

**SCIENTIFIC ANNALS
OF THE PSYCHOLOGICAL SOCIETY OF NORTHERN GREECE**

ISBN 978-960-19-0035-3

Edited annually by the Psychological Society of Northern Greece (PSNG) Volume 6, 2008

Legally responsible:

Anastasia Efklides, President of the Psychological Society of Northern Greece
School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece.
Tel: +30-2310-997374. Fax: +30-2310-997384. E-mail: efklides@psy.auth.gr

Executive Committee of PSNG

Anastasia Efklides President
George Grouios Secretary
Marios Goudas Treasurer
Anastasia Alevisiadou Member
Mary Kosmids Member

Editors of the Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece

Editor-in-Chief: Anastasia Efklides *Assistant Editors:* Anastasia Alevisiadou
George Grouios Symeon Vlachopoulos
Associate Editors: Filippos Vlachos Panayiota Metallidou
Fotini Bonoti
George Panagis
Dimitris Pneumatikos

Editors of the 6th Volume:

Andreas Brouzos University of Ioannina, Greece
Plousia Misiailidi University of Ioannina, Greece
Anastasios Emvaloitis University of Ioannina, Greece
Anastasia Efklides Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Editorial Board

Anastasia Efklides Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Shulamith Kreitler Tel-Aviv University, Israel
Angeliki Leontari University of Thessaly, Volos, Greece
Dionedes Markoulis Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Robert Neimeyer University of Memphis, USA
Markku Niemivirta University of Helsinki, Finland
José M. Prieto Complutense University, Madrid, Spain
Wolfgang Schnotz University of Cologne-Landau, Landau, Germany
Yannis Theodorakis University of Thessaly, Volos, Greece
Maria Tzouriadou Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Marja Veuras University of Turku, Finland
Marcel Veenman University of Leiden, The Netherlands

Publisher:

ELLINIKΑ GRAMMATΑ: Emm. Benaki 59, 106 81 Athens, Greece
Tel: +30-210-3891800 - Fax: +30-210-3836658
Bookstore: Zood, Pigis 21 & Tzavella 1, 106 81 Athens, Greece

© Copyright 2007: Psychological Society of Northern Greece (PSNG)

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise) for commercial purposes without the written permission of the copyright owners. Manuscripts submitted to the journal in no case are returned back.

Τόμος 6, 2008

Volume 6, 2008

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΑ
ΤΗΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΒΟΡΕΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ
έτος ιδρύσεως 2002

SCIENTIFIC ANNALS
OF THE
PSYCHOLOGICAL SOCIETY OF NORTHERN GREECE
founded 2002

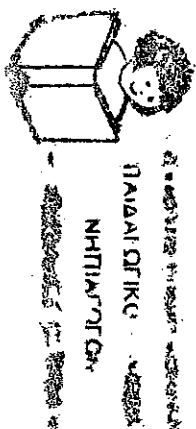
ΕΞΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Επιμέλεια Σύναξης και Έκδοσης:
Ανδρέας Μπερούλος
Πλουσία Μισαϊλίδη
Αναστάσιος Εμβαλοΐτης
Αναστασία Ευκλείδου

School and family

Editors:

Andreas Brouzos
Plousia Misiailidi
Anastasios Emvaloitis
Anastasia Efklides



ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ELLINIKΑ GRAMMATΑ

Bib: 604824
 Ap. Eio.: 9116
 Ap. Taa: 371.192.06 ETH VI
 Avturo: 1
 Ap. Ktth: 13333

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος συγγραφέων	IX
Κατάλογος κειμένων	XI
Προλογικό σημείωμα	
Αναστασία Ευκλείδη	XIII
Πρόλογος	
Ανδρέας Μαρκοῦζος	XV
Ελληνική οικογένεια: Δομή και λειτουργία - Εξέλιξης και προοπτικές	
Ιωάννης Ε. Παγιωτάκης	1
Σχέσεις σχολείου και οικογένειας:	
Ευαλακτικές θεωρήσεις του παρεχόμενου και του πλάσιου των σχέσεων	
Ηλίας Γ. Μαρκογιούδας	35
Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών προς/πρόβλημα εκπαιδευσης για τους παθόντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο	
Αικατερίνη Μπόρνια, Ανδρέας Μαρκοῦζος, και Φωτεινή Κοσσιδάκη	69
Αντιλήψεις γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες:	
Η περίπτωση του ολοήμερου σχολείου	
Ιωάννης Θωδής και Νικόλαος Χανιωτάκης	97
Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου	135
Δοίξος Σομεού	
Η κοινωνική κατγωγή των γονέων και το παρεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς	
Νικόλαος Μάνεσης	173
Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών:	
Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων	
Δημήτρης Πνευματικός, Πάρις Παπακωνσταντίνου, και Ευγενία Τάκη	193
Αξιολόγηση ενός πλοοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών	
Ηλίας Ε. Κορκοῦρας και Θεόδωρος Γ. Ελευθεράκης	219
Η σχέση σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και οικογένειας:	
Η περίπτωση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση	
Στέργιος Σούλης	247

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

*Νικόλαος Μάνεσης
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη: Τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες έχουν από τους γονείς, ή οι ίδιοι επιζητούν, να παίζουν ενεργότερο ρόλο σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξεταστεί τις απόψεις γονέων από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες σχετικά με το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού τους. Οι γονείς μιλητών των τάξεων Β, Δ', και ΣΤ' Δημοτικού απάντησαν σε σχετική ερώτηση με 7 επιλογές απαντήσεων, ενώ έγιναν και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το περιεχόμενο της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας αναλυτικά όχι μόνο για ζητήματα που αφορούν την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και για τον τρόπο εγχοσίας τους στην τάξη. Τους δίνουν, επίσης, συμβουλές για τρόπον βοήθειας στο σπίτι. Αντίθετος, η επικοινωνία των γονέων της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας με τους εκπαιδευτικούς αφορά κατά κύριο λόγο τις δυσκολίες μάθησης του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικές κατηγορίες, Επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών.

Διεύθυνση: Νικόλαος Μάνεσης, Τεταρτέζοντος 12, 262. 26 Πάτρα, Τηλ. & Fax 2610-323547, E-mail: mmanesis@upatras.gr

ΕΙΔΑΤΩΤΗ

Η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι για πάρα πολλές χώρες ένας από τους κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης τους πολίτη (OECD, 1997). Πολλά ευρωπαϊκά κράτη έχουν νομοθετήσει την υποχρέωση ή το δικαίωμα έμπλοξης ή άμεσης παρέμβασης και συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Πατρίδης, 1995). Αρκετές έρευνες αναφέρονται γενικά στο θετικό ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση του μαθητή (Astane & McLanahan, 1991. Baker & Stevenson, 1986. Ensminger & Slusarcick, 1992. Entwistle & Alexander, 1993. Epstein, 1992. Hallinan, 1994. Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. U.S. Department of Education, 1994). Στον ελληνόφωνο χώρο υπάρχουν έρευνες (μεταξύ άλλων, Γεωργίου, 1993. Κουφόκη-Πατέτη, 1997. Μολυνάς, 1999. Παπακωνσταντίνου, 2000. Χρυσοδάκης, 1989), οι οποίες αναφέρονται στη σχέση της οικογένειας με το σχολείο και αναδεικνύουν το ρόλο και τη σημασία του μορφωτικού, οικονομικού επιπέδου και γενικότερα των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικονομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βεβαίως, υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το σχολείο τα οποία αποδίδονται είτε σε αυτούς είτε στους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000. Eccles & Harold, 1996. Henry, 1996). Κοινωνική διάχωση οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι είναι εφικτή η συνεργασία, επειδή αναφέρονται γενικά σε "γονείς" χωρίς να παίρνουν υπόψη τους χαρακτηριστικά των γονέων, όπως η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, και το φύλο (Crozier, 2000. David, 1993. Lareau, 2002, 1996. Vincent, 1996). Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς δεν έχουν όλοι τις ίδιες σχέσεις με το σχολείο, το οποίο ούτε το αντιλαμβάνονται ούτε το κατανοούν με όμοιο τρόπο (Alexander, Entwistle, & Belling, 1994. Baker & Stevenson, 1986. Crozier, 1997, 1998, 1999. Lareau 1987, 1989, 2002. O'Connor, 2001. Weininger & Lareau, 2003). Δεν αναστοχάζουν τις ίδιες στάσεις έναντι της εκπαίδευσης των παιδιών τους και δεν εμπλέκονται στον ίδιο βαθμό όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και την ποσοτικότητα του παιδιού στο σπίτι. Ωστόσο, τα σχολεία είναι ανάγκη να εμπλέξουν και να βοηθήσουν όλους τους γονείς και τα παιδιά τους, αφού η εκπαίδευση είναι ζήτημα που δεν αφορά μόνον το σχολείο, αλλά επίσης την οικονομία και την κοινωνία. Δεν

μπορούν χωρίς τη συνεργασία της οικονομίας να είναι αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές τους (Davies & Johnson, 1996).

Άλλες έρευνες, όμως, δείχνουν ότι η διάθεση για συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι αμοιβαία (Crump & Eltis, 1996. Davies, 2002. Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Αρκετές έρευνες έδειξαν ότι γενικά η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είναι συχνή, ανεξάρτητα από την κοινωνική κατηγορία προέλευσης των γονέων (Baker & Stevenson, 1986. Epstein, 1995. O'Connor, 2001). Παρόλ'αυτά, οι γονείς, ιδίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, προσαρμόζονται να επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους (Baker & Stevenson, 1986. Becker & Epstein, 1982. Eccles & Harold, 1996. Epstein, 1995. Epstein & Dauber, 1991). Οι γονείς όλο και περισσότερο δείχνουν από νομής έμπρακτα αυτό το ενδιαφέρον τους όπως, για παράδειγμα, επλέγοντας το σχολείο στο οποίο τα παιδιά θα φοιτήσουν (Μάτσεως, 2004. Στραβέλος, 1999).

Εκτός όμως από τη συχνότητα σημαντική είναι και η ποιότητα αυτής της επικοινωνίας. Δεν είναι αρκετό ο γονέας απλώς να 'βλέπει' συχνά το δάσκαλο για να έχει αυτή η επικοινωνία ουσιαστικό αποτέλεσμα. Χρειάζεται να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλοι επικοινωνιακοί κώδικες, να διαφαίνονται οι κατάλληλες εξοχικές συνθήκες (τόπος, χρόνος), να μην παρεμβαίνουν ατυχήματα στέρεοτυπα και προκαταλήψεις, κ.λπ. Με τον όρο "επικοινωνία" εννοούμε στην πιο γενική του έννοια την κατάσταση εκείνη κατά την οποία ένα μήνυμα μεταβιβάζεται από έναν πομπό σε ένα δέκτη (Παρόπουλος, 2003). Για να συντελεστεί η επικοινωνία είναι αναγκαίες δύο προϋποθέσεις. Πρώτον, να υπάρχει ένα πλαίσιο στο οποίο να βασίζεται η λειτουργία της και, δεύτερον, ένα σύστημα σημάτων με το οποίο αυτή να συντελείται (Παρόπουλος, 2003). Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται μεταδίδοντας το γνωστικό μέγεθος του μηνύματος μέσω της λεκτικής οδού και το συνασπισματικό ή συγκινησιακό μέγεθος μέσω της μη λεκτικής οδού (Παπαδόκη-Μιχαηλίδη, 1998).

Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο "παραγόμενο επικοινωνίας" γονέων και δασκάλων αναφερόμαστε σε χαρακτηριστικά αυτής της επικοινωνίας όπως, για παράδειγμα, τα ζητήματα που θίγονται, τις αυτές της επικοινωνίας, και τις συμβουλές που δίνονται οι δάσκαλοι για τη μέθοδο και γενικότερη κατεύθυνση των παιδιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί εάν κατά τις συναντήσεις, τακτικές ή μη, γονέων και δασκάλων διαφοροποιείται το παραγόμενο της επικοινωνίας, ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση στην οποία ανήκουν οι γονείς.

Κοινωνική καττήγεια. Η θεωρία του Pierre Bourdieu (1984, Bourdieu & Passeron, 1977) βοηθά να αναλύσουμε γενικότερα ζητήματα που αφορούν τις αναπαραστάσεις, τις προδοκίες, τις στερεοτυπικές, τις προτυπικές και τις επιλογές που κάνουν οι διάφορες κοινωνικές καττήγεις ή ομάδες στόμων, αλλά και ειδικότερα ζητήματα, όπως η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και το δάσκαλο. Ένα κριτήριο διαχωρισμού κοινωνικών καττήγιων είναι το πολιτιστικό κεφάλαιο που διαθέτουν (Lareau, 1987, 1988). Με τον όρο "πολιτιστικό κεφάλαιο" εννοούμε κυρίως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) και όλα όσα αυτό συνεπάγεται ως προς τις αξίες, πεποιθήσεις, πρακτικές, προτιμήσεις, και στάσεις. Κύριο χαρακτηριστικό του ΚΟΙΕ είναι το μορφωτικό επίπεδο του στόμου, το οποίο προοιολογεί την προετοιμασία του σε διάφορα επιτεύγματα (βλ. Bourdieu, 1995). Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια θα αναφερόμαστε σε "κοινωνικομορφωτικό επίπεδο" (ΚΟΙΜΕ). Έρευνες που αφορούν την επίδραση του ΚΟΙΜΕ στις σχέσεις σχολείου και γονέων δείχνουν ότι αυτό επηρεάζει το πώς ανταποκρίνονται οι γονείς στις προδοκίες του σχολείου.

Ειδικότερα, οι έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι αναμένουν από τους γονείς να τους σέβονται και να τους υποστηρίζουν, να φροντίζουν τα παιδιά τους, να έχουν υψηλές προδοκίες για την πρόδοό τους, να παρακολουθούν με συγκεκριμένο τρόπο την εργασία στο σπίτι, να τους αμειβούν για χρονο, να τα διαβάζουν, να παρακολουθούν τα σχολικά γεγονότα, να πείθουν πτωχούλα για επικοινωνία με το σχολείο (Becker & Epstein, 1982, Chavkin, 1993, Lareau, 1996). Το ΚΟΙΜΕ των γονέων των ανώτερων κοινωνικών καττήγιων τους βοηθά να αισθάνονται άνετα στην επικοινωνία τους με το σχολείο, να μοιράζονται τους ίδιους στόχους με αυτό, να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν τη "γλώσσα" του, να αξιοποιούν τις γνώσεις και πληροφορίες που έχουν (ή μπορούν να πάρουν), ώστε η σχέση τους με το σχολείο να ανταποκρίνεται στους όρους και στις απαιτήσεις εργασίας που αυτό προσδοκά και επιβάλλει.

Αντίθετος, το ΚΟΙΜΕ των γονέων των κατώτερων κοινωνικών καττήγιων δεν τους επιτρέπει να διαθέτουν τον κατάλληλο "κώδικα" ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το σχολείο, μια και οι ίδιοι δεν πέγραψαν από όλες τις βελτιώσεις της εκπαίδευσης, πρόγραμμα που θα επέτρεπε καλύτερη κατανόηση των απαιτήσεων και προδοκιών του σχολείου. Το ανεπαρκές ως κάτι ξένο και μακρινό που λίσ και να τους προκαλεί φόβο. Παρεμβαίνουν σπάνια στο σχολείο, όχι όμως για ζητήματα που αφορούν τη μάθηση των παιδιών τους, αφού οι ίδιοι δεν τα γνωρίζουν και για το λόγο αυτό τα θεωρούν ως αποχρηστική αμοιαιρότητα του ειδικού επιστήμονα, του δασκά-

λου. Οι όσες στερεοτυπικές χρησιμοποιούνται, οι στάσεις, οι προτιμήσεις, η τυπική γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και οι πρακτικές τους, βρίσκονται σε διάσταση με αυτά που το σχολείο αξιολογεί ως επιθυμητά (Bourdieu, 1984, Γεωργίου, 2000, Henry, 1996, Lareau, 1996, Vincent & Martin, 2000).

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις η υπόθεση μας ήταν ότι η ποιότητα της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς θα διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική καττήγεια των γονέων. Η πρόβλεψη ήταν ότι οι γονείς που προέρχονται από χαμηλό ΚΟΙΜΕ θα συνομιλούν με τους εκπαιδευτικούς για λιγότερα ζητήματα και θα δέχονται λιγότερες πληροφορίες, συμβουλές και υποδείξεις από αυτούς σε αντίθεση με τους γονείς υψηλού ΚΟΙΜΕ.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Διαδικασία - Δείγμα

Εορτάλη ένα εξωπληματολόγιο σε δείγμα γονέων που τα παιδιά τους φοιτούσαν στις τάξεις Β', Δ' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου. Μοιράστηκαν συνολικά 994 εξωπληματολόγια και επιστράφησαν συμπληρωμένα τα 715 (72%). Τα 238 (33,3%) εξωπληματολόγια συμπληρώθηκαν από γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στη Β' τάξη, τα 237 (33,1%) από γονείς με παιδιά στη Δ' τάξη και τα 240 (33,6%) από γονείς με παιδιά στη ΣΤ' τάξη. Φοιτούσαμε η κάθε οικογένεια να συμπληρώσει ένα μόνον εξωπληματολόγιο, ανεξαρτήτως του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια που φοιτούσαν στο σχολείο.

Το αρχικό δείγμα προέκυψε από τυχαία συστηματική δειγματοληψία κατά κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού των γονέων στους οποίους θα απευθυνόμασταν. Επιλέξαμε έντεκα σχολεία της Πάτρας, έξι που βρίσκονται σε περιχές όπου κατοικούν άτομα υψηλού ΚΟΙΜΕ και πέντε που ανήκουν σε περιχές όπου κατοικούν άτομα χαμηλού ΚΟΙΜΕ. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Εκ των υστέρων, η υπόθεση μας ότι υπάχουν σχολεία στα οποία οι μαθητές προέρχονται σε με-

γαλύτερο βαθμό από συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες (βλ. παρακάτω) επιληφθέντες, αφού η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι η σχέση κοινωνικής κατηγορίας οικογενείας και σχολείου φοίτησης του παιδιού ήταν στατιστικώς σημαντική, $\chi^2(20, N = 708) = 90.24, p = .000$.

Για τον ορισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής "κοινωνική κατηγορία της οικογένειας" πήραμε υπόψη το επάγγελμα και την εκπαίδευση και των δύο γονέων, πατέρα και μητέρας, ακολουθώντας άλλες έρευνες στο εξωτερικό (Larreau & Shumar, 1996, Ritter, Mont-Reynaud, & Dornbusch, 1993). Για την κατάταξη των επαγγελμάτων στηχθήκαμε στην κατάταξη (Ομάδες Ατομικών Επαγγελμάτων) της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος ακολουθώντας και άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Βιστάκη, 1994. Τομάζ-Σιδέρη, 1999). Η μεταβλητή που σχηματίσαμε είχε τρεις κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στην ανώτερη, μεσαία, και κατώτερη κοινωνική κατηγορία. Στην ανώτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι γονείς οικογενειών στις οποίες και οι δύο ήταν ανώτατης εκπαίδευσης και το επάγγελμα και των δύο ήταν, για παράδειγμα, καθηγητής πανεπιστημίου, πρόεδρος πρωτοδικών, πλοίαρχος, γιατρός, δικηγόρος, αρχιτέκτονας, μηχανικός, φαρμακοποιός. Στην κατώτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι γονείς οικογενειών που και οι δύο ήταν απόφοιτοι το πολύ υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το επάγγελμα και των δύο ήταν, για παράδειγμα, εργάτης, αγρότης, οικοδόμος, χειριστής μηχανημάτων, ελαιοχρωματιστής, ναυτικός, σιδεργάς, ταξιτζής. Όλες οι άλλες περιπτώσεις εντάχθηκαν στη μεσαία κοινωνική κατηγορία. Τελικώς, στην ανώτερη κατηγορία εντάχθηκαν 78 γονείς, στη μεσαία 551 και στην κατώτερη 79. Επτά γονείς δεν έδωσαν πλήρη στοιχεία και δεν εντάχθηκαν σε καμία κατηγορία.

Το ερωτηματολόγιο μοιροφόρε να το συμπληρώσει όποιος από τους δύο γονείς κάθε παιδιού το επιθυμούσε. Στη σχετική ερώτηση ("Ποιος το συμπλήρωσε;") απάντησαν οι 685 γονείς. Από αυτούς οι 80 ήταν πατέρες (11.7%), οι 392 μητέρες (57.2%), ενώ 213 (31.1%) απάντησαν πως το συμπλήρωσαν από κοινού με τον/τη σύζυγό τους. Τριάντα γονείς δεν απάντησαν ποιος το συμπλήρωσε.

Από το σύνολο των 685 γονέων, οι 74 ανήκαν στην ανώτερη κοινωνική κατηγορία, οι 535 στη μεσαία, και οι 76 στην κατώτερη. Από τους γονείς που ανήκουν στην ανώτερη κατηγορία 8 (10.8%) ήταν πατέρες, οι 39 (52.7%) μητέρες, ενώ σε 27 περιπτώσεις (36.5%) οι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο από κοινού. Από τους γονείς που ανήκαν στη μεσαία κατηγορία 63 (11.8%) ήταν πατέρες, 310 (57.9%) μητέρες και οι 162 (30.3%) απάντησαν ότι συμπλήρωσαν μαζί το ερωτηματολόγιο. Τέλος, από

τους γονείς που ανήκαν στην κατώτερη κατηγορία και απάντησαν πως συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, πατέρες ήταν 9 (11.8%), μητέρες 43 (56.6%), ενώ 24 (31.6%) απάντησαν ότι συνεργάστηκαν και οι δύο.

Παρατηρούμε πως οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας συνεργάστηκαν με τον/τη σύζυγό τους περισσότερο από τους υπόλοιπους γονείς του δείγματος στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Εργασία

Περιεχόμενο της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Χρησιμοποίησα μια ερώτηση που αφορούσε ζητήματα που συζητούν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό όταν τον/τη συναντούν. Οι γονείς μπορούσαν να επιλέξουν μία ή περισσότερες από επτά προτεινόμενες απαντήσεις: "για την καλή επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού", "για τις δυσκολίες του παιδιού", "για την αμέλεια του παιδιού", "για τη φροντίδα βοήθειας εκ μέρους των γονέων στο σπίτι", "για τη φροντίδα βοήθειας στο έργο του δασκάλου", "για το πρόγραμμα του σχολείου", "για τον τρόπο δουλειάς του δασκάλου". Οι κατηγορίες απαντήσεων προέκυψαν από αντίστοιχες έρευνες στην Ευρώπη και στην Αμερική (Becker & Epstein, 1982, Coleman, 1998, Crozier, 1997, Δοδοντάκης, 1999, Epstein & Becker, 1982, Georgiou, 1996, 1998).

Συνεντεύξεις. Για να διερευνησουμε σε βάθος τις απόψεις των γονέων, πήραμε και ημιδομημένες συνεντεύξεις διδασκείας μιας ώρας περίπου η καθεμία, από 20 συνολικά γονείς των δύο αρχαίων κοινωνικών κατηγοριών (ανώτερη, κατώτερη). Αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις αυτές θα παρουσιαστούν στην ενότητα των Αποτελεσμάτων για διευκρίνηση των απαντήσεων στην ερώτηση για το περιεχόμενο της επικοινωνίας γονέων-δασκάλων. Δε θα γίνει, όμως, συστηματική ανάλυση όλων των θεμάτων που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύσεων εδώ.¹ Συγκεκριμένα, γνωρίσαμε τους γονείς για ποια ζητήματα τους ενημερώνει ο/η δάσκαλος/α, για ποιο λόγο επικοινωνούν συνήθως μαζί του/της, αν τους προτείνει τρόπους με τους οποίους θα τον/τη βοηθήσουν στο έργο του/της, αν τους εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει στην τάξη, αν τους δίνει συγκεκριμένες οδηγίες για το κάθε μάθημα, εάν τους προτείνει συγκεκριμένες δραστηριότητες για την καλύτερη μάθηση των παιδιών τους.

¹ Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία παραθέτουμε κατά την παρουσίαση των ευρημάτων, είναι αναρροσώμενα της κάθε ερώτησης. Συμπληρώθηκε απάντηση που είναι, τυπικές, δηλαδή επαναλαμβανόμενες από πολλούς γονείς, παρά απαντήσεις που δείχνουν την ιδιαιτερία ορισμένων γονέων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συγγνώστες και τα ποσοστά των απαντήσεων των γονέων στις απαντήσεις που αφορούσαν το περιεχόμενο των συζητήσεων με το δάσκαλο. Τα δεδομένα του Πίνακα 1 αφορούν μόνο την απάντηση "Ναι" στην κάθε ερώτηση, δηλαδή στο τι ακριβώς συζητούσαν με τον/τη δάσκαλο/α.

Με βάση τις απαντήσεις του συνόλου του δείγματος, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι ενημερώνουν τους γονείς κυρίως για την καλή επίδοση και την καλή συμπεριφορά των παιδιών τους (64.8%). Επίσης, τους ενημερώνουν για τις δυσκολίες των παιδιών στα μαθήματα (47%). Ακριβώς γονείς (34.7% + 23.9% = 58.6%) απάντησαν πως οι δάσκαλοι τους ενημερώνουν για το πόσο και πώς πρέπει να παρακολουθούν και να βοηθούν το παιδί στη μέληξη και στην προετοιμασία των μαθημάτων του, ώστε και το εκπαιδευτικό έργο τους να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Λίγοι ήταν οι γονείς (21.5%) που απάντησαν ότι οι δάσκαλοι τους ενημερώνουν για τον τρόπο δουλειάς τους, δηλαδή για τη μέθοδο διδασκαλίας και εργασιών που ακολουθούν στην τάξη. Τέλος, ποιά λίγοι ήταν και οι γονείς (9.9%) εκείνοι που απάντησαν ότι οι δάσκαλοι τους ενημερώνουν για την αμέλεια του παιδιού και ακόμα λιγότεροι (6%) όσοι είπαν ότι οι δάσκαλοι τους ενημερώνουν για το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Προκειμένου να διερευνησουμε εάν διαφοροποιούνται τα θέματα που συζητούν οι δάσκαλοι με τους γονείς ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία, έγινε μια σειρά αναλύσεων με το κριτήριο χ^2 . Ο Πίνακας 1 δίνει τις συγγνώστες και τα σχετικά ποσοστά ανά απάντηση και κοινωνική κατηγορία.

Όπως είχαμε υποθέσει, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι συζητούν συχνότερα για την καλή επίδοση και την καλή συμπεριφορά των παιδιών τους με τους γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας (80.8%) από ό,τι με τους γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας (45.6%). Ακριβώς το ίδιο ήταν το ποσοστό αντίστοιχων συζητήσεων με τους γονείς της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας (65.5%). Η επίδοση της κοινωνικής κατηγορίας ήταν στατιστικά σημαντική, $\chi^2(2, N=708) = 21.69, p = .000$. Αντίθετος, για τις δυσκολίες (μαθησιακές και άλλες) του παιδιού στο σχολείο, οι δάσκαλοι συζητούν συχνότερα με τους γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας (60.8%) έναντι 35.9% της ανώτερης και 46.3% της μεσαίας). Η επίδοση της κοινωνικής κατηγορίας βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντική, $\chi^2(2, N=708) = 9.97, p = .007$.

Επίσης, οι γονείς που ανήκαν στην ανώτερη κοινωνική κατηγορία απάν-

Πίνακας 1. Απαντήσεις στην ερώτηση για το περιεχόμενο των συζητήσεων με τους δασκάλους ως συνάρτηση της κοινωνικής κατηγορίας των γονέων

Απαντήσεις	Στο σύνολο του δείγματος		Κοινωνική κατηγορία οικογένειας			
	f	%	Ανώτερη f (%)	Μεσαία f (%)	Κατώτερη f (%)	
Για την καλή επίδοση και καλή συμπεριφορά του	463	64.8	63 (80.8%)	361 (65.5%)	36 (45.6%)	
Για τις δυσκολίες του παιδιού	336	47.0	28 (35.9%)	225 (46.3%)	48 (60.8%)	
Για την αμέλεια του παιδιού	71	9.9	7 (9.0%)	56 (10.2%)	7 (8.9%)	
Για τρόπους βοήθειας εκ μέρους μας στο σπίτι	248	34.7	29 (37.2%)	197 (35.8%)	17 (21.5%)	
Για τρόπους συμβολής μας στο έργο του δασκάλου	171	23.9	21 (26.9%)	125 (22.7%)	22 (27.8%)	
Για τον τρόπο δουλειάς του δασκάλου	154	21.5	25 (32.1%)	121 (22.0%)	7 (8.9%)	
Για το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	43	6.0	4 (5.1%)	35 (6.4%)	4 (5.1%)	

τησαν σε σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό ότι με το δάσκαλο κάνουν και συζητήσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν και να προετοιμάσουν τα παιδιά στο σπίτι (37.2% έναντι 21.5% της κατώτερης). Η διαφορά αυτή ήταν οδικά στατιστικά σημαντική, $\chi^2(2, N=708) = 6.53, p = .038$. Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι περίπου το ίδιο ποσοστό γονέων μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας με αυτό της ανώτερης (35.8% έναντι 37.2%) συζητούν το θέμα αυτό με το δάσκαλο.

Τέλος, οι δάσκαλοι ενημερώνουν ρεγίς φορές περισσότερο τους γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας από ό,τι τους γονείς της κατώτερης (32.1% έναντι 8.9%) για τον τρόπο δουλειάς τους. Για το ζήτημα αυτό ενημερώνεται το 22% των γονέων της μεσαίας κατηγορίας. Η διαφορά βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντική, $\chi^2(2, N=708) = 12.64, p = .002$.

Στις άλλες επιλογές απαντήσεων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών. Συγκεκριμένα, για την αμέλεια των παιδιών ενημερώνονται από τους δασκάλους το 9% των γονέων της ανώτερης κατηγορίας, το 8.9% της κατώτερης και το 10.2% της μεσαίας. Σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενημερώνονται το 5.1% των γονέων τόσο της ανώτερης όσο και της κατώτερης κατηγορίας και το 6.4% της μεσαίας. Τέλος, για τρόπους συμβολής στο έργο του δασκάλου ενημερώνεται το 27.8% των γονέων της κατώτερης κατηγορίας, το 26.9% της ανώτερης και το 22.7% της μεσαίας.

Απόψεις γονέων για την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Για να διαπιστώσουμε τις απόψεις των γονέων για την επικοινωνία τους με το σχολείο

πήγαμε και συνεντεύξεις από γονείς οι οποίοι προέρχονταν από τις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες (ανώτερη/ κατώτερη). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μερικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των γονέων. Για κάθε ερώτηση, παρουσιάζεται πρώτα το απόσπασμα από τη συνεέντευξη με γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας και ακολουθεί το απόσπασμα από τη συνεέντευξη με γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας.

Ενημέρωση των γονέων για την επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού ή τις δυσκολίες στα μαθήματα:

[Σ:7, υπαγόμενος – πατέρας] ο συγκεκριμένος δάσκαλος ενημερώνει για τα πάντα σχετικά με το παιδί. Παρακολουθώ ο δάσκαλος την πορεία του. Κατάλαβε βεβαίως αμέσως ότι κάτι προβλημα υπάρχει, κάτι έχει συμβεί, το πρόσεξε. Υπήρχε η ανταλλαγή απόψεων, το τι συμβαίνει στο σπίτι, ε, πώς το αντιμετωπίζουμε εμείς, τι πρέπει να κάνουμε κι εμείς για να το αντιμετωπίσουμε... υπήρχε μια... γενικώς ένας συντονισμός και του δασκάλου και δικός μας να το κάνουμε το παιδί, μετά από ένα μήνα περάσει να το ξεπεράσει.

[Σ:9, οικιακά – μητέρα] ...θα μου πει άμα, έξω 'γω, είναι ανήσυχος, θα μου πει δεν είναι ανήσυχος σήμερα, φρόναξ στο σχολείο, ή ήταν αδιάβαστος, το ίδιο πράγμα θα με ενημερώσει... μας δίνει γενικές οδηγίες, δεν μας έχει έτσι ενημερώσει κανένας δάσκαλος δηλαδή έτσι αποκλειστικά μόνους μας, αποκλειστικά για κάθε παιδί, γενικά μιλάμε μόν' χει πει να το αφήσω μόνο του, πράγμα που το 'χω δοκιμάσει, αλλά δεν πάνει το να είναι μόνο του, δεν κάθεται.

Ενημέρωση των γονέων για τρόπους βοήθειας των παιδιών στο σπίτι:

[Σ:16, υπαγόμενος – μητέρα] Ο δάσκαλος εστιάζει την προσοχή του στον τρόπο δουλειάς του παιδιού στο σπίτι... φωτοτυπίες, σκετοίματα και γράφο... η περισσότερο δουλιά, και είναι απ' τα βελικά του σχολείου, γίνονται στο σχολείο... αλλά πέσοι, ίσως επειδή ήταν η πρώτη τάξη, και ήταν πολλά παιδιά που δεν είχαν μάθει ακόμα να διαβάζουν, δόθηκε πιο πολλή έμφαση στο τι πρέπει να κάνει η μάνα στο σπίτι.

[Σ:14, γαλόνια – μητέρα] μου λέει πώς να βοηθήσω το παιδί... να το αφήνω να παίζει πρωτοβουλίες γενικά μόνο του, να το στελνω

πάντα μόνο του να πηγαίνει έξω, στα μαθήματα, να τ' αφήνω να διαβάζει. Κι αυτό α, να το ελέγγω κάπου κάπου. Να το βέσω να γράφει, γιατί έχει πρόβλημα...

Ενημέρωση των γονέων για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον τρόπο δουλειάς στην τάξη:

[Σ:19, φοιτηματικός – πατέρας] ...κάθετε όλους τους γονείς μας στην τάξη και μας εξήγησε αναλυτικά το τι θα έκανε όλη τη χρονιά.

[Σ:11, οικιακά – μητέρα] Όχι, όχι. Όχι δεν έχει πει για τον τρόπο που δουλεύει. Αλλά μας λέει σε ποια μαθήματα είναι αδύναμη, εμένα μου είχε πει τις προάλλες λυγιά Γεωγραφία και Φυσική... ε, πάλι, δηλαδή, μας δίνει ενημέρωση το πού αν το παιδί αδυνατεί. Να το βοηθήσουμε πιο πολύ.

Οι δάσκαλοι παίζουν την πρωτοβουλία να ενημερώσουν τους γονείς:

[Σ:6, υπαγόμενος – μητέρα] πριν το δεύτερο τρίμηνο με σκαμάτησε κάποια στιγμή ο ίδιος ο δάσκαλος και μου επισήμανε κάπως ότι... είχαν κάνει ένα διαγώνισμα Ιστορίας, το οποίο το είχε διαβάσει η κόρη μου με τον μπαμπά της... και μάλλον δεν είχε εμβαθύνει... με σκαμάτησε μόνος του αυτός.

[Σ:4, οικιακά – μητέρα] Αν υπάρχονε ζητήματα, με ενημερώνει αν έχει δημιουργήσει κάποιο πρόβλημα το παιδί στο σχολείο.. Τα δικά μου δεν έχει τύχει να δημιουργήσουνε.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση που τους θέσαμε προκύπτει κατ' αρχάς ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό των γονέων (65%) ενημερώνονται από τον/τη δάσκαλο/α για την καλή επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους. Πώς μπορεί να εξηγηθεί αυτό το ποσοστό; Πιθανόν πράγματα να είναι αποτέλεσμα της ίδιας της καλής επίδοσης και συμπεριφοράς των περισσότερων μαθητών. Τα τελευταία χρόνια η βαθμολόγηση (αξιολόγηση) στο δημοτικό σχολείο γενικότερα, και στις πρώτες τάξεις του ειδικά, είναι

επισκεψής. Ταυτοχρόνως, υπάρχει ανοχή και μη αυστηρή επιβολή κανόνων, για λόγους βέβαια που πρέπει να διερευνηθούν συστηματικότερα (Μυλωνάς, 1993). Τίως πάλι να είναι μια τακτική των δασκάλων να τονίζουν πρώτα τα θετικά στοιχεία επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών, με σκοπό να μη δυσχεραίνουν τους γονείς και να μην έρχονται σε γρήξη μαζί τους. Πιθανόν, από την άλλη, το ποσοστό αυτό να αποτελεί προβολή των επιθυμιών και προδοσιών των ίδιων των γονέων.

Ανεμφανόμενο ήταν, επίσης, το υψηλό ποσοστό (48%) των γονέων που απάντησαν ότι συζητούν με το δάσκαλο για τις δυσκολίες των παιδιών στα μαθήματα. Όταν οι δάσκαλοι θεωρούν σημαντικές τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, φροντίζουν να ενημερώσουν τους γονείς γι' αυτές.

Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό γονέων (58,6%) ανέφερε ότι συζητά με το δάσκαλο πώς θα βοηθά το παιδί στο σπίτι. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι έχουν κατανοήσει ότι αργετιά από τα μαθησιακά ή άλλα προβλήματα των παιδιών έχουν αρνητικά την οικογένεια, γι' αυτό συζητούν με τους γονείς και αυτό το ζήτημα, της προσοχής και φροντίδας των παιδιών στη μελέτη στο σπίτι. Αλλά και οι καθημερινές πρακτικές των γονέων (αυξημένη φροντίδα για την προετοιμασία, φροντιστήρια κ.λπ.) δείχνουν, επίσης, ότι η οικογένεια προσπαθεί να ανταποκριθεί στα αιτήματα του σχολείου. Φαίνεται πως έχουν συνειδητοποιήσει ότι η εμπλοκή τους είναι απαραίτητη.

Τέλος, πολύ λίγοι ήταν οι γονείς που απάντησαν ότι ενημερώνονται για το αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο δουλειάς του δασκάλου στην τάξη, επιβεβαιώνοντας ευρήματα και άλλων ερευνών (Becker & Epstein, 1982, Coleman, 1998, Crozier, 1999, Δοδοντάκης, 1999, Viney, 1996).

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι, όπως σε άλλα κράτη, έτσι και στην Ελλάδα, τα ζητήματα που αφορούν την επίδοση, τη συμπεριφορά και τα συνήθη μικροπροβλήματα και δυσκολίες του μαθητή στο σχολείο κυριαρχούν στη συζήτηση με το δάσκαλο. Αυτό το εύρημα ενισχύει αντίστοιχα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Δοδοντάκης, 1999, Georgiou, 1996, 1998).

Παρουσιάζουν όμως ενδιαφέρον οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις που δίνουν οι γονείς που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες. Περισσότεροι γονείς της ανώτερης κατηγορίας απαντούν ότι ενημερώνονται από το δάσκαλο για την καλή επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους και, ταυτοχρόνως, περισσότεροι γονείς της κατώτερης κατηγορίας απαντούν ότι ενημερώνονται από το δάσκαλο για τις δυσκολίες των παιδιών στα μαθήματα. Το εύρημα αυτό αντανακλά κάτι που έχει δείξει ήδη από τη δε-

κατία του 1960, δηλαδή ότι η επίδοση των μαθητών που προέρχονται από τις δύο αυτές κοινωνικές κατηγορίες είναι άνωτη. Σχετικά με την ενημέρωση για την καλή επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών, οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας είναι λιγότεροι σε σύγκριση με τους γονείς της ανώτερης και περισσότεροι σε σύγκριση με αυτούς της κατώτερης. Το αντίστροφο συμβαίνει όσον αφορά την ενημέρωσή τους για τις δυσκολίες των παιδιών στα μαθήματα.

Και από τις συνεπενδύσεις προέκυψαν αντίστοιχα αποτελέσματα. Οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας απαντούν ότι οι δάσκαλοι τους ενημερώνουν όσο χρόνο χρειάζεται για να τους ενημερώσουν λεπτομερώς, ενώ τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, ιδίως όταν φορούν σε μικρότερη τάξη. Αντίθετως, οι γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας απάντησαν ότι αυτοί είναι που συνήθως παίρνουν την πρωτοβουλία και φωνάζουν το δάσκαλο. Μάλιστα, ενδιαφέρονται περισσότερο για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και λιγότερο για την επίδοση. Τίως να πιστεύουν ότι αφού ο δάσκαλος δεν τους αναφέρει κάτι, δε θα υπάρχει πρόβλημα.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο δάσκαλος συζητά πιο πολύ με γονείς της ανώτερης κατηγορίας για τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αργετιά υψηλή ήταν και το ποσοστό των γονέων της μεσαίας κατηγορίας. Αυτό δεν ήταν αναμενόμενο. Πιθανότατα ο δάσκαλος να συζητά περισσότερο με τους γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας για τα ζητήματα αυτά, επειδή τα παιδιά τους έχουν περισσότερο ανάγκη, όπως απάντησαν οι ίδιοι οι γονείς, αλλά και επειδή οι γονείς αυτοί μη έχοντας τις απαραίτητες γνώσεις είναι εκείνοι που κυρίως χρειάζεται να γνωρίζουν πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς στις συνεπενδύσεις επιβεβαίωσαν αυτό το εύρημα. Οι δάσκαλοι υποδεικνύουν στους γονείς της ανώτερης κατηγορίας συγκεκριμένους τρόπους βοήθειας των παιδιών. Είναι πρόθυμοι να τους ενημερώσουν αναλυτικά και τους παρέχουν βοήθεια όταν τη ζητούν. Οι γονείς προσδοκούν ότι οι δάσκαλοι ως ειδικοί θα παστηρίσουν το πρόβλημα και θα τους συμβουλεύσουν. Οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται αυτή την προδοσία, γι' αυτό και δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες. Γνωρίζουν ότι αυτοί οι γονείς έχουν τις γνώσεις, τις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τις δυσκολίες των παιδιών τους. Αντίθετως, οι γονείς της κατώτερης κατηγορίας ανέφεραν ότι οι υποδείξεις των δασκάλων σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να παρέμβουν και να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί στο σπίτι, δεν είναι συγκεκριμένες. Δεν τους προτείνουν κατάλληλες πρακτικές, ενώ οι γονείς αυτό ακρι-

βώς έχουν ανάγκη και περιμένουν. Δεν τους είναι αρκετά χρήσιμη η απλή γενικόλογη πληροφορηση ότι "το παιδί είναι αδιάβαστο", "είναι αδύνατο στη φυσική", "να του δίνεις προτοβουλές", "να το αφήσεις μόνο του να διαβάζει", κ.ά. Αναμένουν ότι οι δάσκαλοι θα τους πουν συγκεκριμένα τι πρέπει να κάνουν.

Η ίδια τάση παρατηρήθηκε και στα ζητήματα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τον τρόπο που ο ίδιος ο δάσκαλος οργανώνει τη διδασκαλία του μέσα στην τάξη, καθώς και στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Συζητά περισσότερο με γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας, όπως προκύπτει και από την έρευνα της Lareau (1989). Ακριβώς υψηλό είναι και το ποσοστό των γονέων της μεσαίας κατηγορίας, διπλάσιο από το αντίστοιχο των γονέων της κατώτερης.

Και από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι δάσκαλοι ενημερώνουν πιο συχνά τους γονείς της ανώτερης κατηγορίας για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον τρόπο δουλειάς τους στην τάξη. Από τη γενική εικόνα των απαντήσεων των γονέων των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών προκύπτει με σαφή τρόπο ότι οι συνεντεύξεις και συζητήσεις δασκάλων και γονέων δεν είναι καθόλου ποσοτικά και ποιοτικά όμοιες και, κατά συνέπεια, καθόλου κοινωνικά "αθάδες". Η πραγματικότητα της άσκησης επίδοσης των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών φαίνεται πως επηρεάζει, έστω και ασυνείδητα, και τη δομή της συνάντησης των δασκάλων με τους γονείς. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει διότι οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας ρωτούν τους δασκάλους για περισσότερα ζητήματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτοί οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας έχουν περισσότερες πληροφορίες και εμνηνίες, αλλά αυτό δεν ανήκει στους στόχους αυτής της εργασίας. Εκείνο το οποίο αγκυμώμαστε να σημειώσουμε είναι ότι και από τα εμπέρους αυτά ευρήματα οι αρχικές μας υποθέσεις επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό.

Από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας έχουν πλούσια και ουσιαστική συνεργασία με τους δασκάλους για την έγκαιρη και αποτελεσματικότερη προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Lareau, 1989. Vincent, 2001). Αντιθέτως η επικοινωνία των γονέων της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας με το δάσκαλο περιορίζεται στα απολύτως αναγκαία και τυπικά ζητήματα.

Εννικότερος, πάντως, οι απαντήσεις των γονέων όλων των κοινωνικών κατηγοριών στις συνεντεύξεις αποτυπώνουν με σαφήνεια τις υψηλές προσδοκίες των δασκάλων για την εμπλοκή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνάς μας, η επικοινωνία του δασκάλου με τους γονείς των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών έχει διαφορετική ποιότητα. Η υπόθεση μας επαληθεύτηκε. Επιβεβαιώνονται τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών στην Ευρώπη, τα οποία δείχνουν ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο και οι αναπαραστάσεις των γονέων επηρεάζουν τη διαμεσολάβηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lareau, 1989. Crozier, 1997, 1999). Οι δάσκαλοι συζητούν περισσότερο χρόνο με τους γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας και τους κάνουν υποδείξεις για τη γενικότερη καλλιέργεια και μόρφωση των παιδιών τους, παρατηρούν διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών, πείθουν την πρωτοβουλία να συζητήσουν μαζί τους. Η επικοινωνία είναι περισσότερο κοινωνική, αφού περιλαμβάνεται και σε άλλα ζητήματα γενικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ενώ έχει και μεγαλύτερη διάρκεια. Οι γονείς αυτοί παρακολουθούν ενεργά την εκπαιδευτική διαδικασία, κάνουν προτάσεις να καλυφθούν τις απαιτήσεις του σχολείου, ενδιαφέρονται για τη σχολική εργασία, τη συμπεριφορά του δασκάλου και διατυπώνουν συγκεκριμένα αιτήματα προς τους δασκάλους.

Αντίθετος, οι συμβουλές προς τους γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας είναι περισσότερο γενικόλογες και αφορούν κυρίως το να φορτωθούν να διαβάσει το παιδί στο σπίτι, όπως έδειξε και η έρευνα των Φρενιέρου και Φολερού-Τορερούη (1991). Οι γονείς αυτοί προεγγίζουν το σχολείο με εμπειρίες που δεν τους επιτρέπουν να κατανοούν τις προδοκίες του δασκάλου και του σχολείου. Έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαιδευσης (κάποιοι δεν μπορούν να διαβάσουν) και αυτό δεν τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Τις πιο πολλές φορές έχουν μόνο γενικά άποψη για την εκπαίδευση του παιδιού τους, δε γνωρίζουν ποιο είναι το ακριβές πρόβλημα που αντιμετωπίζει (γνωρίζουν απλώς ότι δεν "τα πάει καλά") και γενικά δεν είναι πολύ ενεργητικοί. Η απόσταση που έχουν από τον/τη δάσκαλο/α τους αναγκάζει να τον/την προεγγίζουν διαφορετικά. Αυτό επηρεάζει την επικοινωνία γιατί και αυτήν, ίσως και ασυνείδητα, δεν τους αντιμετωπίζει με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους γονείς των ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών. Η επικοινωνία τους γενικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως πιο *πρωτόγ*, είναι πιο σπληνική και εστιασμένη σε εκπαιδευτικά ζητήματα.

Από τις απαντήσεις των γονέων της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας προκύπτει ότι οι γονείς αυτοί έχουν καλύτερη επικοινωνία με τον/τη δάσκαλο/α σε σχέση με τους γονείς της κατώτερης, αλλά υπολείπονται σε ποιότητα σε σχέση με τους γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας.

Θεωρούμε ότι η έρευνα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης πλέει πρὸς-πρὸς να εστιάσει ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον της πρὸς τη διερεύνηση τέτοιων ζητημάτων που αφορούν την καθημερινότητα του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander, K., Entwistle, D., & Bedinger, S. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299.
- Astone, N., & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Baker, D., & Stevenson, P. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Βιτκόδωκη, Χ. (1994). Διερεύνηση και σχολείο: Διαστάσεις κοινωνικοποίησης σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Οικογένεια και οικονομική πολιτική σ' ένα μεταβλλόμενο κόσμο. Αθήνα.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της παιδείας* (I. Ασημένη, Μετάφ. & Ν. Παυσιφαντούλου, Επιμ. Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης-Δελφίνι.
- Bourdieu, P., & Passeron J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιστήμη*, 19, 347-368.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chavkin, N. (Ed.). (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Sage.
- Crozier, G. (1997). Empowering the powerful: A discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. *British Journal of Education*, 18(2), 187-200.
- Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Educational Policy*, 13(1), 125-136.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of "we know when we're not wanted"? The parents' perspective on parental-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Cunpp S., & Elits, K. (1996). Schools, parents and community: teaching and learning together? *International Journal of Educational Research*, 25(1), 45-52.
- David, M. (1993). *Parents, gender and education reform*. Oxford, UK: Polity Press.

- Davies, D. (2002). The 10th School revised: Are school/family/community partnerships on the reform agenda now? *Psi Delta Kappa*, 83(5), 388-392.
- Davies, D., & Johnson, V. (1996). Crossing boundaries. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 3-7.
- Δοδονοτάκης, Γ. (1999). *Τονείς και σχολείο: Συνεργασία γινώσκων και εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αγοστήλειο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ensminger, M., & Slusarsick, A. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Entwistle, D., & Alexander, K. (1993). Entry into schools: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alken (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Psi Delta Kappa*, 76, 701-712.
- Epstein, J., & Becker, H. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.
- Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Georgiou, S. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. (1998). A study of two Cypriot school communities. *The School Community Journal*, 8(1), 73-91.
- Hallinan, M. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-84.
- Henry, M. (1996). *Parent school collaboration: Feminist organizational structures and school leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandier, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Κουράκη-Πατέρη, Ε. (1997). Οικογένεια, παιδί και εκπαιδευτικές αλλαγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 119-129.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67, 746-776.
- Lareau A., & Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies (Special issue). *Sociology of Education*, 69, 24-39.

- Máronis, N. (2004). Ποιοι γονείς εμπλέκουν το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους; Στο Δ. Χατζήδημου, Ε. Ταγοπού, Μ. Κοινοπούλου, & Π. Στεφάνου (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Εγγραφή* (σ. 181-190). Θεσσαλονίκη: Κριτική.
- Μυλωνάς, Θ. (1993). Η κοινωνική ενδυνάμυνση της "γονιάς" του μεθυστικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα. Στο Σ. Χριστάκης (Επιμ. Έκδ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σ. 277-332). Αθήνα: Ίνστιτούτο.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές οργανωτικές και ποσοτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Παλιός (Επιμ. Έκδ.), *Σχολική απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός* (σ. 427-447). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- O'Connor, S. (2001). Voices of parents and teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 175-198.
- OECD. (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Author.
- Παπανδρέου, Σ. (1995). Το δικαίωμα επιλογής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική περιγραφή του σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 74, 67-77.
- Παπανδρέου, Μ. (1998). *Η αναπλήρωση των κοινωνικών λειτουργιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). *Το μέγεθος της εκπαίδευσης: Από την ανάλυση του Κόλινγκ στην "ανταγωνιστική" διάσταση της οικονομίας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Πορτολάκης, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Ανορέδου.
- Rutter, P., Maun-Reynaud, R., & Donibusch, S. (1993). Minority parents and their youth: Concern, encouragement, and support for school achievement. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 107-119). Albany, NY: State University of New York Press.
- Σταυρίδης, Γ. (1999). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Προσέλευση κυπριακής Β'. Αθήνα: Αγκυρά.
- Τομαρά-Σιδερί, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική κατοχύρωση. *Εκπαιδευτική Εγγραφή*, 98-99, 183-198.
- U.S. Department of Education. (1994). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: Author.
- Φορβερίου, Α., & Φορβερίου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δόκμοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer.
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Educational Policy*, 16(4), 347-364.
- Vincent, C., & Martin, J. (2000). School-based parents' groups - A politics of voice and representation. *Journal of Educational Policy*, 15(5), 459-480.
- Weininger, E., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into American context: The question of social class and family - School Relations. *Poetics*, 31(5-6), 375-402.
- Χριστάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδύσεις, τιμητικές των προτύπων και μη προτύπων και εκπαιδευτικές ανωτέρες. *Εκπαιδευτική Κοινωνική Εγγραφή*, 75, 89-120.

PARENTS' SOCIAL CATEGORY AND THE CONTENT OF THEIR COMMUNICATION WITH TEACHERS

Nicolas Manesis

University of Patras, Greece

Abstract: In the last years many countries ask parents, or they themselves demand, to play a more active role in issues concerning their children's education. The aim of this study was to investigate the views of parents from different social categories on the content of their communication with their children's teachers. Parents of elementary school pupils (of Grades 2, 4, and 6) responded to a relevant question with 7 options of answers; also semi-structured interviews were conducted. The results showed that the content of parents' communication with the teachers was differentiated depending on the social category they belonged to. Teachers inform parents of upper social category not only about issues concerning their children's progress and behavior but also about the way they work in the classroom. They also give them advice on how to help children at home. On the contrary, the communication with parents of the lower social category concerns mainly the child's learning difficulties.

Key words: Parent-teacher communication, Social categories.

Address: Nicolas Manesis, 12 Trapezountos str., 262 26 Patras, Greece. Phone & Fax: +30-2610-323547. E-mail: nmanesis@upatras.gr