευνητικού μας ερωτήματος, επιδιώκει να καλύψει ολόπλευρα το είδος επικοινωνίας που συνάπτουν δάσκαλοι και γονείς σε ένα ιδιωτικό σχολείο.

Η αντιπαράθεση των συμπεριφορών μεταξύ γονιών και δασκάλων έχει ως σημείο εκκίνησης συγκεκριμένες διαφωνίες πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη ζωή του παιδιού στο σχολείο. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, τα εμπόδια στην επικοινωνία δυσχεραίνουν τη σχέση γονιού και δασκάλου και αυξάνουν τις πιθανότητες να προκληθούν διενέξεις, ειδικά όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι δε μιλούν την ίδια γλώσσα ή δεν κατανοούν ο ένας τον άλλο. Παρότι στο παράδειγμα που ακολουθεί η συγκεκριμένη ερωτώμενη δήλωσε ότι δεν ήρθε σε σύγκρουση με τη δασκάλα του παιδιού της, σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν στη θεωρία ακόμη και η ρητή διαφωνία ανάμεσα σε δύο εμπλεκόμενους εμπίπτει στην κατηγορία των συγκρούσεων:

«Με τη δασκάλα ενός ξενόγλωσσου, ας πούμε, ναι μεν υπάρχει επικοινωνία, αλλά θεωρώ, ότι δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία γιατί δε συνεννοούμαστε [...] Και σ' αυτή την περίπτωση ήμασταν, δηλαδή εγώ αισθανόμουν, ότι

υπάρχει πρόβλημα, κι η δασκάλα μου 'λεγε μα είναι για 20. [...] Δεν υπήρξε επικοινωνία [...] γιατί εγώ ήμουν εκεί, κι εκείνη ήτανε». (Κάτια, ετών 46)

Η προσέγγιση περί ρητής διαφωνίας, δίνει βεβαίως έμφαση στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων φορέων και λιγότερο στις συναισθηματικές επιδράσεις που αφήνουν τα συγκρουσιακά γεγονότα σε αυτούς που τα βιώνουν. Ωστόσο, επειδή σύγκρουση χωρίς συναίσθημα δεν υπάρχει, όπως είδαμε στη θεωρία, έχει ενδιαφέρον να παραθέσουμε πώς περιγράφει η συγκεκριμένη ερωτώμενη ότι εισέπραξε αυτή τη διαφωνία:

«Στην αρχή είχα αγχωθεί πάρα πολύ, γιατί [...] εγώ δεν ξέρω Γαλλικά [...] δεν είμαι της λογικής, εφόσον κάνουμε τα ξενόγλωσσα αρκετά στο σχολείο, είναι σε ιδιωτικό σχολείο, υποτίθεται τα προσέχουμε και τα λοιπά, να κάνουμε ξένες γλώσσες στο σπίτι». (Κάτια, ετών 46)

Από το παραπάνω απόσπασμα του λόγου της συμμετέχουσας διέρρευσε αυθόρμητα η αντίληψη που έχουν αρκετοί γονείς των ιδιωτικών στο πίσω μέρος του μυαλού τους. Ότι δηλαδή, επειδή οι γονείς καταβάλλουν δίδακτρα, το σχολείο θα έχει εποπτεία, εξίσου καλή για όλα τα ζητήματα.

Από την άλλη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς την εξέλιξη των συγκρουσιακών αυτών περιστατικών σε βάθος χρόνου ώστε να παρατηρήσει πώς επιλύεται η σύγκρουση, αλλά αυτό αποτελεί μέρος μιας άλλης έρευνας, παρότι θα το σχολιάσουμε ακροθιγώς.

Στη δεύτερη περίπτωση αναφέρεται ξανά, από άλλη συμμετέχουσα αυτή τη φορά, το φαινόμενο της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ γονιού και δασκάλας, με τη μορφή της αδιαφορίας που επέδειξε η δεύτερη, πρωτίστως, απέναντι στο παιδί. Σύμφωνα με τη μαρτυρία της συγκεκριμένης ερωτώμενης το παιδί της για ένα διάστημα παρουσίαζε κρίσεις πανικού στο σχολείο. Μέρος αυτών των κρίσεων οφείλονταν στις εντάσεις που δημιουργούσε η δασκάλα μέσα στην τάξη η οποία υποτιμούσε και χαρακτήριζε τους μαθητές της. Όπως σημείωσε η ερωτώμενη, για την αντιμετώπιση του προβλήματος, το παιδί χρειάστηκε τη στήριξη ψυχολόγου για ενάμιση χρόνο περίπου. Όταν κάποια στιγμή η μαμά θέλησε να ενημερώσει τη δασκάλα αναφορικά με το άγχος του παιδιού της, ώστε να γνωρίζει τις δυσκολίες και να το στηρίζει, η περιγραφή της επικοινωνίας που ακολούθησε ήταν η εξής:

«Όταν λοιπόν αφού της το εξήγησα της δασκάλας ότι πάμε σε ψυχολόγο, ότι προσπαθούμε λίγο, αντί να βοηθήσει το παιδί το κατακρεούργησε. Χειρότερησε, χειρότερησε». (Γιώτα, ετών 41)

Σε συνέχεια αυτής της επικοινωνίας, όταν μετά από λίγο διάστημα η συμμετέχουσα ξανασυναντήθηκε με τη δασκάλα, με αφορμή ένα διαγώνισμα που είχε διορθωθεί αυστηρά, τα πράγματα κύλησαν με τον ακόλουθο τρόπο:

«Πήγα λοιπόν στη δασκάλα και της λέω [...] βρήκαμε τυχαία αυτό το διαγώνισμα, είχε κάνει κανονικά τις προσθέσεις και το είχε μετατρέψει. Και μου απάντησε [...] ο βαθμός δεν αλλάζει. Λέω μα εγώ δεν ήρθα για να αλλάζτε το βαθμό [...] θέλω να δω το σύστημα πώς αξιολογεί τα παιδιά και μου είπε το ότι πέντε παιδιά μπορεί να το έχουν καταλάβει, δε με ενδιαφέρει, θα πάρουνε σαν τους άλλους». (Γιώτα, ετών 41)

Μελετώντας προσεχτικά τα παραπάνω στοιχεία, διακρίνουμε μιας σαφώς ορισμένη διαφωνία ανάμεσα στη δασκάλα και τη μαμά, ως προς την αξιολόγηση του διαγωνίσματος, και επίσης μια ευρύτερη ασυμβατότητα απόψεων γύρω από την αξιολόγηση της γνώσης. Η ασυμβατότητα αυτή υπονοείται και σε ένα ακόμη επίπεδο. Στις προσδοκίες που έχει ο γονέας από τον δάσκαλο, εν προκειμένω στο αναφερθέν παράδειγμα, όπου η μαμά αναμένει ότι οι πληροφορίες που παρέχει για το παιδί της στη δασκάλα θα αξιοποιηθούν υπέρ της μαθήτριας, όπως ανέφερε προηγούμενα. Σύμφωνα με όσα δήλωσε η ίδια, όχι μόνο δε λειτούργησαν σε όφελος του παιδιού, αλλά, όπως τόνισε σε άλλο σημείο της συνέντευξης, μπήκε στο παιδί η ταμπέλα της αγχωμένης μαθήτριας. Δεδομένων επιπρόσθετα των εχθρικών συναισθημάτων που φαίνεται να τρέφει η συμμετέχουσα για τη δασκάλα, συμπεραίνουμε ότι οι περιγραφείσες συμπεριφορές ορίζονται σε επίπεδο σύγκρουσης, σύμφωνα με όσα αναλύσαμε στη θεωρία:

«Ήταν ότι χειρότερο έχω συναντήσει και δε θέλω ποτέ τα παιδιά μου να ξανασυναντήσουν ένα δύσκαμπτο δάσκαλο. Δύσκαμπτος, κομπλεξικός και κακός. Όχι τόσο ακροατής μόνο, γιατί δε νομίζω καν να μπήκε σε αυτή τη διαδικασία, θεωρώ ότι δεν τον ενδιαφέρει το παιδί πραγματικά, ούτε η γνώση». (Γιώτα, ετών 41)

Το επόμενο συμβάν επικοινωνίας έλαβε χώρα μεταξύ της ερωτώμενης μαμάς και του δάσκαλου που διδάσκει φυσική στην κόρη της η οποία φοιτεί στην έκτη

δημοτικού. Συγκριτικά με τα προηγούμενα δύο, πρόκειται για το περιστατικό που παρουσιάζει τα περισσότερα στοιχεία σύγκρουσης, από όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο και μάλιστα σε μέγιστο βαθμό.

Καταρχάς, από τα πρώτα κιόλας λεπτά της συνάντησης των εμπλεκόμενων εμφανίζονται σημάδια σύγκρουσης. Υπάρχει μια αίσθηση δυσφορίας και ένας εκνευρισμός που προκύπτει από το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μητέρα έχει στο πίσω μέρος του μυαλού της πως η συνομιλία με τον δάσκαλο θα έχει τη μορφή μιας πρόχειρης και γρήγορης κουβέντας στο πόδι. Η συνάντηση γίνεται στην αρχή της χρονιάς με αφορμή ένα διαγώνισμα στο οποίο η μαθήτρια έκανε κάποια λάθη. Όπως σημείωσε η ερωτώμενη τον συγκεκριμένο δάσκαλο τον γνώριζε μονάχα εξ όψεως:

«Έρχεται με μία στοίβα τετράδια. Κάθεται, μου λέει δεν μπορούμε στα όρθια να τα πούμε. Δεν έχουμε να πούμε και πάρα πολλά, 20 ημέρες κάνουμε μάθημα. Έχει αρχίσει η ένταση ήδη, με το που του λέω, εντάξει τι θα πούμε; Όχι, μου λέει, όρθιοι δεν τα λένε αυτά τα πράγματα [...]. Λέω, ωπα, κρατήσου...».
(Μένη, ετών 49)

Από την περιγραφή της συμμετέχουσας διαφαίνεται ξεκάθαρα το επεισόδιο της σύγκρουσης. Λέγοντας επεισόδιο, εννοούμε την κατάσταση που έχει μια αρχή και ένα τέλος σύμφωνα με την αντίληψη του εμπλεκόμενου για τη σύγκρουση, όπως είδαμε στη θεωρία. Εν προκειμένω η έναρξη της διαπροσωπικής σύγκρουσης, έχει σχηματιστεί από τον τρόπο διεξαγωγής της συζήτησης. Η παράμετρος της αντίληψης παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς αποκαλύπτει την υποκειμενική διάσταση θέασης της πραγματικότητας.

« [...]ζέρετε μου λέει να το γραπτό της, έχει κάνει λάθη στα παραδείγματα. Λέω, ναι λέω για αυτό σας ζήτησα [...]. Μου λέει δεν έπρεπε να γίνουν αυτά τα λάθη. Εγώ τα παραδείγματα τα είπα. Λέω ναι, δώσατε κάποιες φωτοτυπίες [...] τις οποίες εμείς δεν τις είχαμε [...]. Μου λέει θα σας βγάλω.. Δεν ήταν ευανάγνωστα λέω, δεν ήταν κατατοπισμένα. Ω, μου λέει, τι μου λέτε, μου λέει εδώ πέρα; Ότι δεν είχα, ότι εγώ είχα το λάθος; Λέω, δεν λέω αυτό, ότι εσείς είχατε το λάθος». (Μένη, ετών 49)

Όπως φαίνεται από την παραπάνω εμπειρία της συμμετέχουσας, οι άνθρωποι δε λειτουργούν ο ένας ανεξάρτητα από τον άλλο. Η στάση του ενός επηρεάζει την αντίδραση του άλλου. Η κουβέντα της μητέρας για τις δυσανάγνωστες σημειώσεις

πυροδότησε την αντίδραση του δάσκαλου να αμυνθεί ότι δε φταίει εκείνος για το αποτέλεσμα του διαγωνίσματος.

Η διαφωνία μεταξύ τους κορυφώνεται στη συνέχεια, όταν και από τις δύο πλευρές πια, εκδηλώνονται με έντονο τρόπο τα συναισθήματα του ενός για τον άλλο. Καθώς προχωρά η συζήτηση οι διαφορές κλιμακώνονται και πάνω εκεί εδραιώνεται η σύγκρουση. Η ασυμβατότητα αυτή μεταφέρεται δε μέχρι στο σημείο να διαφωνήσουν για τη συμμετοχή της μαθήτριας στην τάξη, χτίζοντας από κοινού μια παρεξήγηση που περιπλέκονται αντικειμενικά γεγονότα με εχθρικές συμπεριφορές:

« ...εν τω μεταξύ θα τα λέμε λέω τακτικά. Η εγώ ή ο μπαμπάς της θα έρχεται να ρωτάει γιατί όταν μου λέτε [...] ότι το χέρι της το σηκώνει αλλά είναι διστακτική [...]. Όχι μου λέει, εγώ θέλω να λένε. Φεύγοντας λέω εντάξει, θα σηκώνει και εκείνη και ό,τι καιρό κάνει θα σας το λέει. Τι λέτε λέει, κυρία τάδε; Έτσι είπαμε; [...]. Μου λέει, με προσβάλλετε. Τι είναι αυτά που μου λέτε; Προσβάλλετε την νοημοσύνη μου και την κριτική που έκανα;». (Μένη, ετών 49)

Όταν ανοίγει το κεφάλαιο όπου εκδηλώνονται αρνητικές συμπεριφορές και αλλάζει ο τρόπος που προσλαμβάνει ο ένας τον άλλο τότε η σύγκρουση καθίσταται παρούσα. Ωστόσο η επικράτηση των συναισθημάτων και η ένταση αυτών κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, μπλοκάρει και θολώνει το άτομο ώστε να μην είναι σε θέση να διαχειριστεί το θέμα με καθαρότητα μυαλού.

«Έφυγα έτοιμη για καβγά, δηλαδή θα τον άρπαζα από τον γιακά. Με πείραζε ότι, το γεγονός ότι φάνηκε τόσο απόλυτος, και καλά, αντιπαθής είναι. Το λένε όλοι, τόσο απόλυτος και κάθετος. Ναι, με πείραζε ο τρόπος του. Δηλαδή και τώρα αν τον δω στο δρόμο, που τον συναντώ, ένα τυπικό γεια και νομίζω ότι είναι πολύ». (Μένη, ετών 49)

Ενδιαφέρον βέβαια αποτελεί πάντα το πώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ορίζουν τη σύγκρουση και πόσο φορτισμένη αρνητικά είναι η λέξη σύγκρουση. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα έφεραν βαρέως να δηλώσουν ότι μάλωσαν, τσακώθηκαν, συγκρούστηκαν ή διαφώνησαν έντονα με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Παρότι πρόκειται για φράσεις που χρησιμοποιούμε με ευκολία στην καθημερινότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο αποκτούν άλλη βαρύτητα. Έφυγα έτοιμη για καβγά λέει η συγκεκριμένη ερωτώμενη ενώ από την ανάλυση της περιγραφείσας

εμπειρίας της φαίνεται ότι στην πραγματικότητα συγκρούστηκε με τον δάσκαλο. Αυτή είναι μια γενική παρατήρηση που προέκυψε από την έρευνα και έχει ισχύ για όλα σχεδόν τα περιστατικά που καταγράφησαν ως συγκρούσεις.

Στο σημείο αυτό αρκεί να διευκρινιστεί ότι η διαπροσωπική σύγκρουση είναι μια κατάσταση εν δυνάμει διάχυτη σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας και εκείνο που τη χαρακτηρίζει είναι το στοιχείο της πλήρους ασυμβατότητας ανάμεσα στους άμεσα εμπλεκόμενους. Η ασυμβατότητα αυτή μπορεί να εκδηλωθεί σε οποιαδήποτε συμπεριφορά και σε οποιαδήποτε κατάσταση, χωρίς να πάρει απαραίτητα τη μορφή διαμάχης. Τούτο δείχνει τη διάσταση θεωρίας και πράξης και για τον λόγο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να υπενθυμίσουμε ότι η δική μας ερμηνεία ακολουθεί τον λειτουργικό ορισμό της σύγκρουσης και τις προσεγγίσεις που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο.

Στην επόμενη περίπτωση, η συμπεριφορά της δασκάλας ενόχλησε την ερωτώμενη για δύο λόγους. Πρώτον, ενώ είχε εντοπιστεί μια αδυναμία του μαθητή στην έκθεση, κατά την ερωτώμενη η δασκάλα δε βοήθησε επαρκώς τον μαθητή της να βελτιωθεί. Σύμφωνα με τη μητέρα, έστειλε στο σπίτι κάποιες ασκήσεις μία φορά αλλά έπειτα δεν ξανασχολήθηκε, ούτε τις αναζήτησε. Δεύτερον, η δασκάλα πήρε θέση υπέρ ενός μαθητή, που επί μεγάλο διάστημα, ενοχλούσε με τη συμπεριφορά του τα παιδιά της τάξης και μεταξύ αυτών και τον γιο της. Το γεγονός αυτό της προκάλεσε θυμό:

«Πήρε κι άλλες μαμάδες, ξέρετε, να πει ότι είχε δημιουργηθεί μια ομάδα εναντίον αυτού του παιδιού. Εκεί θα είχα χιμήξει και θα 'λεγα πρώτου πάρετε ένα τηλέφωνο, θα έπρεπε να έχετε ενημερωθεί για το ιστορικό αυτής της τάξης και για το τι έχει υποστεί [...] δε φταίνε οι φίλοι που συνενώθηκαν. Εκεί λοιπόν, θα γινόμουν έξαλλη». (Πόπη, ετών 45)

Παρατηρούμε δηλαδή εδώ τις αόρατες παραμέτρους της σύγκρουσης η οποία δεν επικεντρώνεται στην εκδήλωσή της με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Δασκάλα και μητέρα δεν πιάστηκαν ποτέ στα χέρια, ούτε αντάλλαξαν εχθρικές κουβέντες. Κι όμως, από την πλευρά της μαμάς τα συναισθήματα που την κατακλύζουν για τη δασκάλα δημιουργούν μια ρωγμή στη σχέση τους. Αποσταθεροποιούν τη στοιχειώδη οικειότητα που είναι απαραίτητη μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, ώστε να χτιστεί μια γέφυρα επικοινωνίας με επίκεντρο το παιδί. Η συμπεριφορά της δασκάλας προκαλεί, είτε με έκδηλο τρόπο είτε με υποβόσκων, την απομάκρυνση της μαμάς. Κι

ενώ φαινομενικά οι ασύμβατοι στόχοι στη σχέση τους, θα μπορούσαν να γίνουν συμβατοί, με διάθεση για συνεργασία, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε συμπεριφορικό, εμφανίζεται μεγάλη διάσταση. Μια διάσταση που στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποβαίνει πάντα σε βάρος του μαθητή.

Το τελευταίο παράδειγμα περιγράφει την εμπειρία που είχε μια άλλη ερωτώμενη με δύο δασκάλες του παιδιού της όπου η ίδια περιγράφει την αίσθηση δυσφορίας της για τις δασκάλες αυτές, χωρίς να έχει ειπωθεί κάτι συγκεκριμένο ανάμεσά τους. Η ερωτώμενη περιέγραψε με δυσκολία αυτό που την ενοχλεί, δίχως να μπορεί να το ονοματίσει με ακρίβεια ή να μπορεί να το εξηγήσει με τη λογική:

«Στη μία περίπτωση, ήτανε μια δασκάλα του Στέλιου, η οποία μου φάνηκε εξαιρετικά, δεν ξέρω άπειρη; Μου φάνηκε ότι, δεν ξέρω, από το στιλ της χειραψίας, λίγο τη γλώσσα του σώματος. Μου φάνηκε ότι δεν είχε ας πούμε το βάρος το ειδικό που εγώ θα ήθελα να έχει. Και ότι περιορίστηκε σε κάποιες κοινοτυπίες. Μου φάνηκε δηλαδή λίγο έτσι πολύ προβλέψιμη, επιφανειακή και τα λοιπά». (Τζένη, ετών 46)

Στη δεύτερη περίπτωση φαίνεται πως έχει μείνει στη συμμετέχουσα η αίσθηση της επικοινωνίας που της άφησε η δασκάλα, παρά το περιεχόμενο των όσων είπαν. Συνηθίζεται όταν προσπαθούμε να ανακαλέσουμε ποιος είπε τι σε μια συζήτηση να νομίζουμε ότι μπορούμε να το αναπαράγουμε με ακριβή τρόπο αλλά το πέρασμα του χρόνου δεν επιτρέπει σε αυτή την εγκεφαλική λειτουργία να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση. Είναι σαφές από την περιγραφή, ότι η ερωτώμενη παρουσιάζει μια δυσκολία να ανακαλέσει στη μνήμη της το περιεχόμενο αυτής της συνομιλίας. Ωστόσο, θεωρούμε ότι δεν αποτελεί απλή σύμπτωση το γεγονός ότι αυτά τα περιστατικά επέλεξε να αναφέρει, όταν της ζητήθηκε να δώσει παραδείγματα μη επιτυχούς επικοινωνίας με τους δασκάλους των παιδιών της. Τούτο δείχνει ίσως ότι το βίωμα της σχέσης είναι αυτό που αφήνει αποτυπώματα παρά το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Παρότι δε θυμόταν τι είπαν, θυμόταν με ακρίβεια την ένταση και τα συναισθήματα που της άφησε η συμπεριφορά της δασκάλας, αν και δεν είχαν οπτική επαφή καθώς επρόκειτο για τηλεφωνική συζήτηση:

«Στην άλλη περίπτωση, μου φάνηκε λίγο ότι βγάζει μια υστερία και εγώ την αναγνωρίζω την υστερία. Και ότι άμα είσαι τρελός, ξέρεις τους τρελούς [...].

Λοιπόν, αυτή την κατάλαβα. Μου φάνηκε λίγο υστερική από τον τρόπο που μιλούσε. Και λέω έχουμε πρόβλημα...». (Τζένη, ετών 46)

Καθώς αυτό το κεφάλαιο προχωρά προς το κλείσιμο οφείλουμε να σημειώσουμε ότι, σχετικά με τα περιστατικά έντονης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων, υπήρξαν δύο ερωτώμενες που απάντησαν πως δεν είχαν καμία ανάλογη εμπειρία τέτοιου είδους να θυμηθούν.

Όπως υπήρξε και μια άλλη συμμετέχουσα που δήλωσε ότι βρέθηκε σε ρήξη με το σχολείο, μέχρι σε σημείο που σκέφτηκε να αλλάξει ιδιωτικό, αλλά όχι με τους δασκάλους του παιδιού της. Το θέμα της διαφωνίας της προέκυψε όταν τέθηκε ως ανάγκη από τους γονείς και τη ψυχολόγο που παρακολουθούσε το παιδί, να ενταχθεί ο μαθητής στην πρώτη δημοτικού με παράλληλη στήριξη. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε η εν λόγω ερωτώμενη το σχολείο ήταν ανένδοτο. Επειδή σε αυτή την έρευνα μελετάται η σχέση γονέων και δασκάλων, η σύγκρουση αυτή επιλέχθηκε να παραμεριστεί, ως αντικείμενο που δεν εμπίπτει στην παρούσα εργασία.

Οδεύοντας προς το κλείσιμο, μένει να σχολιαστεί ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα το οποίο χρήζει προσοχής. Ο τρόπος που επιλύουν οι γονείς τα προβλήματα και τις δυσκολίες που έχουν με τους δασκάλους των παιδιών τους, όταν πραγματικά αισθάνονται ότι η επικοινωνία κινείται σε τεντωμένο σχοινί. Για κάθε ένα από τα πέντε περιστατικά που ανέλυσαν οι ερωτώμενες, που το καθένα από αυτά παρουσιάζει με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό στοιχεία σύγκρουσης, ακούστηκαν πέντε διαφορετικές προτάσεις.

Στο πρώτο παράδειγμα με τη δασκάλα των Γαλλικών η Κάτια δήλωσε πως το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά της είναι μικρό και οικογενειακό και όλοι γνωρίζονται. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με την πρόθεση της την απέτρεψαν από το να απευθυνθεί άμεσα στον διευθυντή κάνοντας παράπονα:

« Άργησα πολύ. Στην Πέμπτη το επικοινωνήσα. Από κοντά το επικοινωνήσα τόσο αργά. Στο evaluation (αξιολόγηση) που κάνουν στο τέλος κάθε χρονιάς το έκανα από την αρχή. Δεν ήταν το πρόβλημά μου να πάω να το πω, να φανεί ότι κάνω εγώ το παράπονο. Δεν ήθελα να εκθέσω τη δασκάλα. Στο σχολείο μας, επειδή είναι και μικρό σχολείο...». (Κάτια, ετών 46)

Στη δεύτερη περίπτωση η Γιώτα δεσμεύτηκε από τη θέση της ως εργαζόμενη στο σχολείο και έτσι δεν οδηγήθηκε στη διεύθυνση, όπως θα έκανε σε κάθε άλλη περίπτωση:

«...αν δεν ήμουνα μέλος του σχολείου θα πήγαινα. Είμαι κάθετη σε αυτό γιατί τσάκισε όλα τα παιδιά και το λέω σε σχέση με αυτό που είπαμε κι άλλοι γονείς γιατί όλοι είχαν το ίδιο πρόβλημα». (Γιώτα, ετών 41)

Η εμπειρία της Μένης αποκαλύπτει την τάση των γονιών να συγκρατούνται και ενώ και εκείνη ήθελε να θέσει το πρόβλημα στη διεύθυνση, προτίμησε να συμβουλευτεί έναν παλαιότερο δάσκαλο του παιδιού της για να δει πώς να το αντιμετωπίσει:

«Σε συμβουλεύομαι πριν κάνω το επόμενο βήμα στον διευθυντή. Είπα να μην τους εκθέσω. Ξέρεις, επειδή υπάρχουμε, είμαστε και γονείς και άνθρωποι και τον εκπαιδευτικό τον νιώθεις ότι δουλεύει πολλές ώρες υπό καθεστώς ομηρίας, πιέσεις και λέω τώρα να κάνω ένα παράπονο που μπορεί να χάσει τη δουλειά του;». (Μένη, ετών 49)

Η ένταση από την επικοινωνία με τη δασκάλα δεν ήταν τέτοια που να βάλει την Πόπη στη σκέψη να απευθυνθεί στη διεύθυνση του σχολείου, αν και σε παλαιότερο πρόβλημα φαίνεται πως υπήρξε μαζική κινητοποίηση των γονιών προς τη διεύθυνση για ανάλογο πρόβλημα που είχε προκύψει:

« Μπορώ να πω ότι κάποια στιγμή διαμαρτυρηθήκαμε γιατί [...] δεν ήμασταν καθόλου ευχαριστημένη από μία δασκάλα [...] και επειδή διαμαρτυρηθήκαμε στη διεύθυνση μετά έβαλε, έκανε μία φοβερή επιλογή». (Πόπη, ετών 45)

Τέλος, η Τζένη ζήτησε από τη διεύθυνση του σχολείου να αλλάξει τμήμα το παιδί της καθώς θεωρούσε ότι αυτό θα ήταν ωφέλιμο για όλους:

«Στην δεύτερη περίπτωση άλλαξε [...] δασκάλα [...]. Η αλήθεια είναι ότι και εγώ έτσι, ζήτησα να πάει και αν μπορούσε να δοκιμαστεί και σε πιο δύσκολο τμήμα και για τη δασκάλα [...] γιατί πραγματικά έβλεπα ότι δε θα είχαμε καλή...Και άλλαξε τελικά τμήμα, ναι». (Τζένη, ετών 46)

Όταν η ένταση στην επικοινωνία, μεταξύ γονέων και δασκάλων, είναι μεγάλη από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται η ροπή των γονιών να καταφεύγουν στη διεύθυνση του σχολείου. Και αυτό είναι ένα στοιχείο που στην πραγματικότητα ξεσκεπάζει τον κάτοχο της ισχύος σε αυτή τη σχέση. Και την ισχύ σε ένα ιδιωτικό πλαίσιο εκπαίδευσης, όπως παρατηρήσαμε από τις λύσεις που έδωσε η διεύθυνση

στις περιπτώσεις που οι γονείς παραπονέθηκαν, φαίνεται πως την έχει αυτός που πληρώνει.

7.5 Ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου κατά τους γονείς;

«Ιδανικά, θεωρώ να τους μάθει τη μαγεία της γνώσης»

Σύμφωνα με όσα δήλωσαν οι γονείς, ο ρόλος του δασκάλου στο σύγχρονο σχολείο φαίνεται πως εμμένει να συνδέεται με τη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. Δεν περιορίζεται ωστόσο στη διάσταση αυτή μονάχα. Το εκπαιδευτικό κομμάτι αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται το υπόλοιπο έργο. Θεωρώντας στέρεη την εκπαιδευτική βάση, οι γονείς ανέπτυξαν περαιτέρω επιχειρήματα για το πώς φαντάζονται ιδανικά τον ρόλο του δασκάλου σήμερα.

Ένας κορμός απόψεων επικεντρώνεται στην έμφαση που οφείλει να δώσει ο δάσκαλος, ώστε να ανακαλύψει τα ταλέντα των μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αναμένουν από τον δάσκαλο να εντοπίσει τις κλίσεις του παιδιού τους και να τις ανακοινώσει σε αυτούς. Παράλληλα, επιθυμούν την ίδια διαδικασία να ακολουθήσει ο δάσκαλος και για τις αδυναμίες των μαθητών του.

«Να καταλάβει τη δυναμική ενός παιδιού και τις αδυναμίες και να οδηγηθεί στο να τα αντιμετωπίσει αυτά τα δύο μονοπάτια τα οποία είναι ταυτόχρονα».
(Πόπη, ετών 45)

«Να διακρίνουν τις κλίσεις του κάθε παιδιού [...] τα ταλέντα του και να τα μοιραστούν με τους γονείς ώστε κι εκείνοι από την μεριά τους να το δουλέψουμε, δηλαδή να εντοπίσουν κάτι». (Φανή, ετών 39)

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν επίσης την τάση των γονιών να ζητούν από τους δασκάλους πληροφορίες για τα παιδιά τους σε όλους τους πιθανούς τομείς. Διακρίνεται δηλαδή μια τάση από τους γονείς να επιδιώκουν από τους δασκάλους τη μεταφορά μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το παιδί τους. Παρά το γεγονός ότι η ταυτότητα των παιδιών στο δημοτικό βρίσκεται υπό διαμόρφωση:

«Δεν είναι δυνατό να μου λέει κάποιος μόνο ότι είναι καλός στην ορθογραφία. Εγώ θέλω να μου πιάσεις στοιχεία του χαρακτήρα γιατί βλέπω και εγώ αν είναι καλός στην ορθογραφία». (Πόπη, ετών 45)

«Εντάζει πέρα από τη μάθηση λοιπόν [...] και το να ασχοληθούν και να εντοπίζουν πράγματα. [...] Δηλαδή, να το βλέπουν εγκαίρως [...] αλλά και στο ψυχολογικό να εντοπίσουν πράγματα ή συμπεριφοράς ή τέτοιο, για να προλάβω και εγώ να κάνω κάποια πράγματα.. Γιατί πραγματικά ένα παιδί είναι ξεχωριστό». (Ιριλένα, ετών 44)

Το σχολείο αποτελεί ένα βασικό μικροσύστημα, όπως είδαμε στην οικοσυστημική θεωρία, για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Από τα πρώτα κιόλας βήματα της ζωής του το μικρό παιδί γαλουχείται στο σχολείο και για τον λόγο αυτό, οι γονείς δε θα μπορούσαν να δουν τον ρόλο του δασκάλου αποκομμένο από τις κοινωνικές αξίες στις οποίες οφείλει να μυήσει τους μαθητές του:

«Πρέπει λίγο να κατευθύνουν και σε αξίες, και σε...γενικότερα. Γιατί λέμε, πολλές φορές το λέμε, ότι το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον είναι το σπίτι, το αμέσως επόμενο είναι το σχολείο. Αλλά το σχολείο δεν είναι μόνο μάθηση, είναι πολλά άλλα πράγματα». (Κάτια, ετών 46)

Ο ρόλος του δασκάλου στη σύγχρονη εποχή συμπεραίνει κανείς, από όσα ειπώθηκαν προηγούμενα, ότι είναι πολυεδρικός. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους συλλογισμούς που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τα καθήκοντα του δασκάλου. Ο σύγχρονος δάσκαλος δεν αρκεί να καθοδηγεί τους μαθητές του στο πώς να μαθαίνουν αλλά απαιτείται να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, από τον ρυθμό μάθησης έως τη ψυχοκοινωνική του προσαρμογή στο σχολείο. Για να πετύχει στον ρόλο του, ο δάσκαλος πρέπει να είναι ο ίδιος πάνω από όλα άνθρωπος που θα διδάσκει με το παράδειγμά του:

«Ιδανικά θεωρώ να τα εμπνεύσει στην αναζήτηση της γνώσης. Δηλαδή, να τους μάθει τη μαγεία της γνώσης. Να τα εμπνεύσει [...] να αγαπάνε τη γνώση. Να τα εμπνεύσει και σαν άνθρωπος, δηλαδή να τους είναι ο ίδιος παράδειγμα». (Τζένη, ετών 46)

Οι γονείς επεσήμαναν διάφορα εφόδια, εγγενή και επίκτητα, που πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην επίτευξη του έργου του δασκάλου -βλ. Πίνακα 4. Πρόκειται ουσιαστικά για χαρακτηριστικά που βοηθούν τον δάσκαλο να είναι αποτελεσματικός στα καθήκοντα του, μέρος των οποίων είναι και η επικοινωνία.

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά δασκάλων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία κατά τους γονείς

ΓΙΩΤΑ	α) Διάθεση β) Παρατηρητικός γ) Ενδιαφέρον δ) Κοντά στα παιδιά
ΕΙΡΗΝΗ	α) Νοιάζεται β) Εκτιμάει τις καταστάσεις με σοβαρότητα γ) Θα ενημερώσει όταν χρειάζεται
ΠΟΠΗ	α) Ορεξάτος άνθρωπος β) Διορατικός γ) Αληθινός δ) Μεθοδικός ε) Καταρτισμένος
ΚΑΤΙΑ	α) Ψυχολόγησε από την αρχή το παιδί μου
ΦΑΝΗ	α) Ανοιχτός στην επικοινωνία β) Επιστήμονας
ΤΖΕΝΗ	α) Έχει πρόθεση αλλά τον περιορίζει η διεύθυνση β) Ενδιαφέρεται πραγματικά
ΦΑΙΗ	α) Εμπειρία β) Ευχάριστος στα παιδιά γ) Με αυτοπεποίθηση
MENH	α) Καλό παιδί β) Δοτικός γ) Τρυφερός

Με μια διαγώνια ματιά στον πίνακα 4, εύκολα κατανοεί κανείς πόσο σύνθετο είναι το επάγγελμα του δασκάλου και πόσες διαφορετικές υποκειμενικές διαστάσεις υπάρχουν για το τι θεωρείται «καλός» δάσκαλος στα μάτια των γονιών. Φαίνεται πως όσους γονείς ρωτήσει κανείς τόσες απαντήσεις θα πάρει. Πίσω όμως από όλες τις απαντήσεις κρύβεται μια κοινή ρίζα με δύο βασικά στελέχη. Το πρώτο είναι η απαίτηση των γονιών να ασχοληθούν οι δάσκαλοι με τα παιδιά τους επί της ουσίας· η μοναδικότητα του κάθε παιδιού προϋποθέτει την αφοσίωση του δασκάλου την οποία αναμένουν οι γονείς και ειδικά όταν στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Το δεύτερο να ασχοληθούν με τα παιδιά τους αντί αυτών.

7.6 Επηρεάζει την επικοινωνία με τον δάσκαλο το φύλο, η προϋπηρεσία ή ηλικία;

«Το 80 στα 100 είναι η διάθεση και η όρεξη του άλλου να δημιουργήσει»

Επιχειρώντας να διευκρινίσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία δασκάλων και γονέων, ζητήθηκε από τους γονείς να αναφέρουν τη γνώμη τους για το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία των δασκάλων και τον ρόλο που αυτά παίζουν

στην επαφή μεταξύ τους. Το εξαιρετικά ενδιαφέρον στοιχείο που είναι κοινό στις περισσότερες απαντήσεις είναι το εξής: παρότι η ερώτηση αφορούσε ευθέως την επικοινωνία των δασκάλων με τους γονείς, οι μισές απαντήσεις αναφέρθηκαν στον τρόπο που τα τρία προαναφερθέντα στοιχεία (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) επηρεάζουν την επικοινωνία των δασκάλων με τους μαθητές τους. Το παράδειγμα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστικό:

«Η Πέρσα πέρσι είχε έναν δάσκαλο εκπληκτικό. Πολύ ήρεμο, πολύ ζεστό με τα παιδιά, δε φώναζε, δε θύμωνε, έδινε πολύ στα παιδιά αγάπη το έβλεπα και εγώ, είχε ένα ήρεμο βλέμμα, τόσο ευχάριστος και πολύ νέο παιδί. Δε νομίζω, δε θεωρώ ότι κάποιο τέτοιο χαρακτηριστικό παίζει ρόλο».(Φαίη, ετών 40)

Η ταύτιση των γονιών με τα παιδιά τους, ως προέκταση του εαυτού τους καταδεικνύει ότι η επικοινωνία χτίζεται σε πολλαπλά επίπεδα, τα οποία είναι αλληλοεξαρτώμενα όπως είδαμε και στη θεωρία.

Από την εμπειρία τους λοιπόν οι συμμετέχουσες απάντησαν πως υπάρχουν περιπτώσεις που αυτές οι παράμετροι έχουν σημασία και άλλες φορές που δεν επηρεάζουν καθόλου τη μεταξύ τους σχέση, καθώς στην επικοινωνία άλλα στοιχεία, όπως η ίδια η προσωπικότητα του δασκάλου, λειτουργούν πιο καταλυτικά.

Συγκεκριμένα σχετικά με την ηλικία, και συνεπακόλουθα με την προϋπηρεσία, διατυπώθηκε ότι όταν ο δάσκαλος είναι λίγο μεγαλύτερος σε ηλικία γνωρίζει και επιβάλλεται περισσότερο στην τάξη. Η εμπειρία τού του δίνει εφόδια ώστε να ξέρει πώς πρέπει να σταθεί στην τάξη απέναντι στους μαθητές. Ίσως οι μαθητές να τον φοβούνται κιόλας. Αντίθετα, για τον πρωτοδιόριστο δάσκαλο υπάρχει ο κίνδυνος να τον περάσουν οι μαθητές για φίλο τους, οπότε να χαθούν τα όρια στη σχέση τους. Από τους νέους δασκάλους, αυτό που λείπει υποστήριξε μια ερωτώμενη είναι η δυνατότητα να είναι διορατικοί, το οποίο οι πιο “παλιοί” δάσκαλοι το έχουν λόγω εμπειρίας. Μια άλλη πάλι συμπλήρωσε ότι έχει συναντήσει νέες δασκάλες που είναι τρομερές και βέβαια σχολιάστηκε ότι ο δάσκαλος που βρίσκεται στην αρχή της καριέρας του κάνει λογικά λάθη λόγω απειρίας.

«...έχει σημασία να είναι νέος, η ηλικία αλλά και αυτό νομίζω ότι πρέπει δηλαδή να χτίσεις κι άλλα πράγματα πάνω σ' αυτό, δεν αρκεί. Και ο ενθουσιασμός δεν είναι κάτι που έχει να κάνει με την ηλικία...». (Τζένη, ετών 46)

Σχετικά με το φύλο του εκπαιδευτικού οι τρεις συμμετέχουσες που τοποθετήθηκαν, σχολίασαν ότι είναι ευχαριστημένες από τους άντρες δασκάλους, οι οποίοι είναι εξίσου καλοί στη δουλειά τους με τις γυναίκες. Οι υπόλοιπες πέντε ερωτώμενες δεν έκαναν κανένα σχόλιο σχετικά με το φύλο, παρά την επανάληψη της ερώτησης. Εικάζουμε ότι δεν είχαν κάτι να δηλώσουν λόγω ελλιπούς σχετικής εμπειρίας καθώς οι γυναίκες δασκάλες είναι πολύ περισσότερες από τους άντρες.

Σε κάθε περίπτωση εκείνο που προκύπτει ως συμπέρασμα είναι ότι στην επικοινωνία δασκάλων-γονέων δεν είναι το φύλο, η ηλικία ή η προϋπηρεσία που ρυθμίζουν την επικοινωνιακή πράξη όσο η ιδιοσυστασία του ίδιου του δασκάλου. Είναι θέμα χαρακτήρα όπως σχολίασε χαρακτηριστικά η Φανή. Επιπλέον, το σχολείο φέρει βαριά την ευθύνη για τον τρόπο που θα χτιστεί η επικοινωνία, όχι μόνο λόγω της κουλτούρας του αλλά κυρίως μέσω της προσεκτικής επιλογής των δασκάλων του:

« Όχι, δεν έχουμε πρόβλημα επικοινωνίας. Θεωρώ ότι μάλλον έχει να κάνει και με το σχολείο, το πώς διαλέγει, επιλέγει, τους συνεργάτες, ναι». (Ιριλένα, ετών 44)

«... και αυτό δηλαδή μου δημιουργεί πάντα μία αγωνία, εντάζει λέω δηλαδή ότι τα σχολεία τι επιλογή κάνουν, πώς την κάνουν, αν αξιολογούνται αυτοί οι άνθρωποι, αν αμείβονται καλά, αν είναι ευχαριστημένοι;». (Τζένη, ετών 46)

Βεβαίως όλα τούτα τα ζητήματα παραπέμπουν στα κριτήρια επιλογής των γονιών για το ιδιωτικό σχολείο που θα στείλουν τα παιδιά τους, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά το πρώτο θέμα που ανοίγει την αυλαία του τέταρτου και τελευταίου μέρους αυτής της ανάλυσης.

7.7 Προτάσεις για βελτίωση της επικοινωνίας

«Οι γονείς πρέπει θεωρώ να μιλάνε και να εκφράζουν την άποψή τους»

Παρότι θα αναμενόταν σε ένα ιδιωτικό πλαίσιο οι γονείς να εισακούγονται και τα αιτήματά τους να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων διαπιστώνεται ότι κάτι τέτοιο δεν έχει καθολική ισχύ. Μόνο μία μητέρα έδωσε την εντύπωση ότι είναι πλήρως ευχαριστημένη από την επικοινωνία και για τον λόγο αυτό δε είχε να καταθέσει προτάσεις για τη βελτίωσή της.

Συγκεκριμένα η ίδια ταυτίζει την επικοινωνία με την ενημέρωση και όπως σχολίασε αισθάνεται ότι στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά της υπάρχει εξαιρετική ενημέρωση γεγονός που την ικανοποιεί απόλυτα:

«Οπότε, σίγουρα επικοινωνία, δεν την έχω στερηθεί από το σχολείο. Δηλαδή, και με τις ανακοινώσεις, δηλαδή, κάθε λίγο και λιγάκι κάτι θα μας στείλουνε, μέχρι ξέρω εγώ τι αλλάξαμε στο πρόγραμμα το τάδε, έχουμε το site που μπαίνουμε και βλέπουμε, ενημερωνόμαστε με τους δασκάλους. Αυτό που εκτιμώ είναι ότι καθετί που θα συμβεί θα μας πάρουν ένα τηλέφωνο. Το έχουν με την ενημέρωση». (Ιριλένα, ετών 44)

Αντίθετα, οι περισσότερες ερωτώμενες μετέφεραν από την εμπειρία των ιδιωτικών σχολείων που φοιτούν τα παιδιά τους, ένα παράπονο ότι δεν εισακούγονται, αν και τα θέματα που τις απασχολούν διαφέρουν. Για παράδειγμα, η Φαίη με αφορμή το σχόλιασμα των παιδιών της στις πέντε, το οποίο θεωρεί εξαντλητικό, παρατηρεί ότι το σχολείο λειτουργεί ερήμην των γονιών αλλά και των δασκάλων κάποιες φορές:

« Θα μπορούσε να μας ακούνε περισσότερο νομίζω. Το σχολείο έχει μία γραμμή και ότι δεν πρόκειται να την αλλάξει, είναι τόσο μεγάλη μονάδα που δεν εισακούγεσαι [...]. Το σχολείο παίρνει μια γραμμή που οι δάσκαλοι να μην μπορούν να αποκλίνουν».(Φαίη, ετών 40)

Από την άλλη η Φανή προτείνει για να μπορέσει να βελτιωθεί η επικοινωνία να αυξηθούν οι συναντήσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων αλλά και γενικότερα το σχολείο να αναλάβει δράσεις ώστε να γνωριστεί καλύτερα τα μέλη της σχολικής κοινότητας:

«...θα μου άρεσε να είναι πιο συχνές οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Όχι, μόνο ατομικές [...] να είναι πιο πολλές οι εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο ώστε να παρευρίσκονται γονείς και παιδιά μαζί, ώστε να γνωρίζονται και καλύτερα οι γονείς το οποίο ξέρεις γίνεται μέσω των party πια...». (Φανή, ετών 39)

Για να μπορέσει η φωνή των γονέων να έχει αντίκρουσμα μέσα στη κοινότητα του σχολείου, μια άλλη πρόταση που καταγράψαμε ήταν η δημιουργία ενός Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων:

«..εμένα θα μου άρεσε, δεν το έχω δει αυτό στο σχολείο, να υπάρχει ένας σύλλογος γονέων που να ασχολείται με κάποια θέματα, θα μου άρεσε και να εισακούγεται από το σχολείο». (Φανή, ετών 39)

Από μια άλλη συμμετέχουσα που δεν επικοινωνεί με ευκολία τα προβλήματα που την ενοχλούν και επιλέγει μόνο όταν τα πράγματα είναι πολύ σοβαρά να μιλήσει, διατυπώθηκε η ιδέα να υπάρχει ένα φύλλο αξιολόγησης όπου εκεί ο γονέας θα εκφράζει τα θέματα που τον προβληματίζουν:

«Αυτό που άκουσα ότι γίνεται σε άλλα σχολεία και θα μου άρεσε γιατί πολλοί γονείς ίσως λειτουργούν όπως εγώ, δε θα πάρουν τηλέφωνο σε αυτά από τους ενοχλούν, θα ήταν ωραίο να υπάρχει και ένα φύλλο αξιολόγησης, αν θέλεις το κάνεις, αν δεν θέλεις δε το βάζεις». (Πόπη, ετών 45)

Σε κάθε περίπτωση η αίσθηση ότι το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη τους γονείς, αν και ιδιωτικό, διέρρευσε ως τάση μεταξύ των συμμετεχουσών στην έρευνα. Και όπως σημειώνει η Τζένη:

«...είτε στα δημόσια, είτε στα ιδιωτικά, οι γονείς πρέπει θεωρώ να μιλάνε και να εκφράζουν την άποψή τους, όχι βέβαια σε βαθμό παρεμβατικό». (Τζένη, ετών 46)

8. Ικανοποίηση από το ιδιωτικό σχολείο

8.1 Λόγοι επιλογής του ιδιωτικού σχολείου

«Αλλά το σχολείο δεν είναι μόνο μάθηση, είναι πολλά άλλα πράγματα»

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και μάλιστα εν καιρώ οικονομικής ύφεσης, η ιδιωτική εκπαίδευση συνεπάγεται την ελεύθερη επιλογή των γονέων να εγγράψουν τα παιδιά τους σε οποιοδήποτε σχολικό πλαίσιο άπτεται της αρεσκείας τους, δυνάμει βεβαίως των οικονομικών τους δυνατοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι δεν τίθεται δίλημμα ιδιωτικής ή δημόσιας εκπαίδευσης αν δεν υπάρχει εισόδημα αντίστοιχο που να επιτρέπει στον οικογενειακό προϋπολογισμό μια τέτοιου είδους επιλογή, εκείνο που στοχεύσαμε να διερευνήσουμε είναι τους λόγους που οι Έλληνες γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα ιδιωτικό σχολείο.

Από τα ευρήματα της έρευνας, ως νούμερο ένα λόγος, απαντάται η ασφάλεια που αισθάνονται οι γονείς για το περιβάλλον στο οποίο διαμένουν τα παιδιά τους, κατά μέσο όρο πέντε ώρες την ημέρα. Η επιδίωξη της ασφάλειας αυτής άλλοτε πηγάζει από τα βιώματα του ίδιου του γονιού, όντας ο ίδιος μαθητής ιδιωτικού σχολείου, άλλοτε συνδέεται με την υποβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης η οποία στο παρόν φθίνει λόγω των συνθηκών του οικονομικού μαρασμού που βρίσκεται η χώρα:

«Η επιλογή του ιδιωτικού ήταν καθαρά και μόνο για θέμα ασφάλειας και όχι για μάθηση. Δηλαδή, τη μάθηση και στο δημόσιο, του έχωνες και πέντε φροντιστήρια του παιδιά [...] αλλά βλέπω τα σχολεία τα δημόσια είναι λίγο μπάτε σκύλοι αλέστε, ανοιχτές πόρτες, όποιος θέλει μπαίνει όποιος θέλει βγαίνει. Είναι το περιβάλλον προστατευμένο». (Ιριλένα, ετών 44)

«..εγώ ήθελα να πάνε σε ιδιωτικό γιατί μου έδινε μια ασφάλεια, διότι εγώ ήμουν μια μαθήτρια ιδιωτικού [...] με τη λογική της ασφάλειας, του σχολικού, ότι δεν υπάρχουν τελοσπάντων απεργίες, ένα ωράριο στάνταρ». (Φανή, ετών 39)

Η ασφάλεια εμφανίζεται μέσα από πολλά και διαφορετικά προσώπεια· ασφάλεια ως προς τη φύλαξη ενός χώρου προστατευμένου από αγνώστους, ασφάλεια με την έννοια της προστασίας και της φροντίδας αν το παιδί αρρωστήσει, ασφάλεια ως προς την τήρηση των υποσχεθέντων και της συνέπειας που αφορά είτε το ωράριο είτε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Σε άλλες περιπτώσεις η ασφάλεια κρύβεται πίσω από τον μανδύα του μικρού και οικογενειακού σχολείου μέσα στο οποίο οι σχέσεις είναι άμεσες και προσωπικές. Η προστασία που βιώνουν τα παιδιά χτίζοντας τέτοιου είδους σχέσεις, σε ένα μικρό ιδιωτικό, θυμίζει την οικειότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Και επειδή, όπως σημειώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, τα περισσότερα ζευγάρια εργάζονται πολλές ώρες και περνούν λίγο χρόνο με τα παιδιά τους, επενδύουν σε ένα οικογενειακό ιδιωτικό σχολείο έχοντας την έγνοια να βρίσκονται τα παιδιά τους σε ένα ευχάριστο περιβάλλον:

«Καταρχήν, μου άρεσε το γεγονός ότι είναι μικρό σχολείο και ότι είναι πολύ κοντά και πολύ πάνω στα παιδιά. Η επαφή, η προσωπική δηλαδή είναι άμεση και είναι και ορατή». (Κάτια, ετών 46)

«Είχα ακούσει ότι ήταν καλό, πειθαρχημένο. Και επειδή ήταν πιο οικογενειακό. Δεν ήθελα να πελαγώσει, να μπει μέσα σε ένα τεράστιο σχολείο για αρχή».
(Μένη, ετών 49)

Στην περίπτωση της Γιώτας μια πτυχή της ασφάλειας και κατά συνέπεια της επιλογής του σχολείου σχετίζεται με το γεγονός ότι η ίδια βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τα παιδιά της, καθώς εργάζεται στο εν λόγω σχολείο. Όπως σχολίασε ήθελε να έχει τα παιδιά μαζί της.

Ένα άλλο κριτήριο για να αποφασίσουν οι γονείς σε ποιο ιδιωτικό σχολείο θα στείλουν τα παιδιά τους, αναφέρεται στο αυστηρό και πειθαρχημένο πλαίσιο που διέπει το σχολείο επιλογής. Η έννοια της αυστηρότητας και της πειθαρχίας συνδέεται εδώ με τον τρόπο που το σχολείο θα οργανώσει τα παιδιά βάζοντάς τα σε μία σειρά. Στο σημείο αυτό αρκεί να επισημανθεί ότι παρά τις δυσκολίες και τους κραδασμούς που δέχεται το δημόσιο σχολείο λόγω της οικονομικής κρίσης, δεν παύει να εντάσσεται στη στοχοθεσία του, στα αντίστοιχα ΑΠΣ –ΔΕΠΠΣ, η ομαλή ένταξη των παιδιών σε κοινωνικό, νοητικό, συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο. Εν ολίγοις, το σχολείο ως θεσμός από τη φύση του στοχεύει στην οργάνωση και η ίδια η λειτουργία του συνδέεται με μια τάξη πραγμάτων ώστε μέσω μιας στρατηγικής να παραχθούν νέες γνώσεις στις νεότερες γενιές.

Επομένως ως μοναδικό κριτήριο για την επιλογή του σχολείου το θέμα της πειθαρχίας και της αυστηρότητας εγείρει το ερώτημα γιατί να μην επιλέξει κάποιος το δημόσιο σχολείο για το παιδί του. Όμως το ζήτημα εδώ, πίσω από την αυστηρότητα και την πειθαρχία παραπέμπει στην αίσθηση μιας οργάνωσης η οποία εν πολλοίς χτίζεται στη βάση ότι ο γονέας πληρώνει για το προϊόν της εκπαίδευσης και αναμένει. Αναμένει να δει με απτά αποτελέσματα τι έχει επενδύσει το σχολείο πάνω στο παιδί του. Η επένδυση αυτή κινείται δε σε μια ευθεία γραμμή, όπου από τη μία πλευρά διακρίνεται η παροχή πληθώρας ερεθισμάτων στους μαθητές και από την άλλη η προσπάθεια ανάδειξης των ταλέντων που παρουσιάζουν τα παιδιά και ή δυνατόν η αξιοποίησή τους από το σχολείο:

«Ναι, γιατί ήθελα, θέλω, περιμένω από ένα ιδιωτικό σχολείο να μεταδώσει στα παιδιά την έννοια αυτής της ευθύνης, της οργάνωσης της μεθοδικότητας της σωστής δουλειάς, να τους δώσει περισσότερα ερεθίσματα σε διάφορους τομείς [...]είναι αυστηρό. Θέλω καθετί να μπαίνει σε μία σειρά και επίσης αν μπορεί να καλλιεργήσει [...] δυνατότητες μάλλον να τις αναδειξει». (Πόπη, ετών 45)

«Είχα ακούσει ότι ήταν καλό, πειθαρχημένο σχολείο. Όχι πειθαρχησε. Μπήκε σε μία σειρά καλή». (Μένη, ετών 49)

Από τη δική της εμπειρία η Τζένη, μιλώντας για τα κριτήρια επιλογής του σχολείου, εξηγεί πως προέβη σε αλλαγή του ιδιωτικού σχολείου που φοιτούσαν τα παιδιά της διότι το πρώτο σχολείο δεν ήταν τόσο σύγχρονο και δεν προσέφερε αρκετές παροχές. Οι παροχές αυτές είτε πρόκειται για αθλητικές δραστηριότητες, είτε για θεατρικό παιχνίδι, είτε για ρομποτική, συνθέτουν αυτό που προηγούμενα αποκάλεσε η Πόπη ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα. Πρόκειται για μια αντίληψη εξυπηρέτησης των αναγκών των παιδιών με τη λογική του all inclusive· ορισμένοι εκ των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα ιδιωτικό σχολείο, για να τους προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα, εργάζονται αρκετές ώρες και σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν τον χρόνο να τα απασχολούν σε δραστηριότητες της αρεσκείας τους εκτός σχολείου. Η έλλειψη χρόνου έχει επίσης να κάνει με το γεγονός ότι το ιδιωτικό σχολείο σπάνια βρίσκεται κοντά στο σπίτι του παιδιού καθώς δεν είναι το σχολείο της γειτονιάς και πολύς χρόνος χάνεται για τη μετακίνηση τόσο προς όσο και από το σχολείο. Έτσι, η κάλυψη των αναγκών των παιδιών εντός του σχολικού πλαισίου εξυπηρετεί τόσο τους γονείς όσο και το σχολείο που δεν παύει να είναι μια επιχείρηση που αναζητά το κέρδος. Όλο αυτό το πλαίσιο σκιαγραφεί τη δυναμική ενός σύγχρονου σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους.

«Ήταν νομίζω όμως υπερβολικά αναχρονιστικό. Δηλαδή, είχε, ήταν όπως ήταν το σχολείο το δικό μου, δεν είχε καθόλου προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει κάποιες από τις καινούργιες τεχνικές και μεθόδους [...] είχε πάρα πολύ σε δεύτερη μοίρα τον αθλητισμό και οι δικοί μου επειδή ήταν, είναι, και πολύ αθλητικοί δεν τους άρεσε αυτό το πράγμα». (Τζένη, ετών 46)

Ένα άλλο μέσο για την αξιολόγηση του σχολείου ως κατάλληλο προς επιλογή ή όχι, όπως ανέκυψε από την έρευνα, ήταν οι συναναστροφές των παιδιών και η κοινωνικοποίησή τους. Υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία που απευθύνονται σε οικογένειες προερχόμενες από τη μεσαία τάξη και άλλα ιδιωτικά στα οποία φοιτούν, κατά συντριπτική πλειοψηφία, παιδιά από οικογένειες των ανώτερων στρωμάτων, σύμφωνα με το εισοδηματικό κριτήριο. Μεταξύ των οικογενειών αυτών συναντάται συχνά η αντίληψη ότι είναι ωφέλιμο και λογικά αναμενόμενο για τα παιδιά, να

κάνουν παρέα μεταξύ τους καθώς συνδέονται με πολλά κοινά στοιχεία. Η σύναψη τέτοιων σχέσεων φέρνει κοντά τις οικογένειες που πολλές φορές αποβλέπουν σε ένα κοινό καλό, βοηθώντας η μία την άλλη στη σκάλα της κοινωνικής ανέλιξης. Η ανέλιξη αυτή μπορεί να έχει αξία χρηστική, όπως για παράδειγμα μέσω των δημόσιων σχέσεων την πιθανή εύρεση εργασίας σε έναν απόφοιτο μαθητή ή η αξία της να προκύπτει από το κύρος αυτών των γνωριμιών. Όπως σημειώσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, ο έλεγχος των συναναστροφών των παιδιών ανήκει σε μία από τις κατηγορίες της γονεϊκής εμπλοκής και λαμβάνει χώρα προς δύο κατευθύνσεις: προς την αποφυγή ένταξης σε μια παρέα ή προς τη επιδίωξη συναναστροφής με μια επιθυμητή παρέα:

«Το επέλεξα για το πρεστίτζ που έχει ότι είναι ένα καλό σχολείο, [...] είναι ένα σχολείο που είναι γενικά αρκετά φιλελεύθερο και τα παιδιά γυρνάνε ευχαριστημένα. Έχουνε πολύ έντονη την κοινωνικότητα μεταξύ τους σε όλες τις τάξεις, τα αφήνουν τα παιδιά να δημιουργούν ωραίες ομάδες». (Φαίη, ετών 40)

«...και δεν μου άρεσε βέβαια και κάτι άλλο που δεν είχε να κάνει αμιγώς με το σχολείο, είχε να κάνει με τις επαφές με τα άλλα παιδιά. [...] ναι, θεωρούσα ας πούμε ότι κάποιες συναναστροφές δεν ήταν καλές για το παιδί μου. [...] ήτανε κάποια παιδιά κακή συναναστροφή». (Κάτια, ετών 46)

Από δύο ερωτώμενες επισημάνθηκε επιπλέον ότι είχαν συστάσεις για τα σχολεία που επέλεξαν, από οικεία τους πρόσωπα. Ο παράγοντας αυτός παίζει καθοριστικό ρόλο όταν πρόκειται να ακολουθήσει μια σημαντική απόφαση. Όπως σχολίασε η Ιριλένα, η επιλογή του σχολείου προήλθε ύστερα από παρότρυνση φιλικά προσκείμενων, στην οικογένεια, ζευγαριών που συμβαίνει να έχουν τα παιδιά τους στο εν λόγω σχολείο και είναι ικανοποιημένοι. Την ίδια εμπειρία μεταφέρει και η Φαίη:

«Και είχα και καλές συστάσεις από πολύ κόσμο που ξέρω που είχε τα παιδιά του εκεί, που ήτανε πολύ ευχαριστημένοι». (Φαίη, ετών 40)

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο για τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων ιδιωτικών, αντί συμπεράσματος, θα θέλαμε να παραθέσουμε το σχόλιο της Φανής όταν ψάχνοντας για το σχολείο που θα έστελνε τα παιδιά της, κατέληξε σε αυτό:

«Τα άλλα δύο ιδιωτικά, ήτανε μεγάλα ιδιωτικά, με πολλά πράγματα και παροχές και δραστηριότητες και παιδιά που κατά εμέ που αποφοίτησα από ένα

από αυτά, ήτανε πιο πολύ επίδειξη, επιχειρήσεις, φρου φρου και αρώματα και όχι τόσο ουσιαστική δουλειά και επαφή με το παιδί». (Φανή, ετών 39)

Αξίζει να σταθούμε σε αυτό το σημείο να σχολιάσουμε δύο ζητήματα. Πρώτον, οι γονείς που δύνανται να αποφασίσουν κι να επιλέξουν το σχολείο των παιδιών τους, έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους ένα ξεκάθαρο σύνολο πεποιθήσεων, αντιλήψεων, προσδοκιών, απαιτήσεων για το ίδιο το σχολείο. Το γεγονός αυτό διαμορφώνει τη σχέση που καλλιεργούν με τους φορείς του σχολείου: δασκάλους, διευθυντές, συνοδούς σχολικών, γραμματεία κ.ο.κ.

Δεύτερον, όλα τα ιδιωτικά σχολεία λειτουργούν πρωτίστως ως επιχειρήσεις ανεξάρτητα από το μέγεθος των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι σε κάποια ιδιωτικά αποπνέεται περισσότερο φιλική ατμόσφαιρα σε σχέση με κάποια άλλα, ορισμένα είναι πιο οργανωμένα από ότι άλλα, μερικά είναι πιο ανταγωνιστικά, όμως όλα λειτουργούν με μέλημα τους το όφελος της επιχείρησης. Οι ανομοιότητες μεταξύ των ιδιωτικών σχολείων περιγράφουν ουσιαστικά το διαφορετικό σχολικό κλίμα που υπάρχει μεταξύ τους, το κλίμα του οργανισμού καθώς και το πλέγμα των σχέσεων που συντίθεται μέσα σε αυτόν. Για αυτό ακριβώς θα μιλήσουμε στη συνέχεια.

8.2 Η κουλτούρα του σχολείου κάνει τη διαφορά

Το σχολικό κλίμα των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί έναν βασικό δείκτη για την επιλογή του σχολείου. Είναι ο καθρέπτης του, όπως διατυπώθηκε και στη θεωρία. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης στο εν λόγω κεφάλαιο, θα ξεκινήσουμε ανάποδα, παραθέτοντας αρχικά, τις αιτίες που ώθησαν δύο εκ των ερωτώμενων να προβούν σε αλλαγή ιδιωτικού σχολείου. Από τα επιχειρήματά τους τίθενται τα όρια, πέρα από τα οποία, ορισμένοι γονείς σταματούν να ανέχονται καταστάσεις που τους ενοχλούν αποφασίζοντας να επιλέξουν ένα άλλο σχολείο για τα παιδιά τους.

Η εγγραφή σε ένα σχολείο, ιδιωτικό ή μη, συνεπάγεται αφενός από το ίδιο το σχολείο μια ξεκάθαρη και ειλικρινή στάση απέναντι στους γονείς, ως προς τις παροχές και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και αφετέρου την τήρηση των δεσμεύσεών του, μένοντας αμερόληπτο, ουδέτερο και ανεπηρέαστο, είτε από την κοινωνική θέση των γονιών είτε από την εισοδηματική τους κατάσταση. Με άλλα λόγια, η πολιτική του σχολείου παραμένει στα χέρια των ειδικών οι οποίοι κατέχουν τη γνώση και για

αυτό υποτίθεται ότι οι γονείς τους εμπιστεύονται. Η παρέμβαση των γονιών στο έργο του σχολείου ώστε να εξυπηρετούν τις προσωπικές τους ανάγκες κατά περίπτωση, ορμώμενοι από το γεγονός ότι πληρώνουν για την παροχή του εκπαιδευτικού προϊόντος, είναι ένα φαινόμενο που λαμβάνει χώρα στα ιδιωτικά σχολεία μεν, ανάλογα με τον βαθμό που τα ίδια το επιτρέπουν δε, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Κάτια:

«Πάω εγώ σαν γονιός και ζητάω να αλλάξει κάτι που κάνουν, μία πολιτική του σχολείου, γιατί έτσι μου αρέσει ή έτσι με βολεύει εμένα. Το να μου κάνει εμένα το χατήρι σαν γονιό το θεωρώ απαράδεκτο. Γιατί εγώ θέλω το α, ο άλλος γονιός θέλει το β και ο άλλος το γ. Όταν όμως εγώ πάω και γράφω το παιδί μου σε ένα σχολείο, θέλω να ξέρω ότι αυτή είναι η πολιτική του σχολείου, αυτή είναι η τακτική...». (Κάτια, ετών 46)

Αντίστοιχα η Τζένη μιλώντας για το νέο σχολείο που επέλεξε κάνοντας τη σύγκριση με το παλιό, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική θέση ορισμένων γονιών στο πρώτο σχολείο επηρέαζε την πολιτική του σχολείου:

«Κρίνω μέχρι στιγμής ότι υπάρχει καλή ισορροπία. Δηλαδή λέγονται πράγματα, αλλά δε σημαίνει ότι επειδή ο τάδε, είναι ξέρω γω ποιος επιχειρηματίας και τα λοιπά, πρέπει να κάνουμε οπωσδήποτε και αυτό που ζητάει». (Τζένη, ετών 46)

Βεβαίως η παρέμβαση των γονιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα υπό την ανοχή του σχολείου, δυσχεραστεί κάποιους γονείς διότι με αυτό τον τρόπο το σχολείο φαίνεται ότι άγεται και φέρεται ευκόλως και η μοναδική του επιδίωξη είναι η διατήρηση των πελατειακών του σχέσεων, εις το όνομα των οποίων προβαίνει σε πολλαπλές παραχωρήσεις. Επιπλέον, αυτό αποκαλύπτει ένα ακόμη στοιχείο για το ίδιο το σχολείο. Ότι δηλαδή, δεν έχει μια δική του αυθύπαρκτη και ξεκάθαρη πολιτική βάσει της οποίας κινείται και με αυτή την έννοια εκτίθεται απέναντι στους γονείς που σέβονται το σχολείο, χωρίς να ασκούν πίεση με το παραμικρό, μόνο και μόνο επειδή πληρώνουν για να φοιτεί το παιδί τους εκεί. Η διαμόρφωση αυτής της σχέσης που αντανακλάται ουσιαστικά στο σχολικό κλίμα, παραπέμπει σε μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία επηρεάζεται από την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων, όπως συζητήσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο.

«Δεν είναι ωραίο αυτό που εμένα δεν μ' αρέσει να χρησιμοποιώ είναι επειδή πληρώνω το οποίο το έχουνε πολύ, πάρα πολύ γονείς αυτό, και το ακούω και

βγάζω σπυριά, εγώ πληρώνω και επειδή πληρώνω θα κάνετε ό,τι [...]. Λοιπόν δεν πρέπει να έχουν τα παιδιά ειδική μεταχείριση επειδή εμείς πληρώνουμε».

(Πόπη, ετών 45)

Άλλες πάλι φορές και καθώς οι απαιτήσεις των γονιών στα ιδιωτικά σχολεία είναι μεγάλες, στη διεύθυνση καταφτάνουν παράπονα που προέρχονται από τη μη μεσολάβηση του σχολείου σε διάφορες περιστάσεις, όπως για παράδειγμα η επαναλαμβανόμενη λανθασμένη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Ο γονέας του ιδιωτικού σχολείου θεωρεί δεδομένο ότι σε ένα ιδιωτικό πλαίσιο τέτοιου είδους ζητήματα ή δυσκολίες οφείλει να τα λύσει το σχολείο με κάποιο τρόπο. Αυτό μπορεί να σημαίνει για κάποιους γονείς ακόμη και να φύγει το παιδί που δημιουργεί πρόβλημα από το σχολείο, στοιχείο που έχει πέσει αρκετές φορές στην αντίληψη της ερευνήτριας από την εμπειρία της κατά την άσκηση του επαγγέλματός της ως εκπαιδευτικού σε ιδιωτικό σχολείο· τούτο ενισχύεται από το γεγονός ότι οι γονείς γνωρίζουν πως ένα ιδιωτικό σχολείο έχει τη δυνατότητα, σε κάποιο βαθμό, να επιλέγει τους μαθητές του χωρίς να είναι υποχρεωμένο να τους δεχθεί όλους, όπως αντίστοιχα συμβαίνει στο δημόσιο σχολείο. Όλα αυτά τα προβλήματα βέβαια και ο τρόπος επίλυσής τους συναρτώνται από το κλίμα του σχολείου μέρος του οποίου αποτελεί και το πώς το ίδιο το σχολείο αντιλαμβάνεται το έργο του.

«Το πρόβλημά μου ήταν, ότι δεν επενέβαιναν ουσιαστικά σε κάποιες καταστάσεις, σε κάποια θέματα, που κατά τη γνώμη μου θα ‘πρεπε. Δηλαδή, είχαμε το παιδάκι, τον καπετάν φασαρία στην τάξη, και δεν είναι το θέμα ότι έκανε φασαρία, το θέμα είναι ότι έδερνε». (Κάτια, ετών 46)

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο των σχέσεων που το σχολείο συνάπτει με τους γονείς η εμφάνιση προβλημάτων προϋποθέτει μια ειλικρινή και ολοκληρωμένη ενημέρωση από το σχολείο καθώς και συγκεκριμένες στρατηγικές επίλυσης. Η μέθοδος τώρα που το κάθε σχολείο ακολουθεί για να αντιμετωπίσει και τελικά να δώσει λύσεις στις δυσκολίες που προκύπτουν χαρακτηρίζει αλλά και καθορίζει παράλληλα το σχολικό κλίμα το οποίο εκφράζεται συμβολικά και επί της ουσίας από τη διεύθυνση του σχολείου. Σε ένα ιδιωτικό σχολείο που το κλίμα του είναι ελεγχόμενο, όπως συζητήσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις εντολές που δέχονται από τη διεύθυνση, το ενδεχόμενο οι δάσκαλοι να στρογγυλοποιούν τα προβλήματα, να τα αποκρύπτουν ή

και να ωραιοποιούν τις δυσκολίες είναι πιθανό, αν αυτό τους ζητείται στο πλαίσιο της ευχαρίστησης του γονιού-πελάτη και της διατήρησης αυτής της σχέσης.

«Η διαφορά δηλαδή στο προηγούμενο σχολείο κι αυτός ήταν ένας από τους λόγους που εγώ [...] σκέφτηκα να αλλάξω, είναι ότι θεωρούσα ότι ο τρόπος τους, ήταν να προσπαθήσουν να ικανοποιήσουν τον γονιό, να δώσουν μια καλή απάντηση για να ικανοποιηθεί ο γονιός, χωρίς όμως ουσιαστικά να λύνουν το πρόβλημα. Δηλαδή είχαν μια τάση οι δάσκαλοι να σπρώχνουν κάτω από το χαλί μερικά πράγματα, γιατί γενικά υπήρχε η κουλτούρα αυτή από τη διεύθυνση και τα λοιπά...». (Τζένη, ετών 46)

Η κατά περίπτωση ικανοποίηση των αιτημάτων ορισμένων γονιών από τη μία και η απόκρυψη της ειλικρινούς εικόνας των δυσκολιών των παιδιών ή των προβλημάτων από τους δασκάλους από την άλλη, ώθησαν δύο από τις οχτώ μαμάδες στην αλλαγή σχολείου. Αναφορικά δε με το ζήτημα αυτό των παρεμβάσεων των γονιών αλλά και της ωραιοποίησης των καταστάσεων από την πλευρά των δασκάλων, συμφωνεί και μια τρίτη ερωτώμενη η Πόπη. Σχολιάζοντας τις απόψεις της σε μια συμυκνωμένη απάντηση προτείνει την εξής λύση:

«Και ούτε είναι ωραίο να ωραιοποιούμε τα πράγματα επειδή εμείς πληρώνουμε. Πρέπει να είναι τα πράγματα σωστά και να τους αφήνουμε να κάνουν τους ανθρώπους σωστά τη δουλειά τους ανεπηρέαστοι. Μόνο στα πολύ σοβαρά να επεμβαίνουμε». (Πόπη, ετών 45)

Από τα στοιχεία εκείνα που δε γίνονται αποδεκτά από τους γονείς, σχετικά με την κουλτούρα ενός σχολείου, θα περάσουμε τώρα να καταγράψουμε τα στοιχεία εκείνα του σχολικού κλίματος που διέκριναν οι ερωτώμενες ως ιδιαίτερα και χάρη στα οποία ισχυρίζονται ότι ξεχωρίζει το σχολείο των παιδιών τους έναντι άλλων.

Όπως σημειώσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος εξαρτάται από διάφορους παράγοντες μεταξύ των οποίων είναι και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Σε μια μικρή σχολική μονάδα υπάρχουν αρκετές πιθανότητες να αναπτυχθούν οικείες και φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου καθώς και ένα πιο οικογενειακό σχολικό κλίμα. Αυτοί οι λόγοι σημειώνει η Κάτια κάνουν το σχολείο των παιδιών της να ξεχωρίζει από τα άλλα:

«Ας πούμε είναι μια ιδιαιτερότητα που έχει το σχολείο μας, είναι σημαντικό. Επειδή είναι μικρή και σχολική (μονάδα), εντάζει τους δίνει αυτό βέβαια και τη

δυνατότητα, γιατί και αυτοί αν ποτέ μεγαλώνανε πάρα πολύ, ενδεχομένως να εντάξει, το χάνεις λίγο. Υπάρχει μια προσωπική σχέση, τι να σου πω τώρα, όλων των δασκάλων με σχεδόν όλα τα παιδιά;». (Κάτια, ετών 46)

Οι σχέσεις και η επικοινωνία που αναπτύσσεται στον σχολικό χώρο παίζουν καθοριστικό ρόλο και χαρακτηρίζουν την κουλτούρα που το σχολείο προάγει προς τα έξω. Μάλιστα κάποιοι γονείς επιδιώκουν το περιβάλλον του σχολείου να χαρακτηρίζεται από οικογενειακές αρχές και αξίες και για αυτόν τον λόγο επιλέγουν το προφίλ ενός τέτοιου σχολείου.

«Παραδοσιακό σχολείο, παραδοσιακό, με αρχές οικογένειας, θρησκείας και τα λοιπά ελληνικό σχολείο. Καμία σχέση με πολυεθνικές [...] καμία τέτοια φιλοσοφία [...] χαμηλών τόνων και με παιδιά πολύ προσγειωμένα κι από οικογένειες πολύ προσγειωμένες, ανθρώπων...». (Φανή, ετών 39)

«Όσοι γονείς έρχονται στο σχολείο θεωρούν ότι είναι ένα οικογενειακό, μαζεμένο σχολείο. Είναι ένα σχολείο σαν δημόσιο και κτηριακά, απλά με τις μικρές παροχές που μπορεί να έχει ένα ιδιωτικό [...]. Τα παιδιά να είναι σε ένα προστατευμένο πλαίσιο». (Γιώτα, ετών 41)

Άλλες πάλι συμμετέχουσες στην έρευνα έδωσαν έμφαση στη δομή της σχολικής μονάδας και στον τρόπο που λειτουργεί και μέσα από αυτό το πλαίσιο περιέγραψαν το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου. Με την έννοια δομή ο Mintzberg (1979), όπως παραθέτει η Καρβούνη (2014), εξηγεί ότι νοείται ο τρόπος με τον οποίο ένα ίδρυμα κατανέμει τη συνολική δουλειά σε τεμάχια εργασίας και μετά τα συντονίζει μεταξύ τους ώστε να επιτευχθεί ο στόχος. Αυτός ο συντονισμός της δομής αντανακλάται στην κουλτούρα του σχολείου ως εξής:

«... δηλαδή όλα λειτουργούν ρολόι. Είναι επαγγελματίες, ξέρουν πολύ καλά τη δουλειά τους [...] και αυτός ο επαγγελματισμός βγαίνει. Δίνουν την αίσθηση της οργάνωσης, αυτό της αποτελεσματικότητας, της μεθοδικότητας, της σωστής δουλειάς. Αυτή είναι η κουλτούρα του και της αυστηρότητας δίνουν την αίσθηση». (Πόπη, ετών 45)

«Δηλαδή, είναι καθαρά επιχείρηση. [...] Διεκπεραιώνουν την εκπαίδευση στο κομμάτι που τους απασχολεί, που τους ενδιαφέρει. Εσύ παίρνεις αυτό για το

οποίο το πήγες το παιδί. Μέχρι εκεί είναι η σχέση. Κοίτα, είναι ένα αυστηρό σε αρχές σχολείο». (Μένη, ετών 49)

Ως προς το σχολικό κλίμα σημειώθηκε επίσης από ορισμένες ερωτώμενες κι ο χαρακτηρισμός «χαλαρό», αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο είναι με τέτοιο τρόπο προσανατολισμένο ώστε οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις να είναι αντίστοιχες του σταδίου ανάπτυξης των παιδιών. Η έμφαση στο γνωστικό κομμάτι, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δίνεται μέσα από τον εφοδιασμό των μαθητών με ερεθίσματα επιδιώκοντας τη χαρά για τη νέα γνώση, την ελευθερία να αναλάβει πρωτοβουλίες ο μαθητής, στον βαθμό που είναι εφικτό, μετατοπίζοντας τη διδασκαλία σε πιο σύγχρονες διδακτικές πρακτικές:

«...Θεωρώ ότι είναι ένα πιο μοντέρνο σχολείο, που δίνει στα παιδιά έτσι περισσότερα ερεθίσματα. Είναι πιο ευχάριστο σαν περιβάλλον. Τα παιδιά νομίζω ότι είναι πιο χαλαρά και πιο χαρούμενα...». (Τζένη, ετών 46)

«Στο εκπαιδευτικό κομμάτι τα αφήνουμε αρκετά ελεύθερα, δηλαδή συνέχεια μέσα από τα μαθήματα κάνουν εργασίες και το πάνε το μάθημα, δεν είναι στενά τα πλαίσια του μαθήματος. Το πάνε λίγο παρά πέρα [...] χωρίς όμως να γίνεται μονότονο και ένα πολύ αυστηρό με διαγωνίσματα». (Φαίη, ετών 40)

Σχετικά με το περιεχόμενο του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας αναδύθηκε από την έρευνα η προσπάθεια που γίνεται από ορισμένα σχολεία να εμπλέξουν τους γονείς σε διαφόρων ειδών δρώμενα γεγονός που χαρακτηρίζει τα σχολεία ανοικτού τύπου, όπως δείξαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο. Βεβαίως παρατηρήθηκε και το αντίθετο, δηλαδή σχολεία που κρατούν σε μια τυπική απόσταση τους γονείς εμπλέκοντας τους παθητικά ως παρατηρητές σε λιγοστές εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο. Τα σχολεία που επιδιώκουν να αναπτύξουν σχέσεις με τους γονείς, βρίσκουν ευκαιρίες να διοργανώσουν διάφορες εκδηλώσεις όπως ημερίδες, εκδρομές, σχολές γονέων μέχρι και παιχνίδια θησαυρού. Όλες αυτές οι δράσεις φέρνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας πιο κοντά, συσφίγγοντας τις σχέσεις μεταξύ των:

«..δηλαδή κάνουν αρκετές εκδηλώσεις που έχουν πρωτοβουλία και οι γονείς. Ή που κάνουν κάποιες αθλητικές ημερίδες που είναι και γονείς και παιδιά. [...] κάνουν πολλά θεατρικά, δηλαδή κάνουν και πολλές δράσεις, εκδρομές Σαββατοκύριακα με παιδιά και γονείς...». (Φαίη, ετών 40)

«Οι μόνες δράσεις του σχολείου είναι ότι μας παρουσιάζουν κάποιες εργασίες διαθεματικές που γίνονται. Θα μπορούσε να είναι πιο ανοιχτό. Ε τι να πω; Ότι θέλουν να προστατεύσουν λίγο την επιχείρηση [...] δεν ξέρω [...] δεν το έχω προσανατολίσει ακόμα». (Πόπη, ετών 45)

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι το κλίμα ή η κουλτούρα ενός σχολείου, επειδή ακριβώς διαμορφώνεται στη βάση συλλογικών παραδοχών και αξιών, διαπερνά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ωστόσο το σχολείο αποτελείται από ανθρώπους που ο καθένας φέρει τη δική του κουλτούρα, η οποία έρχεται σε επαφή και ζυμώνεται με την ευρύτερη κουλτούρα που η εκάστοτε μονάδα επιχειρεί να διαμορφώσει. Μπορεί σε ένα σχολείο το κλίμα να είναι θετικό και οι δάσκαλοι να εργάζονται παραπάνω ώρες από το προβλεπόμενο ενώ σε ένα άλλο σχολείο το κλίμα να είναι απωθητικό και να παρατηρείται αδιαφορία ή παραίτηση των μελών του. Σε κάθε περίπτωση, κάθε σχολείο παρουσιάζει τη δική του κουλτούρα, ακόμη και αν αυτή μοιάζει ανύπαρκτη, όπως αναφέρει η Γιώτα:

«Λοιπόν από εκεί και πέρα όμως θεωρώ ότι το σχολείο, δεν έχει κουλτούρα δηλαδή είναι ένα σχολείο στο οποίο δεν καλούν συγγραφείς, δεν κάνουν μία εξωτερική δράση καθόλου [...] δεν έχουνε πρότυπα και αυτό εμένα με ενοχλεί πάρα πολύ». (Γιώτα, ετών 41)

Άλλωστε σύμφωνα με τον Freiberg (1998), (όπως αναφέρει η Αγγελάκου, 2011) «τα στοιχεία που αποτελούν το σχολικό κλίμα είναι σύνθετα, κυμαινόμενα από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στο γραφείο των δασκάλων ως το επίπεδο θορύβου στους διαδρόμους, από τη φυσική δομή του κτιρίου ως τα φυσικά επίπεδα (περιλαμβάνοντας παράγοντες όπως είναι η θέρμανση, η δροσιά και ο φωτισμός) των ατόμων και πόσο ασφαλείς αισθάνονται».

8.3 Ο διευθυντής ως σύμβολο του σχολείου

«Ο διευθυντής είναι αυτός που μαζεύει...»

Στο πρόσωπο του διευθυντή καθρεπτίζεται η εικόνα του σχολείου. Η προσωπικότητα αυτού αποτελεί τον φορέα όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που είναι αναγκαία ώστε να συμβάλλουν στην ικανοποίηση των προσδοκιών των γονέων για το ιδανικό σχολείο. Ο απόμακρος διευθυντής, ο φιλικός, ο διαθέσιμος, ο αυστηρός, αυτός που

ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των μελών του σχολείου (ή όπως αλλιώς αποτυπώνεται το προφίλ του), χαράσσεται στη μνήμη μαθητών, γονιών και δασκάλων ως σύμβολο της σχολικής ζωής. Η εικόνα του διευθυντή που τριγυρνά στους διαδρόμους και επιβλέπει ότι όλα βαίνουν καλώς στο σχολείο, ενίοτε ελέγχοντας τους μαθητές, η δημόσια παρουσία του κατά την πρωινή παράταξη ή στο μεσημεριανό σχόλασμα να χαιρετά μαθητές και γονείς, στέλνει το μήνυμα ενός διευθυντή υπεύθυνου που ανταποκρίνεται με συνέπεια στα καθήκοντά του. Και κυρίως δεν είναι κλεισμένος στο γραφείο του αλλά είναι παρών στη σχολική καθημερινότητα:

«..η οποία είναι εκεί από τις επτά η ώρα το πρωί μέχρι τις πέντε το απόγευμα όρθια στην είσοδο, έλεγχει ποιον μπαίνει ποιον βγαίνει, ένα κομμάτι του σχολείου. Χαιρετάει τους πάντες, όρθια στην είσοδο, τα παιδιά ένα προς ένα. Προσέχει πώς θα ανέβουν, πώς θα κατέβουν τα σκαλιά [...] νιώθω πολύ μεγάλη σιγουριά και ασφάλεια». (Φανή, ετών 39)

«..περνάει η διευθύντρια [...] υπάρχει ένα εθιμοτυπικό στην ιστορία. Λοιπόν, φοράς οπωσδήποτε τη στολή σου χειμώνα καλοκαίρι. Έχεις επίπληξη από την διευθύντρια η οποία κατεβαίνει μέχρι κάτω κάθε μέρα και βλέπει αν φοράνε στολές». (Μένη, ετών 49)

Ανάμεσα στα πολλαπλά καθήκοντα και τον πολύπλευρο ρόλο που έχει να παίξει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι και η ολοκληρωμένη άποψη για τους μαθητές του σχολείου τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο, όπως δείξαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο. Οι γονείς όχι μόνο νιώθουν ικανοποίηση όταν η διεύθυνση του σχολείου γνωρίζει στοιχεία που αφορούν το παιδί τους αλλά παράλληλα αισθάνονται πως ολόκληρο το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα το οποίο λειτουργεί σε όφελος των μαθητών και η κεφαλή αυτού του συστήματος, συνάμα με τα υπόλοιπα μέλη, έχουν πρωτίστως μέλημά τους τα παιδιά αντιμετωπίζοντας με συνέπεια και σοβαρότητα τη δουλειά τους:

«..και ξέρει τα πάντα για όλα τα παιδιά. Δηλαδή, μου έκανε εντύπωση γιατί είχαμε μαζευτεί αλλά ήταν όλες οι τάξεις [...] όλες οι τάξεις του δημοτικού. Ήξερε τι να πει για όλα τα παιδιά και μιλάμε ήμασταν όλο το δημοτικό εκεί πέρα». (Ιριλένα, ετών 44)

Ένα άλλο σημαντικό καθήκον του διευθυντή είναι η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς η οποία σε ένα ιδιωτικό σχολείο αναμένεται να είναι

ιδιαίτερα ανεπτυγμένη ώστε να πείθεται καθημερινά ο γονιός για τη σωστή επιλογή του. Αν μέσω της επικοινωνίας ο γονιός εισπράττει ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του, τότε είναι πιθανό να επιλέξει ένα άλλο σχολείο για το παιδί του. Μεταξύ εκείνων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διευθυντή που διευκολύνουν την επικοινωνιακή διαδικασία φαίνεται πως προέχει το να παραμένει “ανοικτός” και “ευέλικτος” χτίζοντας προσωπικές σχέσεις προς πάσα κατεύθυνση και όντας ανά πάσα στιγμή διαθέσιμος για όλους:

«..είναι κοντά και αυτός. Σου λέω ότι με βλέπει στους διαδρόμους και με ρωτάει, πώς τα πάτε; Ανταποκρινόμαστε σε αυτά που υποσχθήκαμε; Ή στις προσδοκίες των γονιών; Και τον έβλεπες ως πούμε ότι ενδιαφέρονταν να μάθει πώς τα πάμε». (Κάτια, ετών 46)

«Πολύ γονείς θεωρούν ότι επειδή έχουν μια καλή επαφή με τον διευθυντή μπορούν να του μιλάνε άνετα, είναι ένα άνθρωπος της μέσης οικονομικής τάξης, δεν είναι απρόσιτος». (Γιώτα, ετών 41)

Βεβαίως στην αντίπερα όχθη των διευθυντών που είναι προσιτοί και διαθέσιμοι παρουσιάζονται και εκείνοι που είναι πιο απόμακροι απέναντι στους γονείς, μη επιτρέποντας πολλά περιθώρια για μια πιο ανοικτή επικοινωνία, παρότι θα αναμένονταν από ένα ιδιωτικό σχολείο, και για διπλωματικούς λόγους και μόνο, η επικοινωνία να είναι παραδειγματική:

«Δεν μπορείς, δεν έχεις την άνεση να τηλεφωνείς κάθε τρεις και λίγο να την ζητάς. Εγώ δεν την έχω ζητήσει στα έξι χρόνια, είναι τόσο απόμακρη και σκληρή, τοίχος, που την φοβάσαι και που την βλέπεις. Ούτε σου επιτρέπει να έχεις αυτήν την οικειότητα». (Μένη, ετών 49)

Ένα άλλο μέρος της δουλειάς του διευθυντή είναι να αξιολογεί τις καταστάσεις παίρνοντας αποφάσεις, δεδομένης της πολιτικής του σχολείου στο οποίο υπάγεται και εκείνος ως ανώτατος διοικητικός υπάλληλος. Συχνά οι γονείς απευθύνονται στον διευθυντή προκειμένου να βρουν λύσεις για ζητήματα που τους απασχολούν και άλλοτε φεύγουν ικανοποιημένοι άλλοτε όχι. Στην περίπτωση της Φανής είναι εντυπωσιακό ότι στο ίδιο σχολείο, η διεύθυνση του νηπιαγωγείου πρότεινε τη λύση της παράλληλης στήριξης ως μέτρο αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσίαζε το παιδί της ενώ η διεύθυνση του δημοτικού ήταν ανένδοτη για το ίδιο ζήτημα:

«..ενώ στην αρχή και εμένα μου είχε κακοφανεί γιατί να βάλω άνθρωπο, και τελικά είδα ότι τον βοήθησε αυτό και θυμάμαι από την πλευρά της διεύθυνσης μου είχε κάνει πολύ εντύπωση ότι ήταν πιο ανοικτή κιόλας η διεύθυνση του νηπιαγωγείου [...] Ήταν θέμα στάσης του σχολείου, ότι ας πούμε εγώ δεν δέχομαι παράλληλη στο σχολείο μου στο δημοτικό». (Φανή, ετών 39)

Ολοκληρώνοντας, ο διευθυντής έχει παράλληλα με τους γονείς να διαχειριστεί και να συμβάλλει με τον τρόπο του στην ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος και με τους συναδέλφους του, σεβόμενος τους υφιστάμενους του και καθοδηγώντας τους διακριτικά, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Στην περίπτωση αυτή, όπως θίξαμε και στη θεωρία, δημιουργείται ένα ανοικτού τύπου σχολικό κλίμα όπου προάγονται οι συνεργατικές σχέσεις. Ο ίδιος ο διευθυντής αποτελεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο πρότυπο, παρακινώντας τους συνεργάτες του στην κατεύθυνση που οραματίζεται για το σχολείο, δεδομένων βεβαίως των περιορισμών στις οποίες υπόκεινται έχοντας κάποια ιδιοκτησία πάνω από το κεφάλι του. Με τη συμπεριφορά και τη στάση του δίνει το παράδειγμα στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, κι αυτό παίζει ιδιαίτερη σημασία καθώς φτάνει στους γονείς, οι οποίοι πληρώνουν για να φοιτεί το παιδί τους σε ένα πρότυπο σχολείο και όχι σε ένα σχολείο όπου επικρατούν τυπικές, αδιάφορες και εχθρικές σχέσεις :

«..και αυτό φαίνεται ότι το περνάει και στις δασκάλες. Δηλαδή, όταν θα μας ενημέρωνε, μας σύστηνε τις δασκάλες [...] ή είχαμε μια παρουσίαση και ήταν η δασκάλα. Δεν είναι ο άνθρωπος, ούτε που θα καπελώσει τη δασκάλα, αλλά ούτε που θα την αφήσει και ανεξέλεγκτη, ότι πες εσύ ό,τι θες, δε με ενδιαφέρει». (Ιριλένα, ετών 44)

«Ο διευθυντής είναι αυτός που μαζεύει.. Η διευθύντρια εδώ και πάρα πολλά χρόνια εκεί, έχει φτιάξει μια βιβλιοθήκη Ζωρζ Σαρή με 10.000 τίτλους. [...]. Όταν πήγαμε να την γνωρίσουμε, ζωγράφιζε εκείνη τη μέρα τους τοίχους και έβαφε το σχολείο». (Γιώτα, ετών 41)

Ο διευθυντής που υπηρετεί το σχολείο κερδίζει τις εντυπώσεις των δασκάλων, των μαθητών και των γονιών επειδή δε διστάζει να «σηκώσει τα μανίκια» όποτε χρειάζεται, χαράζοντας εκείνος πρώτος τον δρόμο, δείχνοντας δηλαδή με τις πράξεις και όχι με τα λόγια.

8.4 Προσλαμβάνουσες των γονέων για τα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία

«Κάποια πράγματα καλώς ή κακώς λύνονται πιο εύκολα στο ιδιωτικό»

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε μέσα από τη συζήτηση με τους γονείς ποιες είναι οι διαφορές των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων και παράλληλα σε ποιο βαθμό οι σχέσεις που χτίζουν οι γονείς με το αντίστοιχο ιδιωτικό σχολείο διαφοροποιούνται, συγκριτικά με το δημόσιο, επειδή ακριβώς πληρώνουν. Βεβαίως πρόκειται για υποθέσεις που έκαναν οι συμμετέχουσες καθώς δε γνωρίζουν παρά από τον ευρύτερο οικογενειακό και φιλικό τους κύκλο τις συνθήκες που επικρατούν στα δημόσια σχολεία.

Από τις απαντήσεις φαίνεται πως το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όπως συζητήσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των ίδιων για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους αλλά και τη γενικότερη θεώρηση που έχουν για το σχολείο. Το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο συνεπάγεται μεγαλύτερη άνεση του γονιού στην επικοινωνία με το σχολείο, συγκριτικά με γονείς των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, καθώς αισθάνεται ότι μιλάει την ίδια γλώσσα με τους φορείς του σχολείου και ότι μοιράζεται τους ίδιους στόχους όπως λέει ο Μάνεσης (2008). Τούτο έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζει ο γονέας και μεγαλύτερες απαιτήσεις από το ιδιωτικό σχολείο που στέλνει το παιδί του:

«...αλλάζει πολύ τη συμπεριφορά νομίζω, πάρα πολύ των ανθρώπων, γενικά είναι πιο απαιτητικοί οι γονείς επειδή ακριβώς πληρώνουν αλλά εγώ έχω να παρατηρήσω και κάτι άλλο. Ότι και το μορφωτικό και το βιοτικό επίπεδο των γονιών στο ιδιωτικό σχολείο διαφοροποιείται πάρα πολύ από το δημόσιο. Άρα υπάρχουν και άλλες συμπεριφορές και άλλες προσδοκίες, άλλες απαιτήσεις».
(Πόπη, ετών 45)

Η σχέση των γονιών με το σχολείο δεν αλλάζει μόνο λόγω της τάσης ορισμένων να παρέμβουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Και από την πλευρά του το σχολείο μπροστά σε ορισμένα πρόσωπα που κατέχουν κάποια διακεκριμένη κοινωνική θέση ή υψηλά εισοδήματα, χαλαρώνει την πολιτική του, προβαίνοντας σε διαφόρων ειδών άτυπες παραχωρήσεις ή διευκολύνσεις. Πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση που εξυπηρετεί τις εμπλεκόμενες πλευρές εκατέρωθεν. Τα

αποτελέσματα τέτοιων πρακτικών πολλές φορές γίνονται αντιληπτά από τους υπόλοιπους γονείς με διάφορους τρόπους:

«Ναι, υπάρχουνε οι περιπτώσεις, δηλαδή, είναι σπάνια τα παιδιά που θα πάρουν τους καλούς τους ρόλους στις παραστάσεις. Δηλαδή, το ξέρω και το λέμε κάθε φορά και είναι το ανέκδοτο πια». (Ιριλένα, ετών 44)

«Σε κάποια σχολεία όντως παίζει ρόλο ότι πληρώνεις και έχεις κάποια άλλη μεταχείριση. Υπάρχει όμως μια άλλη ευαισθησία, μια λίγο ευαισθησία μεγαλύτερη όταν ο άλλος είναι γνωστός, το έχω αισθανθεί». (Μένη, ετών 49)

«...ενδεχομένως σε γνωστούς και δημόσια πρόσωπα, ενδεχομένως εκεί να το κάνουν. Εγώ δεν το έχω εισπράξει ή μπορεί εκείνοι να έχουν μεγαλύτερο λόγο στο σχολείο. [...] ξέρουμε ότι είναι ιδιωτικό σχολείο». (Φαίη, ετών 40)

Επίσης, η παρέμβαση των γονιών στο πρόγραμμα του σχολείου, η κριτική, και τα παράπονα δεν είναι ίδιον χαρακτηριστικό μόνο των γονιών που στέλνουν τα παιδιά τους στο ιδιωτικό σχολείο. Και στο δημόσιο σχολείο παρατηρείται η τάση των γονιών να μπλέκονται στα σχολικά θέματα. Μάλιστα το νομικό πλαίσιο είναι τέτοιο που αφήνει περιθώρια στους γονείς να προσφύγουν σε καταγγελία ακόμη και για το παραμικρό ζήτημα. Σε αρκετές περιπτώσεις δε, ορισμένοι γονείς θεωρούν ότι ξέρουν τι είναι καλύτερο για το παιδί τους, ακόμη και σε εξειδικευμένα παιδαγωγικά θέματα, απαξιώνοντας το έργο του δασκάλου:

«...έχω ακούσει να είναι ακατάλληλος ο δάσκαλος και να αγωνίζονται όλοι μαζί να τον βγάλουν ακατάλληλο, που αυτό τώρα είναι λίγο άσχημο ξαφνικά έναν άνθρωπο που θα τον κρίνουν οι γονείς και κάθε παιδί που θα στοχοποιείται που ο γονιός του έχει πάει και έχει διαμαρτυρηθεί για κάτι;». (Φάνη, ετών 39)

Παρόλα αυτά, όπως σημειώθηκε και στη θεωρία, μια εμφανής διαφορά των ιδιωτικών σχολείων έναντι των δημόσιων είναι ότι ελέγχουν με λεπτομερή τρόπο όλες τις παραμέτρους, προκειμένου να εγγράψουν μαθητές. Ακόμη και οι ίδιες οι οικογένειες υφίστανται έναν άτυπο έλεγχο, τόσο κατά την αξιολόγηση του παιδιού πριν την εγγραφή, όσο και μετέπειτα κατά τη σχολική πορεία. Μεταξύ άλλων αυτός ο έλεγχος επιδιώκει να εξασφαλίσει την ύπαρξη ισορροπίας μέσα στην κοινότητα ώστε να αποφεύγονται τα προβλήματα διότι τα προβλήματα ενός μαθητή στο

σχολείο, ενδεχομένως να επηρεάσουν όλο το σχολικό σύστημα με τη δημιουργία παραπόνων από άλλους γονείς. Οι γονείς που εγγράφουν τα παιδιά τους σε ένα ιδιωτικό αναμένουν να μην είναι τίποτα αφημένο στην τύχη του. Και το παραμικρό πρέπει να είναι αποτέλεσμα στοχευμένων κινήσεων που εν τέλει θα επιφέρει λύσεις αν και όποτε εμφανιστούν δυσκολίες. Αυτό άλλωστε δημιουργεί στους γονείς μεγάλη ασφάλεια συγκριτικά με το δημόσιο σχολείο:

«...ότι μπορεί οι οικογένειες να μην είναι τόσο ισορροπημένες, που δεν είναι απόλυτο έτσι, μπορεί να μην είναι και στο ιδιωτικό. Απλώς μπορεί εντάζει να τους παρακολουθεί πιο πολύ το ιδιωτικό. Δηλαδή έχω ακούσει μια ιστορία για ένα παιδί που πήγε με μαχαίρι στην τσάντα στη δεύτερα δημοτικού και έχει γίνει χαμός. Αυτά νομίζω ότι σε ένα ιδιωτικό δε θα τα βρεις τόσο, δηλαδή κάπως το σχολείο θα παρέμβει». (Φανή, ετών 39)

Ειδικά μάλιστα ως προς την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού τα κριτήρια κάθε ιδιωτικού σχολείου είναι υψηλά αν και διαφορετικά ανάλογα με την κουλτούρα που επιδιώκει να προωθήσει το κάθε σχολείο προς τα έξω. Ωστόσο, η πρόσληψη ενός εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση, συγκριτικά με το δημόσιο, υπόκεινται σε συνεχή έλεγχο και αξιολόγηση είτε κατά την επιλογή του προσωπικού, είτε κατά τη διάρκεια της απασχόλησής του στο σχολείο. Στον ιδιωτικό τομέα ο εργαζόμενος δάσκαλος οφείλει να είναι παραγωγικός για να κρατήσει τη θέση του:

«Καταρχήν ας πάρουμε το κομμάτι το εκπαιδευτικό. Είναι φυσικά στον άνθρωπο αν θα κάνει ευσυνείδητα τη δουλειά του ή όχι. Οπωσδήποτε δεν παύει να είναι ιδιωτικός τομέας. Αν δεν είναι ευχαριστημένοι, θα σε διώξουν». (Κάτια, ετών 46)

«...θεωρώ ότι εντάζει, είναι αυτό που λένε σίγουρα θέμα τύχης και τα λοιπά, που θα τύχεις, κυρίως σε δάσκαλο, και ξέρω ότι να είναι καλός, είναι πιο ελεγχόμενο το περιβάλλον στον ιδιωτικό χώρο». (Τζένη, ετών 46)

Διαφορές ωστόσο εντοπίστηκαν ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων και αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, όπου τα ιδιωτικά λόγω της αυτονομίας τους στον σχεδιασμό προγραμμάτων προωθούν καινοτομίες με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη για τα παιδιά:

«...όλοι οι συνάδελφοι μου, επί το πλείστον, όλοι τα πάνε σε δημόσια. Έχουν ένα τόσο μονότονο πρόγραμμα και τόσο αποστειρωμένο που λέω τα παιδάκια».
(Φαίη, ετών 40)

Σε όλη αυτή τη συζήτηση για τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία, προέβαλλε από τα ευρήματα της έρευνας το μείζον ζήτημα της χρηματοδότησης των σχολείων και η σημασία της εξοικονόμησης πόρων σε καιρό κρίσης. Η έλλειψη οικονομικών μέσων, λόγω των τρεχουσών συνθηκών, στερεί από το δημόσιο σχολείο τη δυνατότητα να παρέχει στους μαθητές του περαιτέρω παροχές συγκριτικά με τα ιδιωτικά σχολεία και αυτό αποτελεί ένα σημαντικό, μα και ανασταλτικό, παράγοντα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη:

«Το άλλο κομμάτι είναι ότι υπάρχει, ότι υπάρχουν και οι πόροι σε ένα ιδιωτικό σχολείο να παρέχει πράγματα στους μαθητές. Κακά τα ψέματα, στις μέρες μας μπορεί κάποιο δημόσιο σχολείο να έχει έναν διευθυντή και δασκάλους που να θέλουν το καλύτερο για τους μαθητές [...] αλλά αν δεν υπάρχει και η οικονομική δυνατότητα». (Κάτια, ετών 46)

Ωστόσο παρά τις δυσκολίες και τους οικονομικούς περιορισμούς οι ερωτώμενες είχαν να μεταφέρουν από το ευρύτερο περιβάλλον τους ότι και στα δημόσια σχολεία γίνεται εξίσου καλή δουλειά και τα παιδιά προοδεύουν χάρη στην προσπάθεια και στη διάθεση των ανθρώπων που στελεχώνουν το σχολείο και χάρη στην ευσυνειδησία και την ευθύνη τους να μεταφέρουν τη γνώση στις νεότερες γενιές.

«Λοιπόν βλέπω ότι όλα τα δημόσια σχολεία πλέον κάνουν πάρα πολλές δράσεις. Ασχολούνται με πάρα πολλά πράγματα, ευαισθητοποιούν τα παιδιά [...] για πάρα πολλά θέματα και βλέπω ότι ο βασικότερος ρόλος στο σχολείο είναι ο διευθυντής». (Γιώτα, ετών 41)

«Κοίταξε επειδή και στο δημόσιο σχολείο, από φίλους και τα λοιπά, βλέπω ότι και χαρούμενα παιδιά και παιδιά με πολύ καλές εξαιρετικές επιδόσεις». (Τζένη, ετών 46)

Μάλιστα κάτι που σχολιάστηκε και έχει ενδιαφέρον αναφορικά με το δημόσιο σχολείο είναι η αντίληψη που χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τον ευρύτερο

δημόσιο τομέα στη χώρα μας αναφορικά με τα καθήκοντα του δημόσιου λειτουργού και την αντιμετώπιση της εργασίας:

«...ακούω ότι υπάρχουν δημόσια σχολεία που γίνεται δουλειά και γίνονται τα πράγματα οργανωμένα [...]. Το κακό είναι ότι σε ένα σχολείο που προσπαθεί ένας να κάνει τη διαφορά και οι άλλοι δεν τον αφήνουν δυστυχώς. Το ακούω αυτό συχνά». (Φαίη, ετών 40)

Αντί επιλόγου, συμπερασματικά θα λέγαμε ότι επειδή ακριβώς η εκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία κι στηρίζεται στις σχέσεις που θα συνάψουν οι εμπλεκόμενοι, παρά τις όποιες ανομοιότητες καταγράψει κανείς ανάμεσα στα ιδιωτικά και στα δημόσια σχολεία, εκείνο που φαίνεται να προέχει ώστε να επωφεληθεί το παιδί, είναι η καλή επικοινωνία γονιών και δασκάλων. Αυτή σε μεγάλο βαθμό προάγεται βάσει των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των δύο:

«Όταν ένας άνθρωπος έχει σωστή αντίληψη και σεβασμό απέναντι στον δάσκαλο αυτό που θα κάνει πιστεύω ότι θα παρέμβει εκεί που πρέπει, δηλαδή έχω ένα θέμα με το παιδί βλέπω αυτό θα έρθω να στα πω. Από κει και πέρα νομίζω ότι υπάρχουν γονείς, σε δημόσιο είτε σε ιδιωτικό, που ο καθένας μπορεί να έχει τη δική του βλαψιά και που μπορεί να βρει ένα σωρό πράγματα να κάνει ένα θέμα». (Γιώτα, ετών 41)

8.5 Σύνοψη

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως σημείο εκκίνησης δύο κεντρικά ερωτήματα. Το πρώτο ήταν να εξετάσει το είδος των σχέσεων που συνάπτουν γονείς και δάσκαλοι στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία και εν συνεχεία να εντοπίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και τις πιθανές δυσκολίες.

Παίρνοντας τα δεδομένα από την αρχή, εκείνο που προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι ότι το σχολείο που φοιτούσαν οι γονείς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, δεν είναι το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους. Όπως γράφει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) το σχολείο με τη μορφή που γνωρίσαμε τα τελευταία εκατό χρόνια οδεύει προς το τέλος του. Αυτή την αλλαγή, μας τη μετέφεραν και οι γονείς μέσα από τα βιώματά τους όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές. Μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο περιβάλλον με την τεχνολογία να εξελίσσεται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, το σχολικό σύστημα βρίσκεται αντιμέτωπο με νέες ανάγκες που δεν υπήρχαν είκοσι και πλέον χρόνια πριν. Τότε δηλαδή που οι συγκεκριμένοι γονείς αποφοίτησαν από το σχολείο.

Αυτός ο συλλογισμός μας βοηθά να κατανοήσουμε γιατί οι γονείς αντιλαμβάνονται κάποια ζητήματα με διαφορετικό τρόπο και κατά συνέπεια εξηγεί γιατί δε γνωρίζουν πώς να χειριστούν κάποια θέματα, στοιχείο που αναδύθηκε στην έρευνα. Ο Γεωργίου (2011) αναφέρει ότι αυτή η ανεπάρκεια γνώσεων από την πλευρά των γονέων, αντανακλάται στις αντιλήψεις των δασκάλων, όταν υπογραμμίζουν ότι η ενασχόληση με τα παιδιά τους γίνεται με λάθος διδακτική μέθοδο ή όταν κρίνουν τους γονείς για τον χρόνο που αφιερώνουν στα παιδιά τους.

Αναφορικά με τον χρόνο που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους, η έρευνα επιβεβαίωσε τα ευρήματα των Muncie et al., (2008), Hornby (2011) και Καλογορίδη (2006) ότι οι μητέρες είναι εκείνες που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι μητέρες έχοντας απαιτήσεις από τα παιδιά τους αλλά και στηρίζοντάς τα συναισθηματικά, εμφανίζουν τον πρώτο τύπο γονεϊκού στιλ, τον συμμετοχικό (Γεωργίου, 2011).

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η επίβλεψη των μαθημάτων στο σπίτι με τις κατ'οίκον εργασίες και η ανάπτυξη ενδιαφερόντων πέραν των σχολικών δραστηριοτήτων δεσπάζει σε συχνότητα, μεταξύ των τύπων γονεϊκής εμπλοκής, όπως αυτοί έχουν ταξινομηθεί από τον Γεωργίου (2011).

Πιο συγκεκριμένα εκείνο που επαληθεύτηκε από την έρευνα είναι ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, η σπουδαιότητα της μόρφωσης στο δικό τους αξιακό σύστημα, που παραμένει σε περίοπτη θέση στην ελληνική κοινωνία (Μάνεσης, 2008), καθώς και η θετική στάση απέναντι στη μάθηση επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν εμπλέκονται άμεσα με την επίβλεψη των εργασιών, η σχέση που χτίζουν με τα παιδιά τους ως προς την κουλτούρα της μελέτης επιδρά στις επιδόσεις αυτών (Κυρίτσης-Παπαδοπούλου, 2011). Η δε κουλτούρα της γνώσης πηγάζει από το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των ίδιων των γονέων και από την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας κατά Bourdieu (1964). Και αυτή είναι που υπαγορεύει την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου ως μια στρατηγική αναπαραγωγής της κοινωνικής θέσης. Όπως σημειώνει ο Αλεξίου (2010) ένας από τους σημαντικούς εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζει τη σχολική απόδοση οφείλεται στο γεγονός ότι η κουλτούρα του σχολείου είναι πολύ κοντά στις αξίες, το habitus (προδιαθέσεις και αντιλήψεις) και τις γλωσσικές πρακτικές της αντίστοιχης κοινωνικής θέσης. Αυτός είναι και ο λόγος που οι μαθητές αυτοί αισθάνονται το σχολείο ως συνέχεια του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος της οικογένειας, συμπληρώνει ο ίδιος. Το οξύμωρο βεβαίως εδώ, και τούτο αποτελεί δική μας παρατήρηση, είναι ότι οι δάσκαλοι ως μισθωτοί εργαζόμενοι στα ιδιωτικά σχολεία, δεν προέρχονται από την ίδια κοινωνικοοικονομική θέση με αυτή των παιδιών τα οποία διδάσκουν. Το δεδομένο αυτό ίσως αποτελεί μια πιθανή εξήγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με τους γονείς.

Ολοκληρώνοντας το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής, όπως σημειώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται πως η ένταση και ο βαθμός της, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Η εμπειρία των γονέων αλλά και οι ανάγκες των παιδιών, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο ανήκουν στους παράγοντες που ανέκυψαν στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη σχετική θεωρία (Hornby, 2011· Γεωργίου, 2000· Κιρκιγιάννη, 2012), αν και θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ, πως δεν παρατηρήθηκε κάποια διάκριση στην εμπλοκή των γονέων αναφορικά με το φύλο των παιδιών (Γεώργας και συν. 2008).

Προχωρώντας στη σχέση γονέων και δασκάλων στο πλαίσιο της ιδιωτικής δημοτικής εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι η αίσθηση που έχουν οι γονείς από την επικοινωνία με τους δασκάλους είναι αμφιταλαντευόμενη. Η ικανοποίηση αυτή

συνδέεται με την εξεύρεση λύσης στα πιθανά προβλήματα και όταν οι δάσκαλοι είναι ανοιχτοί στην επικοινωνία το οποίο περιλαμβάνει από τη διάθεση και το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν μέχρι τον ενθουσιασμό και την αγάπη τους για αυτό που κάνουν. Αντίθετα οι γονείς μένουν ανικανοποίητοι όταν δεν αλλάζει το αποτέλεσμα όταν έχουν εντοπιστεί προβλήματα και όταν η επικοινωνία είναι επιφανειακή και γίνεται για να ικανοποιήσει τον γονιό που είναι πελάτης. Αυτή η τάση για ωραιοποίηση των πραγμάτων σχολιάστηκε και από ορισμένους γονείς αναφορικά με την αξιολόγηση των παιδιών τους.

Ρίχνοντας τώρα μια ματιά στο περιεχόμενο της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων παρατηρεί κανείς ότι αυτό μονοπωλείται κατά βάση γύρω από δύο θέματα. Το ζήτημα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σχολείο και την επίδοση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Οι γονείς δίνουν μεγάλη έμφαση στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους στο σχολείο και αυτό συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν σήμερα τα παιδιά αυξάνονται με γεωμετρική πρόοδο. Σε έκθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το «Νέο Σχολείο» διαβεβαιώνεται από έρευνες σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας σε ελληνικά σχολεία ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 16% αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Αυτή η μετατόπιση του ενδιαφέροντος, από την επίδοση στα μαθήματα που προείχε στο παραδοσιακό σχολείο, και σε θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών, σηματοδοτεί μια ευρύτερη αλλαγή προσανατολισμού του σχολείου όπως το γνωρίσαμε. Ειδικά στο ιδιωτικό πλαίσιο το φαινόμενο αυτό έχει γίνει αντιληπτό και για αυτό στα περισσότερα σχολεία παρέχεται η υπηρεσία σχολικού ψυχολόγου.

Αναφορικά τώρα με τις κατ'οίκον εργασίες που κατά τον Γεωργίου (2011) έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν σημείο σύγκρουσης μεταξύ δασκάλων και γονέων, στη δική μας έρευνα δεν προκύπτει τέτοιου είδους επαλήθευση. Πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς βρίσκονται σε υψηλό μορφωτικό επίπεδο και έτσι έχουν την ευχέρεια να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τη μελέτη στο σπίτι. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός της ύλης και η ανάθεση των εργασιών στους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων γίνεται συναρτηθεί διαφόρων παραμέτρων, όπως οι πολλές ώρες που οι γονείς εργάζονται. Οι αυξημένες εργασιακές υποχρεώσεις είναι η δεύτερη συχνότερη απάντηση που δίνεται από γονείς που δεν επισκέπτονται το σχολείο σημειώνει η Καλογρίδη (2006), αν και στην έρευνα μας δεν παρουσιάστηκε

ως λόγος μη επικοινωνίας των γονέων με τους δασκάλους. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα υπάρχει έστω και τηλεφωνική επικοινωνία η οποία προτιμάται ως άμεση και μη χρονοβόρα.

Από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι γονείς επικοινωνούν με το σχολείο όταν κρίνουν ότι υπάρχει κάποιο σοβαρό ζήτημα και τούτο βρίσκει ισχύ μεταξύ των περισσοτέρων συμμετεχουσών. Μάλιστα σε αρκετές των περιπτώσεων κατέκριναν την τάση που έχουν ορισμένοι άλλοι γονείς να παρεμβαίνουν σε θέματα που άπτονται της πολιτικής του σχολείου, κάνοντας ουσιαστικά κατάχρηση της σχέσης λόγω της καταβολής διδάκτρων.

Επίσης, θεωρούν αποτελεσματική την επικοινωνία με τους δασκάλους όταν εκείνοι διακατέχονται από ενσυναίσθηση και επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν και αφορούν τα παιδιά τους. Η δική μας εκτίμηση είναι ότι οι γονείς αναμένουν από τους δασκάλους να χειριστούν και να επιλύσουν τα προβλήματα, με παρόμοιο τρόπο με εκείνους. Όπως δηλαδή θα έκαναν εκείνοι, αν ήταν παρόντες στο σχολείο. Γράφουν χαρακτηριστικά οι Σαλιτζμπέργκερ και συν. (1996):

«...η εικόνα των γονέων που νομίζουν ότι μπορούν να αφήσουν τα πάντα στα χέρια του σχολείου, πράγμα εξίσου συνηθισμένο, είναι το ίδιο απρόσφορη. Το καλό σχολείο αναγνωρίζει τη σημασία του σπιτιού, δεν προσδοκά να πάρει τη θέση των γονέων και αποδέχεται ότι ο δικός του ρόλος είναι διαφορετικός αλλά εξίσου σημαντικός. Όταν ενθαρρύνω περισσότερη επαφή του σχολείου με την οικογένεια, δεν εννοώ ότι πρέπει να μοιράζονται τα πάντα. Τα ίδια τα παιδιά επωφελούνται αναγνωρίζοντας αυτήν ακριβώς τη διάφορα, βρίσκοντας ίσως ανακούφιση στη λιγότερο έντονη συναισθηματικά ατμόσφαιρα του σχολείου ή ανακαλύπτοντας ένα νέο είδος σχέσης με ενήλικες οι οποίοι δεν είναι υποκατάστατο των γονέων και με συνομήλικους που δεν είναι αδέρφια». (σελ. 228)

Όταν πάλι οι δάσκαλοι δε μιλούν την ίδια γλώσσα με τους γονείς, όταν υπάρχουν διαφωνίες, όταν η σχέση μεταξύ τους διακατέχεται από εχθρικά συναισθήματα ωθούνται έως και τη σύγκρουση (Canary, Cupach, & Messman, 1995· Σταμάτης, 2013). Το ιδιαίτερο στοιχείο που εμφανίζεται ως χρήσιμο και ανέλπιστο από αυτή την έρευνα, δεν είναι οι μεταξύ των γονέων και των δασκάλων συγκρούσεις, αλλά ο μόχθος που καταβάλλουν οι γονείς μέχρι να καταφθάσουν στον διευθυντή του σχολείου και να παραπονεθούν αφότου «δεν τα έχουν βρει» με τους δασκάλους. Σύμφωνα με τα συλλεχθέντα στοιχεία το γεγονός ότι οι γονείς δεν

απευθύνονται στον διευθυντή, παρά σε πολύ σοβαρές περιπτώσεις, βρίσκεται σε αναλογία με το προφίλ των ερωτώμενων, που δήλωσαν πως γενικά επικοινωνούν όταν υπάρχουν φλέγοντα θέματα.

Σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τους δασκάλους και τον τρόπο θέασης του ρόλου τους, οι απόψεις που κατέθεσαν φαντάζουν σχεδόν μεσσιανικού τύπου. Με δεδομένη την κατάρτιση στο εκπαιδευτικό έργο, οι γονείς αναμένουν από τον δάσκαλο να ανταποκριθεί σε ένα ιδεότυπο, πέραν και έξω των πραγματικών συνθηκών.

Για την αποτελεσματική επικοινωνία εκείνο που έχει βαρύνουσα σημασία είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου όπως δήλωσαν οι γονείς. Πλάι σε αυτά αναφέρθηκαν ωστόσο, παράμετροι όπως το φύλο, η προϋπηρεσία και η ηλικία. Το πόρισμα της έρευνας αναφορικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία έδειξε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι, λόγω της επαγγελματικής εμπειρίας μπορούν να χειριστούν πιο εύκολα θέματα συμπεριφοράς στην τάξη (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Για το φύλο όμως, δεν μπορούμε να διατυπώσουμε κάποιο σαφές πόρισμα καθότι μόνο τρεις μαμάδες σχολίασαν ότι είναι εξίσου ευχαριστημένες και με τους άντρες δασκάλους που είχαν κατά καιρούς τα παιδιά τους.

Σε ό,τι αφορά τώρα τη βελτίωση της επικοινωνίας το βροντερό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει τούτη η ερευνητική απόπειρα είναι η αίσθηση που έχουν οι γονείς ότι δεν εισακούγονται στο σχολείο. Αυτό μάλιστα ξεπερνά τα όρια της επικοινωνίας με τους δασκάλους. Ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τις οικογένειές τους σημειώνει η Epstein (1995) .

Ολοκληρώνοντας, εκείνο που έγινε αντιληπτό, σχετικά με την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου από τους γονείς, είναι η ασφάλεια που νιώθουν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Και αυτό ξεπερνά την κοινωνικοοικονομική τους θέση η οποία ούτως ή αλλιώς θα τους οδηγούσε στην επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου (Valassi, 2009). Είναι ένα ζήτημα που πρέπει να μας προβληματίσει για το επίπεδο που κινείται η δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας σήμερα.

Από εκεί και πέρα οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε μικρές σχολικές μονάδες, δήλωσαν ότι τα επέλεξαν επειδή καλύπτουν την ανάγκη ενός σχολείου όπου καλλιεργούνται «ζεστές» και «οικογενειακές» σχέσεις. Τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία (Σαΐτης, 2008) θεωρούνται για αυτούς τους γονείς απρόσωπες επιχειρήσεις.

Παρατηρείται δηλαδή μια διαφοροποίηση και μεταξύ των οικογενειών που επιλέγουν ένα ιδιωτικό σχολείο (Καββαδίας, 2001· Σαΐτης, 2008). Όπως ανομοιότητες παρουσιάστηκαν και στο κλίμα των σχολικών μονάδων με ορισμένα σχολεία να επιτρέπουν στους γονείς να παρεμβαίνουν στο έργο τους και άλλα να διατηρούν πιο σταθερή πολιτική απέναντι στις απαιτήσεις των γονέων, ως πελατών. Άλλα πάλι σχολεία παρουσιάστηκαν πιο ανοικτά εμπλέκοντας τους γονείς σε διάφορες δράσεις και άλλα πιο κλειστά (Σαΐτης, 2008· Epstein, 2001).

Τέλος, σε όλα αυτά τα ζητήματα οι γονείς των ιδιωτικών διακρίνουν τεράστιες διαφορές με τα δημόσια σχολεία για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι οι ίδιοι έχουν πολλές απαιτήσεις, όχι μόνο επειδή πληρώνουν, αλλά διότι έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Αισθάνονται οικεία στην επικοινωνία με τους δασκάλους και τους φορείς του σχολείου καθώς μοιράζονται κοινούς στόχους (Μάνεσης, 2008). Ο δεύτερος λόγος αφορά τον έλεγχο που έχει το ιδιωτικό σχολείο σε όλα τα ζητήματα, από τους μαθητές και τους δασκάλους μέχρι το πρόγραμμα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας. Τρίτος και εξίσου σπουδαίος λόγος που κάνει τη διαφορά με τα δημόσια σχολεία είναι οι οικονομικοί πόροι ενός ιδιωτικού σχολείου τους οποίους μπορεί η ιδιοκτησία να επενδύσει κατά βούληση (IOBE, 2013). Τέλος, τα ιδιωτικά σχολεία λογοδοτούν στους πελάτες τους ενώ τα δημόσια είναι απαλλαγμένα από μια τέτοιου είδους δέσμευση.

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η εργασία αυτή φιλοδοξεί να αποτελέσει το λιθαράκι για την έναρξη μιας πιο συντονισμένης προσπάθειας με μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος. Οι οκτώ συνεντεύξεις δεν επιτρέπουν στην ερευνήτρια να βγάλει συμπεράσματα για το σύνολο του πληθυσμού. Επιπλέον, το δείγμα αποτέλεσαν γυναίκες, καθώς οι μητέρες είναι αυτές που εμπλέκονται περισσότερο με την εκπαιδευτική διαδρομή των παιδιών (Κιρκιγιάννη, 2012· Hornby, 2011· Καλογρίδη, 2006). Όμως, λόγω των αλλαγών της δομής της σύγχρονης οικογένειας όλο και πιο πολλοί πατέρες αναλαμβάνουν αυτό τον ρόλο (Συμεού, 2003), οπότε ο λόγος του σε μια επόμενη έρευνα πρέπει να ληφθεί υπόψη.

Οι υπόλοιποι περιορισμοί αφορούν την ερευνήτρια τόσο ως προς την απειρία της διαχείρισης των συνεντεύξεων όσο και ως προς την υποκειμενική διάσταση της ανάλυσης της λόγω της ταύτισης ρόλου, καθώς ίδια είναι εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό σχολείο. Όπως σημειώνουν οι Cohen & Manion (1997) στη συνέντευξη υπάρχουν προκαταλήψεις που πρέπει να αναγνωριστούν και να ελεγχθούν.

Παρά αυτούς τους περιορισμούς θεωρούμε ότι εργασία αυτή ανοίγει την αυλαία να εγκαινιαστούν νέα ερωτήματα όπως τι απογίνονται οι πληροφορίες που δίνουν οι γονείς στους δασκάλους αναφορικά με τα παιδιά τους. Χρησιμοποιούνται αυτές οι πληροφορίες, τις αξιολογούν οι δάσκαλοι σωστά; Όπως αναρωτήθηκε μία μαμά πρέπει ο γονιός να είναι ανοιχτός απέναντι στον δάσκαλο και να τον ενημερώσει όταν συντρέχουν σοβαρά ζητήματα που αφορούν το παιδί του; Πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για μια τέτοια συζήτηση; Παρότι μοιάζει ευκολονόητη αυτή η απάντηση, οι Σαλτζμπέργκερ και συν. (1996) έχουν παρατηρήσει ότι όσο ωφέλιμες και αν είναι ορισμένες πληροφορίες που αφορούν ένα συγκεκριμένο οικογενειακό πλαίσιο δεν παύουν να συσκοτίζουν την κατανόηση μας και να μας αποπροσανατολίζουν από τον εξ αρχής στόχο μας.

Ένα άλλο θέμα που χρήζει περαιτέρω μελέτης είναι οι γνώσεις που έχουν οι δάσκαλοι σε ζητήματα ειδικών δυσκολιών. Καθώς διαφαίνεται ότι υπάρχει μια τάση αύξησης των προβλημάτων που εμφανίζουν τα παιδιά στο σχολείο και σε πολλές περιπτώσεις οι δάσκαλοι δεν μπορούν να τα χειριστούν. Θα έλεγε μάλιστα κανείς πως οι δάσκαλοι που βρίσκονται σε μονάδες που συνλειτουργούν με ψυχολόγους είναι σε ένα βαθμό τυχεροί καθώς έχουν μια σχετική καθοδήγηση. Βεβαίως, ο δάσκαλος δεν είναι ψυχολόγος αλλά δεδομένων των δυσκολιών, μια τέτοια έρευνα θα φώτιζε το είδος των γνώσεων που θα βοηθούσαν τους δασκάλους ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους. Η εμπειρία της Φανής έδειξε πως το ιδιωτικό σχολείο δεν επιθυμεί να λειτουργήσει με «παράλληλη στήριξη» όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει συμπεριφορικές ή άλλου τύπου δυσκολίες. *Στην ιδιωτική εκπαίδευση δε θέλουν παιδιά που να διαταράσσουν την ομάδα. Εγώ αυτό έχω καταλάβει. Δηλαδή τα παιδιά που έχουν σοβαρές δυσκολίες δεν τα θέλουνε, γιατί δεν τους ενδιαφέρει ο ένας πελάτης τους ενδιαφέρουν οι 100, παρατηρεί η Φανή.* Έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί κανείς ποια ιδιωτικά προβαίνουν σε τέτοιες στρατηγικές συλλέγοντας κατά αυτό τον τρόπο στοιχεία για το κλίμα τους.

Παράλληλα με αυτό το ζήτημα συμπλέει προς περαιτέρω έρευνα το πώς το ίδιο το σχολείο, και ας είναι ιδιωτικό, αντιμετωπίζει τα παιδιά που είναι μεσαίοι μαθητές. Υπάρχει κάποια διαφορετική προσέγγιση; Όπως σημείωσε μια ερωτώμενη οι δάσκαλοι δίνουν έμφαση στους καλούς μαθητές ενώ μια άλλη συμπλήρωσε ότι σε αυτούς ακόμη και εκείνη θα μπορούσε να κάνει μάθημα. Υπάρχουν ωστόσο κάποιοι αντικειμενικοί παράγοντες που χρήζουν έρευνας, συνδυαστικά με τα αναφερθέντα θέματα, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη. Το εύλογο

ερώτημα είναι πώς μπορεί να το χειριστεί μια δασκάλα ή ένας δάσκαλος αυτό δεδομένων των λοιπών προβλημάτων. Και το φαινόμενο του αυξημένου αριθμού μαθητών μέσα στην τάξη παρατηρείται και στα ιδιωτικά σχολεία, όπως δήλωσαν οι συμμετέχουσες.

Ένα άλλο θέμα που επανήλθε στο προσκήνιο των συνεντεύξεων αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας, αφορά τη μαθησιακή- διδακτική διαδικασία και τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Σε πολλές των περιπτώσεων ακούστηκε από τις μητέρες η φράση στείρα γνώση, που χωράει πολύ συζήτηση και έρευνα. Και εν τέλει, πρόκειται για ένα θέμα που ξεπερνά το δημόσιο και ιδιωτικό πλαίσιο, παρότι θα ανέμενε κανείς να αποφύγει τέτοια σχόλια από γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία.

Αναφορικά με την επικοινωνία γονέων και δασκάλων στα ιδιωτικά σχολεία μια συγκριτική έρευνα του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων και των δασκάλων θα φώτιζε από μια διαφορετική σκοπιά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μεταξύ τους. Η σχέση αυτή, επειδή ακριβώς δεν είναι συμμετρική, κινείται πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί όπου στη μία άκρη βρίσκεται ο γονιός που πληρώνει και στην άλλη άκρη βρίσκεται ο δάσκαλος αγκαλιά με το παιδί του, για να το διδάξει. Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς οι δύο πλευρές θα ισορροπήσουν στο σκοινί, αν δε γνωρίζουν η μία την άλλη. Αυτή η ισορροπία φέρνει ασφάλεια στο παιδί ώστε να νιώθει ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς του αλληλοεκτιμώνται και του προσφέρει μια σταθερή βάση για να αρχίσει να εξερευνά, να πειραματίζεται και να μαθαίνει (Σαλτζμπέργκερ και συν. 1996).

Τέλος, θα παρουσίαζε χρήσιμα στοιχεία μια μελέτη καταγραφής των απαιτήσεων και των παρεμβάσεων στις οποίες προβαίνουν οι γονείς στα ιδιωτικά σχολεία. Η εμπειρία των διευθυντών τέτοιων ιδιωτικών σχολικών μονάδων θα βοηθούσε στην περαιτέρω κατανόηση των γονέων και της επικοινωνίας που χτίζεται στα σχολεία αυτά, ως απόρροια της μη επικοινωνίας με τους δασκάλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελάκου, Ε. Π., (2011). Ο ρόλος της Επικοινωνίας στη διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος στο

<http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/7556/file0.pdf?sequence=2>

Ανθης, Χ. Κακλαμάνης, Θ. (2006). Διοίκηση σχολικών μονάδων: κοινωνικές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση, πρακτικά συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». Ιωάννινα

Ανθης, Κ. Χρήστος -Κακλαμάνης, Κ. Θωμάς, (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση στο Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, στο http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).

Βρεττός, Ε. Ι., (2004). «Οι προσδοκίες των γονέων και οι ανταποκρίσεις των παιδιών» στο Τριλιανός, Α. & Καράμηνας, Ι. (επιμ.), *Συμβουλευτική Γονέων*, σ. 89-104, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιώτσα, Α. (2008). Σχέσεις σχολείου οικογένειας. Οικογένεια & σχολείο μαζί για τον ίδιο σκοπό, την πρόοδο του παιδιού. Στο Η. Γ.

Γεωργίου, Ν. Σ., (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σ. 347-368.

Γεωργίου, Ν. Σ., (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σ. 131-155.

Γεωργίου, Ν. Σ., (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, σ. 56-64.

Γεωργίου, Ν.Σ., (2011). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Διάδραση.

Christensen, L.B. (2007). *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα* (μτφρ. Α.Γιαννακόπουλος-Ν. Παπασταύρου), Αθήνα: Παπαζήσης.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Έκφραση.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.

Dowling, E. (2001) «Θεωρητικό Πλαίσιο». Στο: Dowling, E/ Osborne E: Η οικογένεια και το σχολείο, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 63-116.

Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18.

Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships. Phi delta kappan*, 76(9), 701.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301.

Ζηλιακοπούλου Δ, (2014) [Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1), στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1

Ηλιού Μ. (1999), Η καθημερινή ζωή και το μέλλον των παιδιών ως διακύβευμα γονέων και εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108, σ. 34-36.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer Science & Business Media.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers college record*.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.

Θωϊδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2008). Αντιλήψεις γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες: Η περίπτωση του ολοήμερου σχολείου. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, σελ.97-133.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ), (2011). Ιδιωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και Προοπτικές στο: http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_02012011REP_GR.pdf

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ), (2013), Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική ανάλυση, στο: http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_14020214_REP_GR.pdf

Καβαδιάς Γ.Κ. (2001). Το τοπίο της ιδιωτικής εκπαίδευσης αλλάζει. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τόμος 58, σ. 37-41

Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Καρβούνη, Δ. (2014). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, Τα εκπαιδευτικά, τ.χ.109-110, σελ.75-88.

Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης* (Master's thesis).

Καστανίδου Σ. , (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σελ.77-95.

- Κατάκη, Χ. (1984). Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας. Αθήνα.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012), Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 103-104, 95-120
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Κυραιλίδης, Χ. (2016). «Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα» [προσωπική συνέντευξη].
- Κυρίτσης, Δ. , Παπαδοπούλου Σ., (2011) Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σ. 121-139.
- Κυρίτσης Δ.Γ., Παπαοικονόμου Α. (2015) Η δέσμευση (commitment) των εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στο ρόλος τους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, σ. 113-130.
- Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers Le partenariat parent/enseignant: Un autre point de vue Una forma de reflexionar sobre la asociacio´ n Padre/Maestro para maestros. *International journal of early years education*, 10(3), 177-191.
- Λαΐνας, Α. (2007). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 73-85.

- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, 173-191.
- Μαρούδα-Χατζούλη, Α. (2015). Περί συγκρούσεων: Θεωρίες και Πρακτικές. ΠΜΣ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, σελ.35-68.
- Ματσαγγούρας Η. Γ., Πούλου Μ. Σ., (2009), «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, τχ. 11 σσ. 27-41.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). Διαχείριση συγκρούσεων-Η περίπτωση των σχολικών μονάδων.
- Μπαμπάλης, Θ., & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο ρόλος του διευθυντή στην επικοινωνία του σχολείου με τους εμπλεκόμενους γονείς. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52.
- Μπεζεβέγκης (Εκδ.), *Οικογένεια και παιδί* (σελ. 51-102). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων .
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009), «Θεωρητικές προσεγγίσεις», *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, Αθήνα, Παπαζήσης, 217-330.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009), *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Muncie, Wetherell, Langan & Dallos, (2008), *Οικογένεια: Η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Muncie, M. Wetherell, M. Langan, R. Dallos.(2009). *Cochrane (επίμ.) Οικογένεια: Η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Murdock, G. P. (1968). The universality of the nuclear family. *A modern introduction to the family*, 37-50.

Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και Κοινωνική Ζωή. (2011), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ντάβου Μ., (2015), «Η σύγκρουση ως συγκίνηση», Σύγκρουση και συγκίνηση στις διαπροσωπικές σχέσεις, Αθήνα, Παπαζήσης, 37-44.

Ντάβου, Μ. (2015 β). Επικοινωνία και Διαχείριση Συναισθημάτων στη Σύγκρουση. ΠΜΣ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Ντάβου, Μ. (2016). *Μεθοδολογία Κατεύθυνσης: Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*. ΠΜΣ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό βήμα, 6, 28-41.

Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). Οικογένεια και όρια: συστημική προσέγγιση. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.

Παπαδογιάννη-Χριστοδούλου, Κ. (1987). Ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες μέσα στην οικογένεια που επηρεάζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο: τα ερευνητικά μοντέλα που έχουν χρησιμοποιηθεί, κατηγοριοποίηση και αξιολόγησή τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 37, σ. 53-60.

Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείου, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 2, Τεύχος 2, σελ. 73-163.

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 1-26.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α.

- Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*, 6, 193-217.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2008). Ελληνική οικογένεια: Δομή και λειτουργία—Εξελίξεις και προοπτικές. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*, 6, 1-34.
- Ράπτης, Η. (2004). «Επικοινωνία γονέων και σχολείου» στο Τριλιανός, Α. & Καραμήνας, Ι. (επιμ.), *Συμβουλευτική Γονέων*, σ. 58-70, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. *The family-school connection: Theory, research, and practice*, 2, 3-28.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ και Π.Ι.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σαλτζμπέργκερ, Τ., Ουίτενμπεργκ, Τ., Όσμπορν, Έ., (1996). Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Σταμάτης, Ι.Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Διάδραση.
- Συμεού, Λ. (2015). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Τσέτσος, Σ. (2015), Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 3, Τεύχος 2, σ. 167-191.
- Τζίφας, Α. (2006). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, πρακτικά συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». Ιωάννινα

Τζίφας, Α. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο* στο Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Valassi, D. (2009). Choosing a private school in the Greek education market: a multidimensional procedure. *Atelier*, 6, 13-14.

Valassi D (2009) Choosing a private school in the Greek education market: a multidimensional procedure. In: *International Seminar: Education Market*, Geneva.

Whitaker, T. (2013). *Ο καλός δάσκαλος: Σε τι ξεχωρίζει;*, Αθήνα: Πατάκης.

Χρηστάκης, Ν. (2010). *Το πρόσωπο και οι άλλοι*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Χριστοφοράκη, Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας* στο: http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/0/6/metadata-dlib-57f78da99163a31139903f2b453fcc7e_1304413408.tkl

Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ., (1995). Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία στην Ελλάδα; (μέρος 1ο), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σ. 71-75.

